



ÍNDICE

[Rectores avisan de que crear universidades privadas con informes negativos "va en detrimento" del sistema universitario](#) **EUROPA PRESS**

[Cartagena acoge el XI Congreso de FP Empresa](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La Comunidad ratifica la reducción de horas lectivas para profesores pactada con los sindicatos](#) **Madridiario.es**

[Termina sin acuerdo la reunión entre Educación y sindicatos aunque las negociaciones siguen abiertas](#) **DEiA**

[El Ministerio de Juventud e Infancia apuesta, ante la retirada de pantallas de Ayuso, por no evitar la educación digital en colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Más de 140 escolares presentan en la Feria Navarra Tecnociencia innovadores proyectos para salvar el planeta](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El fetiche de la repetición y el entrenamiento](#) **EL DEBATE**

[España apuesta por la equidad en las aulas y deja de lado la excelencia](#) **ABC**

[¿Es la adolescencia como la pinta Netflix? "Nos produce vértigo su manera de afrontar la vida"](#) **EL PAÍS**

[Orden de gastar millones, informes de una hoja y un "chivo expiatorio" en el caso FP: el otro escándalo que acecha a Ayuso](#) **ELDIARIO.es**

[Las pruebas de competencias básicas de primaria y ESO arrancan con polémica por el uso de ordenadores](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[En torno a los chiringuitos universitarios](#) **EL DEBATE**

[La Universidad, clave para la Europa del conocimiento](#) **EL PAÍS**

[La asfixia económica aboca a la Universidad Complutense a no dar sus becas de excelencia por primera vez: "Ahora me dicen que les debo 1.350 euros"](#) **EL MUNDO**

[Un exalumno agradece a un profesor de un instituto de Toledo con una llave inglesa](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educación invertirá 750 millones de euros en infraestructuras de la escuela pública vasca](#) **DEiA**

[El desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas y la inteligencia artificial](#) **EL DEBATE**

[Así saca partido la ultraderecha antifeminista del "declive" económico de los chicos jóvenes](#) **EL PAÍS**

[Profesores y alumnos se encierran en la facultad de Matemáticas de la Complutense contra "la infrafinanciación universitaria"](#) **ELDIARIO.es**

[Los docentes habrían ganado 58.160 euros más de media en 2010-2024 con sueldos ligados a la subida del IPC, según STES-i](#) **EUROPA PRESS**

[Los tribunales de las oposiciones a docente cobrarán menos a partir ya de este año](#) **LEVANTE**

[Educación oferta reducir a 28 alumnos la ratio desde Primero de ESO en Navarra a partir del curso escolar 2026/27](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El interventor de Madrid reconoció las irregularidades del 'caso FP': "Se siguió un procedimiento opuesto al correcto"](#) **EL PAÍS**

[Reclaman a Educación que adelante los llamamientos de docentes de abril](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Los docentes extremeños se lanzan a la calle para exigir la homologación salarial](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[Los sindicatos anuncian otros cinco días de huelga en la enseñanza pública vasca en mayo](#) **DEiA**

[Caso FP: el PSOE aporta a la causa más contratos de obras por sospechas de fraccionamientos en el actual Gobierno de Ayuso](#) **ELDIARIO.es**

[Jóvenes y adolescentes en redes sociales: ¿consumidores o creadores?](#) **THE CONVERSATION**

[El desafío de enseñar la lengua de instrucción al alumnado recién llegado](#) **THE CONVERSATION**

[Jorge Vidal, psiquiatra: "Hay que formar a los docentes, pero también cuidarlos. Son de las profesiones con más riesgo de suicidio"](#) **MAGISTERIO**

[Las fechas para implantar la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas a debate hoy con los sindicatos](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio trabaja en un documento marco con las principales competencias profesionales docentes](#) **MAGISTERIO**

[STES-i urge ligar el sueldo docente al IPC tras la pérdida de hasta 80.000 euros de poder adquisitivo](#) **MAGISTERIO**

[Expertos en salud mental reclaman la urgencia de formar comunidades que prioricen el bienestar emocional en el sector educativo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La inmigración salvará al sistema educativo balear de la caída demográfica](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La serie 'Adolescencia' remueve el sistema educativo en Reino Unido](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Posverdad y Pedagogismo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[De la enseñanza de la ingeniería y la tecnología](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Una escuela de lo que no se vende](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Los museos de la Educación en España: un panorama alentador](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Adriana Yépez: "A medida que el vínculo profesor alumno se fortalece, se favorece el proceso de aprendizaje"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Escuelas de especial complejidad](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Rectores avisan de que crear universidades privadas con informes negativos "va en detrimento" del sistema universitario

MADRID, 3 Abr. (EUROPA PRESS) - CRUE Universidades Españolas rechaza la autorización de universidades a pesar de los informes negativos (no vinculantes) de las agencias de calidad universitaria, ya que "va en detrimento de la calidad del sistema universitario español en su conjunto".

Así lo ha manifestado la organización de los rectores españoles en un comunicado, tras conocer el proyecto de real decreto sobre creación, reconocimiento y autorización de universidades, que el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades ha sacado esta semana a audiencia pública.

CRUE considera que en la creación de nuevas universidades "se debe garantizar el desarrollo de todas las misiones propias, incluidas la investigación y la transferencia de conocimiento, de manera alineada al compromiso del sistema universitario español y a los paradigmas que se están promoviendo en el panorama internacional de referencia".

Los rectores han reiterado su preocupación "ante la creciente proliferación de iniciativas para la creación de nuevas universidades sin una verdadera consideración de las necesidades reales del sistema universitario español y, por tanto, con introducción de graves elementos de desequilibrio en el mismo".

Asimismo, reconocen la iniciativa privada en materia de universidades e insisten, una vez más, en la importancia de "asegurar la calidad de las universidades, independientemente de su naturaleza pública o privada, como instituciones de educación superior y de investigación". CRUE insiste también en que, para el cumplimiento de esas misiones, las universidades públicas "deben disponer de una financiación adecuada y suficiente".

El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, liderado por Diana Morant, se reunió este miércoles con la CRUE para analizar conjuntamente el proyecto de modificación del real decreto de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Cartagena acoge el XI Congreso de FP Empresa

La alcaldesa detalla en el XI Congreso FP Empresa en El Batel que este curso se han alcanzado las 7.000 plazas de FP, 500 más de las que había en el municipio el pasado año, y oferta un 20% del total de plazas de Formación Profesional en la Región



La Opinión. 04 ABR 2025

El auditorio El Batel acoge estos días el *XI Congreso FP Empresa* bajo el lema '*Compartiendo experiencias. La aplicación de la nueva Ley de FP*'.

La Formación Profesional en Cartagena sigue ganando prestigio y en demanda, aseguró la alcaldesa, Noelia Arroyo, quien explicó que para el curso 2024-2025, «hemos alcanzado las 7.000 plazas, 500 más que el año anterior, y se siguen sumando nuevos ciclos en centros de toda la ciudad, creciendo en calidad en enseñanzas tradicionales y ampliando hacia nuevas oportunidades, como la formación en drones, eficiencia energética o comunicación digital».

Arroyo recordó que junto a centros formativos y tejido empresarial se está trabajando «en la elaboración de catálogos de formación reglada, de microformación y, de forma prioritaria, de formación dentro de las propias empresas. Porque sabemos que la FP solo es eficaz si responde a lo que el mercado necesita».

La regidora municipal destacó el importante papel que desarrolla la Mesa de Formación para las Nuevas Industrias como experiencia pionera en España.

Por su parte, el consejero Víctor Marín ha insistido en el liderazgo de Cartagena en este ámbito formativo, destacando que en el conjunto de la Región, «el 20% de las plazas de formación profesional se ofertan en Cartagena». Este dato, señaló, pone de manifiesto la importancia estratégica de la ciudad en el panorama regional de la FP.

El Batel de Cartagena es el escenario de este XI Congreso FP Empresa, organizado por la Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa y CaixaBank Dualiza, con la colaboración del Ayuntamiento, la Región de Murcia y la participación de Fundación Orange, y que ha contado con la asistencia de cerca de 1.400 profesionales para el intercambio de conocimientos y buenas prácticas en cuanto a la implementación de la nueva Ley de Formación Profesional.

 **madridiario.es**

La Comunidad ratifica la reducción de horas lectivas para profesores pactada con los sindicatos

POR FERNANDO RODRÍGUEZ. Viernes 04 de abril de 2025

Ya es oficial. A partir del próximo curso, el 2025-2026, todos los profesores de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial verán reducido a 19 horas semanales su horario lectivo. Además, este llegará a las 18 horas en el año 2027 en el caso de tutores, extendiéndose a la totalidad del cuerpo en el 2028. El objetivo, que puedan preparar mejor sus clases.

Se trata de una de las reivindicaciones históricas de los sindicatos que integran la Mesa Sectorial de Educación -CCOO, ANPE, CSIF y UGT-, y que, pese a no verse del todo satisfechos en sus demandas, han ratificado el acuerdo este mismo viernes con el consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano. A partir de ahora, han avanzado ya, exigirán nuevos avances, entre los que figuran mejoras salariales y reducción de burocracia.

Por su parte, los maestros de Infantil y Primaria dispondrán también desde este mismo septiembre una hora más de libre disposición. Un cuerpo que se verá asimismo engrosado con 850 nuevos profesionales para, en palabras de la propia Comunidad de Madrid, "seguir mejorando la calidad de la Educación Pública". Así, el próximo año escolar habrá 300 nuevos maestros, mientras que en cada uno de los dos siguientes se sumarán otros 275 docentes de ambas etapas.

Este "refuerzo", matizan, tendrá especial incidencia en los colegios con mayores requerimientos educativos, que "podrán afrontar con mayores garantías la atención a los alumnos con necesidades especiales, mejorar la organización y cumplir las bajadas de ratio en las aulas". La anunciada reducción de ratios, sostienen, avanza siguiendo el calendario previsto: alcanza ya este año al segundo ciclo de Infantil y Primero y Segundo de Secundaria, y que cuando acabe la Legislatura se habrá extendido a toda la ESO y a Primero y Segundo de Primaria".

"Siempre dijimos que las reivindicaciones de los sindicatos nos parecían razonables pero que teníamos que incorporarlas de una forma progresiva y responsable, algo que hemos conseguido tras una negociación -que se ha prolongado durante meses, con huelgas incluidas- en la que todas las partes hemos trabajado pensando en mejorar las condiciones de los docentes y, sobre todo, de los alumnos y sus familias", ha señalado el propio Viciano.

El nuevo pacto, concluyen desde la Consejería de Educación, permitirá a la Administración regional introducir "otras mejoras". Entre ellas, la extensión del complemento de productividad por el desempeño de tutorías de los docentes de Formación Profesional a todos los cursos de los distintos ciclos o la creación inmediata de un grupo de trabajo conjunto con los sindicatos para la puesta en marcha de medidas que reduzcan de manera eficaz la burocracia en los centros educativos.



Termina sin acuerdo la reunión entre Educación y sindicatos aunque las negociaciones siguen abiertas

Ambas partes se han comprometido a seguir negociando mientras el Departamento ha presentado una propuesta con "más recursos" que los sindicatos han tachado de "insuficiente"

NTM / EP. 04-04-25

La reunión de este viernes entre el Departamento de Educación y los sindicatos de la enseñanza pública no universitaria ha concluido sin acuerdo, si bien ambas partes seguirán negociando para tratar de llegar a un acuerdo que acabe con el conflicto en el sector. El Departamento ha presentado una propuesta con "más recursos" destinados a la enseñanza pública, pero los sindicatos la consideran "insuficiente".

El encuentro entre Educación y sindicatos, celebrado en la sede central del Gobierno vasco en Vitoria-Gasteiz, se ha producido tras las dos nuevas jornadas de huelga realizadas esta semana por los profesores de la enseñanza pública no universitaria, que reclaman mejoras laborales y en el sistema de enseñanza.

En todo caso, el Departamento de Educación y los sindicatos, que ya han advertido de que si siguen sin producirse avances convocarán nuevas movilizaciones, se han comprometido a seguir negociando para tratar de llegar a un acuerdo.

El departamento, a través de un comunicado, ha explicado que en el encuentro de este viernes ha presentado a los sindicatos "una nueva propuesta de incorporación de más recursos para atender las necesidades identificadas en los centros educativos".

El objetivo, según ha indicado Educación, es dar "la mejor respuesta a las necesidades y los retos del sistema educativo vasco en los ámbitos de la convivencia educativa, el apoyo emocional, la respuesta a la diversidad y el refuerzo de euskara".

Asimismo, se han presentado dotaciones para aportar más recursos a la función directiva y la orientación educativa. El departamento ha planteado a los sindicatos un calendario de negociaciones para los próximos diez días.

PROPUESTAS "CONCRETAS"

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha explicado que el Gobierno vasco es partidario de que "cada euro se traduzca en más recursos en lo que más se necesita, para fortalecer la escuela pública". "Lo más



importante es que se han puesto encima de la mesa propuestas concretas de más dotaciones para atender a esas necesidades que tenemos identificadas en los centros educativos" ha subrayado.

Educación ha asegurado que su propuesta "responde a las necesidades detectadas en el marco del proceso de elaboración del Plan Estratégico de la Escuela Pública Vasca".

"VACÍA DE CONTENIDOS"

Por su parte, el sindicato ELA ha denunciado que el Departamento de Educación "sigue sin dar respuesta a las reivindicaciones de los docentes". "La mesa de hoy también ha estado vacía de contenidos; sin propuestas escritas, se nos ha querido limitar a hablar únicamente de los recursos personales, con una propuesta claramente insuficiente", ha afirmado.

ELA ha criticado que el único planteamiento que les ha realizado el departamento es "establecer un calendario de negociación para hablar, en un principio, solo sobre las asignación recursos personales".

En este sentido, ha denunciado que Educación haya tratado de "dejar a un lado" el resto de reivindicaciones sindicales, referidas a cuestiones como ratios, empleo, jubilación, recuperación del poder adquisitivo, o salud laboral.

En lo que respecta a los recursos personales, ha afirmado que la propuesta es "insuficiente" y "muy similar" a lo planteado antes de las cinco últimas jornadas de huelga. "Tras nueve días de huelga y visto el planteamiento recibido hoy, no vamos a caer en el juego del Departamento de Educación", ha advertido.

ELA ha avisado de que si no se da respuesta a sus reivindicaciones, "el camino a seguir será la movilización y la huelga". En este sentido, ha manifestado que "la mera definición de un calendario de negociación no puede ser motivo para acabar con esta dinámica de huelga y lucha".

El sindicato ha añadido que "lo que le falta al Departamento de Educación no es tiempo, sino la voluntad de responder a nuestras reivindicaciones".

Desde LAB se ha lamentado que "a pesar de realizar una propuesta verbal sobre los recursos", Educación "no responde a la demanda de mejorar las condiciones laborales del profesorado y dotar a los centros de recursos".

"Además de mejorar las condiciones laborales del profesorado, para responder a los retos a los que se enfrenta nuestro país es necesario incrementar los recursos que respondan a la diversidad, así como crear nuevas figuras y medidas para la coeducación y la euskaldunización", ha afirmado.

"NO ES SUFICIENTE"

Por otra parte, ha explicado que "desde la última propuesta del departamento, no se han recogido las aportaciones realizadas" desde el propio sindicato, por lo que considera que la oferta planteada "no es suficiente".

Pese a hacer una valoración "positiva" de la convocatoria de la mesa negociadora, LAB ha lamentado que no se le haya presentado "ninguna propuesta por escrito", algo que considera "imprescindible". "Para que la negociación dé frutos, es imprescindible llevarla a cabo sobre una propuesta escrita", ha advertido.

El sindicato ha señalado que a pesar de que en las últimas propuestas hubo avances en la reducción de las horas lectivas para aliviar la carga de trabajo, en los recursos adicionales, en la subida salarial de un mínimo del 5%, en las medidas de rejuvenecimiento, en las condiciones del personal sustituto, en la reducción de la temporalidad al 5% o en las medidas para la salud laboral.

No obstante ha anunciado que seguirá trabajando para que se incluyan en un eventual acuerdo la reducción de cargas de trabajo y subida salarial, así como "concreciones y plazos" sobre los compromisos asumidos. A su vez, ha valorado que se haya logrado "integrar los recursos en el acuerdo regulador (convenio laboral), aunque ha afirmado que la propuesta aún "no es suficiente" en este ámbito.

europapress.es

El Ministerio de Juventud e Infancia apuesta, ante la retirada de pantallas de Ayuso, por no evitar la educación digital en colegios

MADRID, 5 (EUROPA PRESS)

El Ministerio de Juventud e Infancia defiende que no puede evitarse la educación digital en el ámbito educativo y que es necesario incluirla en el currículo para evitar dar marcha atrás.

"No creemos que sea positivo que no exista ningún tipo de educación digital en el ámbito educativo cuando va a ser algo sobre lo que los menores van a transitar en su vida adulta y es que, además, las recomendaciones del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas habla también de esos derechos", ha señalado el secretario de Estado de Juventud e Infancia, Rubén Pérez, al ser preguntado por Europa Press sobre la

medida de la Comunidad de Madrid para eliminar el curso que viene de sus colegios el uso individual de dispositivos digitales de alumnos de Infantil y Primaria.

El 'número dos' de Sira Rego ha advertido en declaraciones en la sede del Ministerio de que "las medidas extremas" muchas veces luego llevan a replantearlas. "Así como muchas comunidades decidieron que todo era digital, han tenido que replantearse la convivencia de los dos mundos, el analógico y el digital", ha apuntado.

En este punto, ha explicado que "no retirar las pantallas obligará en algún momento también a hacer itinerarios de competencias digitales y de elementos obviamente que tienen que convivir en el desarrollo educativo".

El secretario de Estado ha recordado que el Ministerio ha abierto un debate "sobre el impacto que tienen las pantallas" en los menores. No obstante, ha avisado de que cuando ese debate "se lleva a máximos, tanto los que quieren una digitalización absoluta del sistema educativo como los que quieren que no exista", se están "bordeando" las cuestiones de los derechos digitales de los menores.

Noticias de Navarra

Más de 140 escolares presentan en la Feria Navarra Tecnociencia innovadores proyectos para salvar el planeta

Pertenecientes a 15 centros educativos navarros, han presentado sus proyectos en El Baluarte de Pamplona

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA | 05-04-25

El consejero de Universidad, Innovación y Transformación Digital, Juan Luis García, ha destacado "la importancia de apoyar las vocaciones científicas y tecnológicas entre quienes vais a construir el futuro de Navarra" en el acto de bienvenida de la Elhuyar Zientzia Azoka – Feria Navarra Tecnociencia 2025, celebrada este sábado en Baluarte y cuyo objetivo es el fomento de las vocaciones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) entre jóvenes.

En este sentido, el consejero García ha subrayado que "cuando se os da espacio, ideas y confianza, sois capaces de llegar muy lejos", en referencia a los 45 proyectos expuestos por el alumnado participante. "Estoy seguro de que son trabajos que no sólo tienen mucha calidad, sino que responden a problemas muy reales como el cambio climático, la sostenibilidad o el medio ambiente", ha añadido.

Asimismo, ha recordado el compromiso del Gobierno de Navarra con este tipo de iniciativas, avanzando que el nuevo Plan de Ciencia en el que trabaja el Ejecutivo "dedicará un espacio muy importante a fomentar las vocaciones científicas y tecnológicas desde edades tempranas, con perspectiva de igualdad y pensando en todo el territorio". También ha celebrado la presencia femenina en la feria: "Este año, un 63% de las personas participantes sois chicas. Esto sí que es una buenísima noticia, porque durante mucho tiempo la Ciencia ha sido cosa de unos pocos. Hoy, con vuestro trabajo, estáis demostrando que eso está cambiando".

Centros participantes

En esta séptima edición, la jornada ha contado con la participación de más de 140 estudiantes de entre 12 y 18 años pertenecientes a 15 centros educativos navarros. En total, han exhibido en la sala de exposiciones de Baluarte hasta 45 proyectos científico-tecnológicos que han desarrollado a lo largo del curso. Estos trabajos tienen como fin proponer soluciones innovadoras a problemas y desafíos reales a los que se enfrenta la sociedad tanto en el presente como en el futuro, todos ellos relacionados con la sostenibilidad, la contaminación y el medio ambiente.

En el acto de apertura del evento, que ha sido conducido por el divulgador Arnaitz Fernández, además del consejero García han participado la directora de Infraestructuras Culturales de la sociedad pública NICDO, Paula Noya; y el coordinador de Elhuyar, Jon Abri.

La feria Elhuyar Zientzia Azoka – Nafarroa Tecnociencia está organizada por NICDO / Planetario de Pamplona y Elhuyar, con la colaboración del Gobierno de Navarra, Gobierno Vasco, Aditech, la Universidad Pública de Navarra y la sociedad pública Nasertic.

EL DEBATE OPINIÓN

El fetiche de la repetición y el entrenamiento

Educar tampoco es entrenar, pues el entrenamiento, como la instrucción, se centran en la eficiencia

José Víctor Orón 06/04/2025

Amenudo se asocia la educación con la repetición: «un hábito requiere 21 días para formarse», se dice, o «la práctica hace al maestro». Sin embargo, ¿es esto suficiente para hablar de una auténtica educación? En este texto exploraremos cómo la repetición, sin una intención significativa, puede quedarse en la mera inercia cuyo efecto se pierde con el tiempo. Y, cómo la verdadera educación necesita de una propuesta de sentido que transforme tanto al alumno como al educador. Una vez estando en una cafetería universitaria escuché a unos



alumnos de medicina decir «el examen de mañana es difícil, ¡es de pensar!». Estos alumnos habían descubierto la limitación del repetir cuando se trata de entender.

En una conferencia de Franco Nembrini le escuche dos reflexiones: hay gente que está sin fumar los 40 días de Cuaresma y en Pascua vuelven a fumar. Hay matrimonios que se perdonan 70 veces 7 y a la 491 se divorcian. Se puede repetir aguantando con intenciones muy diversas. Esto pone de manifiesto que en la acción humana la finalidad o intención de la acción es fundamental.

Ya Aristóteles sabía distinguir la virtud de la repetición o la costumbre. La virtud es una fuerza que surge de dentro. Y, por tanto, es por tanto intencional hacia un bien. Aristóteles no descubrió que el bien para cualquier persona es otra persona, toda persona, pero dejó bien orientado el tema de la virtud. La virtud busca algo, en términos aristotélicos o por la virtud buscamos a alguien, en términos personales. Aristóteles no pudo comprender este cambio por no comprender la persona como lo ha hecho el cristianismo, y, por ello, su propuesta tiene muchas limitaciones para entender la virtud desde la persona. Pero, al margen de esa discusión, lo cierto es que la virtud siempre busca, tiene una intención que no es ella misma.

En cambio, la repetición o la costumbre no es intencional, no busca otra cosa que la misma acción, solo pretende vivir de la inercia. En educación no cabe descansar en la mera repetición. En la instrucción sí. Si bien es cierto que en la vida de las personas hay lugar tanto para la instrucción como para la educación, no se deben confundir ambas. Y, sobre todo, no interesa llegar al error común, y ridículo, de decir que se educa cuando en verdad solo se instruye. La educación busca efectos de crecimiento en la persona. La instrucción busca una eficiencia en cierto desempeño, luego mira al objeto no a la persona.

De forma similar ocurre con el entrenamiento. Educar tampoco es entrenar, pues el entrenamiento, como la instrucción, se centra en la eficiencia. Insisto que en la vida hay tiempo y espacio para todo; tiempo para educar, tiempo para instruir. Pero no confundamos educar con repetir, mera constancia, instrucción o entrenamiento.

Cuando se estudia para repetir lo memorizado, en el examen se vomita el contenido sin que haya afectado a la persona, y luego, se olvida. Lo que queda con el paso de los años es la educación.

Hay gente que habla muy bien de la repetición, la constancia, las costumbres o la instrucción. Pero cuando los escuchas descubres que no vivieron simples costumbres, instrucciones o repeticiones. Por ejemplo, dicen «en mi casa siempre lo hacíamos así y lo recuerdo con cariño». Parecería que es una repetición, costumbre o instrucción, pero cuando lo explican se descubre que en verdad eran experiencias de sentido pues apelan a unas formas relacionales, a unas intenciones, a unas experiencias afectivas, a una cercanía y cariño. Es decir, no fue la mera repetición lo que hizo una costumbre valiosa, sino la carga de significado asociada por la experiencia interpersonal asociada. Digamos que la repetición de la experiencia de valor hace que lo repetido se cargue de un significado que es el que propiamente añoramos y recordamos con cariño.

En las tribus la transmisión de costumbres se hace a través de rituales que sirven para no desligar la acción del sentido. Esta es la fuerza del símbolo.

Quizá el lector recuerda a cierto profesor o cierta costumbre y podría pensar en la fuerza de la costumbre o la instrucción. Probablemente no se trate tanto de una mera costumbre o forma de hacer, sino de que en esa forma de hacer o costumbre se concretizaba una experiencia relacional que la dotaba de significado. Eso quiere decir, que, aunque se recuerde como costumbre, en verdad se trata de una experiencia de sentido cristalizada en una costumbre. En ese caso es como si la costumbre fuera un «sacramento» de la propuesta de sentido, porque vemos en la costumbre la encarnación del sentido.

Descubrimos que al quitar la propuesta de sentido no queda nada. Un zombi que ejecuta movimientos sin finalidad, una máquina que produce cosas sin ninguna experiencia de valor. De hecho, es posible que ni nos acordemos de las costumbres que vivieron de la inercia, sencillamente murieron en el camino de la vida.

Algunas de las metodologías activas actuales facilitan unir acción e intención. Podemos aprovecharlas en tal sentido. Pero eso no lo asegura la metodología en sí, sino el docente, el buen docente. Esta reflexión es muy importante para profundizar sobre qué ofrecemos en la educación.

Cuando la repetición, la costumbre o la instrucción acontecen aisladamente se está pidiendo actuar sin sentido. «Otro día de datos inútiles» decía un alumno muy querido por mí, ya que lo útil sin valor o sin sentido es inútil. Es decir, se está pidiendo a una persona vivir de una forma inhumana. De este modo, se ha incurrido en otro error que consiste en pensar que el acto humano se divide en partes como si se dijera: «de momento que se lo aprenda y lo demás vendrá después». Ciertamente no es problema que eso ocurra algunas veces, pero hoy en día con la excepción se construye la propuesta. Otro ridículo. Se entiende que el acto humano tiene partes y que cada una puede ser trabajada por separado. Eso es lo inhumano. Por eso, una instrucción sin educación se vuelve en inhumana.

Las virtudes intelectuales, una vez realizadas ya se tienen para siempre, no requieren de ninguna repetición. Por ejemplo, una vez la persona descubre la consciencia ya puede vivir conscientemente siempre. En cambio, las virtudes de la voluntad requieren de una confirmación repetida. Para entender esto necesitamos entender

que lo propio del acto voluntario es que la persona acepta ser configurada por la acción que realiza y no por la mera repetición. Al querer algo en concreto estamos aceptando ser de una forma concreta. Si robo, no solo quito un objeto a alguien, sino que decido ser un ladrón en la relación con el dueño. El ejercicio de la voluntad es el ejercicio de la configuración de la propia identidad y de ahí viene la necesidad de la confirmación. Cuando aceptamos ser de una forma concreta entonces se van formando las virtudes que dependen de la voluntad. Es decir, toda repetición vale la pena que sea hecha con una carga intencional para que sea ciertamente interiorizada por el alumno. Pero la carga intencional sólo podrá surgir del interior del alumno si descubre que se le hace una propuesta de valor y no una propuesta que solo es útil.

No olvidemos que una «educación» que descansa en la repetición estandariza a los niños, cuando la verdadera educación busca que la novedad que cada persona supone, pueda aparecer en la convivencia.

José Víctor Orón es director de Acompañando el Crecimiento y asesor educativo de la Universidad Francisco de Vitoria



España apuesta por la equidad en las aulas y deja de lado la excelencia

A pesar de las 8 leyes educativas aprobadas en la democracia se han producido pocos cambios en el sistema educativo español

BELÉN RODRÍGO. Madrid. 06/04/2025.

La LOMLOE es la última de las normativas vigentes en el ámbito educativo español, aprobada el 29 de diciembre de 2020 y que afecta a todos los niveles de enseñanza no universitaria, así como al acceso y admisión a la universidad. Sus medidas se han ido aplicando de forma progresiva terminando su implementación en el curso 2023/2024. En democracia, España ha aprobado ocho leyes educativas y ha quedado en evidencia la incapacidad de los partidos en llegar a un Pacto por la Educación que dé estabilidad al marco normativo.

Sin embargo, «en contra de lo que cree la mayoría de las personas, el sistema educativo español ha experimentado pocos cambios en las últimas décadas», comienza por destacar Montserrat Gomendio, profesora investigadora del CSIC. Afirma que desde la transición a la democracia, la primera ley que modifica de forma radical las reglas que rigen nuestro modelo educativo es la LOGSE, «que se aprueba en 1990 por un gobierno socialista y, a partir de ese momento (con una sola excepción), el resto de las leyes que se implementan son pequeñas variaciones que no modifican las cuestiones clave».

La idea que guió el diseño del nuevo modelo fue el de tener como meta conseguir la equidad; es decir, «que los alumnos tengan resultados similares y minimizar el impacto de factores como el entorno socioeconómico», puntualiza la también responsable de políticas de educación y asesora de reconocido prestigio internacional. «Se entendió equivocadamente que ello suponía no apostar por la excelencia», matiza.

Gomendio se lamenta de que los resultados pongan de manifiesto que la única meta que se ha conseguido ha sido precisamente la de impedir que tengamos una proporción de alumnos excelentes similar a la de otros países. «Se trata de un sistema que impone una uniformidad total durante toda la etapa obligatoria, sin asignaturas optativas en la ESO, sin separar a los alumnos en grupos si su nivel de rendimiento es muy dispar, y sin evaluaciones que permitan identificar a los estudiantes rezagados para darles el apoyo que necesitan para superar sus deficiencias y a los que tienen la capacidad de alcanzar la excelencia con el fin de darles las herramientas para que lo consigan», explica la investigadora.

Entiende que el sistema elegido ha conseguido resultados uniformes entre los alumnos a costa de bajar los estándares para todos y en su opinión, no se puede considerar un logro. «Si lo analizamos desde el punto de vista de la equidad, se trata de un modelo fallido porque conduce a resultados mediocres para todos: deja a todos atrás», resalta. Y cree que al tratarse de un modelo que también considera a la formación profesional discriminatoria, «esta no se desarrolló, lo que llevó a una proporción elevada de alumnos a abandonar los estudios», añade. España es uno de los países de la UE con una tasa más alta de abandono educativo temprano (sólo por detrás de Rumanía). Por tanto, «afirmar que el sistema español es equitativo es un engaño, que nos impide reconocer los errores y corregirlos», puntualiza.

La excepción referida anteriormente por la profesora investigadora del CSIC es la implementación de la LOMCE, que se aprobó en 2013, la cual supuso una mejora de los resultados en todas las comparativas internacionales y una bajada histórica de la tasa de abandono educativo temprano. «Basándonos en la evidencia internacional adoptamos un enfoque muy diferente: entendimos que era necesario diversificar y flexibilizar el modelo (con un énfasis particular en modernizar la formación profesional), definir claramente las metas al final de cada etapa mediante evaluaciones nacionales, y adoptar estándares más exigentes poniendo a disposición de los estudiantes herramientas para poder desarrollar todo su potencial. No obstante, «a pesar de las mejoras observadas en todas las variables, el siguiente gobierno socialista volvió al modelo anterior. Por



tanto, las soluciones a nuestros problemas se han identificado, pero no se han implementado durante suficiente tiempo», se lamenta.

Enric Prats, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB), habla de la fragilidad que caracteriza al sistema educativo español «por una inversión económica deficiente que se arrastra desde hace décadas, y la falta de actualización didáctica y científica del profesorado, consecuencia de lo anterior y de la falta de un modelo de carrera profesional». Sin embargo, apunta también fortalezas, «como la capacidad de regeneración de ese profesorado, a pesar de las condiciones, que ha sabido mantener los niveles educativos, aunque con altibajos», matiza. En las últimas décadas, señala dos elementos fundamentales que se deben resaltar. Por un lado, la extensión casi universal de la obligatoriedad, «con lo que grandes cohortes de edad están escolarizadas al menos durante 10 años (de los 6 a los 16) e incluso más años (de los 2-3 a los 18)». Y por otro lado, resalta la acogida en las aulas de todo tipo de diversidades, «tanto relativas a identidades varias como a discapacidades debidas a trastornos de aprendizaje. El reto se ha ido consiguiendo a pesar de esas condiciones deficitarias».

Y todavía quedan tareas pendientes por realizar, como la de aumentar la capacidad inclusiva del sistema y la elevación de los niveles de rendimiento a más capas de población escolar. «Otro reto clave es incrementar, si no recuperar, el prestigio social de la profesión docente, de manera que estudiantes de Secundaria con talento vean en la docencia un oficio digno y con futuro», indica Prats.

Ismael Sanz, coordinador del libro «Economía de la educación», editado por la Fundación Ramón Areces, resalta los dos grandes retos del sistema: el de reducir la tasa de abandono escolar y el de mejorar los resultados del informe PISA. Cree importante destacar algunos de los logros que se han conseguido con nuestro sistema y destaca que en todas las pruebas internacionales los españoles son los que «van más contentos al colegio, desde el punto de vista académico y personal. Los estudiantes en general son los que tienen más confianza con los docentes», explica el también investigador de FUNCAS. Refiere igualmente la menor diferencia educativa que existe en España según las diversidades económicas y el hecho de que haya menos alumnos rezagados que en otros países, aunque lo negativo es que ello supone «tener muchos menos alumnos excelentes».

Positivo es también el resultado relativo a la creatividad, aunque ve difícil que se pueda contabilizar el conocimiento con otras competencias. «Los conocimientos son claves, y también lo que se puede hacer con lo que sabes pero, para ello, la base debe ser muy buena», subraya. Y considera que aspectos como la creatividad se trabajan a partir de competencias anteriores.

Por su parte Miguel Ángel Sancho Gargallo, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, se alegra de los números conseguidos en España relativos a la escolarización infantil, con una tasa superior al 96% en la etapa de 3 a 6 años. Si a ello se suma también el aumento de alumnos en estudios superiores todo indica que «en general, el nivel educativo de la sociedad ha ido evolucionando». Y resalta igualmente como fortaleza la mejora de la FP, con un aumento en el número de matriculaciones, así como de personas que pasan al grado superior de este tipo de formación.

Al analizar los datos del abandono escolar, Miguel Ángel Sancho observa una gran diferencia entre las regiones españolas, con un 5% en el País Vasco frente al 20% en Baleares. Y recuerda que a pesar de los buenos números de la FP, en la media nacional, al cabo de 4 años, solo titulan el 50% de los matriculados. Con los cambios legislativos ha notado una mayor aceptación en la sociedad de la FP pero a su vez no cree que se estén aplicando cambios anunciados como es el caso de la evaluación del sistema educativo, «no ha habido voluntad práctica en aplicarlo».

Tampoco ve progresos en la financiación de la educación concertada, después de varios intentos para analizar su situación para conocer el valor real. A su vez, desde la Fundación Europea Sociedad y Educación recuerdan que el entorno de los centros, de la familia, el cultural, etc... condiciona la enseñanza. De ahí la importancia de integrar todo ello en la formación de los futuros docentes y en su puesta en práctica en la inserción en la escuela.

EL PAÍS

¿Es la adolescencia como la pinta Netflix? “Nos produce vértigo su manera de afrontar la vida”

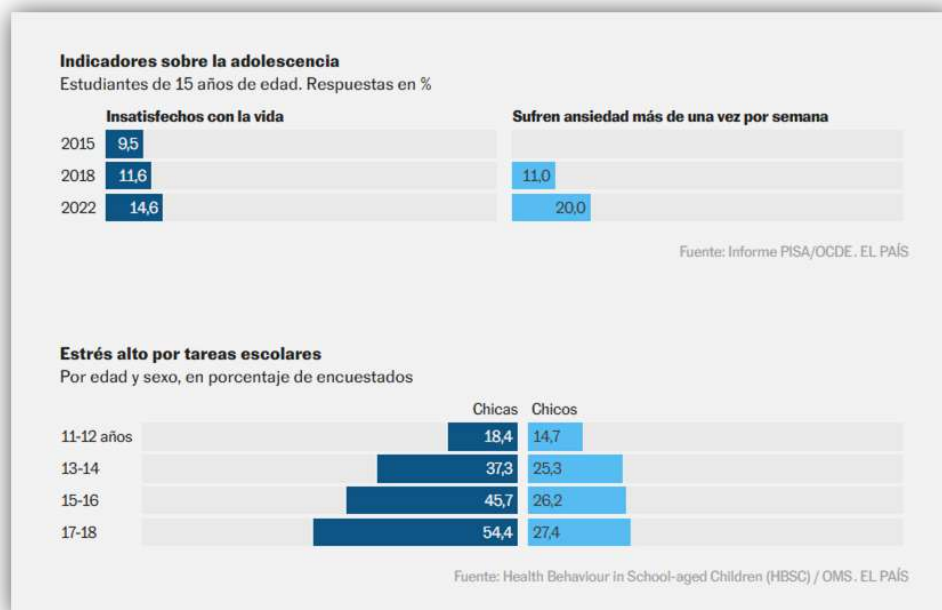
La serie televisiva y dos casos de acoso escolar, que sigue siendo un grave problema en España, disparan una alarma sobre la actual generación de adolescentes que los expertos no ven justificada

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 ABR 2025

Mateo tiene 14 años y lleva uno sin ir a su instituto público en Cantabria. Una mañana de marzo de 2024, después de que sus notas hubieran experimentado una súbita caída en la evaluación anterior, se despertó

diciendo que no quería volver a clase. “Se quedó en la cama, llorando, con ansiedad. No contaba nada. Solo decía que no quería ir”, dice su madre, Inma. Su nombre y el del adolescente se han cambiado en este artículo para preservar su intimidad. Viéndolo tan mal, ese mismo mes llevaron al chico a urgencias y ante una psiquiatra relató que estaba siendo víctima de acoso escolar. “Contó que le daban collejas y patadas, y que le bajaban los pantalones y los calzoncillos delante de los demás”, añade Inma. Mateo tiene altas capacidades, y también Trastorno del Espectro Autista (TEA) en grado 1, el menos intenso, que afecta a su facilidad para entablar relaciones sociales y, en este caso, parece complicado que hable abiertamente de lo ocurrido.

Pese a los esfuerzos de su familia, los intentos de reincorporación al instituto no han tenido éxito. Y el centro educativo se ha negado tanto a abrir el protocolo por acoso (porque no lo reconoce aquí como tal) como a proporcionarle enseñanza domiciliaria o telemática. La Consejería de Educación de Cantabria se limita a decir que es “un caso muy complejo”, y a asegurar que hay varios departamentos implicados en buscar una solución.



La madre asegura que, entre los pocos apoyos que ha encontrado este año figura el de Lourdes Verdeja, presidenta de la asociación cántabra Tolerancia 0 al Bullying. Verdeja, sin dar pistas que permitan identificarla, muestra el audio de wasap que le ha mandado esta mañana de abril otra adolescente. La chica se ha escondido en un baño de su centro para que no la oigan y, entre lágrimas, ha grabado un mensaje contándole que un grupo de compañeros ha vuelto a insultarla y a decirle que todos la odian. “Hay muchos Antonios”, dice Verdeja en referencia al chaval con parálisis cerebral al que otros estudiantes maltrataron mientras lo grababan, en el instituto Torres Quevedo de Santander, en un vídeo que se hizo viral en marzo. Su caso, como el de otro chico agredido física y sexualmente en su instituto de Almendralejo, Extremadura, son ejemplos del grave problema que tiene España con el acoso escolar, y de la ineficacia del sistema educativo para atajarlo, reparar a las víctimas y corregir la conducta de los agresores. Ambos sucesos, sumados en el plano de la ficción al de la serie británica *Adolescencia*, emitida en Netflix, que narra el caso de un chaval de 13 años que asesina a una compañera de clase influenciado por los contenidos misóginos que circulan por internet, han generado cierto clima de alarma en torno a la generación que está recorriendo ahora el camino entre la infancia y la edad adulta.

¿Está justificada esa atmósfera? ¿Es fiel el retrato que va dibujándose? Los datos no parecen avalarlo, aunque sí incluyen algunas señales preocupantes, referidas especialmente a su salud mental, e incluyen un gran agujero negro; el aumento vertiginoso de los delitos sexuales cometidos por menores. Las causas abiertas por este motivo contra ellos crecieron un 74% entre 2018 y 2023. La Memoria de la Fiscalía General del Estado del año 2024 señala, al respecto, que los delitos por violencia sexual atribuidos a menores llevan casi una década en ascenso “si bien el mayor repunte se ha producido desde el año 2021, en una alarmante espiral que no para de crecer”. Los fiscales lo atribuyen, entre otros factores, al “acceso temprano a contenidos pornográficos inadecuados sin una adecuada educación sexual y en valores”. El uso sin filtros de dispositivos digitales individuales aparece una y otra vez en las explicaciones de los expertos y en los documentos consultados en este artículo como uno de los factores de riesgo específicos que afronta la actual generación de adolescentes.

Si se observa el total de causas penales abiertas contra adolescentes, la variación entre 2018 y 2023 es, en cambio, pequeña: suben un 5%. Las conductas antisociales, que abarcan tanto acciones delictivas (robar un bolso) como otras que no lo son (evitar paga el autobús), permanecieron estables entre 2018 y 2022, afirma Ana Villafuerte, investigadora de la Universidad de Cádiz, citando el análisis que realiza periódicamente *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC). Un informe auspiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que recoge abundantes indicadores y tiene en España una muestra de 40.495 chavales de 11 a 18

años. De forma general, las conductas antisociales tienden a aumentar a lo largo de la adolescencia y descienden al final de la etapa como consecuencia, entre otros factores, señala Villafuerte, de que los chavales todavía se encuentran en un proceso de maduración cerebral —su sistema límbico, responsable de las decisiones impulsivas, es similar al de los adultos, mientras que la corteza prefrontal, encargada de controlar dichos impulsos, todavía es inmadura—.

Y los casos de acoso escolar, de hecho, se han reducido en las últimas décadas. En 2002, un 24% de los chavales aseguraban haber sido maltratado por sus iguales al menos una vez en los últimos dos meses, según el HBSC, y el porcentaje se había reducido a la mitad en 2018 (último dato disponible). Un descenso notable que también encuentra, en este caso respecto a 2009, otro estudio realizado en 2023 por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación ColaCao, en el que participaron 20.266 alumnos.

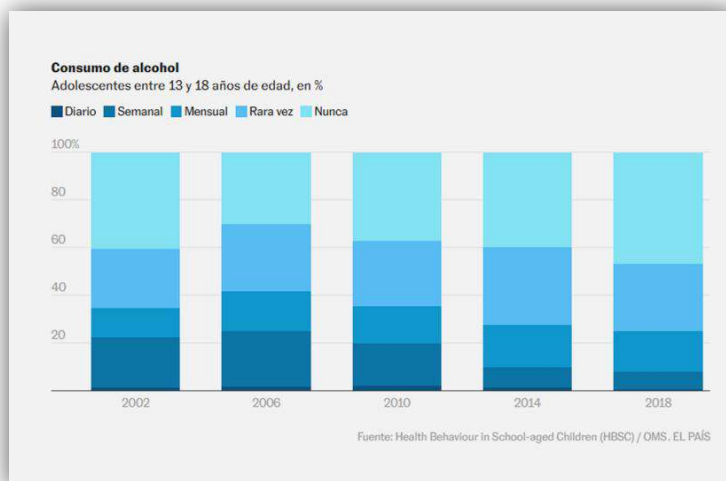
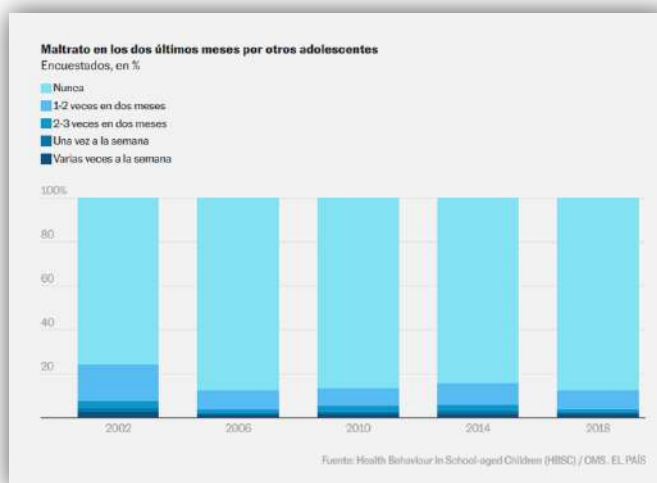
La visión pesimista hacia la adolescencia no es nueva, señala Carmen Moreno, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Evolución de la Universidad de Sevilla e investigadora principal del estudio HBSC en España. “Forma parte de un estereotipo que viene de muy antiguo. Nos produce cierto vértigo su manera de afrontar ciertos aspectos de la vida y nos parece que no están preparados para lo que se les viene encima en la vida adulta. En el estudio HBSC estamos cansadas de mostrar los resultados positivos que encontramos, algunos muy llamativos, como el descenso del consumo de alcohol y tabaco, sin que casi nadie se haga eco de ello, o mucho menos de lo que lo harían si fuera al revés”.

La serie de Netflix, prosigue Moreno, “está muy bien hecha, plantea bien un tema, pero no refleja la situación media de los adolescentes”. La macroencuesta patrocinada por la OMS contiene más evidencias que invitan a mirar la etapa de otro modo. Una de ellos es que el abismo generacional que existía en otros tiempos (en el suyo, por ejemplo, subraya la catedrática, de 63 años) ya no existe. “Los datos dicen que nuestros adolescentes, hoy día, en promedio, ojalá fuera en todos los casos, se sienten a gusto en sus hogares. Y que gran parte de ellos tienen una comunicación buena o muy buena con sus padres. Hay

cosas que deberían mejorar, como el tiempo que padres y madres pueden pasar con sus hijos. Pero en general, la atención, el cuidado, la consideración y la sensibilidad que hoy tenemos hacia la infancia y la adolescencia es sin duda mayor que la que había en épocas anteriores”.

Tampoco ha percibido un cambio a peor en los 16 años que lleva dando clase, Sergi del Moral, director del instituto escuela Les Vinyes, en Castellbisbal, Barcelona. “No hay nada que esté intrínsecamente mal en la adolescencia. Una etapa que vivimos todos y que es maravillosa, y compleja también. La pubertad física, el descubrimiento de la sexualidad, la búsqueda de nuevos referentes, la pertenencia al grupo de iguales, la maduración del pensamiento abstracto, la inestabilidad emocional, el cuestionamiento de las normas... Una sociedad que no comprende a sus adolescentes es una sociedad inmadura. Y que la visión negativa de los adolescentes sea un lugar común habla peor de la sociedad que de los adolescentes”, afirma.

Que en su centro no haya empeorado el comportamiento no significa, matiza Del Moral, que no haya conflictos que alteran fuertemente la convivencia. Ni que cuente con todos los recursos necesarios para atender la



complejidad de las aulas. “Pero la resolución de conflictos está mucho más centrada en el reconocimiento, la reparación y la disculpa que en la sanción, y eso tiene consecuencias en cómo nos relacionamos”.

En España existen 19.500 centros educativos de primaria y secundaria, así que hay que llevar cuidado con generalizar. Lo que muestran las investigaciones es que en los centros donde las situaciones de acoso se abordan bien, los casos descienden, mientras que donde no se actúa o se hace mal puede instalarse una cultura que normaliza la violencia, lo que puede conducir a un aumento de las agresiones. María José Díaz-Aguado, pionera en los estudios sobre la materia en España, plantea observar el *bullying* con una perspectiva más amplia: “El acoso escolar es la expresión de un modelo ancestral de dominio y sumisión, donde el fuerte ejerce el poder sometiendo, destruyendo, a una víctima que no puede defenderse por sí misma si el sistema no la defiende”, afirma. La violencia contra las mujeres es otra de dichas expresiones (que a veces se comete de forma simultánea al *bullying*), continúa Díaz-Aguado. Y solo hay que mirar los acontecimientos que están sacudiendo al mundo para ver otros ejemplos, añade. “La escuela no inventa ese modelo, lo reproduce. Y para que pueda transformarlo tendríamos que darle medios”.

Riesgos que pueden convertirse en problemas

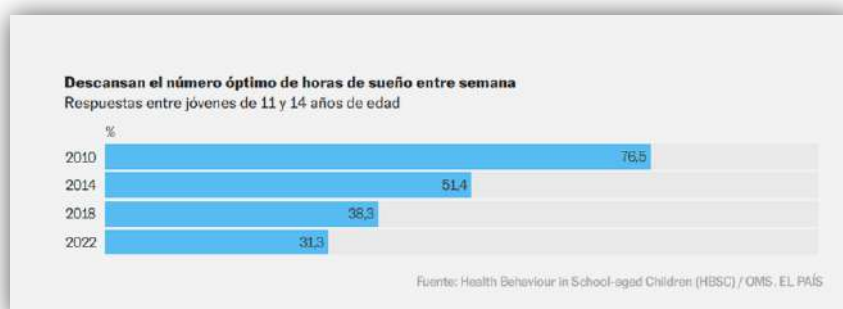
“Entre muchos docentes cunde una sensación de desánimo y de cansancio; entienden que lo que hay son parches, y consideran que carecen de recursos para afrontar el problema”, afirma Aurora Cuevas, coordinadora de un estudio para la Fundación Cotec en el que han participado 26 centros educativos de seis comunidades autónomas. “No se entiende”, añade Toni Solano, director del instituto público Bovalar de Castellón, “que no haya educadores o trabajadores sociales en centros de secundaria en los que hay centenares de adolescentes en situaciones de riesgo y exclusión social. Y que no haya asistencia psicológica suficiente para el incremento exponencial de problemas de salud mental. Si no nos anticipamos, esos riesgos se convertirán en problemas que normalmente solo se solucionan con unas expulsiones no se sabe bien a qué lugar”, señala.

El porcentaje de chavales españoles de 15 años que manifiesta sentirse insatisfecho por la vida creció entre 2015 y 2022 un 54%, hasta alcanzar a uno de cada seis, según datos del Informe PISA, organizado por la OCDE. Y los que sienten ansiedad más de una vez por semana casi se doblaron, y ya alcanza a uno de cada cinco, según el mismo estudio. José Pedro Espada, director del Centro de Investigación de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cree que en este terreno sí hay motivos para preocuparse: “Los trastornos clínicos, como la depresión, se mantiene en niveles parecidos a los de hace unos años. Pero los casos no tan graves han aumentado bastante. Y, según nuestros datos, alcanzan por ejemplo el 25% en el caso de los trastornos alimentarios de las chicas. Ese aumento significa que hay más candidatos a tener trastornos clínicos a corto plazo, y también, que hay una bolsa de chavales que lo está pasando mal”. El catedrático apunta como posibles causas del aumento algunos cambios en el modelo de crianza —“evitar en exceso que niños y adolescentes se frustren es un error, porque frustrándonos también crecemos”— y, de nuevo, a los smartphones y demás dispositivos digitales, con su caudal de contenidos potencialmente inadecuados o adictivos, las continuas comparaciones a que inducen las redes sociales (dañinas sobre todo para las chicas), y la amplificación de la capacidad destructiva del acoso escolar que conllevan.

Alba Peralta tiene 18 años, estudia danza contemporánea, vive con sus padres en Ripollet, Barcelona, y tampoco está de acuerdo con la imagen que se ha instalado últimamente de la adolescencia. “No tengo la sensación de que haya un problema específico con mi generación. Veo personas de diferentes edades que sí son, digamos,

malas o agresivas. Pero también veo a personas de mi edad y de otras distintas, que no lo son, y que intentan que el mundo sea un lugar más agradable”. Peralta no sabría decir si la adolescencia de sus padres fue más o menos difícil que la actual (“el contexto es diferente”, dice). A ella en todo caso, le preocupan las noticias que le llegan casi a diario sobre las guerras y el cambio climático; “me pone bastante triste que este sea mi futuro”.

Actuar eficazmente contra el acoso escolar es urgente, coinciden todos los entrevistados. Varios, advierten, sin embargo, que si la mirada de los adultos sobre los adolescentes se concentra solo en los episodios más crueles será más difícil que vean otras de sus necesidades que también son importantes para su bienestar. Como las horas que duermen, que se desplomó entre 2010 (cuando el 75% dormía las horas consideradas óptimas) y 2022 (cuando lo hace solo el 30%), según el HBSC. La falta de plazas públicas en FP y universidad, que impide a muchos, sobre todo de clases populares, estudiar lo que les gustaría. O que las ciudades apenas ofrezcan espacios para unos vecinos demasiado pequeños para empezar a ir a bares y demasiado mayores para continuar yendo a parques infantiles.



eldiario.es

Orden de gastar millones, informes de una hoja y un “chivo expiatorio” en el caso FP: el otro escándalo que acecha a Ayuso

Un investigado en el caso por posible prevaricación relata al juez cómo se decidía el presupuesto en la Consejería de Educación en manos entonces de Enrique Ossorio, hoy presidente de la Asamblea: “Había un excedente de unos seis millones y orden de gastarlos a final de año. También nos decían en qué ayuntamientos debíamos poner”

Raquel Ejerique. 07/04/2025

La investigación en un juzgado de instrucción de Madrid del caso FP está evidenciando cómo gestionaba el dinero público entre 2021 y 2023 el anterior Gobierno de Isabel Díaz Ayuso. El epicentro del escándalo está en la Consejería de Educación, liderada entonces por Enrique Ossorio –hoy presidente de la Asamblea– y su viceconsejera Rocío Albert –hoy consejera de Economía y Hacienda de la presidenta madrileña.

La declaración ante la jueza del exsubdirector de FP Alfonso Mateos describe los flujos de dinero: se investiga por qué decenas de centros de Formación Profesional hicieron reformas millonarias fraccionando contratos para hacerlas pasar por obras de menos de 40.000 euros, que pasan muchos menos controles y no son fiscalizadas por la Intervención. Como está quedando acreditado en el informe de la Fiscalía y con las declaraciones de testigos e imputados, se actuó así en casi todas las zonas de Madrid (cada una tiene un director general) e incluso en centros que no eran de FP, y se benefició a empresas diferentes, lo que hace sospechar que la orden de gastar irregularmente el dinero no partió de los directores de los institutos (se tendrían que haber puesto de acuerdo entre ellos uno a uno).

A las preguntas de la jueza, la Fiscalía y los abogados, Mateos describió el procedimiento: “Es el que había cuando entré, cuanto estuve, cuando estuve de baja y entiendo que ahora”, dijo el investigado en su declaración en esta causa que investiga una presunta prevaricación en la Consejería del anterior Gobierno de Ayuso. La Fiscalía ya ha calificado estas prácticas como una “palmaria y grosera” omisión de los procedimientos a los que están obligadas por ley las administraciones.

Un apañó para sostener el aumento de alumnos

El escándalo de los contratos fraccionados no se puede entender sin la eclosión de la FP en Madrid, donde el número de alumnos ha aumentado un 25% en los últimos cinco años, hasta los más de 150.000 estudiantes actuales. Desde la UE y el Gobierno de España se ha promocionado este aprendizaje, que se financió con 525 millones entre 2020 y 2023 para la comunidad que gobierna Díaz Ayuso, según datos del Ministerio de Educación. Todos esos nuevos alumnos hay que meterlos en aulas que no existían y generan nuevos gastos de luz, agua, administración, material para prácticas tipo ladrillos, probetas, maquinaria, correas de transmisión...

Sin embargo, “el presupuesto para gastos de funcionamiento ha crecido un 1% en siete años”, relató Mateos ante la jueza, una cifra evidentemente insuficiente para cubrir un aumento del 25% del alumnado. Así que desde la Consejería de Educación –que hace meses que no contesta a las preguntas de elDiario.es– se optó por transferir fondos desde una partida de “gastos extraordinarios” para los centros que acogieran más alumnos o implantaran más ramas de FP. Ese dinero nunca se podía destinar a hacer reformas y obras, pero la investigación ha evidenciado que fue una práctica habitual durante aquellos años. Si hay que hacer aulas, se financian con dinero de otro capítulo presupuestario y, si cuestan más de 50.000 euros, se recurre al departamento de Infraestructuras, que es el que saca a concurso las obras mayores. Por qué acabó usándose otro dinero para construir, quién lo coordinó o qué instrucciones se dieron sobre obras para conseguir más espacio en los centros que implantaban nuevos ciclos es algo que sigue estando en la zona de sombra del caso.

Según el organigrama, Mateos no tenía ninguna competencia sobre esto y se desentendió de esa responsabilidad en su declaración, a la que ha tenido acceso elDiario.es: si había que hacer obras o no para acoger nuevos ciclos y alumnado, si se hacían y cómo o para qué se usaron finalmente fondos que eran de funcionamiento “es cosa de la DAT”, dijo en el juzgado. Se refería a las direcciones de área territorial, cuyos líderes son altos cargos del Gobierno de Ayuso y que se reparten la responsabilidad educativa por zonas geográficas: Madrid Capital, Oeste, Este, Sur... Dependen del consejero y tienen a su cargo los servicios de inspección y control de cuentas.

Mateos defendió en el juzgado que todo eso era responsabilidad de las DAT. “Pero aquí la DAT no aparece, no hay correos, solo han aportado a la causa los que han interesado. Han buscado un chivo expiatorio”, aseguró sobre su condición de investigado el propio Mateos en su declaración.

Esos gastos extraordinarios de funcionamiento para financiar el boom de la FP –que además no eran extraordinarios y debían haberse articulado a través de otro capítulo del presupuesto– se cuantifican en unos seis millones de euros anuales: “Nos decían de la Consejería que no querían consolidar gastos ordinarios. Había un excedente de 6 millones y había que gastarlos a final de año sí o sí, al 100%, nos insistían mucho con esto”. Mateos hacía las memorias de necesidad que justificaban el reparto de esos millones, unas memorias que han suscitado preguntas de la jueza y la Fiscalía por lo poco argumentadas que están: un folio que tiene por una cara la suma que se va a dar a cada DAT y por la otra, lo que se va a dar a cada centro. Las preguntas sobre por qué a un centro se le dan 95.000 y a otro 20.000 revelan laxitud y cierta arbitrariedad en el reparto de fondos públicos: “Consultábamos a los centros, a los directores, las DAT también nos decían 'oye que a este centro le falta dinero'... Todos los años había algún ayuntamiento agraciado, nos decían 'oye hay que poner en los centros de este ayuntamiento'”. No hay más justificación ni dato objetivo que ampare las cifras.

Ese reparto llegaba hasta el consejero Ossorio: “Las memorias se pasaban al director general, que las presentaba al Interventor, el consejero firmaba que aprobaba el gasto y la cuarta firma era del Interventor General de la Comunidad, que ingresaba el dinero en la DAT, que se lo enviaba a los centros y que luego tenía la función de controlar y auditar”.

¿Con un proceso tan estructurado, nadie se dio cuenta de que ese dinero para material y para los alumnos se estaba gastando en obras, nadie se enteró de que se estaban construyendo institutos y pabellones ni se preguntó cómo se estaban financiando? ¿De quién fue la idea? ¿Nadie coordinó la necesidad de nuevos espacios? ¿La DAT no preguntó nunca ni detectó en el control del gasto que se estaban haciendo obras fraccionadas y reiteradas? Mateos ha dejado una frase que apunta a un proceder genérico: “Yo no sabía ni quería saber nada de las obras, porque no es mi competencia, y como todos los centros estaban con esta forma de operar, qué hago, ¿me voy a meter yo en un charco con todos los centros? Es cosa de la DAT”, zanjó a preguntas de la Fiscalía.

La investigación de la jueza se centra en varios casos, aunque el primero que se conoció es el de Ciudad Escolar. Fue el propio empresario que construyó allí un pabellón sanitario de FP el que dio la voz la alarma al ver que no le pagaban. Empezó a reclamar a los directores de instituto y, a la vista que pasaban los meses y su empresa tenía que hacer una suspensión de pagos, empezó a enviar burofaxes a Educación, que abrió en 2024 una investigación interna que concluyó con un expediente a dos directores del complejo educativo y el cese de Mateos. Ante los indicios de posible prevaricación en la época del anterior equipo, también del PP, el actual consejero envió el expediente a Fiscalía, lo que ha suscitado cierto malestar en la sede del Gobierno, según fuentes conocedoras del caso.

elDiario.es ha publicado otra decena de casos, en diferentes DAT y con diferentes empresarios, en los que se han hecho obras pagando con fraccionamiento de contratos y adjudicaciones a dedo sufragadas con fondos enviados desde la Consejería a los centros. Era el atajo para evitar los concursos públicos y decidir sin ningún tipo de publicidad ni concurrencia las empresas que acometerían las obras. Entre ellas, la Escuela de Arte de Alcalá, con más de un millón de euros de presupuesto, o el centro de FP a distancia Ignacio Ellacuría, un proyecto estrella de Isabel Díaz Ayuso y parte de sus medidas estratégicas pospandemia.

el Periódico de Catalunya

Las pruebas de competencias básicas de primaria y ESO arrancan con polémica por el uso de ordenadores

Algunas direcciones han pedido al Consell Superior d'Avaluacions que les permita imprimir los enunciados para prescindir de las pantallas

Helena López. 07 ABR 2025

Los alumnos catalanes de sexto de primaria y de cuarto de ESO realizan esta semana las pruebas de competencias básicas. Hace semanas que los estudiantes se 'entrenan' con exámenes de años anteriores. El Departament d'Educació i FP sabe que se juega mucho con estas pruebas, ya que unos buenos resultados, o como mínimo algo mejores que los de los últimos años, daría al tensionado sistema educativo catalán algo de aire.

Un total de 166.992 alumnos (78.252 de sexto de primaria y 88.740 de cuarto de ESO) de más de 3.400 centros educativos realizarán estos exámenes que evalúan los conocimientos adquiridos a final de etapa y que tienen carácter diagnóstico; es decir no sirven para determinar si un alumno aprueba o suspende.

Este año el debate sobre el uso de las pantallas se ha colado en las pruebas. Una de las máximas de la llamada digitalización responsable que defiende la conselleria es usar las pantallas en el aula solo cuando aporten un valor añadido. Es decir, para hacer cosas que no pueden hacerse sin ellas. Agarrándose a esta



idea, de absoluto consenso, direcciones y familias ven un sinsentido que las pruebas de competencias básicas se hagan con el ordenador.

No es que las pruebas se resuelvan en el ordenador, es que es en pantalla donde el alumnado de sexto de primaria -aquí se concentra el malestar- y cuarto de ESO leerá los enunciados. Las respuestas las marcarán en papel.

"Nos obligan a tener a los niños de sexto de primaria tres días toda la mañana frente a la pantalla contradiciendo sus propias recomendaciones", se quejan.

Algunas direcciones han pedido al Consell Superior d'Avaluacions que les permita imprimir los enunciados para prescindir de las pantallas (recordemos que la función del ordenador es descargar un pdf del classroom y leer). Por el momento, la respuesta ha sido que lo consulten con el responsable de su zona. A quienes ya lo han consultado les han dicho que "el alumnado debe realizar las pruebas con las hojas de los enunciados en formato digital" y solo se podrán imprimir para aquellos "alumnos con necesidades educativas especiales reconocidas para los que la impresión del cuaderno sea un recurso fundamental" y en el caso aquellos alumnos que no tengan ordenador.

El calendario

Con este incógnita sobre la mesa, los alumnos de sexto de primaria harán las pruebas el lunes, el martes y el miércoles, los días 7, 8 y 9 de abril. Los de la ESO las harán el jueves y el viernes, 10 y 11 de abril.

La evaluación de expresión oral será tras las vacaciones de Semana Santa, del 5 al 20 de mayo tanto en sexto de primaria como en cuarto de ESO, y en ambos cursos será censal, es decir, lo hará el conjunto del alumnado, tras los rifirrafes políticos que generó esta prueba años atrás.

Las nuevas pruebas a mitad de ciclo, en cuarto de primaria y segundo de ESO, introducidas con la LOMLOE y que empezaron a organizarse el curso pasado, se realizarán del 24 de abril al 16 de mayo tanto en cuarto de primaria como en segundo de ESO.

Termómetro del sistema

Estas pruebas buscan conocer el 'estado de salud' del sistema educativo catalán en varios aspectos, tanto por materias como por centros. De hecho, junto a los resultados, las escuelas e institutos reciben una gráfica en la que ven dónde está la media catalana en cada materia, dónde está la media de los centros de su complejidad -no es lo mismo compararse con un centro con un alumnado similar al tuyo que hacerlo con uno con una realidad muy distinta- y dónde está su centro.

El curso pasado, las primeras pruebas diagnósticas a mitad de ciclo en segundo de ESO confirmaban el pinchazo en Matemáticas: el 44% del alumnado las suspendió. Y, en el apartado de "conexiones", saber relacionar los distintos aspectos de las Matemáticas, la cifra de no aprobados se elevaba hasta el 76,8%.

EL DEBATE **OPINIÓN**

En torno a los chiringuitos universitarios

Uno se pregunta cuál es el nivel de endogamia de algunos centros universitarios públicos, y si esto afecta a la calidad de la enseñanza

Daniel Martín Ferrand 07/04/2025

Hace ya varios lustros, en la Universidad Complutense de Madrid se creó la figura de Colaborador Honorífico. Profesores de la institución celebraron la decisión, pues pensaban que serviría para atraer a algunos pesos pesados de cada disciplina. Sin embargo, pronto se dieron de bruces con la realidad, pues se nombró como tal a Pablo Iglesias en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

El líder de Podemos, más adelante, tuvo que dejar dicho puesto pues era incompatible con sus cargos políticos. Pero ahora, de nuevo, tras varios intentos, forma parte del claustro de dicha facultad. El político es doctor, pero por la propia Complutense.

Hace unos días Pedro Sánchez Pérez-Castejón, dizque presidente del Gobierno y doctorado por la universidad Camilo José Cela, cargó contras aquellas universidades privadas que se han convertido en «chiringuitos educativos» y afirmó que «la universidad no puede ser una fábrica de títulos sin garantía».

De nuevo el foco se pone en un lugar equivocado. Quizás sería mejor preguntar si no hay demasiados universitarios en España. Hasta hace poco, ser Licenciado era algo importante, pero no creo que, por ejemplo, un Grado en Derecho sea hoy garantía de nada, se haya sacado el título donde se haya sacado. La implementación del plan Bolonia, unido a los nuevos modos educativos de la ESO y Bachillerato, devaluaron enormemente los Grados y, en cierto modo, dejaron la auténtica educación superior para aquellos que sí puedan pagarse un Máster.

Por supuesto, hay carreras que, en sí, siguen teniendo enorme valor. Las facultades de Medicina, privadas o no, siguen siendo, afortunadamente, tremendamente exigentes. El título de médico no se lo saca cualquiera. Y como las universidades públicas no ofertan suficientes plazas, es lógico que cada vez haya centros privados que ofrezcan dicha titulación.

Más allá de esta polémica inventada, habría que preguntarse otros factores que realmente son preocupantes. Por ejemplo, y da igual el ranking que se mire, ninguna universidad española se encuentra entre las 100 mejores del mundo.

Además, uno se pregunta cuál es el nivel de endogamia de algunos centros universitarios públicos, y si esto afecta a la calidad de la enseñanza.

Otro factor que preocupa sobremanera es lo que realmente aprenden los titulados universitarios. Por un sinfín de factores (aprobados dudosos, trabajos plagiados, chat-GPT, escasa exigencia, bajo nivel del alumnado, escasa motivación del profesorado) no hace falta hablar con muchos chavales para apercibirse de las enormes lagunas de su formación. Ahora las carreras, presuntamente, forman profesionales, pero carentes de unas mínimas capacidades de contextualización. Y hay muchísimos titulados universitarios que tienen serios problemas a la hora de escribir un texto mínimamente coherente y cohesionado.

Por otro lado, quizás haya llegado el momento de dejar de hablar de universidades como un todo y centrarse más en las facultades. Por ejemplo, en la propia Complutense las facultades de Farmacia y de Medicina siguen teniendo enorme prestigio, pero hay otras que no pasan por su mejor momento -precisamente, las más endogámicas-. Quizás porque, como dice Sánchez, tengan más de chiringuito que de centro educativo serio. Claro que, no lo olvidemos, la Complu es de titularidad pública.

De nuevo nos encontramos con una polémica creada de la nada, estéril, y que aparta la atención de lo que se antoja como importante. Como se escribió en estas mismas páginas hace pocos días, un elemento fundamental para construir una buena universidad es tener buenos estudiantes. Si salen de los colegios como salen, al final en las facultades se hace más labor escolar que educación superior.

Si a eso unimos que muchos profesores universitarios, por muy doctores que sean -el doctorado, en España, no siempre garantiza que alguien sea docto- apenas saben de lo que están hablando, que la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación) se basa en unos criterios tan objetivos como manipulables, y que existen planes de estudios tan poco exigentes como escasamente formativos, nos topamos con que hay centros universitarios ciertamente mejorables, pero no precisamente por lo que denunció el Presidente.

Pero, lógicamente, es más fácil echarle la culpa a esos chiringuitos universitarios que le regalan el título a cualquiera, incluido quizás el de doctor, que ponerse a hacer un diagnóstico serio de la situación de la universidad pública española y, a partir de ahí, plantear soluciones.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La Universidad, clave para la Europa del conocimiento

Los centros de enseñanza superior están comprometidos con la idea de que una prosperidad basada en la innovación debe ligarse a la defensa del modelo social europeo

EVA ALCÓN. 07 ABR 2025

El futuro de Europa pasa por la innovación. Esta es, muy resumida, una conclusión compartida por dos documentos que están llamados a marcar la hoja de ruta de las políticas europeas y responder a los retos derivados de la transición energética, las transformaciones tecnológicas y las tensiones geopolíticas. Se trata de los conocidos como *Informe Letta* e *Informe Draghi*, con los que se buscan respuestas para promover la competitividad y garantizar el futuro de la Unión Europea. Un futuro que se debe entender desde la vertiente del progreso económico, pero también, y no es una cuestión menor, desde la defensa del modelo social europeo.

El primer informe, encargado en 2023 con motivo del trigésimo aniversario de la creación del mercado único europeo y titulado *Much more than a Market*, fue dirigido por Enrico Letta, antiguo jefe del Gobierno italiano. En su diagnóstico, a las cuatro libertades que definen el mercado único —libre movimiento de personas, bienes, servicios y capital—, Letta propone añadir una quinta que se corresponde con la del intercambio y movilidad del conocimiento. Por su parte, el informe *The future of European competitiveness*, liderado por el también exjefe de Gobierno italiano y expresidente del Banco Central Europeo, Mario Draghi, advierte de la necesidad de reducir la brecha de innovación con respecto a Estados Unidos y China, especialmente en el sector de tecnologías avanzadas y en plena revolución de la inteligencia artificial. El diagnóstico es claro: a Europa no le faltan talento ni emprendimiento, pero urge desbloquear todo su potencial innovador, que incluye un mayor esfuerzo inversor en I+D.

Los diagnósticos de ambos informes sitúan la innovación como piedra angular del progreso europeo en un contexto altamente competitivo, y en el que los estándares sociales europeos también se ven comprometidos.



Desde la Universidad hemos analizado ambos documentos para concluir que es el momento de poner en valor el potencial de las universidades para profundizar en la Europa del conocimiento.

Es evidente que la capacidad de innovación tecnológica está directamente relacionada con la generación de conocimiento científico y tecnológico. En este sentido, es oportuno recordar que las universidades somos responsables de más del 70% de la producción científica del país y de aproximadamente una tercera parte del gasto total de la I+D. Por ello, el sistema universitario español, y por extensión el europeo en su conjunto, puede desempeñar un papel clave de cara a construir un modelo económico más sostenible y de vanguardia.

También compartimos la reflexión de que para no perder el tren del desarrollo económico y de la competitividad se requieren muchos más recursos para la I+D (públicos y privados). De hecho, el análisis de los 23 países con los mejores sistemas universitarios del mundo nos muestra que España es el segundo con menos gasto en I+D financiado por sus empresas, aunque somos el segundo en el que más I+D financiada por las empresas ejecutan las universidades. En otras palabras, cuando las empresas invierten en I+D+i cuentan con las universidades, a pesar de marcos normativos demasiado rígidos que, en ocasiones, dificultan la colaboración entre los campus y los sectores productivos.

Además, la Universidad está comprometida con la idea de que una prosperidad basada en la innovación debe estar ligada a la defensa del modelo social europeo, ese que el Tratado de Lisboa de 2007 identifica con valores comunes, y que incluye el respeto a la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho y el respeto a los derechos humanos. De hecho, el propio Draghi advirtió de que "si no se toman medidas, la Unión Europea tendrá que comprometer su bienestar, su medio ambiente y su libertad". En esta misma línea, la presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Leyen, ha señalado la necesidad de desplegar una regulación que permita el desarrollo de la competitividad y a su vez preservar los estándares sociales y ambientales europeos.

Este también es el posicionamiento de las universidades. Nuestra responsabilidad social como instituciones de educación superior y de investigación está alineada con el compromiso de ser organizaciones promotoras de la transformación de la sociedad, apostando por una formación en conocimientos, habilidades y valores, así como por un desarrollo científico y tecnológico arraigado en el humanismo y en principios éticos, que entienda la ciencia como bien público al servicio del progreso social.

Eva Alcón es presidenta de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) y rectora de la Universitat Jaume I de Castellón.

EL MUNDO

La asfixia económica aboca a la Universidad Complutense a no dar sus becas de excelencia por primera vez: "Ahora me dicen que les debo 1.350 euros"

Los alumnos con buenas notas se quejan de que el campus les exige el pago del 50% del máster que se encuentran cursando este año

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 8 abril 2025

La Universidad Complutense de Madrid, el campus presencial más grande de España, se encuentra tan asfixiada económicamente que, por primera vez en su historia, no va a poder repartir este curso las becas de excelencia para alumnos de máster con buenas notas que otros años ha concedido esta institución pública.

En pleno debate sobre las diferencias entre las universidades privadas y las públicas, y cuando la Complutense se ha ausentado por primera vez de la Semana de la Educación (Aula) y ha tenido que suspender la ayuda económica para material y otros gastos corrientes a sus grupos de investigación, este recorte de las becas es una nueva llamada de atención sobre el sistema de financiación autonómico de los campus públicos.

La Complutense recibe de la Comunidad de Madrid prácticamente las mismas cuantías que hace 15 años -un 5% más- a pesar de la inflación, que ha disparado los precios un 34%. Para 2025, la universidad ha tenido que prorrogar los presupuestos «como mecanismo de reducción del déficit a efectos del cumplimiento de los objetivos de estabilidad presupuestaria y sostenibilidad financiera», según explica su rector, Joaquín Goyache, en una carta a la comunidad educativa. Su objetivo es reducir los gastos en un 35% para contener las facturas y por eso «hay que priorizar» a qué se dedica el dinero, explican las fuentes consultadas.

Por ello se ha optado por suprimir las becas que recompensan a los buenos estudiantes que hacen el máster en la Complutense, que suponen una rebaja del 50% en el precio de la matrícula con un límite de 1.400 euros por alumno. En el curso 2023/24 se concedieron a 72 universitarios con buen expediente académico y contaban con un presupuesto de 83.112 euros. Para 2024/25 no habrá ayudas.

En otras palabras, los alumnos que ya se habían matriculado en un máster este curso y lo estaban cursando se han encontrado de repente con que tienen que abonar una cuantía que no se esperaban. «Contaba con la beca porque cumplo los requisitos y ahora me dicen que tengo que pagar **1.350,60 euros** de una tacada», se lamenta una estudiante sobresaliente que no quiere identificarse por miedo a represalias.

"RESTRICCIÓN PRESUPUESTARIA"

Varios alumnos han recibido una carta de la universidad en la que se les informa de que, «aunque han podido mantenerse otras líneas de ayudas y becas, dada la restricción presupuestaria, este curso no va a ser posible convocar las becas de excelencia para máster universitario».

Como, al inscribirse en el posgrado antes de comenzar el curso, los alumnos marcaron en el formulario de matrícula que optaban a la beca, se les dispensó del abono de una parte de la misma hasta la resolución de las ayudas. Por eso ahora, al no convocarse, el campus insta a pagar a estos alumnos el precio íntegro, sin descuentos.

«El pasado día 2 de abril me dijeron que tenía que pagarlo todo antes del 14. Escribí un correo pidiendo fraccionar el pago y me lo han dividido en dos, pero con la misma fecha de vencimiento del 14 de abril», denuncia esta estudiante, que necesita más tiempo para afrontar estos gastos imprevistos porque ni ella ni sus padres «nadan en la abundancia».

Fuentes de la Complutense explican que estos alumnos «marcaron la beca como opción en la matrícula, pero luego, cuando se abre esta o cualquier otra convocatoria, tendrían que solicitarla». Añaden que, a cambio de no convocar estas ayudas para alumnos excelentes, se mantendrán las becas socioeconómicas de matrícula de grado y máster, que se dan a los alumnos en función del nivel de renta y que están presupuestadas en 900.000 euros.

SE MANTIENEN LAS DE MADRID

También seguirán las ayudas al estudio Concepción Arenal, las de alojamiento y algunas otras de refugio y planes especiales. «Hemos preferido proteger a los alumnos que no tienen recursos», recalcan las fuentes, que fían el futuro de los universitarios con buenas notas a las becas de excelencia que convoca el Gobierno de la Comunidad de Madrid y que el año pasado supusieron una asignación de 2.100 euros por persona.

«No hemos convocado de excelencia porque la Comunidad de Madrid amplió el presupuesto de ayudas directas de este tipo que se han podido solicitar en enero del 2025. Y también sacaron las becas de excelencia deportiva. Los estudiantes de otras comunidades han podido solicitar la beca de excelencia máster de la Comunidad de Madrid si están matriculados en una universidad de aquí», explican las fuentes de la Complutense.

«La gestión es una locura, es irreal pensar que cualquier familia corriente puede permitirse semejante desembolso», se queja la alumna, que tiene miedo de que, si no paga a tiempo, sea incluida en una lista de morosos.

elPeriódico de Catalunya

Un exalumno agrade a un profesor de un instituto de Toledo con una llave inglesa

El docente, atacado en un centro de Talavera de la Reina, ha recibido varios golpes en la cabeza y ha precisado atención médica

EFE. Toledo 08 ABR 2025 13:31

El exdirector y actual profesor del instituto 'Puerta de Cuartos' de Talavera de la Reina (Toledo) ha sido agredido a primera hora de este lunes por un exalumno que le ha propinado varios golpes en la cabeza con una llave inglesa, por lo que el docente ha precisado atención médica.

Así lo ha confirmado a EFE fuentes del sindicato ANPE, que ha detallado que la agresión se ha producido a las 8:30 horas en el centro educativo, y que tras recibir atención médica los hechos han sido denunciados ante la Policía Nacional.

Por su parte, desde la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha han confirmado a EFE la agresión y han condenado "cualquier tipo de violencia" ejercida en el ámbito educativo.

Asimismo, el sindicato educativo ha mostrado en un comunicado su "más absoluto rechazo" a este acto de violencia y ha trasladado su solidaridad al docente agredido y a la comunidad educativa del centro.

Ha exigido a las autoridades educativas y judiciales que se tomen "las medidas oportunas para que este tipo de actos no queden impunes", y se garantice la seguridad de los docentes "dentro y fuera" de los centros educativos.



Asimismo, el sindicato ha puesto a disposición de la víctima su servicio del Defensor del Profesor para acompañarle y asesorarle, si así lo necesita, y ha incidido en que este "lamentable suceso" pone de relieve que es necesario seguir trabajando para garantizar un entorno seguro en los centros educativos, así como el refuerzo de las medidas de protección del profesorado.



Educación invertirá 750 millones de euros en infraestructuras de la escuela pública vasca

La consejera Pedrosa ha presentado este lunes en el Parlamento Vasco el primer Plan Estratégico para la Transformación de la Escuela Pública Vasca 2025-2028

NTM/Agencias. 08-04-25

La consejera de Educación del Gobierno vasco, Begoña Pedrosa, ha presentado este lunes en el Parlamento Vasco el I Plan Estratégico para la Transformación de la Escuela Pública Vasca 2025-2028, que supondrá la inversión de 750 millones de euros solo en infraestructuras.

Pedrosa ha comparecido en comisión parlamentaria para presentar una "síntesis" del plan, después de que la semana pasada concluyera el proceso participativo para su elaboración, en el que han tomado parte todos los agentes del sistema educativo.

"Este Plan Estratégico nace de una convicción compartida: que la educación es la apuesta más importante que puede hacer un país que quiere ser justo, cohesionado y avanzado", ha señalado la consejera. "Y esa transformación se construye desde el conocimiento profundo de quienes conocen la escuela pública desde dentro", ha añadido.

Este proyecto es fruto de un amplio proceso participativo que ha implicado a más de 500 personas de la comunidad educativa: equipos directivos, profesorado, orientación, inspección, alumnado, familias, tercer sector y universidades. Se han recogido "propuestas, necesidades y miradas diversas que han permitido construir un plan sólido, compartido y realista".

Pedrosa ha recordado que "muchas de las demandas que el profesorado nos ha hecho llegar en las últimas semanas están recogidas en este plan: más apoyos, mejor atención al alumnado, calidad y estabilidad del servicio público educativo. Porque transformar la escuela es, ante todo, mejorar la vida cotidiana en los centros".

Profesorado

Este plan es, según la titular de Educación, una "apuesta clara" por la escuela pública, tal y como demuestra que para 2030 se habrán invertido 750 millones de euros en infraestructuras. También ha proclamado que su Departamento está "estabilizando a más profesores que nunca": 5.300 profesores desde 2022, aunque ha admitido que en este terreno "aún se tiene que hacer un esfuerzo".

La consejera ha insistido además que el Plan Estratégico cuenta con el respaldo del mayor presupuesto educativo de la historia del Gobierno Vasco. En 2025, la inversión en educación ascenderá a más de 3.247 millones de euros. "No es una cifra cualquiera", ha dicho Pedrosa, "es la expresión de un compromiso firme con la mejora del sistema educativo, en el que la escuela pública vasca ocupa un espacio central; con la equidad y con la garantía de que quienes más lo necesitan, recibirán más apoyo".



EL DEBATE

OPINIÓN

El desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas y la inteligencia artificial

Resulta altamente probable que, por efecto de una falta de entrenamiento en las habilidades cognitivas avanzadas y en la realización de tareas de alto nivel cognitivo delegadas sistemáticamente en la IA, nuestros jóvenes reduzcan su potencial para la resolución de problemas complejos

Francisco López Rupérez 08/04/2025

Desde la irrupción del Chat GPT de Open AI, en noviembre de 2022, la evolución de la Inteligencia Artificial (IA) generativa y su impacto en las actividades humanas se ha disparado. Al hilo de esta rápida evolución, su uso en entornos profesionales que se caracterizan por trabajar con el conocimiento se ha ido extendiendo progresivamente, y ámbitos tales como el de la consultoría o el de los organismos internacionales –como la OCDE– ya la están usando en la elaboración de sus sesudos informes.

Investigaciones efectuadas sobre los trabajos del mundo real que suponen el manejo de conocimiento de alto nivel han arrojado resultados interesantes. Así, el estudio experimental de Dell'Acqua et al. (2023), de la Harvard Business School, efectuado sobre una muestra de 758 consultores de estrategia del Boston Consulting Group, descubrió para las capacidades de la IA la existencia de una «frontera tecnológica irregular» que separa las tareas fácilmente realizables por la IA, de otras, aparentemente con un nivel de dificultad similar, que están fuera de sus posibilidades actuales. La conclusión mayor de esta investigación es que «dentro de esta frontera creciente, la IA puede complementar o incluso desplazar el trabajo humano; pero fuera de ella, los resultados de la IA son imprecisos, menos útiles y degradan el rendimiento humano». Los autores añaden a lo anterior una advertencia del máximo interés –transponible al ámbito de la educación en los siguientes términos: «Un peligro inmediato que surge de estos hallazgos es que las personas dejen de delegar en empleados jóvenes trabajos dentro de la frontera, lo que generará déficits de capacitación a largo plazo». Ello comporta la aceptación de que el uso de la IA en tareas de alto nivel cognitivo puede conllevar la pérdida de entrenamiento en su manejo y, por tanto, de cualificación de los jóvenes.

La educación es un sector de actividad que trabaja con las personas y con el conocimiento, de modo que es preciso estar atentos a los avances que se puedan producir en la investigación relativa al sector productivo que trabaja con el conocimiento de alto nivel, pura y simplemente porque, a partir de una determinada etapa, las habilidades y procesos cognitivos promovidos desde la enseñanza son, en esencia, los mismos.

El contexto actual, propio de una economía y de una sociedad basadas crecientemente en el conocimiento, ha trasladado a la educación formal la responsabilidad de desarrollar en los sujetos en formación habilidades cognitivas avanzadas. Estas aptitudes del ser humano, relacionadas con el procesamiento de la información, incluyen habilidades reflexivas, competencias analíticas, pensamiento crítico, resolución de problemas y aplicación del conocimiento a situaciones nuevas. Y la cuestión que se plantea, y que merece una profunda reflexión, es si un uso acrítico de la IA en educación tendrá efectos deletéreos sobre el desarrollo de esas competencias avanzadas en el medio y largo plazo.

Recientemente Bastiani et al. (2024) han realizado un esclarecedor experimento de campo sobre cerca de mil estudiantes de Matemáticas de Educación Secundaria. Estudiaron el impacto en los alumnos del uso del Chat GPT-4. Lo esencial de los resultados de su investigación es que la utilización de la IA mejora significativamente su rendimiento. Pero cuando se les retira esa herramienta de apoyo, los estudiantes obtienen, por si solos, peores resultados que quienes nunca tuvieron acceso a ella. Ello advierte de la posibilidad cierta de que el uso del Chat GPT-4 en este contexto perjudique el rendimiento académico de los alumnos. Hay pues una interferencia negativa del uso del ChatGPT-4 en los procesos cognitivos para un aprendizaje duradero.

Con todas las limitaciones que se quieran atribuir a esta investigación, lo cierto es que sus resultados son consistentes con los de otras investigaciones procedentes tanto de la Economía aplicada, como de la Neurociencia. Así, el trabajo de Brown et al. (2025) ha puesto de manifiesto que la «resistencia cognitiva», o capacidad para mantener el rendimiento cognitivo a lo largo del tiempo, se adquiere en aquellos entornos escolares en donde se desarrollan actividades que requieren un mayor esfuerzo cognitivo. De acuerdo con su amplio experimento de campo, realizado sobre 1.600 alumnos, el «pensamiento esforzado» mejora la capacidad cognitiva en general, siendo ésta una de las vías por las que opera la escolarización sobre la mejora de las competencias de los alumnos. Si, por la ayuda del Chat GPT-4, se prescinde de este esfuerzo cognitivo, es poco probable que los circuitos neuronales, vinculados a la memoria y al aprendizaje, se vean enriquecidos por efecto de los mecanismos de la neuroplasticidad.

De entre las investigaciones más relevantes sobre cómo los aprendizajes modifican la estructura fina de nuestro cerebro, es preciso destacar las de Eleanor A. Maguire y colaboradores, efectuadas sobre los taxistas de Londres. Estos profesionales han de someterse a un entrenamiento mental muy riguroso que dura de dos a tres años, que requiere el conocimiento de más de 25.000 calles y sus conexiones, y que concluye con un examen selectivo. La conclusión principal de tales investigaciones es que, por efecto de esa preparación concienzuda, se produce un incremento en el volumen de la región cerebral denominada hipocampo, que crece, además, con los años de experiencia en el taxi, sugiriendo así la existencia de una neuroplasticidad del cerebro adulto como resultado del aprendizaje.

De conformidad con las anteriores evidencias, y a sensu contrario, resulta altamente probable que, por efecto de una falta de entrenamiento en las habilidades cognitivas avanzadas y en la realización de tareas de alto nivel cognitivo delegadas sistemáticamente en la IA, nuestros jóvenes y adolescentes reduzcan su potencial para la resolución de problemas complejos, o para aplicar el conocimiento a situaciones nuevas, y carezcan en la edad laboral incluso de capacidades para interaccionar con la IA más allá de esa «frontera tecnológica irregular», área reservada hasta ahora a los humanos que han sido formados cognitivamente antes de la explosión de la IA generativa. En tal caso, un retroceso en nuestra inteligencia natural estaría servido, con consecuencias imprevisibles para la humanidad.

Ello no significa que el uso de la IA en educación no pueda ser de utilidad de la mano de buenos profesores, por ejemplo, en su apoyo para el refuerzo de los aprendizajes en los alumnos rezagados, mediante una individualización de la enseñanza y la aplicación efectiva de una pedagogía para el dominio (mastery learning); o incluso para el desarrollo educativo, todavía inexplorado, de esas competencias cognitivas avanzadas. Pero la rapidez de la evolución de la IA, frente a la lentitud de la respuesta del sistema ante tales desafíos, hace de

esta problemática un tema ineludible para una reflexión política de fondo sobre la preparación del futuro a través de la educación.

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

EL PAIS

Así saca partido la ultraderecha antifeminista del “declive” económico de los chicos jóvenes

Un informe del European Policy Centre vincula el éxito de partidos como Vox entre los varones de menos de 30 años con la “frustración” por su retroceso educativo y salarial ante las mujeres

ÁNGEL MUNÁRRIZ. Sevilla - 08 ABR 2025

Es una de las preguntas estelares de la política mundial, también de la española. ¿Por qué la ultraderecha seduce a tantos hombres jóvenes? Entre el abanico de respuestas ofrecidas han sobresalido dos: las redes sociales y el repliegue antifeminista alentado por la omnipresente “batalla cultural”. El European Policy Centre, un laboratorio de ideas con sede en Bruselas, ofrece ahora una respuesta complementaria en un informe de su analista Javier Carbonell, investigador español especializado en desigualdad, extrema derecha y juventud. El combustible que impulsa a Vox y al resto de partidos ultras es el “declive” educativo y económico de los hombres menores de 30 años, sobre todo si se materializa en un atraso con respecto a las mujeres o en una percepción de amenaza de verse superados.

Dentro del auge general del voto joven a los ultras, hay una “creciente brecha de género”, expone Carbonell, profesor asociado en la universidad parisina Sciences Po e investigador en la de Edimburgo. Según datos del European Election Studies, el 17,2% de los varones menores de 25 años apoyaron a un partido ultraderechista en las europeas de 2024, casi el doble que las mujeres de esas edades (9,5%). En España, por cada chica en esta franja que votó a Vox y Alvine Pérez lo hicieron 4,6 chicos. Los varones de 18 a 28 años son la cohorte que más intención de voto declara a Vox, un 29,9%, frente a un 18,3% de las chicas de esa edad, según el barómetro de abril 40dB. Son también los que ven con mejores ojos a Donald Trump.

Uno de los factores más utilizados para explicar esta brecha es el uso masivo de las redes sociales, que amplifican los contenidos polarizadores, entre ellos sobre género, para enganchar a los usuarios. Otra es que responde a una reacción ideológica y cultural de los varones jóvenes contra el feminismo, conexión respaldada por encuestas como la realizada en 30 países por el instituto Ipsos y el King's College, que reveló que el 57% de los hombres de la generación Z creían que su país había ido “demasiado lejos” en la promoción de la igualdad de género.

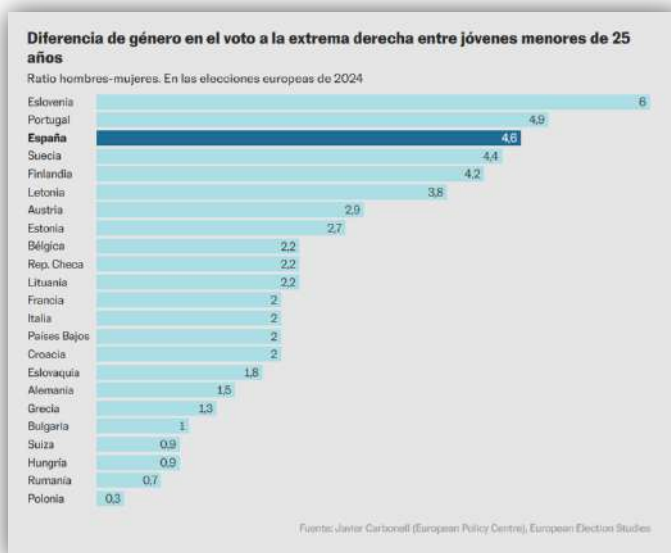
Las explicaciones culturales y tecnológicas son indispensables pero “incompletas”, escribe Carbonell, subdirector del laboratorio de ideas Future Policy Lab, que cree que es necesaria otra de carácter más material. “En las últimas décadas, los hombres jóvenes han experimentado un declive real de ingresos, riqueza, empleo, poder adquisitivo, educación

universitaria y salud mental”, recoge el informe, que lleva por título *De proveedor a precario: Cómo el declive económico de los hombres jóvenes alimenta el antifeminismo*.

Aunque este “declive”, concentrado en la “clase trabajadora”, se deriva de cambios “estructurales” como el aumento de la automatización, la ultraderecha ha sabido “capitalizar la frustración” de los varones jóvenes culpando sin fundamento al feminismo, añade Carbonell, coordinador del ensayo colectivo *La desigualdad en España* (Lengua de Trapo, 2024).

Educación e ingresos

El éxito ultra entre los jóvenes no se entiende, según Carbonell, sin algunos datos que muestran no solo dificultades de los chicos compartidas igualmente por las chicas, sino algunos atrasos específicos de ellos. Se



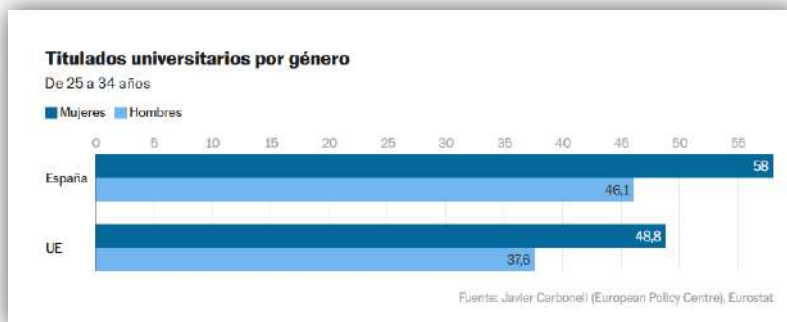
trata de un fenómeno global. Los mejores resultados académicos femeninos han empezado a trasladarse a la etapa de incorporación al mercado laboral, como destacó en septiembre de 2024 un artículo de *Financial Times* titulado elocuentemente: “Las mujeres jóvenes están empezando a dejar atrás a los hombres”. En la misma línea apunta *Chicos perdidos*, un estudio publicado el mes pasado por el *Centre for Social Justice*, con sede en Londres.

Carbonell subraya que en las sociedades occidentales, incluida la española, persisten múltiples desigualdades que favorecen a los hombres, también a los que hoy son jóvenes, que por ejemplo no sufrirán la “penalización” laboral por maternidad. Pero eso es algo que muchos postadolescentes y veinteañeros “aún no ven”, explica el investigador a EL PAÍS. “A estas edades escuchan que son unos privilegiados, pero frecuentemente viven la experiencia de quedarse atrás respecto a las chicas”, añade.

El autor pone el foco en dos terrenos. El primero es la educación. En la UE, tienen titulación universitaria el 48,8% de las mujeres y el 37,6% de los hombres entre 25 y 34 años, con datos de Eurostat de 2023. En España, el contraste es entre el 58% femenino y el 46,1% masculino. La cifra concuerda con la que ofrece el INE para los titulados superiores entre 25 y 29 años: 57,2% ellas, 43,3% ellos. Y se suma al dato del INE de abandono educativo temprano, el porcentaje entre 18 y 24 años que deja los estudios sin un título de bachillerato o FP: 15,8% de abandono masculino frente a 10% femenino en 2024. Otra brecha se abre en los porcentajes que intentan y logran titulación de FP de grado medio (72,9% ellas, 62,8% ellos) o superior (81,1% ellas, 73,1% ellos), con datos de 2024.

Aunque persisten discriminaciones, las jóvenes ya traducen su mayor formación en una mayor capacidad de competir en ingresos con ellos. O incluso de superarlos.

Las brechas educativas no son nuevas. En el caso de jóvenes con titulación superior en España, existe desde hace más de 30 años. Pero entonces era menor: 21,6% ellas frente a 19,5% ellos en 1992. Con algún altibajo, la tendencia es creciente, igual que a escala europea. La clave es que esa diferencia en las aulas tiene ya un reflejo visible en el bolsillo. A fuerza de incorporar año tras año a más



mujeres que hombres con elevada preparación, el mercado laboral ha ido adaptándose.

Los ingresos son el otro objeto de atención de Carbonell. En la UE, entre los jóvenes menores de 25, la brecha salarial de género se está reduciendo y en algunos casos se ha invertido. Las diferencias más marcadas a favor de las mujeres, con los datos de ingresos por hora trabajada de Eurostat de 2023, son en Bélgica (8,3% más para las mujeres) o Francia (7,2%), “países pioneros de una tendencia que se da en toda Europa occidental”, explica a este periódico el investigador. En España, la diferencia es aún levemente favorable a los hombres (0,4%), a pesar su peor formación en general. Pero está desapareciendo. En 2013 era favorable a los varones por 7,3 puntos, y ahora solo por 0,4. “La tendencia apunta a una inversión a favor de las mujeres, en línea con Bélgica, Francia, Finlandia o Grecia”, añade. La brecha salarial a favor de los hombres es aún generalizada entre 25 y 34 años, pero su tendencia también es decreciente. En España, en diez años, ha bajado del 9,9% al 2,9%.

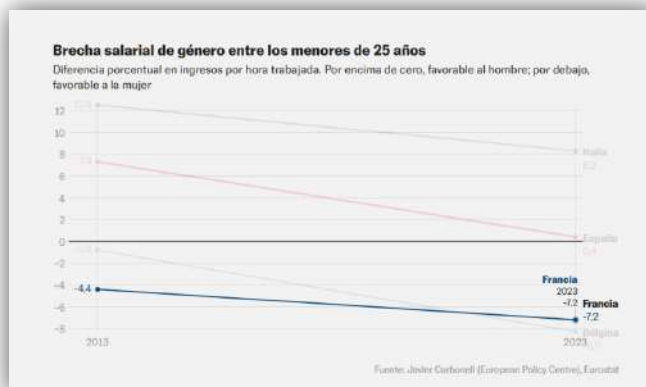
El aprovechamiento político

El analista del European Policy Centre pone estos datos en contraste con el papel de “proveedor” familiar que tradicionalmente se ha asignado al hombre, un rol que casa mal con su pérdida de terreno o incluso con su atraso comparado. Ahí es donde surge la “frustración” de los jóvenes, explica. Y también donde aparece la ultraderecha ¿Con soluciones? No. Identificando a un culpable que en realidad no lo es, pero que sirve como chivo expiatorio: el feminismo. Carbonell ve significativo cómo en la “manosfera digital” se combinan la misoginia, la subcultura *incel* [de los varones célibes involuntarios] y los discursos sobre la virilidad “asediada” con otros que alientan el espejismo de una rápida recuperación de la primacía económica masculina a través de “criptoinversiones”. De ahí el maridaje del mundo *criptobro* con el antifeminismo, cuajado en un entorno digital en el que la ultraderecha se mueve como pez en el agua.

“Presentar el éxito ultra entre los jóvenes como una respuesta cultural al feminismo cebada por los algoritmos de las redes deja sin colocar una pieza del puzzle, que se completa analizando las condiciones materiales y cómo las están gestionando los chicos jóvenes en función de sus expectativas”, explica Carbonell a EL PAÍS. Por una parte, señala, aunque están “sufriendo los mismos problemas” de vivienda y emancipación que las chicas, su “sensación de fracaso” puede verse agravada por una idea de masculinidad aún “muy ligada a un papel de sostén” que temen no alcanzar nunca. Por otra, “tanto en las aulas como en las primeras fases de la carrera profesional, chicos de clase trabajadora ven cómo se quedan atrás respecto a sus compañeras o están

a punto”, agrega Carbonell, que recalca que ello es simultáneo a la persistencia de múltiples desigualdades desfavorables a la mujer en tareas domésticas, cuidados o salarios.

“Lo que ocurre es que los privilegios económicos masculinos derivados de desigualdades no han sido aún experimentados por muchos jóvenes de clase trabajadora. Mientras tanto, reciben un gran caudal de mensajes políticos. Desde el espacio progresista, les llega que son unos privilegiados. Desde el conservador, se alienta su victimismo, se culpa al feminismo y se promete una restauración del estatus perdido”, añade Carbonell, que recalca que el repliegue antifeminista de una parte de los varones jóvenes es, paradójicamente, “síntoma de algo positivo, un avance social de las mujeres”.



¿Qué hacer ante la percepción de una parte de sus pares masculinos de que ese “avance” es un desafío alentado por un feminismo desbocado? Carbonell cree que “renovar el discurso sobre la masculinidad” es tan imprescindible como insuficiente. Hay que sumar medidas sociales, pero no “específicas para hombres jóvenes”. “Todas las políticas de juventud, para hombres y mujeres, serían positivas, por ejemplo en vivienda o estabilidad laboral”, señala el investigador, defensor de la “herencia universal”. Su mensaje final es este: “Hay que introducir a los hombres jóvenes de clase trabajadora en los análisis sobre desigualdad de género y en las políticas para reducirla”.

Neil Datta, director del Foro Parlamentario Europeo sobre Derechos Sexuales y Reproductivos, una organización que defiende las conquistas del feminismo, coincide con el diagnóstico de Carbonell. Aunque las redes actúan como “cámara de resonancia” de mensajes antifeministas, es “aún más preocupante” que, en muchos países occidentales, los hombres jóvenes se estén quedando “rezagados” de sus compañeras en “acceso a la universidad, tasas de empleo y niveles de ingresos”. “Un número creciente de mujeres jóvenes parece acceder a la clase media, mientras un número cada vez mayor de hombres jóvenes desciende a las clases menos favorecidas. Si bien los progresistas aún no han reconocido esta tendencia —y, por lo tanto, no la han abordado—, la extrema derecha sí”, concluye.



Profesores y alumnos se encierran en la facultad de Matemáticas de la Complutense contra “la infrafinanciación universitaria”

Es la primera de varias protestas que organizará a lo largo de los próximos meses la asociación UCM por la Pública

Europa Press. 08/04/2025

Varios profesores y alumnos de distintas universidades madrileñas han pasado la noche encerrados en la facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) para manifestar su oposición a la ley de universidades de la Comunidad, de la que, hasta el momento, solo se conocen algunas pinceladas de un borrador, y para protestar por “la asfixia económica” de los centros universitarios.

El encierro, organizado por la asociación UCM por la Pública, comenzó a las 19.00 horas de este lunes, momento en el que empezaron a acudir decenas de personas ataviadas con esterillas, sacos de dormir y víveres para pasar la noche. Los convocantes calculan que han acudido en torno a 400 personas. Aunque en un inicio estaban reunidos en un aula, se quedó pequeña y se tuvieron que mover al salón de actos.

La primera actividad desarrollada comenzó pasadas las 19.30 horas, con la organización de una mesa de información del grupo de trabajo de investigación de UCM por la Pública en el Aula Miguel de Guzmán. Los asistentes llenaron la sala y varios de ellos acudieron con una camiseta verde en la que se podía leer el lema ‘Universidad pública’.

Más adelante, a las 20.00 horas, se realizó una asamblea general con propuesta de debate político para preparar la redacción del manifiesto. Cada uno de los asistentes tuvo que llevar su comida para la cena y, una vez finalizada, desarrollaron talleres y comisiones a nivel interuniversitario.

Eva Aladro, catedrática de la UCM e integrante de la asociación UCM por la pública, resumió los motivos por los que se realiza el encierro en tres cuestiones: "falta de financiación en infraestructura, en materiales y en investigación".

"Hay una infrafinanciación absoluta, llevamos 15 años recibiendo cada vez menos presupuesto y se está estrangulando a la pública", expresó Aladro al inicio del encierro. Además, lamentó que "se apoye cada vez más a las universidades privadas", un proceso que "ya ha ocurrido con la Sanidad, donde se estrangula a la pública para dar de comer a la privada".

europapress.es

Los docentes habrían ganado 58.160 euros más de media en 2010-2024 con sueldos ligados a la subida del IPC, según STES-i

MADRID, 9 Abr. (EUROPA PRESS) - Los profesores no universitarios habrían ganado 58.160 euros más de promedio en el periodo 2010-2024 si sus sueldos hubieran estado ligados a la subida del Índice de Precios al Consumidor (IPC).

Así lo ha manifestado este miércoles STES-Intersindical en una rueda de prensa convocada para denunciar la situación económica del profesorado en España, en la que ha expuesto datos sobre la pérdida del poder adquisitivo en los últimos años, así como los factores que están contribuyendo a este deterioro.

El sindicato, que ha analizado cómo las políticas salariales actuales han "dejado atrás" al colectivo docente, ha calificado de "insuficientes" las últimas subidas salariales.

Entre los motivos de la pérdida del poder adquisitivo acumulado desde 2024, destaca que en el año 2010 se recortó las componentes de la paga extra (salario base + trienios) en prácticamente un 40%, lo que, a juicio de la organización, "supone una gran pérdida de poder adquisitivo que todavía no se ha recuperado".

El sindicato ha puesto de manifiesto que en el periodo 2010-2024 el IPC nacional ha sufrido un incremento del 36,4%, mientras que los sueldos docentes "solamente se han actualizado un 14,5%" por lo que "hay una pérdida de poder adquisitivo del 21,9%". "Esto supone una gran devaluación de los sueldos desde el 2010, que se traduce en una importante pérdida de poder adquisitivo en términos absolutos", ha advertido Lorenzo Alberca García, miembro del Secretariado de STES-i.

El sindicato asegura que un docente con quince años de antigüedad debería haber ganado 58.160 euros más en promedio desde 2010 con sueldos ligados a la subida real del IPC. Además, recalca que los profesores podrían haber ganado hasta 83.756 euros más si sus sueldos hubieran subido igual que el IPC.

STES-i, califica la subida salarial de los docentes en el año 2024, de un 2% y un 0,5% más adicional, de "totalmente insuficiente", ha identificado también algunos de los problemas de las condiciones laborales de los profesores, como "la inestabilidad laboral, los contratos parciales, la conictividad en las aulas, la carga laboral o la alta burocratización".

"Los docentes nos hemos quedado en apenas un 14,5% de subida salarial en el periodo 2010-2024, que está a la mitad de otros sectores", ha aseverado Alberca García. Durante la rueda de prensa, el miembro del Secretariado del sindicato ha exigido al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes que haya un acuerdo salarial "con una subida salarial digna", para que los profesores puedan ponerse "un poco al día" con todo lo que han "perdido". "Necesitamos una cifra salarial que nos equipare a otros ámbitos y un acuerdo que esté ligado al IPC al futuro, como por ejemplo ocurre con las pensiones", ha subrayado Alberca García, al tiempo que ha reclamado al Ministerio que, como punto de partida, quieren una subida del 22% del salario y a partir de ahí ligar los sueldos al IPC: "Queremos una subida salarial y después, a futuro, ligarlo al IPC si queremos que se revalorice la profesión docente".

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Los tribunales de las oposiciones a docente cobrarán menos a partir ya de este año

Conselleria recuerda que "julio es un mes no lectivo, pero laborable para todos los empleados públicos de la Generalitat" y ya no pagará las horas como extraordinarias

El sindicato Stepv ha iniciado una campaña para reivindicar mejores condiciones

Gonzalo Sánchez. València 09 ABR 2025

Los docentes que participen en tribunales de oposiciones cobrarán menos a partir de este año. Así lo ha comunicado Conselleria de Educación, que ha cambiado la interpretación de la norma que regula las oposiciones para entender julio como un mes laborable para los profesores. Hasta este año, los profesores



destinados a estas tareas (2.000 el curso pasado) cobraban el trabajo en julio como horas extraordinarias. Ahora el pago pasa a ser como el de una hora normal.

"Cantidad considerable"

El sindicato Stepv critica que se trata de una "cantidad considerable" para los docentes que trabajarán ese mes corrigiendo exámenes de profesores. Por otro lado, explican que Educación ya ha comenzado a pagar menos a los miembros del tribunal del año pasado, ya que es habitual que la remuneración se retrase un año.

Actualmente se están tramitando las dietas de los tribunales de las oposiciones de maestros de 2024, que afectan a más de 2.000 docentes y "la indemnización que van a percibir por su labor en los tribunales desde el 8 de junio hasta el 23 de julio, supera de media los 2.500 euros, además de su salario habitual", explica Conselleria. Educación explica que el mes de julio "es un mes no lectivo, pero laborable, como para el resto de empleados públicos de la Generalitat".

Coincide con el final del curso

Las oposiciones a docente de Secundaria, FP y EOI y Música en la Comunitat Valenciana se celebrarán los días 24 y 31 de mayo, es decir, justo antes de que acabe el curso escolar y en pleno proceso de evaluaciones finales para el alumnado. Esto, según denuncian los sindicatos, provocará una sobrecarga extra de trabajo para los profesores que formen parte de los tribunales evaluadores, ya que tendrán que corregir los exámenes del alumnado y los de los opositores. De igual forma, los aspirantes también tendrán una doble jornada, pues muchos de ellos trabajan como interinos en centros escolares.

"La coincidencia de fechas generará un problema grave en el día a día de los centros, al tiempo que unas condiciones laborales indignas a los tribunales evaluadores, generando un proceso injusto tanto para quienes aspiran a una plaza como para quienes deben evaluar el proceso selectivo", denuncia el sindicato.

Muestra de improvisación

Para UGT, se trata de una "muestra de improvisación" y pide "una planificación justa y negociada que garantice los derechos laborales y la calidad del sistema educativo". "Educación impone una sobrecarga laboral inasumible a los tribunales de oposición, ya que les obliga a compatibilizar la evaluación del proceso selectivo con sus funciones docentes en pleno curso escolar. Esta situación genera dobles y triples jornadas de trabajo sin garantías de conciliación, sin compensaciones justas y con retribuciones inaceptables que, además, se pagan con retraso", reivindican.

Noticias de Navarra

Educación oferta reducir a 28 alumnos la ratio desde Primero de ESO en Navarra a partir del curso escolar 2026/27

La oferta a los sindicatos añade que cada curso se realizará una dotación de al menos 270 horas de refuerzo de profesorado a centros que impartan Secundaria o FP Básica

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 09-04-25

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha ofrecido a los sindicatos docentes aplicar una reducción de la ratio a 28 alumnos desde 1º de ESO a partir del curso 2026/2027 con el compromiso de "trasladar progresivamente esta medida a los cursos siguientes hasta completar la bajada de ratio en todos los cursos de la Educación Secundaria".

Esta medida, según han informado desde el Gobierno foral en una nota de prensa, supone completar la oferta de reducción general de las actuales ratios en todos los ciclos y etapas de la educación, incluyendo Infantil, Primaria y ahora Secundaria, y forma parte del contenido del documento negociado por Educación con los sindicatos a lo largo de los últimos meses, y cuya aplicación "está vinculada a la firma de un nuevo Pacto por la Equidad Educativa que el Departamento desea cerrar con las centrales sindicales".

Entre las diferentes propuestas planteadas, relativas a la reducción de ratios y dotación de horas, Educación y las centrales sindicales ANPE, Afapna y UGT ya habían acordado una bajada de ratios en los centros educativos con alumnado más vulnerable manteniendo la ratio de 20 alumnos en segundo ciclo de educación infantil en centros con índice negativo.

Asimismo, se acordó ampliar la extensión desde Infantil a Primaria de la ratio a 22 en el curso 25/26 y de la ratio 20 para los cursos 26/27 y 27/28 para centros con índice negativo, con la extensión progresiva a todos los cursos de Educación Primaria de esta bajada de ratios, empezando en el curso 25/26.

El acuerdo de compromisos alcanzado incluyó la bajada de ratio general con una nueva ratio de 23 alumnos desde 1º de Infantil, a partir del curso 25/26 y la bajada de ratio general con una nueva ratio de 23 alumnos

desde 1º de Primaria, a partir del curso 25/26, especificándose que el alumnado repetidor no computará para el cálculo de dicha ratio.

El Departamento "se comprometió con los sindicatos a trasladar progresivamente las tres medidas anteriores a los cursos siguientes hasta completar la bajada de ratios en todos los niveles de cada etapa, manteniéndose las ratios pactadas, como mínimo, durante la vigencia del Pacto". Pero quedaba aun concretar la reducción de ratios en la Educación Secundaria, que ahora se ha plasmado en la oferta realizada este miércoles.

Sujetas a revisión

El Departamento ha destacado que estas ratios "podrán ser revisadas si así se concluyera" de la herramienta de análisis obtenida como resultado del 'Estudio sobre datos demográficos e impacto en el sistema educativo y ratios' que está desarrollando NASTAT, en colaboración con la UPNA.

La oferta de Educación a los representantes sindicales de los docentes navarros añade que cada curso escolar se realizará una dotación de al menos 270 horas de refuerzo de profesorado a centros que impartan Secundaria o Formación Profesional Básica.

Para ello, se desarrollará una herramienta similar a la del índice de refuerzo de plantilla que se utiliza para el reparto de las horas en Infantil y Primaria, para determinar con ella a qué centros de Secundaria o Formación Profesional afectará la medida.

Para "mejorar la atención a la diversidad en Educación Infantil y Primaria", en cada curso escolar se realizará una dotación de al menos 1.000 horas de refuerzo de profesorado a centros. Para ello se utilizará el índice de refuerzo de profesorado que se configurará de acuerdo a los índices de matrícula sobrevenida e índice de refuerzo de plantilla.

Hasta el 31 de agosto de 2028

El Departamento de Educación viene negociando con las organizaciones sindicales con representación en la Mesa Sectorial de personal docente no universitario un paquete de medidas. Tras las reuniones mantenidas desde el pasado otoño y el intercambio de documentos y propuestas, el texto consensuado despliega medidas para un acuerdo que estará vigente desde su firma y hasta el 31 de agosto de 2028. Medidas "sujetas a la legislación vigente y a la disponibilidad presupuestaria asignada al Departamento de Educación".

En caso de que se produjeran modificaciones normativas que afectaran al contenido del Pacto, "sus posibles repercusiones serán tratadas con las organizaciones sindicales".

El documento negociado incorpora medidas de reconocimiento público, protección y promoción de la salud del profesorado; reducción de 35 a 25 horas de formación obligatoria; medidas para la estabilidad de los equipos docentes comprometiéndose a continuar reduciendo la temporalidad en el ámbito del personal docente no universitario, a fin de alcanzar el 8% de temporalidad, mediante la sucesiva determinación de ofertas de empleo público docente y la aprobación de convocatorias de concurso-oposición de ingreso, de acuerdo con la normativa vigente, "intentando aproximar al máximo" la plantilla orgánica de cada centro a la real de funcionamiento y el compromiso específico de proceder a la estabilización de la plantilla del Conservatorio Superior y a la redacción de un reglamento propio para los conservatorios, una vez se apruebe el nuevo Reglamento Orgánico de Centros.

Educación y las organizaciones sindicales firmantes del Pacto constituirán un grupo de trabajo, antes del mes de junio de 2025, a fin de establecer criterios que permitan reducir la provisionalidad de los funcionarios docentes de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra, "teniendo en cuenta las necesidades de los centros docentes públicos de Navarra, así como criterios para garantizar la obtención de un destino definitivo por el profesorado con destino provisional".

En el mismo grupo de trabajo se analizarán los criterios para la posible determinación de nuevos puestos de especial dificultad a efectos de concursos de traslados, con particular atención a las plazas vinculadas a la educación especial.

Decreto foral que regule la jornada y el horario

También se compromete Educación a entregar y negociar en el curso 2025/2026 con las organizaciones sindicales un nuevo decreto foral que regule la jornada y el horario del profesorado para actualizarlo e incluir, entre otras que se consideren necesarias, las medidas del presente pacto.

Respecto a la "reducción de la sobrecarga burocrática del profesorado", el documento consensuado establece, entre otras cuestiones, el "compromiso de realizar una consultoría para la mejora de la accesibilidad y usabilidad de Educa y desarrollar un plan de mejora de Educa con el resultado de la misma".

En cuanto a las reducciones horarias para los mayores de 55, se mantienen, y se incluye una nueva mejora para los docentes a partir de 60, ya que no tendrán que estar obligatoriamente en el centro en sus horas de reducción de la jornada lectiva por edad. El profesorado permanecerá en el centro durante todo el horario, pero el tiempo de reducción se utilizará para el trabajo personal.

Mejoras salariales

La reivindicación de mejoras salariales "ha sido una constante" en las peticiones sindicales al departamento, que se ha comprometido a trasladar a Función Pública las mejoras que planteen los sindicatos firmantes de



este Pacto, dentro del marco de negociación del Estatuto de Personal de las Administraciones Públicas de Navarra.

En este sentido, el Departamento solicitará formar parte de la negociación en la que se trate de forma específica todo lo que afecte al personal docente, incluida una eventual carrera profesional.

El Departamento de Educación "asume el compromiso de potenciar la autonomía organizativa y de funcionamiento de los centros". Para ello, se entregará y negociará un nuevo Decreto Foral del Reglamento Orgánico de Centros (ROC) el curso 2024/2025 para, inmediatamente, proceder con la negociación y redacción de órdenes forales que concreten los reglamentos propios para las distintas categorías de centros que se consideren.

EL PAÍS

El interventor de Madrid reconoció las irregularidades del ‘caso FP’: “Se siguió un procedimiento opuesto al correcto”

Un análisis del gobierno de Ayuso desveló pagos de casi 4 millones a las empresas del grupo que reformó centros educativos con contratos menores dados a dedo

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 09 ABR 2025

Francisco Javier Carmena Lozano, interventor general de la Comunidad de Madrid, advirtió en un informe oficial de que la reforma de centros educativos impulsada por el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso y que se investiga en el caso *FP* se había hecho con “un procedimiento completamente opuesto al correcto”. Así consta en las actuaciones judiciales que intentan esclarecer el presunto fraccionamiento ilegal de facturas en 2021, 2022 y 2023 para otorgar a dedo (a través de contratos menores, principalmente al grupo Virelec) obras que deberían haber salido a concurso público (permitiendo la competencia entre empresas). Por ello, la jueza, que investiga la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa, busca dilucidar quién es el responsable del diseño del sistema de pagos, tras tomar declaración en marzo a tres investigados que dijeron que se aplicaba “desde siempre” y que apuntaron a la cadena de mando de la consejería.

“Se observa la inaplicación del procedimiento legalmente establecido, habiéndose seguido un procedimiento completamente opuesto al correcto”, se lee en el documento del interventor, firmado en mayo de 2024, y al que accedió EL PAÍS. “Resulta evidente que la adjudicación se ha efectuado sin seguir el procedimiento previsto al efecto en la LCSP [Ley de Contratos del Sector Público] (ausencia de tramitación del procedimiento contractual adecuado)”, se subraya en el informe, focalizado en las obras de dos centros del complejo educativo San Fernando. “De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas de auditoría realizada se ha comprobado que los expedientes de gasto se han tramitado mediante contratación menor”, se añade, apuntando al posible fraccionamiento ilegal de gastos. Y se concluye: “Se ha incumplido el procedimiento de gasto, pudiendo constituir un supuesto de infracción en materia de gestión económico-presupuestaria”.

Además, los investigadores de la Fiscalía que solicitaron ese análisis destacaron que sus conclusiones señalaban a la responsabilidad de la Administración, pese a que en la causa hay dos directores de centros educativos investigados.

“No se ha tramitado por la Consejería el expediente de contratación que correspondería atendiendo a la naturaleza e importe del proyecto”, se afea. “El gasto no ha sido autorizado por el órgano competente”, se añade sobre una de las obras. “La Consejería, conocedora del importe del proyecto, debería haber elevado la autorización del gasto al Consejo de Gobierno”, se recalca. “Se ha producido una omisión de la fiscalización previa”.

El señalamiento de la responsabilidad gubernamental se reproduce también en las auditorías hechas por la intervención de los centros afectados por la causa. En ellas se apunta que “el centro carece de competencia para autorizar dichos gastos, que correspondería a la Consejería”; que “los centros solo tienen competencia para realizar reposiciones, no nuevas inversiones, y gastos de cuantía limitada al contrato menor”; y que “no se ha tramitado por parte de la Consejería el correspondiente expediente, pese a ser conocedora de las necesidades de equipamiento y de la entidad de las obras a acometer”.

Esa tesis de la responsabilidad gubernamental fue precisamente la que defendieron los dos directores y el exalto cargo regional investigados cuando tuvieron que declarar ante la jueza a mediados de marzo: “Esto venía dado desde arriba. Venía hecho”.

En ese contexto, el Gobierno de Ayuso ha reconocido a través de la abogacía autonómica “las anomalías” de los contratos, y ha intentado personarse en la causa, lo que se le ha denegado hasta ahora. En la época investigada, Enrique Ossorio, actual presidente de la Asamblea, era consejero de Educación, y Rocío Albert, hoy titular de Economía, Empleo y Hacienda, era viceconsejera.

La magistrada encargada de dilucidar si hay suficientes indicios como para abrir juicio oral por este caso, en el que están personados Podemos, PSOE, Más Madrid y el sindicato CC OO, ya advirtió en noviembre de “la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]”. Por su parte, la Fiscalía describió “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva” basada en la “grosera y palmaria omisión del procedimiento”.

Todo ocurrió así: el 18 de septiembre de 2023, dos centros educativos de la Comunidad de Madrid en el complejo ciudad escolar de San Fernando reciben sendos burofaxes enviados dos días antes. “Me pongo en contacto con usted siguiendo instrucciones precisas de quien me manda [el] “Grupo Virelec” a fin de requerirle formalmente las cantidades adeudadas por su institución (...) las cuales ascienden a día de hoy a 1.460.724,80”, se lee en las comunicaciones enviadas por orden de Navarro, al que la jueza no ha llamado a declarar, y por lo tanto no forma parte en estos momentos de la causa. Con esas comunicaciones acaba de arrancar un escándalo que lleva a que la Comunidad de Madrid denuncie a un ejecutivo y dos funcionarios en abril de 2024, y a que investigue internamente lo ocurrido.

Como consecuencia, se detectan, según el informe de la intervención, 3.998.251,76 euros en pagos al grupo Virelec, hechos a través de todas las direcciones de área territoriales (excepto la Norte) y con una decena de centros como destinatarios de unos trabajos que todas las partes implicadas reconocen como realizados.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Reclaman a Educación que adelante los llamamientos de docentes de abril

El sindicato Sterm cree que, de lo contrario, «miles de alumnos de la Comunidad sufrirán el no contar con profesorado en las plazas vacantes hasta mayo»

Ana García. 10 ABR 2025 6:00

El parón que suponen en el calendario escolar las vacaciones de Semana Santa, sumadas en el caso de Murcia a las Fiestas de Primavera de Murcia, termina pasando factura a los procedimientos establecidos por la Consejería de Educación y Formación Profesional para cubrir las plazas que quedan vacantes en los centros educativos de la Comunidad.

Así lo cree el sindicato educativo Sterm, quien ha solicitado al departamento que dirige Víctor Marín que se adelanten los actos de adjudicación de vacantes previstos para final de abril con el fin de «asegurar el derecho a la educación de miles de alumnos», quienes no verían cubiertas las plazas que han quedado sin profesorado hasta el mes de mayo.

Lo que propone la organización sindical es que Educación adelante el primer acto de adjudicación de personal interino después del descanso lectivo de Semana Santa.

En este procedimiento, los centros comunican semanalmente a la Consejería murciana los puestos que tienen vacantes para que salgan a llamamientos, algo que se hace dos veces a la semana: martes y jueves. Así, las plazas que salen a llamamiento los martes son ocupadas por los adjudicatarios los jueves, mientras que las que salen a llamamiento los jueves se cubren los lunes de la siguiente semana.

Desde Sterm explican a La Opinión que en los periodos festivos se suelen cortar las adjudicaciones dos semanas antes, lo que achacan a «una cuestión meramente económica que se hace para ahorrar dinero durante ese tiempo».

Según indican, la propuesta actual no tiene en cuenta los diferentes calendarios escolares de cada municipio y se basa en el establecido por la ciudad de Murcia, en la que los días posteriores a Semana Santa tampoco son días lectivos por las Fiestas de Primavera.

Los responsables de Sterm llegan a afirmar que el último llamamiento se produjo el martes 1 de abril, por lo que si estos se cortan hasta el martes 29 de abril, los docentes no ocuparán las plazas vacantes hasta el 5 de mayo, «prácticamente un mes después».

Por ello dicen no entender por qué la Consejería propone que el personal docente se incorpore el 5 de mayo, cuando siete municipios de la Región, «entre los que se encuentran algunos de los de mayor tamaño como son Cartagena, Lorca, Caravaca y Águilas», comienzan las clases el martes 22 de abril. En este caso, insisten en que además hay once municipios que comienzan sus clases el 23 y seis municipios lo harán el jueves 24.

«En el caso de que la Consejería no modifique esta propuesta, miles de alumnos se quedarán sin profesorado durante dos semanas en la recta final de curso, en un trimestre especialmente corto», insiste el sindicato educativo, que no comparte que «se tomen como festivos en toda la Región días que sólo son festivo en Murcia capital».

Adjudicación esta semana



Ante esta queja, Educación y Formación Profesional responde diciendo que «esta semana se ha hecho acto de adjudicación, así que no habrá un mes sin adjudicaciones porque la última semana del mes de abril se vuelven a hacer».

También recuerda la Consejería que el día 21 no es lectivo en toda la Región y el día 22 es festivo en un gran número de municipios (además de Murcia es festivo en Blanca, Archena, Cieza, Fortuna, Alguazas, Abarán y Albudeite, «de forma que como muchos centros estarán cerrados el día 21 y el 22, no se van a conocer las sustituciones que se necesitan».

El Periódico DE EXTREMADURA

Los docentes extremeños se lanzan a la calle para exigir la homologación salarial

La Consejería de Educación cita el viernes a los sindicatos, que esperan que acepte la última propuesta en la que rebajan su petición inicial

Guadalupe Moral. Cáceres 10 ABR 2025

Al grito de 'Vaquera abre la cartera' y 'ni un euro al día es una porquería', en alusión a la subida de 30 euros brutos mensuales propuesta por la Consejería de Educación, los cinco sindicatos de la enseñanza pública han llevado ayer por primera vez a la calle sus protestas para exigir la homologación salarial por la que llevan ya dos meses movilizándose con distintas acciones.

Convocados por PIDE, CSIF, ANPE, CCOO y UGT, los docentes se han concentrado a las 18.00 horas en Cáceres y Badajoz, frente a las delegaciones provinciales de Educación, donde han cortado varios minutos las avenidas Clara Campoamor y Europa, respectivamente. Con esta nueva protesta, que se suma entre otras a la entrega de más de 8.000 firmas y las concentraciones de los miércoles en los recreos, quieren dejar claro a la Consejería de Educación que no van a parar hasta lograr al menos el mismo salario que tienen de media los docentes del país. Los extremeños son ahora los terceros que menos cobran de España.

Como portavoces de los cinco sindicatos, los responsables de PIDE, José Manuel Chapado en Cáceres y Alfredo Aranda en Badajoz han insistido en que la homologación salarial de los docentes estaba contemplada en el programa electoral del PP de las últimas elecciones, por lo que piden a la presidenta María Guardiola que cumpla sus compromisos.

También han recordado que la Asamblea extremeña aprobó el pasado 27 de marzo una propuesta de impulso presentada por Unidas por Extremadura que insta al Gobierno regional a aumentar el poder adquisitivo de los docentes para homologarlos con los del resto de comunidades autónomas durante esta legislatura. "Hay que cumplir con el mandato de la Asamblea".

Los sindicatos han recordado, asimismo, que en la última reunión "decepcionante" la consejería les volvió a ofrecer una subida de 30 euros mensuales, pero se abrió a estudiar una nueva propuesta de las organizaciones en la que flexibilizan su petición inicial y contemplan la homologación en dos anualidades.

De momento, Educación les ha citado el próximo viernes para seguir negociando la subida salarial y darles una respuesta a la última propuesta sindical planteada. "Esperamos que el viernes se inicie el camino de la dignificación de los docentes de Extremadura".



Los sindicatos anuncian otros cinco días de huelga en la enseñanza pública vasca en mayo

Los representantes de los sindicatos señalan que "no firmarán" la última propuesta de convenio porque "sigue sin dar una respuesta adecuada" a las reivindicaciones

NTM / EFE. 10-04-25

Los sindicatos Steilas, LAB, ELA y CCOO han anunciado este jueves otras cinco jornadas de huelga entre los 27.000 profesores de la educación pública vasca no universitaria vasca los días 12, 13, 14, 15 y 16 de mayo.

Representantes de los sindicatos citados han señalado en Bilbao al Departamento de Educación del Gobierno vasco que "no firmarán" la última propuesta de convenio que les hizo ayer tarde a modo de "ultimátum" porque "sigue sin dar una respuesta adecuada a los contenidos reivindicados".

Las nuevas jornadas anunciadas se suman a los nueve días de huelga convocadas entre los docentes de la educación pública en lo que va de año en demanda de mejoras salariales y laborales.



Caso FP: el PSOE aporta a la causa más contratos de obras por sospechas de fraccionamientos en el actual Gobierno de Ayuso

Los socialistas han rastreado contratos menores, algunos de ellos de 2024, en un centro de formación para el profesorado que van a aportar a la jueza que investiga una posible prevaricación en el anterior gobierno de Ayuso. Este jueves piden una comisión de investigación en la Asamblea de Madrid para esclarecer el escándalo de los contratos a dedo en la Formación Profesional

Raquel Ejerique. 10/04/2025

El PSOE de Madrid va a aportar al juzgado de instrucción que investiga fraccionamientos de contratos en obras educativas un caso que considera sospechoso, el del Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (Ismie). Aunque ya anunciaron que iban a pedir a la jueza la ampliación de la causa por estas obras, elDiario.es ha tenido acceso a nuevos contratos menores con supuestas irregulares, según la información recabada por los socialistas madrileños, que van a aportar ahora a la justicia.

El Ismie depende de la Dirección General de Bilingüismo y la Calidad en la Enseñanza, nada que ver con la FP, que es el departamento que hasta ahora está bajo la lupa por una decena de obras bajo sospecha de contratos a dedo, como ha publicado elDiario.es. El Ismie está ubicado en la Finca de Vista Alegre, con un “alto valor histórico y artístico” y reformado con una inversión de más de 16 millones de euros por parte de la Comunidad de Madrid desde 2018, según sus propias notas de prensa.

En los contratos que se van a aportar a la causa se ve, por ejemplo, cómo el 26 de abril de 2024, con el actual Gobierno de Ayuso, existen cuatro contratos menores consecutivos para obras que pertenecerían a ese complejo, que suman más de 110.000 euros y que tienen importes coincidentes: dos de 22.339 euros y dos de 33.936 euros entregados a las mismas empresas. Dos de ellos tienen incluso el mismo concepto: “Trabajos de carpintería exterior, electricidad, calefacción y sonido”. También una misma empresa se lleva, con 15 días de diferencia, seis contratos por valor de 80.000 euros.

Todo ello, según el PSOE de Madrid, podría ser una práctica irregular y continuada. Sus sospechas están en la línea del testimonio que uno de los investigados -al que la propia Consejería apuntó cuando saltó el caso- prestó ante el juez: “Se hacía así cuando yo llegué, cuando me fui e imagino que se sigue haciendo”. Como explicaron fuentes socialistas, según la plataforma de contratación del sector público, entre 2017 y 2024 se han realizado hasta 29 contratos menores de obras por valor superior a 440.000 euros, la gran mayoría destinados al edificio principal y al aulario. Tras considerar que el modus operandi sería el mismo que el del escándalo de la FP, los socialistas solicitan que se investiguen estos contratos dentro de la causa que se abrió en un juzgado después de una denuncia interpuesta por Podemos.

La Fiscalía también estaba investigando el fraccionamiento después de que el actual consejero de Educación, Emilio Viciano, iniciara un procedimiento interno tras la denuncia pública de un empresario que no había cobrado. Abrió expediente a varios funcionarios, entre ellos directores de instituto y un subdirector de FP al que cesó y que se autoconsidera un “chivo expiatorio” para enterrar el caso. Educación pasó el expediente a la Fiscalía, que vio “una palmaria y grosera omisión de los procedimientos”. Lo que dice el ministerio público es que en lugar de sacar a concurso público las obras mayores de 50.000 euros como obliga la ley, durante los años 2021 y 2023 la Consejería de Educación del anterior Gobierno de Ayuso—entonces dirigida por Enrique Ossorio, hoy presidente de la Asamblea— hizo obras y reformas en centros de FP fraccionando los contratos y facturas para hacerlos pasar por contratos menores, que tienen muy pocos controles.

El caso más llamativo y con el que se inició la investigación fue el de Ciudad Escolar, donde se levantó un pabellón sanitario presupuestado en 2,5 millones de euros, parte de los cuales se pagaron en facturas de menos de 50.000 euros para camuflarlos como pequeños arreglos, evitando así tener que sacar a concurso las obras, que se dieron a dedo a empresarios particulares. Este modus operandi se repite en casi todas las direcciones de área territorial de Madrid (cada una tiene un director general distinto) e incluso hay un caso que nada tiene que ver con FP y que es un centro de profesorado, parecido al que pretenden denunciar los socialistas del Ismie. Por este motivo, la Fiscalía recomendó que de momento no se llame a los directores de los centros, ya que sospecha que la orden pudo venir de más arriba, porque los casos abarcan distintas direcciones generales.

Como explicó el subdirector expedientado y cesado, Alfonso Mateos, en su declaración ante la jueza de instrucción, “el presupuesto para gastos de funcionamiento ha crecido un 1% en siete años”, una cifra evidentemente insuficiente para cubrir un aumento del 25% del alumnado. Así que desde la Consejería de



Educación se optó por transferir fondos desde una partida de “gastos extraordinarios” para los centros que acogieran más alumnos o implantaran más ramas de FP. Ese dinero nunca se podía destinar a hacer reformas y obras, pero la investigación ha evidenciado que fue una práctica habitual durante aquellos años.

Ahora el PSOE traslada documentación de otro supuesto caso de posible fraccionamiento que considera que afecta a la Consejería de Educación del actual Gobierno de Ayuso –que no ha contestado a las preguntas de elDiario.es– y que convertiría esta práctica ilegal en algo más transversal, que pasa de un Gobierno a otro y que ejecutan departamentos distintos, ya que este último edificio no tiene nada que ver con la FP ni con los directores de instituto, a quienes la inspección de la Comunidad de Madrid señaló en un primer momento como responsables.

Este jueves el PSOE pedirá una comisión de investigación del caso en la Asamblea de Madrid, con el apoyo de Más Madrid, que previsiblemente no saldrá adelante por los votos en contra del PP, que tiene mayoría, el mismo camino que siguió la comisión de investigación que solicitó el partido de Manuela Bergerot hace unos meses.

THE CONVERSATION

Jóvenes y adolescentes en redes sociales: ¿consumidores o creadores?

Mónica Matellanes Lazo. PhD. Profesora Titular en Comunicación y Publicidad. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Europea Miguel de Cervantes

Matías López Iglesias. Profesor titular del departamento de Ciencias Sociales, Universidad Europea Miguel de Cervantes

Óscar Díaz Chica. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Europea Miguel de Cervantes

En la última década, las redes sociales se han convertido en una parte fundamental de la vida diaria, especialmente para las generaciones más jóvenes. La generación Z (nacidos entre 1995 y 2010) y la generación Alpha (nacidos a partir de 2010) son los que pasan más tiempo conectados en redes y navegando por la red.

Estas plataformas no solo transforman cómo se comunican y se entretienen, sino que también influyen en su educación, sus relaciones interpersonales y su salud mental.

Una ventana constante al mundo

Los jóvenes de la generación Z crecieron junto con el auge de redes como Instagram, YouTube y Twitter, y estas plataformas digitales representan para ellos un espacio para construir su identidad y expresarse. A diferencia de sus predecesores (mileniales o generación X), han integrado internet en cada aspecto de sus vidas. Desde compartir experiencias cotidianas hasta participar en debates sociales, las redes sociales les ofrecen una ventana constante al mundo repleta de oportunidades para expresarse de forma creativa.

Por su parte, la generación Alpha está marcada por un entorno todavía más hiperconectado. Estos niños y adolescentes son nativos digitales en el sentido más puro: no conocen una realidad sin dispositivos inteligentes ni plataformas de contenido inmediato como TikTok, que ha redefinido el consumo de información mediante videos cortos y altamente personalizados. Instagram y Tik Tok son sus redes favoritas, seguidas de Youtube, donde consumen activamente los llamados *shorts*.

Aprendizaje informal y emprendimiento

El número de horas que pasan conectados, la comparación constante con las vidas aparentemente perfectas a la que les exponen las redes y sus algoritmos, diseñados para maximizar el tiempo de permanencia son una preocupación legítima y la cara negativa de este mundo de conectividad y comunicación permanentes. Además, los más jóvenes especialmente corren el riesgo de acceder a contenido inadecuado.

Pero con un uso moderado y con supervisión adulta, estas plataformas ofrecen oportunidades únicas para el aprendizaje, el emprendimiento y la creatividad. Y los jóvenes han demostrado una gran capacidad para utilizar estas herramientas de manera innovadora: desde tutoriales educativos en YouTube hasta plataformas para crear contenido y monetizarlo, las redes sociales permiten el desarrollo de habilidades digitales clave para el mercado laboral del futuro.

Consumidores, pero también creadores y activistas

Tanto la generación Z como la Alpha han demostrado una notable capacidad para crear incluso aplicaciones para jóvenes y sus necesidades y así generar contenido innovador, desde vídeos virales hasta memes que marcan tendencias globales. Esta creatividad no solo impulsa su popularidad en las plataformas, sino que también puede convertirse en una herramienta para el aprendizaje, la expresión personal y el emprendimiento.

Aplicaciones como TikTok, Instagram y YouTube han democratizado la creación de contenido, permitiendo que cualquier joven con una idea original pueda captar la atención de millones de personas. Además, esta cultura de la creatividad digital fomenta habilidades valiosas como la edición de vídeo, la narrativa visual y la comunicación efectiva.

Las redes facilitan también el activismo en temas sociales y políticos, permitiendo movilizar causas, visibilizar injusticias y promover el cambio. De hecho, el activismo digital es una prueba del poder transformador de estas herramientas.

El desafío de enseñar la lengua de instrucción al alumnado recién llegado

Mikel Urionaguena Fernández. Investigador (predoctoral) en Educación, Mondragon Unibertsitatea

Ane Urizar. Profesora e investigadora en Educación, Mondragon Unibertsitatea

Eneko Antón Ustaritz. Profesor e investigador, Mondragon Unibertsitatea

Eneritz Garro Larrañaga. Profesora-investigadora, Mondragon Unibertsitatea

Ser el nuevo en clase casi siempre es una experiencia difícil. Adaptarse a un entorno donde los demás compañeros llevan ya meses, si no años, de convivencia es un desafío importante. Imaginemos que a este desafío añadimos el hecho de no hablar la lengua que se usa en la escuela. La sensación de extrañeza y la dificultad para adaptarse se multiplican.

Esta es la situación en la que se encuentran los niños, niñas y adolescentes que cambian de país. El reto para estos estudiantes es doble: han de adaptarse a un nuevo sistema, nuevos compañeros, docentes, normas escritas y no escritas. Y han de hacerlo al tiempo que aprenden un idioma nuevo.

Las escuelas tienen cada vez más diversidad lingüística, con más alumnado recién llegado que desconoce el idioma de instrucción.

Competencia lingüística y adaptación escolar

Para el alumnado recién llegado, la escuela representa su primer contacto con la sociedad del nuevo país. Además, es el entorno más importante en su proceso de adaptación.

El dominio del idioma de instrucción está relacionado con la adaptación escolar. Por ello, se han creado varios programas de apoyo lingüístico a nivel internacional.

Principales modelos de apoyo lingüístico

En Europa existen dos enfoques para la escolarización del alumnado recién llegado. Uno consiste en integrar al alumnado en el aula ordinaria, en ocasiones con apoyo lingüístico. El otro consiste en ubicar al alumnado en "aulas separadas" para que aprendan el idioma. Este enfoque puede ser una medida temporal o a largo plazo.

Teniendo esto en cuenta, se pueden encontrar tres modelos principales: el modelo integrado, en el que el alumnado acude a la clase ordinaria todo el tiempo; el modelo completamente segregado, en el que el alumnado acude a un aula separada todo el tiempo; y el modelo mixto, en el que el alumnado acude ciertas horas al día al aula ordinaria y otras en un aula separada.

Diversos estudios han criticado la separación del alumnado en aulas especiales. Por ejemplo, argumentando que pueden ser excluyentes e ir en contra de los principios de la educación inclusiva.

Las aulas separadas han sido también criticadas en la enseñanza del idioma. Porque al estar fuera del aula ordinaria, el alumnado tiene menos oportunidades de interactuar con compañeros que tienen un mayor nivel en el idioma. Además, el docente del aula separada suele ser su única referencia lingüística.

Sin embargo, hay quienes defienden estas aulas, sobre todo entre el profesorado. Las aulas se consideran espacios seguros para el alumnado. A su vez, también las consideran útiles para enseñar el idioma de instrucción.

Apoyo lingüístico en un contexto bilingüe

En el País Vasco, el euskera es la lengua de instrucción para la mayoría de estudiantes, también para el alumnado de origen migrante, una parte importante de los cuales provienen de países hispanohablantes.

Aunque el euskera y el castellano son idiomas cooficiales, el primero sigue siendo el idioma minoritario, es decir, se trata de una lengua menos utilizada en la vida cotidiana y no es la primera lengua para la mayoría. En este contexto, se han creado distintos programas de apoyo lingüístico. ¿Su objetivo? Facilitar la adaptación escolar y el aprendizaje del euskera entre el alumnado recién llegado.



Existen dos programas de apoyo diferentes que ayudan al alumnado recién llegado a aprender euskera y adaptarse a la escuela:

- HIPI: creado en 2003, se implementa en escuelas públicas y privadas. Las siglas corresponden a *Hizkuntza Indartze Programako Irakaslea* (Docente del Programa de Refuerzo Lingüístico). Inicialmente su propósito era brindar apoyo lingüístico al alumnado dentro del aula ordinaria. Sin embargo, también se permite llevar a cabo el apoyo fuera del aula ordinaria.

Esta instrucción separada tiene un límite de siete horas semanales en secundaria y cinco horas en primaria. Este programa combina ciertas horas de instrucción separada con otras en la clase ordinaria, por lo que entraría en la categoría de modelo mixto.

- Eusle: Tras una prueba piloto, desde 2021 los colegios públicos que cumplan ciertas condiciones pueden solicitar tener un aula de inmersión lingüística llamada Eusle (*apoyo en euskera*). El alumnado recién llegado pasa las dos o tres primeras horas del día en el aula Eusle aprendiendo euskera, en grupos reducidos de hasta 12 estudiantes. El resto del tiempo lo pasan en el aula ordinaria. El objetivo es que el alumnado alcance un nivel de básico de euskera (nivel A2) en un plazo de 24 meses.

Al igual que el programa HIPI, también entra en la categoría de modelo mixto, aunque con una separación más pronunciada que el programa HIPI.

Apoyo lingüístico en contextos de lengua minorizada

La mayoría de las investigaciones sobre programas de apoyo lingüístico se han realizado en contextos donde el idioma de instrucción es también el mayoritario. En estos contextos, los programas que separan al alumnado han recibido en su mayoría críticas por segregar a los estudiantes y no favorecer la adaptación a la escuela.

Nuestro estudio reciente en el País Vasco sugiere que, en contextos donde la lengua de instrucción es minorizada, los programas con separación parcial tal vez podrían ser una estrategia para favorecer la competencia lingüística del alumnado recién llegado. Lo que hemos observado en el estudio, realizado mediante cuestionarios, es que el alumnado de Eusle, que recibe más horas de clases de apoyo fuera del aula ordinaria, tiene mejor competencia autopercebida en euskera que el alumnado de HIPI. Sin embargo, no hay diferencias en la adaptación escolar.

Teniendo en cuenta que en el País Vasco se prevé que el número de alumnado recién llegado que no habla euskera siga en aumento, es fundamental que el apoyo lingüístico que proporcionamos sea eficaz tanto para el aprendizaje del euskera como para la adaptación escolar.

Aunque nuestra investigación es muy preliminar y no debe servir para sacar conclusiones sobre la efectividad de ambos programas, es importante seguir analizando los programas de apoyo lingüístico en diferentes contextos sociolingüísticos (sea de lengua minorizada o no) para comprender el rol que desempeñan en la adquisición de la lengua de instrucción y la adaptación escolar del alumnado recién llegado.

MAGISTERIO

Jorge Vidal, psiquiatra: “Hay que formar a los docentes, pero también cuidarlos. Son de las profesiones con más riesgo de suicidio”

“La salud mental ya no puede entenderse sin una buena coordinación entre Educación y Sanidad”. Así comenzaba su intervención Jorge Vidal de la Fuente, psiquiatra y coordinador del Programa de Salud Mental y Educación del Hospital Gregorio Marañón, durante las jornadas organizadas la semana pasada por el sindicato USIE en el Ateneo de Madrid ante 200 inspectores. Con un discurso claro, sereno y honesto, Vidal abordó el crecimiento del malestar emocional infanto-juvenil en la pospandemia y la necesidad urgente de articular respuestas efectivas desde la escuela.

JOSÉ M^a DE MOYA. Lunes, 7 de abril de 2025

Salud mental: un derecho humano

“La salud mental está empeorando en todos los países, desarrollados y no desarrollados”, afirmó el ponente. “Y los recursos destinados siguen siendo desproporcionadamente bajos”. Esta “falla global”, como la definió, requiere de una transformación profunda: “Hay que abandonar la visión dicotómica de tener o no tener un trastorno. Todos atravesamos momentos de sufrimiento psicológico, y hasta un 30 o 40% necesitaremos ayuda profesional en algún momento de la vida”.

Por ello, defendió que la salud mental debe ser entendida como un derecho humano: “Es esencial para el bienestar, pero también para el desarrollo social y económico de los países”.

Más autolesiones, más urgencias, más malestar

Una de las cuestiones más graves que expuso fue el incremento de conductas autolesivas en menores: “Antes era rarísimo atender a una niña menor de 12 años por autolesiones. Hoy lo vemos en todos los colegios”. A su juicio, los trastornos graves como la esquizofrenia o el trastorno bipolar no han aumentado significativamente. “Lo que ha cambiado —y mucho— es el malestar emocional: la inestabilidad, la dificultad para regularse, los problemas con los iguales...”.

Apuntó además una tendencia clara: “Los síntomas emocionales se han disparado a partir de 2010. Coincide con la generalización del uso de *smartphones*, especialmente en chicas”.

El papel protector del profesorado

Vidal dedicó buena parte de su ponencia a destacar la importancia de la figura docente en la prevención: “Una buena relación con un profesor protege frente a los trastornos mentales. Una mala relación, los incrementa. Y eso está evidenciado”.

No obstante, fue firme al reclamar algo más que formación: “Los docentes necesitan herramientas. Conocer los síntomas no basta si no sabes qué hacer con ellos en clase”. Y lanzó una advertencia que sorprendió a muchos: “Junto con los psiquiatras y anestesiistas, los profesores están entre las profesiones con más riesgo de suicidio. El cuidado del docente debe ser una prioridad”.

Una asignatura para la vida

Entre las propuestas planteadas, insistió en la necesidad de una educación socioemocional estructurada: “Habría que implantar una asignatura con su propio currículo, impartida por expertos. Tan importante como saber matemáticas es saber autorregularse y pedir ayuda”.

Además, compartió una medida preventiva sencilla, pero muy eficaz: “Comer todos juntos una vez al día. Mejora la comunicación, la salud emocional y la capacidad de detección precoz dentro de la familia”.

El programa: entre el aula y el hospital

Desde 2022, el equipo que lidera ha intervenido en más de 50 centros públicos de Madrid gracias al apoyo de dos fundaciones. Su misión es múltiple: detectar precozmente, apoyar al profesorado, asesorar a las familias y facilitar la conexión con los servicios sanitarios. “Hacemos de puente”, explicó. “Y cuando un alumno vuelve tras un ingreso hospitalario, estamos ahí para que esa reincorporación no fracase”.

Su experiencia ha demostrado resultados: “El curso pasado asesoramos 876 casos. Este trimestre ya llevamos más de 580”. Sin embargo, aún detectan barreras preocupantes: “Solo un 40% de los alumnos derivados terminan vinculándose con los servicios sanitarios. El resto se pierde en el camino”.

Medir, evaluar, mejorar

Vidal insistió varias veces en la necesidad de evaluar lo que se hace: “No podemos tomar medidas sin saber si funcionan. Medir cuesta, pero es prioritario”. En este sentido, su equipo ha iniciado un estudio de eficacia y otro de eficiencia económica: “En otros países, por cada dólar invertido en estos programas, se ahorran 50. Queremos saber si aquí ocurre algo parecido”.

También reivindicó la especificidad del trabajo en contextos educativos: “No sabíamos trabajar en colegios. Lo estamos aprendiendo sobre la marcha. Es otro mundo. Pero creemos en este modelo”.

Hacia una política pública

Para Vidal, la sostenibilidad del programa pasa por su adopción por parte de la administración: “Queremos que la Comunidad de Madrid lo asuma. No podemos seguir dependiendo de fundaciones privadas. La salud mental es un derecho, no un privilegio”.

Cerró su intervención con una frase que resume su mirada honesta y profesional: “No sabemos por qué está pasando, pero sabemos que está pasando. Y eso ya nos obliga a actuar”.

Las fechas para implantar la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas a debate hoy con los sindicatos

El Ministerio de Educación y los sindicatos se reúnen hoy para avanzar en el calendario de implantación de la nueva Ley que regula las Enseñanzas Artísticas y tanto UGT como CCOO han puesto el foco en el profesorado y piden que la creación de los nuevos cuerpos docentes no se retrase a 2027.

EFE Martes, 8 de abril de 2025

La Mesa de Negociación del Personal Docente no universitario debate este martes las alegaciones que los sindicatos de la enseñanza pública han hecho al calendario que ha propuesto el Ministerio y que tiene que ser aprobado antes de junio de 2025, tal como mandata la Lomloe. Además el Ejecutivo deberá aprobar otro decreto para regular la composición y funciones del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas antes del 31 de julio y la parte sindical reclama que tenga más peso y mayor rotación en sus cargos. Y es que el calendario de



implantación de la nueva ley, que afecta a 140.000 estudiantes de enseñanzas artísticas y a más de 14.000 docentes, establece varias fases para organizar los grados, másteres, la expedición de los títulos, las condiciones para autorizar y crear centros, o para desarrollar el Estatuto Básico del Estudiante de las Enseñanzas Artísticas.

Para los sindicatos el foco está en el reconocimiento laboral y salarial del profesorado, sobre todo como docente investigador, además de la regulación del profesor emérito y de la creación de nuevos cuerpos docentes. La nueva ley crea cuatro nuevos cuerpos docentes: profesores y catedráticos de Enseñanzas Superiores; profesores y catedráticos de Enseñanzas Profesionales, y los Maestros de Taller.

El Ministerio fija como plazo para finales de 2026 y de 2027 la aprobación de las regulaciones que afectan al profesorado, como la de los nuevos cuerpos que señala para mediados de 2027. «Dejarlo para 2027 es querer retrasar algo que el profesorado lleva ya muchos años con una actividad que debe ser reconocida. No se puede dilatar más», inciden desde la UGT mientras CCOO coincide en que «los cambios de cuerpo deben ser rápidos, no podemos estar hablando de la integración de catedráticos eternamente».

10 años de margen para las comunidades

Los planes de estudios los grados de enseñanzas superiores se irán introduciendo de forma progresiva según las administraciones educativas y los centros y «deberán estar adaptados a la nueva ordenación en un plazo máximo de diez años a partir de la entrada en vigor de dicha normativa». Un plazo que «chirría mucho» a los sindicatos, al igual que los cinco años para adaptar a la nueva norma los títulos de máster ya existentes o en tramitación que habilitan para ejercer y que deben estar listos en septiembre de 2026.

Otras fechas clave

- A finales de 2026 entrará en funcionamiento el Registro Estatal de enseñanzas superiores.
- A finales de 2027 se establecerá el programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva en las Enseñanzas Superiores.
- A finales de 2027 se establecerán las condiciones básicas para la creación o autorización de los centros que impartan enseñanzas artísticas superiores.
- A finales de 2027 se aprobará el Estatuto Básico del estudiante de Enseñanzas Artísticas Superiores.
- Antes de mayo de 2026 se publicarán los primeros títulos de enseñanzas artísticas profesionales, en los que constará la relación con los estándares de competencia del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales.

Primera ley desde hace 30 años

Se trata de la primera ley desde hace 30 años que legisla la enseñanza de Música, Danza, Arte Dramático; Conservación y Restauración de Bienes Culturales; Artes Plásticas y como novedad la Escritura Creativa y las Artes Audiovisuales. Y aunque a efectos académicos los nuevos grados de enseñanza superior equivalen a un grado universitario y las condiciones para las becas serán las mismas, la norma se queda corta para los sindicatos.

Lamentan que no se equipare la autonomía que tienen las universidades con la de los centros de enseñanzas superiores, que no pueden elaborar planes de estudios o actuar directamente sobre las plantillas. También el sistema de inspección seguirá dependiendo del Ministerio de Educación y no del de Universidades. No obstante la nueva ley reconoce el paro académico, permite compaginar la actividad docente con la contratación laboral artística, y las prácticas cotizarán a la Seguridad Social, como en la FP.

El Ministerio trabaja en un documento marco con las principales competencias profesionales docentes

Las competencias profesionales docentes propuestas en el informe final incluyen la participación en el centro, el compromiso con la mejora y calidad educativa, y el desarrollo profesional continuo. Estas competencias están ligadas al compromiso profesional, que involucra a los docentes en su trabajo y en los objetivos y valores del centro y el sistema educativo.

REDACCIÓN. Miércoles, 9 de abril de 2025

El Ministerio de Educación ha presentado ya el informe final del Marco de Competencias Profesionales Docentes. El documento describe una estructura integral que incluye la identificación de competencias clave para educadores, organizadas en una taxonomía que especifica áreas, descriptores de competencias, indicadores y niveles de desempeño. Este marco sirve de guía para evaluar y mejorar las habilidades y cualificaciones de los profesionales docentes, en consonancia con los estándares educativos.

Además, el texto, al que ha tenido acceso MAGISTERIO, incluye términos y definiciones, áreas de aprendizaje estructuradas, tipos de competencias como la programación de procesos educativos, estrategias didácticas y

evaluaciones del aprendizaje. Además, incluye indicadores de logro en diferentes niveles de competencia (desde principiante hasta avanzado) para seguir la progresión de los educadores en estas competencias.

El documento también enfatiza la importancia de las acciones socioeducativas integrales, el bienestar y la salud tanto del alumnado como del profesorado, destacando la necesidad de un entorno educativo propicio.

El modelo de progresión de competencias docentes en el documento se estructura en niveles que van del 0 al 3. El Nivel 0 corresponde a la formación inicial, donde se adquieren conocimientos, destrezas y actitudes básicas bajo supervisión. A medida que se avanza a niveles superiores, se espera un desempeño más autónomo y la aplicación de conocimientos adquiridos, con el Nivel 1 marcando el inicio de una carrera profesional más independiente.

Reacción del sindicato ANPE

Ante la propuesta del Ministerio de Educación para redefinir las competencias docentes «nos parece un buen punto de partida», señala el sindicato ANPE, ya que es «un documento consensuado entre las comunidades autónomas, universidades y el propio Ministerio». Por otro parte, el sindicato señala que es «un documento abierto que está sujeto a cambios y que se irá modificando, adaptando y concretando según avance el trabajo de los grupos».

Según fuentes sindicales, la primera reunión del grupo de trabajo número 4 se convocará a últimos de este mes de abril. En este grupo se van a tratar las Condiciones del desempeño docente (jornada, ratios, apoyos para necesidades específicas, desburocratización). Para ANPE son cuestiones clave: «la mejora de las condiciones laborales del profesorado, la reducción de la burocracia, el aumento de recursos en los centros o la disminución de las ratios en las aulas». Medidas «esenciales» para garantizar una enseñanza de calidad y mejorar la situación de los docentes. «Los grupos de trabajo deben dar cabida a todas las reivindicaciones del profesorado y, por supuesto, a lo recogido en la Disposición Adicional Séptima», añade el sindicato.

«Los docentes tenemos la necesidad de un diálogo serio y estructurado con el Ministerio para abordar los retos reales del profesorado, garantizando un modelo educativo que priorice la excelencia académica, la mejora de las condiciones laborales del docente y una educación pública de calidad para todos», concluye.

DOCUMENTOS: Marco de Competencias Profesionales Docentes (PDF)

STES-i urge ligar el sueldo docente al IPC tras la pérdida de hasta 80.000 euros de poder adquisitivo

La Confederación STES-Intersindical ha urgido ligar los sueldos de los docentes de enseñanza no universitaria al IPC tras una pérdida de poder adquisitivo de casi el 22% en los últimos quince años y que suponen hasta 80.000 euros brutos anuales en algunas comunidades.

REDACCIÓN / EFE. Jueves, 10 de abril de 2025

Según el informe elaborado por este sindicato presentado este miércoles, desde 2010 hasta 2024 la pérdida salarial absoluta de los cuerpos docentes A1 y A2 ha sido de un promedio de 58.160 euros para el profesorado con 15 años de antigüedad y de 73.104 euros para los que tienen antigüedad de 20 años. Teniendo en cuenta los salarios bases, incluyendo trienios y sexenios, y contabilizando las pagas extras que los docentes no han percibido de forma completa, los salarios sólo se han recuperado el 14,5% desde 2016 y 2017, mientras que el IPC ha subido hasta el 36,4%. «Para llegar a fin de semana, por muy docente que sea a veces cuesta», incide la responsable de Acción Sindical María Luz González, que urge un «sueldo digno que nos permita vivir» y alerta de que en la negociación que se ha puesto en marcha para elaborar un nuevo Estatuto del Docente no aceptarán que se ligen los salarios a «primas» de los docentes según tareas.

El miembro del Secretariado de STES-i Lorenzo Alberca ha avisado de que lo primero que debe haber en la Mesa de negociación es una subida salarial que «palíe la pérdida del 22% del poder adquisitivo» y «sobre todo ligarlo a futuro al IPC, como ocurre con las pensiones». El responsable de Política educativa del sindicato, Fernando Villaba, ha advertido de la «gran deserción» que se está produciendo en la docencia, sobre todo en Secundaria, donde hay «el mayor déficit» y «cada semana hay problemas con las sustituciones».

La pérdida salarial llega a los 83.000 euros brutos anuales en algunas comunidades y Cataluña es una de las regiones donde los docentes menos cobran y han tenido mayores pérdidas. «Si sumamos estas cantidades con la pérdida de otros 18.000 euros en pagas extras, que se han recortado un 40% en los últimos quince años nos vamos a los 100.000 euros y con ese dinero se puede pagar muchas hipotecas», señala Alberca.

STES-i incide en que para 2025 la subida del 2% para los funcionarios que planteó el Gobierno, con un 0,5% adicional, «es totalmente insuficiente y ridículo». El sindicato alude que los convenios colectivos se han revalorizado un 28% en 15 años y el Salario Mínimo Interprofesional (SMI) hasta un 80% mientras que los sueldos de los docentes apenas ha crecido el 14,5%.



Expertos en salud mental reclaman la urgencia de formar comunidades que prioricen el bienestar emocional en el sector educativo

Redacción. 4 abril, 2025

El Paraninfo de la Universidad de Zaragoza ha acogido este jueves el II Congreso Internacional del Cuidado Educativo Integral. En él se han analizado elementos clave que vinculan, como dice su lema, “Salud mental, tecnologías y cuidado de las comunidades educativas”. Organizado por la Cátedra Fundación Edelvives; el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón; y el Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE) de la Universidad de Zaragoza, ha reunido a más de 700 personas (en formato presencial y on line), de todo el ámbito educativo (equipos directivos, educadores, coordinadores de bienestar) y otros profesionales vinculados a infancia y adolescencia (psicólogos, psiquiatras, pediatras, trabajadores sociales, educadores sociales...)

La vicerrectora de Estudiantes y Empleo de la Universidad de Zaragoza, Ángela Alcalá, ha destacado durante la inauguración cuán importante es que la universidad favorezca el conocimiento y la investigación y genere nuevas colaboraciones y sinergias en esta materia como las creadas con la Cátedra Fundación Edelvives y el Gobierno de Aragón. La consejera de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, Tomasa Hernández, ha recalcado que “nos preocupa el uso de tecnología, la irrupción de la IA en el mundo educativo. Pero si educamos desde el conocimiento de la tecnología, crearemos niños capaces de adaptarse a los cambios sociales y culturales, capaces de ver la tecnología como una herramienta a su servicio y no al contrario”. Por su parte, Javier Cendoya, director general del Grupo Edelvives, ha destacado cómo a pesar de que “vivimos en un estado de shock, falta de liderazgo, lleno de fracturas, en guerra, donde el desarrollo de la IA va muy por delante de nuestra capacidad (...) la respuesta, en ningún caso, puede ser el repliegue. Necesitamos lugares donde reflexionar y pensar qué queremos hacer”, como este congreso. Finalmente, Jacobo Cano y Sandra Vázquez, los dos directores de la Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral y miembros del CIFICE, han agradecido a todas las personas que han colaborado para la realización del Congreso.

Durante todo el día se ha abordado el uso responsable de las tecnologías para la mejora de la educación y el bienestar emocional. Algunos de los mensajes clave que han resonado durante toda la jornada han sido: la necesidad de superar tensiones y generar más alianzas entre todos los agentes de la sociedad involucrados en la educación de menores y adolescentes. No solo los centros escolares y las familias, también las autoridades políticas, las asociaciones, fundaciones, las entidades sanitarias y las empresas de la digitalización, entre otras. También se ha abogado por que en los centros educativos se enseñe a los menores de edad a manejar las herramientas tecnológicas, dado que las van a necesitar para la vida y los colegios son los únicos lugares donde ese uso de la tecnología es segura para ellos. Y por eso se ha insistido en que es necesaria mayor formación, no solo para los menores, sino también para educadores y las familias, y entender la educación de una manera más integral.

El psicólogo, escritor y primer Defensor del Menor, Javier Urra, en la ponencia inaugural “El reto de educar siempre en cambio”, ha explicado con ejemplos su experiencia de trabajo con jóvenes que habiendo cometido delitos se han rehabilitado tras recibir el apoyo y el camino de recuperación que necesitaban. Ha abogado por recuperar en la educación la ternura, el trabajo de la culpabilidad, la fraternidad y la confianza. “Hace falta optimismo y esperanza en el ámbito educativo”, ha afirmado.

Varias mesas de diálogos han permitido compartir lecciones aprendidas, buenas prácticas y propuestas de futuro. En ellas, entre otros, se ha contado con la presencia de expertos como Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema, que ha explicado el proyecto editorial Fluye sobre hábitos saludables, que ya se ha implementado en colegios de tres continentes y beneficia a más de 50.000 niños. Pellicer ha reivindicado la importancia del componente ético: “educar personas recias, prepararlas para usar bien esa tecnología que hoy no es opcional”.

Lucía Halty, directora de la Cátedra de Innovación y Salud Mental Digital y del proyecto “Sperantia” (Universidad P. Comillas) una aplicación web que ofrece asistencia psicológica personalizada y digitalizada para Primaria y Secundaria, ha recordado que hacen falta más estudios que expliquen si de verdad hay una

relación entre el aumento del empeoramiento de la salud mental y el tiempo empleado en las pantallas. Para ella, “el tiempo de uso no predice nada. Lo que está por ver es la función que cumple la tecnología, si es reguladora o no de las emociones”. En ese mismo sentido, Raimon Novell (Diktya Foundation) afirmó que “la dimensión digital es un acelerador que provoca un crecimiento exponencial de situaciones de riesgo. Pero nuestra respuesta tradicional sigue siendo lineal”. Por eso apostó por un enfoque preventivo, que las respuestas sean escalables y dar respuestas digitales a los problemas que el mundo digital nos ha generado.

Según la profesora de Comunicación y Nuevos medios (UCJC), Laura Cuesta, “no podemos sacar la tecnología de las aulas porque el centro escolar es el único sitio seguro, confiable, donde vamos a poder educar y formar para que adquieran todas las competencias digitales que van a necesitar, para tener herramientas emocionales y técnicas (...) No podemos dejar a toda una generación fuera del sistema que luego no pueda ser competente”.

Por la tarde, el maestro, pedagogo, filósofo y columnista Gregorio Luri, en su charla “El extraño caso de los niños y niñas con las rodillas impolutas”, expuso por qué a su juicio “la sobreprotección es una forma de maltrato”. Pidió a los asistentes que recuperen para los niños el juego libre y arriesgado. Para él, “la dependencia de los móviles es el síntoma de una infancia y adolescencia carente de mundo”. Y si los entretenimientos pasivos están ganando la partida a los activos, lo que debemos preguntarnos es: ¿a qué necesidad han venido a dar respuestas las pantallas?

Una comunidad que cuida

Santos Orejudo, profesor de Psicología y Sociología de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, ha presentado un avance de la que va a ser la primera investigación española acerca de “Qué dice el alumnado sobre qué hacen y deberían hacer las escuelas que cuidan”, que está siendo realizada por la Cátedra Fundación Edelvives. En ella se ha usado un enfoque novedoso, el de la inteligencia colectiva, y se ha contado con profesionales de muy variados ámbitos. Como avance ha subrayado que los alumnos valoran el ser más que una nota, son conscientes de que necesitan crecer en una comunidad que cuida y de que necesitan ser acompañados. De esta investigación se desprende también la necesidad de la formación del profesorado en temas del cuidado y del acceso de otros profesionales de la salud en la escuela.

Asimismo, se han dado a conocer herramientas recientes para la transformación educativa entre las que destaca el proyecto “Kanjo”, una aplicación basada en inteligencia artificial diseñada para ayudar a detectar el sufrimiento infantil mediante analítica emocional. O el proyecto “Alas” (desarrollado por Fundación Edelvives) para la mejora de la atención y el autocuidado; o “Rebién”, para mejorar la salud mental del alumnado y la convivencia, que en breve se aplicará en los primeros 35 centros educativos aragoneses. Y hubo espacio para que también los niños y niñas y sus padres fueran protagonistas y compartieran en público sus reflexiones y experiencias.

En la clausura, Juan Pedro Castellano, director de la Fundación Edelvives ha reconocido después de escuchar a tantos ponentes que se reafirma en que “el cuidado emerge como una competencia esencial para un futuro más justo y sostenible”, y cómo hay que seguir avanzando en esta competencia educativa del cuidado integral, “que exige crear entornos donde las emociones sean un puente para el aprendizaje”.

No han faltado tampoco la música ni el humor en este encuentro que ha abordado un tema tan actual, transversal e importante para las comunidades educativas y para los jóvenes y adolescentes, tratando de lograr el reto de que cada alumno se sienta valioso y respetado.

La inmigración salvará al sistema educativo balear de la caída demográfica

José Luis Fernández. 8 abril, 2025

La Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (AIReF) detecta que el sistema educativo no universitario de Baleares tiene margen para mejorar su eficiencia gracias a la inmigración, pilar sobre el que contrarrestará la caída demográfica, pero que en las islas tendrá unas consecuencias menores.

Así lo recoge en su estudio ‘Eficiencia del gasto público educativo no universitario en recursos humanos en Illes Balears’ que pretende ofrecer información fiable y objetiva que facilite la mejora de la eficiencia del gasto en la comunidad autónoma y una adecuada planificación y asignación de los recursos humanos entre los distintos centros educativos públicos.

La evaluación comienza repasando la situación y el contexto de la educación no universitaria en Illes Balears, donde se está produciendo una dinámica demográfica que presiona al alza esta partida de gasto. Al contrario de lo que ocurre en otras regiones, las proyecciones de población señalan que esta tendencia de crecimiento se mantendrá en el futuro, en gran parte explicada por los flujos migratorios.

Esto justifica, de forma más acusada, la necesidad de buscar soluciones que garanticen una gestión y planificación eficiente de los recursos humanos, principal partida presupuestaria del sistema educativo balear, apuntan los expertos de la AIReF.



Tal y como recoge el estudio, el gasto por alumno de Illes Balears en educación no universitaria supera el promedio nacional, pero sus resultados educativos se encuentran ligeramente por debajo.

Del análisis cuantitativo comparado de la eficiencia de los centros, considerando su contexto en términos de renta, porcentaje de extranjeros y porcentaje de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, se deduce que el sistema educativo balear tiene margen para mejorar su eficiencia ya que, sin comprometer los niveles de conocimiento de sus alumnos, podría reducir su ratio profesor-alumno en algunos centros, tanto en Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La AIReF detecta que hay un mayor porcentaje de centros de ESO que de Educación Primaria que pueden mejorar su eficiencia, pero no encuentra grandes diferencias de eficiencia técnica entre islas.

El análisis cuantitativo se complementa con un análisis cualitativo del que se extraen elementos que podrían estar condicionando la eficiencia de los centros. Por una parte, los gestores de varios centros han manifestado que se enfrentan a problemas relacionados con el alumnado, especialmente por el aumento de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y la consecuente necesidad de personal que les proporcione apoyo.

Por otra parte, otros centros sugieren limitaciones en materia de inversiones en infraestructuras y mantenimiento que afectan a la calidad de la enseñanza y, por ende, a su eficiencia.

Efecto a largo plazo

Esta evaluación muestra, además, el efecto a largo plazo de distintas alternativas que tratan de paliar las ineficiencias identificadas previamente. En el escenario base no se abordan reformas y el crecimiento del gasto en educación no universitaria ascendería entre un 2,3% y un 3,1% medio anual durante el período 2022 – 2037, según se actualice con la proyección del IPC o con la evolución de la renta per cápita nominal.

En cambio, una estrategia que eliminara todas las ineficiencias identificadas reduciría el incremento del gasto en hasta 0,7 puntos porcentuales con respecto al escenario base (0,5 puntos porcentuales si se restringiese solo a los centros públicos).

Tras el análisis realizado, la AIReF identifica una serie de propuestas que podrían contribuir a mejorar la eficiencia del sistema educativo, como plantear periódicamente pruebas de diagnóstico estandarizadas para monitorizar el progreso de los estudiantes, realizar evaluaciones de eficiencia de forma frecuente, elaborar un índice de eficiencia de los centros educativos para evaluar su desempeño y considerar el grado de eficiencia de los centros en la asignación de docentes para garantizar una distribución equitativa de los recursos humanos.

También considera recomendable implementar estrategias que permitan aprovechar las mejores prácticas de los centros más eficientes y estudiar la posibilidad de personalizar el cálculo de la asignación de recursos de apoyo para adaptarse a las necesidades específicas de cada centro.

La serie ‘Adolescencia’ remueve el sistema educativo en Reino Unido

Miranda Escolar. 9 abril, 2025

Downing Street ha abierto las puertas a los creadores de Adolescencia para un debate vital sobre la protección de nuestros niños. El primer ministro, Keir Starmer, recién convocó una conversación sobre cómo repensar la seguridad de los adolescentes y cómo evitar que los niños se vean arrastrados a un «remolino de odio y misoginia». En la sede y residencia del gobierno se dieron cita los creadores, representantes de organizaciones benéficas y jóvenes para escuchar las experiencias de los niños de hoy.

La medida estrella es que, con el respaldo del primer ministro, los estudiantes verán el drama de Netflix gratis en las escuelas secundarias de todo el país. Acompañado por el coguionista de la serie, Jack Thorne, y la productora Jo Johnson, el grupo se reunió para debatir los desafíos que enfrentan los niños y los padres hoy en día. También analizó cómo el Gobierno puede colaborar para garantizar que los jóvenes cuenten con las herramientas, el apoyo y el entorno adecuados para aprender sobre relaciones saludables.

La reunión se produce en paralelo a la decisión de Netflix de ofrecer la serie gratuitamente a todos los centros de secundaria del país a través de su servicio de streaming Into Film+, con el respaldo del Primer Ministro en la Cámara de los Comunes. La serie, piensa el gobierno británico, ayudará a los estudiantes a «comprender mejor el impacto de la misoginia, los peligros de la radicalización en línea y la importancia de las relaciones sanas», de acuerdo con una nota oficial del Gobierno.

Keir Starmer ha dicho que, «como padre, al ver este programa con mi hijo y mi hija adolescentes, puedo decirles que nos impactó profundamente». Afirmó que lo acordado supone «una iniciativa importante para animar al mayor número posible de alumnos a ver el programa». «Como veo en mis propios hijos», agregó, «hablar abiertamente sobre los cambios en su forma de comunicarse, el contenido que ven y explorar las

conversaciones que mantienen con sus compañeros es vital para apoyarlos adecuadamente a afrontar los desafíos contemporáneos y lidiar con las influencias negativas».

Reconoce Starmer que las medidas políticas no son suficientes para enfrentar un problema social como el que se plantea en la serie: «Este no es un desafío que los políticos puedan simplemente legislar. Créanme, si pudiera accionar un mecanismo para resolverlo, lo haría. Solo escuchando y aprendiendo de las experiencias de los jóvenes y las organizaciones benéficas podremos abordar los problemas que plantea este programa innovador».

En la reunión, el Primer Ministro explicó que este asunto le afecta personalmente. Tras años como Fiscal General, compartió haber presenciado «la devastación que la misoginia y la violencia dejan tras de sí, y cómo desgarran a familias y comunidades».

Entre las organizaciones benéficas invitadas a Downing Street se incluyen la NSPCC, Movember, Beyond Quality, Children's Society y un joven que compartió su propia experiencia de inmersión en contenido similar en línea.

El Primer Ministro también estuvo acompañado por Netflix y la organización benéfica Tender, que han proporcionado recursos y guías para padres, cuidadores y maestros sobre los temas explorados en Adolescencia, así como Into Film, la organización benéfica que permite la visualización gratuita en las escuelas a través de su servicio de transmisión escolar Into Film+.

Por su parte, Jack Thorne, coguionista de la serie, dijo que se creó este programa para generar conversación. «Queríamos plantear la pregunta: ¿cómo podemos ayudar a frenar esta creciente crisis? Por eso, tener la oportunidad de llevarlo a las escuelas supera nuestras expectativas. Esperamos que impulse a los profesores a hablar con los alumnos, pero lo que realmente esperamos es que impulse a los alumnos a dialogar entre ellos».

Medidas del Gobierno

En torno a esta cuestión y a propósito debate social que ha suscitado la serie, el Gobierno del Reino Unido ha tomado medidas para garantizar la protección de los niños frente a los problemas planteados en la serie. Así, las obligaciones sobre contenido ilegal de la Ley de Seguridad en Línea han entrado en vigor y se centran en el material más dañino, incluida la pornografía extrema.

A partir del verano, las plataformas también tendrán que garantizar que los niños tengan una experiencia en línea apropiada para su edad, evitando que vean contenido peligroso que incluye misoginia y violencia abusiva y odiosa. La Ley de Seguridad en Línea no será lo único, sino la base, recuerda el Gobierno.

El Gobierno también está revisando las directrices legales sobre educación en relaciones, sexualidad y salud (RSHE), tras una consulta que concluyó el verano pasado. Está analizando detenidamente las respuestas a la consulta, colaborando con las partes interesadas y considerando la evidencia relevante antes de establecer los próximos pasos para implementar las directrices.

Maria Neophytou, directora de Estrategia y Conocimiento de Sociedad Nacional para la Prevención de la Crueldad contra los Niños (NSPCC), afirmó que los debates en torno a la serie de Netflix y sus temas «son tan inquietantes como importantes». Lamentó que el mundo digital «se está contaminando con contenido dañino y misógino, lo que impacta directamente en el desarrollo del pensamiento y el comportamiento de los jóvenes. No podemos permitir que esto continúe».

Agregó que «es fundamental que los jóvenes tengan acceso a clases de alta calidad y apropiadas para su edad en la escuela sobre relaciones saludables y que comprendan por qué la misoginia es tan dañina y no tiene cabida en nuestra sociedad. Además, es fundamental que los padres reciban orientación y apoyo sobre cómo mantener a sus hijos seguros en línea. Sin embargo», advirtió, «no podemos esperar que los profesores y los padres se encarguen de todo el trabajo».

Así, señaló que las empresas tecnológicas deben priorizar el bienestar de los niños, como lo exige la Ley de Seguridad en Línea, a las que atribuyó «la responsabilidad de garantizar que sus plataformas y sitios web sean seguros desde el diseño para los usuarios jóvenes: que se cumplan los límites de edad, que se respete la privacidad de los niños, que los algoritmos no los dirijan ni los bombardeen con contenido dañino, y que existan formas claras y sencillas para que los jóvenes se quejen de lo que experimentan en línea y busquen ayuda».

Posverdad y Pedagogismo **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 3 de abril de 2025

Por un tema académico he tenido que reunir y examinar algo de bibliografía filosófica sobre la Posverdad, este fenómeno ético-político (o más bien deberíamos decir antiético y antipolítico) que nos está inquietando a todos



menos a aquellos que se han convertido en maestros de su utilización. Uno de los libros más útiles a la hora de tratar de entender qué es la Posverdad, de dónde procede (porque tiene unas raíces claras) y cómo combatirla es *Posverdad*, de Lee McIntyre (Cátedra, 2023, Trad. de Lucas Álvarez). Lee McIntyre, entre otras cosas, es profesor de Ética en la Universidad de Harvard.

Pienso que su análisis de lo que hicieron las industrias Tabacaleras desde los años 50, reproducido luego por los falsos comités científicos dedicados a intoxicar los medios de negacionismo climático, así como el fenómeno del terraplanismo, pueden ayudarnos a comprender cómo nació el Pedagogismo entre nosotros y por qué resulta tan ardua la tarea de desenmascararlo y erradicarlo.

Lo primero que tendría que decir es que los astros de la Posverdad pedagoga hispánica empezaron a operar seriamente entre nosotros en una época que coincide casi exactamente con la eclosión de los dos fenómenos políticos que han culminado en la explosión de autoritarismo que padece Occidente en la actualidad: mientras una parte de la izquierda norteamericana se volvía antiliberal y utilizaba los modismos de la deconstrucción derridiana para proponer procesos de *validación* deconstruccionista, entre 1990 y 2010, en España explotaba el progresismo posmoderno y empezaba su cruzada contra todo lo que sonase a Ilustración, enciclopedismo, educación especializada y estructura racional. El segundo momento de explosión posverdadera es la sustitución de los entramados liberales por las contraconstrucciones de extrema derecha.

La *validación* deconstruccionista, nos explica McIntyre, parecida a una sospecha infinita, se dirige contra el concepto mismo de *verdad*, quedando tocada y hundida cualquier noción de autoridad científica. McIntyre no acusa a esa izquierda deconstruccionista de haber alumbrado al monstruo de la Posverdad, pero sí admite que sin ese proceso previo de deconstrucción aplicada a la idea misma de Democracia (recordemos la crítica a la Ilustración de Foucault), seguramente la extrema derecha no hubiera comprendido tan rápido las posibilidades que le ofrecían los bulos virales para extender sus narrativas contaminantes.

En otras palabras: cuando la izquierda se volvió antidemocrática, nadie supo prever que la derecha se animaría a seguir el mismo camino. Y es aquí donde estamos ahora: a las puertas del triunfo del foucaultismo reaccionario. Es decir, parece que la izquierda focalizada sobre los relatos y no sobre las cosas dejó entrar la plaga autoritaria sin convertirse ella misma en una pulsión dictatorial, pero abriéndole la puerta. Apliquemos ahora esta interpretación a lo que nos sobrevino a nosotros a partir de 1990: ¿Cómo pudo ser que se impusieran con tanta facilidad el cinismo marchesista, las falsas promesas de la LOGSE invalidadas una y otra vez por todos los datos disponibles? ¿Cómo es posible que nuestras Leyes Orgánicas sigan autopercibiéndose como *progresistas* cuando a todas luces han generado el efecto contrario de lo que presentaban sus proemios y principios? ¿Por qué es imposible *corregir racionalmente* la política educativa española? Seguramente, el error que se debe admitir es tan inmenso que todos los implicados prefieren seguir manteniendo la cabeza dentro del hoyo, y huir de cualquier responsabilidad pública.

Ni se ha dignificado la FP, ni han bajado los niveles de desigualdad, ni los alumnos van más felices a clase, ni se ha acercado más la cultura al ciudadano medio... Y en cambio multitud de fundaciones, asociaciones y multinacionales regadas con dinero público han promocionado las políticas más irracionales, incomprensibles, escandalosas, antiacadémicas y antiilustradas posibles... La izquierda deconstruccionista se ha entregado a las promesas de la derecha desreguladora, porque le daría demasiada vergüenza mirarse en el espejo.

¿Cómo ha podido suceder? Las Tabacaleras llenaron los periódicos y los televisores de anuncios que negaban que el alquitrán de los cigarrillos estuviera relacionado con el cáncer de pulmón, y más tarde un ejército de falsos científicos desde fundaciones sobornadas empezaron a desprestigiar sin piedad a los estudiosos que seguían los métodos de verificación científica en los más diversos ámbitos: sanidad, vacunas, clima, educación, geopolítica...

No hace falta que señale aquí a las corporaciones y gurúes que han propalado y consolidado las posverdades pedagógicas. En Cataluña hay quien dice creer firmemente que no se ha de enseñar a leer a los niños, que el boli rojo es opresor, que las tablas de multiplicar están anticuadas, que un aprendizaje "de la vida y para la vida" puede sostener un futuro ciudadano y laboral factible, que la enseñanza de idiomas oficiales es colonialista, que las cronologías perjudican a los significados éticos de los hechos históricos, y un largo etcétera. Todos hemos sido testigos de los excesos del ciberepopulismo, que producía pingües beneficios a determinados gigantes empresariales; todos hemos visto los prodigios más extraños porque, como nos muestra McIntyre, el sentido grupal es clave en los linchamientos de colectivos profesionales y la introducción de sometimiento ideológico a través de la aceptación de la falsedad, como ocurría hace siglos con el rigorismo protestante, las Inquisiciones europeas y las lógicas tribales que no aceptaban el disenso racional.

Para que una Posverdad triunfe, nos explica McIntyre, es necesario que los cínicos, los que no se interesan por ninguna verdad, los apóstoles del Relato, logren convencer a sus sometidos de que intentar averiguar y exponer hechos racionales es perjudicial para los intereses del *Pueblo*. Así justificaba Marchesi, hace 25 años, sus propuestas pedagógicas: él escribía que la LOGSE acercaría la cultura al *Pueblo*. ¿Pero quién acercaría los alumnos a la cultura? La cultura era una cosa sospechosa, una conspiración de malditos elitistas... Hoy se diría que los cultos son unos oscuros defensores de algo muy maloliente llamado "meritocracia"... McIntyre

también nos recuerda hasta qué punto la revolución reaccionaria es una *venganza* contra los expertos metomentodos. Así comprendemos, por fin, la manía persecutoria de los pedagogistas para *convertir* a los transmisivistas, su necesidad patológica de que los alumnos y los docentes *dejen por fin de pensar* y de memorizar sabidurías intercambiables, para dejarse abrazar por las certezas cerradas del Ser, las identidades promocionadas por el Realismo Capitalista, los futuros cerrados y medidos del ciberconsumo, para el que sobran las matemáticas, la filosofía, los saberes estructurados, las Humanidades, las habilidades reflexivas, la medida, la lentitud y las inquietudes que no pueden ser reducidas a datos comercializables.

Todos hemos presenciado esos linchamientos. Al profesor español se le ha llamado, desde facultades, ministerios y grandes periódicos: obsoleto, fascista, franquista, contrario a los derechos humanos, enemigo de la felicidad del alumno, engendro de extrema derecha, nazi, fósil, rojipardo... y se ha llamado a su reeducación y remodelamiento competencial.

Marchesi era más moderado y hacia el año 2000 hablaba de profesores “conservadores”. La Posverdad pedagogista inmadura aún guardaba algún resto de respeto. ¿Cómo hemos permitido esta barbarie? Cuando la Tecnocracia se propone extender Posverdades a los cuatro vientos, el resultado es un deterioro rápido del estilo deliberativo connatural a las democracias. McIntyre expone con total claridad el proceso según el cual se pasa de confiar en el experto (es decir, el profesor) a otorgar toda la credibilidad al *charlatán*, es decir, al gurú, primero el telepredicador y luego el *influencer*: el hacedor de realidades y teorías paralelas. Hemos sido cobardes sin duda. McIntyre nos ayuda a entender al profesional que se corrompe porque acepta las posverdades autoritarias que dicta quien le proporciona el sueldo, al profesional que *se somete*. Al mito de la Hiperaula, al mito de la Atención Individualizada con 250 alumnos, el alumnocentrismo, a la educación con el corazón y tantas otras posverdades repetidas hasta la náusea.

Si hay que decir que los niños no transmiten un virus, y luego todo lo contrario, se dice y tan campantes. Si se ha de decir que las evaluaciones externas son un fraude total, se afirma y listos. Si hay que afirmar que una aplicación con IA ha de sustituir a los libros de lectura y a los docentes, se afirma y se queda el gurú tan satisfecho. Por no hablar de la amenaza de retirar a los profesores “inadaptados” y otras lindezas políticas, como el esperpento salvífico organizado en torno a las omnipresentes Competencias, que ni siquiera proceden de la bibliografía pedagógica. Parece que la aceptación de la imbecilidad es el nuevo Pacto Feudal en la época del capitalismo tardío. El pedagogismo ha ensayado todas las tretas psicológicas y mercantiles imaginables para doblegar a los malvados profesores y obligarles a creer en una verdad paralela pedagogista. Una gran Posverdad redentora que no aguanta ni el más mínimo contraste con la realidad social del país.

Cualquier atisbo de duda ante el proceso de privatización y desmoche mental era automáticamente acusado de reaccionarismo apocalíptico. Ha vencido la Posverdad pedagogista por incomparecencia de resistencia científica. ¿Hasta cuándo durará esta situación? ¿Tendremos que llegar al extremo del presidente Trump, que directamente cierra la Agencia de Bibliotecas y el Departamento de Educación? ¿Qué es mejor, un ministerio y unas consejerías instaladas en la contaminación mediática patológica o el cierre dictatorial del Ministerio de la Verdad? ¿Dejamos que un Trump nos cierre el garito o nos proponemos empezar a limpiarlo, por fin, de terraplanismo trilerio? ¿No precederán las reformas competenciales al cerrajazo ultrapopulista? Lo que sí sabemos es que nuestras instituciones son tan ignaras que no resultaría impopular su eliminación. Sabemos que la degradación ex profeso de un servicio público es el primer paso para su gentrificación o privatización. ¿Para cuándo una Función Pública fuerte, libre de linchamientos mediáticos, y que se atreva a reconstruir un sistema educativo público racional y emancipador, sin recetas populistas? El tan cacareado Máster de Secundaria no será más que otra privatización del acceso a la profesión docente. Llenaría las arcas de algunas “universidades” mientras que el Pedagogismo alcanzaría su triunfo máspreciado, la joya final: la tribuna definitiva para someter el profesorado más sospechoso a la Posverdad pedagogista. ¿Cuándo restauramos la Razón académica frente a la Posverdad economicista y ultrautilitaria?

De la enseñanza de la ingeniería y la tecnología

O del galimatías competencial en el currículo de las materias de tecnología

Antoni Hernández-Fernández 4 de abril de 2025

En un artículo reciente, Cristina Simarro, con el rigor que la caracteriza, ha puesto sobre la mesa un análisis detallado del nuevo currículum de secundaria de *Tecnología y Digitalización* en Cataluña. Su artículo ofrece un diagnóstico preciso de las deficiencias de este planteamiento curricular. Sin embargo, por mucho que Simarro (2025) haga un encomiable esfuerzo por clarificar conceptos y proponer alternativas, la realidad es tozuda: la LOMLOE ha descafeinado la antigua materia de Tecnología y sigue sin abordar adecuadamente ni la perspectiva de la ingeniería, ni una educación tecnológica sólida, fundamental para mantener parte del maltrecho ascensor social. El resultado es un currículum donde lo transversal prima sobre lo esencial, y donde la ingeniería es, francamente, un invitado de piedra. Y no entraré aquí en el dislate *lomloísta* del cambio de nombre de la materia, que ya se apuntó en “*La educación cancelada*” (Navarra y Rabadà, Sloper, 2022).

La coctelera de las competencias específicas

Así, se habla de la «Competencia en ciencia, tecnología e ingeniería», como si estas tres disciplinas fueran intercambiables o, peor aún, subsumibles dentro de una sola. Simarro (2025) muestra que esta visión



epistemológicamente empobrecida diluye por completo las formas propias de hacer, hablar y pensar la ingeniería, subordinándolas a la ciencia, algo que ya se había apuntado con anterioridad (Couso y Simarro, 2020). La consecuencia es evidente: si no hay un reconocimiento explícito de la entidad propia de la tecnología (ni de la ingeniería), cualquier departamento de ciencias puede reclamar su enseñanza, con la consiguiente marginación del profesorado de tecnología. Está sucediendo en muchas áreas, es el aroma de “los ámbitos”. Será que la especialización no interesa y las administraciones, incapaces de reclutar profesionales especializados, abren la veda de la “polivalencia” de los docentes. Lo laboral prima sobre lo académico y el rigor.

El intento de concretar las competencias clave en cada materia ha resultado ser un ejercicio de barroquismo curricular. A la coctelera, y dale ritmo. Simarro (2025) señala que, en la redacción de las competencias específicas de *Tecnología y Digitalización*, la acumulación de elementos transversales, sin un criterio claro de priorización, hace que el conjunto sea difícil de aplicar. Se mezclan referencias a metodologías, valores y habilidades sin jerarquía ni distinción. ¿El resultado? Un galimatías competencial en el que la autonomía, la creatividad, la sostenibilidad y la colaboración aparecen de forma errática, sin que nadie tenga claro cómo deben integrarse en la práctica docente.

A esto se suma la ausencia de una definición clara de las competencias propias de la ingeniería, apunta Simarro (2025), que repasa cómo en lugar de desarrollar habilidades fundamentales como la optimización de soluciones o la validación empírica de propuestas tecnológicas, se incluyen requisitos arbitrarios, a lo sumo complementarios, como la necesidad de aplicar conocimientos interdisciplinarios: pero, ¿por qué aquí y no en otras de las denominadas materias STEM? Rezuma todo, en mi opinión, un sesgo claro que sitúa las materias tecnológicas como materias de segunda categoría.

Saberes: el arte de ocultar lo esencial

El tratamiento de los saberes no es menos problemático. En lugar de presentar conceptos fundamentales que estructuren el aprendizaje, con el conocimiento tecnológico como auténtico andamiaje cognitivo (Ruiz, 2020), la LOMLOE opta por formular los saberes como acciones. Como bien desgrana Simarro (2025), esta obsesión por la operatividad genera una redundancia innecesaria y relega los conceptos clave de la tecnología a un segundo plano. Mientras que en ciencias los bloques temáticos mantienen una cierta coherencia respecto a modelos previos de currículum, en Tecnología y Digitalización nos encontramos con una categorización y estructura errática. Materiales, procesos o electricidad quedan reducidos a notas al margen en un bloque difuso de «resolución de problemas y proyectos», por poner un ejemplo.

Este desdibujamiento de los saberes no es inocente. Facilita la adopción de una enseñanza cortoplacista, basada en la aplicación inmediata y concreta, en detrimento de la reflexión, la abstracción y la transferencia de conocimientos. Así, en lugar de fomentar la comprensión profunda de principios tecnológicos y su aplicación a diferentes contextos, el alumnado termina, en el mejor de los casos, aprendiendo anécdotas tecnológicas con pocas posibilidades de generalización o de integración en su acervo cognitivo. El currículum parece más preocupado por encajar la tecnología en un marco socialmente aceptable, y políticamente correcto en el marco de los ODS, que por garantizar una educación tecnológica rigurosa, sólida y bien estructurada.

Situaciones de aprendizaje: el envoltorio sobre el contenido

Las situaciones de aprendizaje (SA) son piedra angular de la LOMLOE. La materia de Tecnología y Digitalización no escapa a esta tendencia. Como si en el pasado los docentes no contextualizaran las actividades o, como si el contexto fuera más relevante que el contenido. Se insiste en la necesidad de que cada situación tenga una finalidad clara y conecte con objetivos transversales. Hasta aquí, nada que objetar. El problema es que el diseño de estas SA se ha priorizado sobre la definición de saberes y competencias específicas. Se ha construido la casa por el tejado: antes de definir qué conocimientos se deben adquirir y cómo, ya se ha decidido que deben aprenderse mediante desafíos contextualizados o proyectos. ¿Todo contenido debe vehicularse mediante la misma metodología didáctica?

Simarro (2025) nos recuerda que un diseño centrado en el contexto puede ser un arma de doble filo. Si no se cuida la abstracción de los saberes, el aprendizaje se reduce a la anécdota, a la mera aplicación a un caso concreto, con poco margen para la extrapolación y el andamiaje cognitivo. La inclusión de vectores como la perspectiva de género, la ciudadanía democrática o el bienestar emocional debe hacerse de forma coherente y progresiva, y no como un imperativo en cada SA, donde a menudo entran con calzador en las actividades de aula. La clave está en estructurar el aprendizaje de manera que se garantice tanto la comprensión de los fundamentos tecnológicos como su aplicabilidad en contextos reales. Pero para saber aplicar el conocimiento, primero hay que adquirirlo.

A modo de conclusión

El análisis de Simarro (2025) es un toque de atención imprescindible, una revisión que se debería hacer desde cada materia de secundaria. Sus razonadas propuestas de reforma intentan devolver coherencia a un currículum difuso y sin jerarquía clara. Pero la cuestión de fondo sigue abierta: la tecnología se ha convertido

en un campo de batalla ideológico, donde la prioridad, se dice, ya no es forjar en secundaria el andamiaje de potenciales futuros ingenieros o tecnólogos competentes (porque, se dice, *no todo el que cursa la ESO va a ser tecnólogo o ingeniero*), sino ciudadanos sensibles y socialmente responsables. Y no es que lo segundo no sea relevante, es fundamental: pero no es incompatible con defender la impartición de un conocimiento tecnológico sólido.

Y ojo. Igual se ha empezado por aquí, y se sigue por acullá. Que ya se han oído voces de los que quieren imponer unas matemáticas *cuquis*, porque ‘no todo el mundo tiene que ser matemático’.

Y mientras tanto, la ingeniería, con sus particularidades, sigue esperando su sitio en el currículum. La LOMLOE ha convertido *Tecnología y Digitalización* en una materia de segunda categoría, desdibujando su contenido y difuminando la ingeniería en un maremágnum de referencias cruzadas con otras disciplinas. Se ha perdido la oportunidad de estructurar una buena educación tecnológica y se ha optado por un enfoque en el que la transversalidad se impone sobre el rigor disciplinar. Quizá, para la próxima reforma educativa, alguien se acuerde de que la tecnología no es solo una cuestión de valores, sino también de conocimiento. Porque, ¿cómo poder ser crítico o éticamente responsable con algo que se desconoce?

El término “*ingeniero*” apareció en el siglo XIV, refiriéndose a especialistas en construcciones militares, de modo que durante la Europa moderna, figuras como Leonardo da Vinci diseñaban *ingenios*, armas y fortificaciones para mecenas adinerados, como los Medici o el duque de Milán (Johri, 2023). La formación de aquellos ingenieros militares, y otros maestros constructores, se basaba en el aprendizaje práctico. Con la Revolución Industrial, buena parte del conocimiento técnico quedó ligado a talleres dominados por hombres de talante bélico: la fundación de la École Polytechnique en Francia (1792) y West Point en EE.UU. (1802) reforzó la conexión entre la ingeniería, el trabajo manual y la cultura militar (Johri, 2023). En un contexto donde los medios de comunicación enfatizan un clima prebélico en Europa, con incluso recomendaciones alarmistas (al menos a día de hoy) sobre la necesidad de hacer acopio de alimentos y kits de supervivencia domésticos, por aquello de justificar el aumento en gasto militar, resulta pertinente, para concluir, recordar cómo la ingeniería surgió vinculada a la guerra. Una guerra a la que los medios nos aproximan por momentos, mientras los docentes seguimos con nuestras luchas educativas cotidianas. ¿Nos obligarán a volver a los orígenes de la ingeniería?

Una escuela de lo que no se vende **OPINIÓN**

David Cerdá. 7 de abril de 2025

Si hay algo que necesitamos enseñar y no enseñamos es lo que no está en venta: pocas ideas más importantes que refinar, por ejemplo, en un instituto. En el mundo en que ha llamado «libertad» a *Onlyfans*, urge conseguir que cada ciudadano abandone el sistema educativo con una teoría de la dignidad robusta o al menos suficiente.

Cuando tengo que explicar qué son los principios, suelo servirme de una anécdota protagonizada por un experto en la materia. «Estos son mis principios; si no le gustan, tengo otros». Muchos ignoran que Groucho Marx, que era un tipo de principios, nunca dijo eso. La anécdota, en cambio, que él cuenta en *Groucho y yo*, sus memorias, es verdadera. Groucho está en un bar y le pregunta a una chica si se acostaría con él por una cantidad obscena de dinero (digamos, hoy, cien millones de dólares). La chica entiende que, dada la enormidad de la suma, la pregunta es retórica, y por lo tanto accede. A continuación, Groucho planta un billete de diez sobre la barra y la invita a consumir el trato. «¿Qué se ha creído que soy?», le dice ella, a lo que él responde: «Lo que usted es ya ha quedado claro, ahora solo estamos discutiendo el precio».

Lo que siempre ocurre tras contar la anécdota es que la audiencia se ríe, desde lo socarrón a la carcajada, según el arte que me dé como narrador o el momento. Bueno, *ocurría*. Lo que vengo detectando entre los más jóvenes (18-21 años) en las últimas hornadas es que se quedan impertérritos. Al principio pensaba que era cosa mía por no haberlo contado bien, y hasta hacía algún torpe intento de explicarla. Pero ya no, porque he entendido por qué no hay risas: hay cada vez más adultos recién estrenados que no entienden que haya cosas que no estén en venta. De hecho, y salvo cuando me da por constatar hasta dónde llegó la riada, he dejado de contarla.

Estamos fabricando a redoblada velocidad —«¡Traed madera, es la guerra!» gritaba Groucho en *Los hermanos Marx en el Oeste*— a personas sin principios, esto es, a gente que cree que todo está en venta. Claro que hay en las nuevas generaciones personas con una implicación ética y política extraordinaria, gente de principios, comprometida, estupenda, pero lo que cuenta es la media, en caída libre. Y es culpa nuestra, entre otras cosas, de la escuela, incapaz de ser moralmente asertiva, perdida en guerras inútiles entre facciones y secuestrada por la agenda política, que la roe por dentro, ley a ley, gobierno a gobierno.

Para quienes nieguen esta realidad, dos pruebas contundentes. En primer lugar, *Onlyfans*. No es solo que haya adolescentes allí: ellas, sobre todo, como producto, ellos como consumidores. Este servicio de suscripción, creado en 2015, se acerca a los doscientos millones de usuarios y creció un 1.300% entre 2019 y 2021 (se ve que en la pandemia no solo nos dio por las visitas virtuales a los museos). Por supuesto, a los más de tres millones de personas que se venden en este canal no las vamos a llamar «prostitutas», sino «creadoras de contenido». Excuso decir que el femenino está más que justificado: esto siempre ha ido de lo mismo, de



mujeres cosificadas, y ellas son en enorme proporción las que se están vendiendo. El otro día hubo muchos que se hicieron cruces porque habían suspendido a una profesora en Italia por tener cuenta en esta red; algunos corrieron a chillar lo del atentado contra la libertad individual, otros se apresuraron a señalar que su institución era católica; qué quieren que les diga, a mí me parece que este oficio que es más que un oficio es incompatible con según qué cosas.

Segundo ejemplo: el Congreso de los diputados. El lector no lo va a creer, pero hubo un tiempo en que la sede de la soberanía nacional no era un mercado persa. Hoy la *realpolitik* no pasa de zoco de saldo; todo vale, ningún programa electoral se cumple, llamamos tener cintura política a engañar a los propios votantes, etcétera. Cada vez que dude el lector cómo está España de principios le bastará darse una vuelta por las noticias de la Carrera de san Jerónimo para abandonar toda duda, pues esa gente, por descontado, ha sido amamantada en el sistema educativo que nos hemos dado, con su connivencia, en la que no hay rastro de guía en cuanto a que hay cosas que no *deben* venderse.

«Todos somos putas, Grace. Tan solo vendemos diferentes partes de nosotros mismos»; palabra de Tom Shelby (*Peaky Blinders*) uno de los héroes de la juventud, nos guste o no admitirlo. Hay algo llamado «dignidad» que delimita el área de lo que no se vende. A demasiados egresados de la educación secundaria les suena todo esto a chino. Esta idea, no obstante, no es una más, sino una de las que nos fundan, cuanto menos cuando somos capaces de una vida sensata y decente. Quien todo lo vende se queda en súbdito, no alcanza a ciudadano, y antes o después se venderá a sí mismo, sometido a la mentalidad del esclavo. Un mundo en el que todo está en venta no merece la pena. Y una persona que no es capaz de aprender a defender un espacio para lo invendible acaba antes o después en la cuneta.

[El último libro de David Cerdá es *El bien es universal. Una defensa de la moral objetiva*, en Rialp]

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Los museos de la Educación en España: un panorama alentador

Luis M^a Naya Garmendia 8 de abril de 2025

La recuperación de la memoria histórico-educativa, en la actualidad, se está desarrollando a través de la puesta en valor y salvaguarda del patrimonio escolar y pedagógico. En el contexto occidental cada vez es más frecuente encontrar museos escolares, pedagógicos, educativos, del juego o de la infancia, que recuperan el patrimonio histórico-educativo. En esta colaboración queremos mostrar el panorama actual de los museos de la educación en España. Para ello, nos acercamos a la reciente fiebre en la creación de museos pedagógicos y su diferenciación con respecto a los museos escolares, enmarcando las etapas y la evolución de los museos de la educación en Europa.

El panorama museístico sobre la educación en Europa es muy diverso, tanto en cuanto a sus denominaciones (museos escolares, museos pedagógicos, museos de la escuela, museos de la educación, colecciones histórico-escolares, etc.), como en lo relativo a su dependencia institucional (gobiernos autonómicos o locales, universidades, asociaciones, etc.), a su gestión, públicos visitantes, exposiciones, etc. El término de museos de la educación es el más adecuado por su globalidad, al incluir todo tipo de museos y/o colecciones del ámbito educativo. Desde el punto de vista numérico los datos son divergentes según las fuentes que utilicemos. En 2004, al menos, existían 442 instituciones de este tipo censadas en los diferentes países de Europa. En este censo Alemania figuraba a la cabeza con 103 centros, Suecia tenía 64, Francia 46, Austria 38, España 36, Noruega 33, Gran Bretaña 28 y Suiza 15. Estos datos hay que revisarlos al alza, a medida que se van conociendo mejor las situaciones particulares de cada país. Sólo como ejemplo de los cambios que se han producido, podemos ver que, en Francia, en 2016, había censados 82 museos de la escuela de dependencia comunal, 76 escuelas representadas en museos de artes y tradiciones populares, 6 fondos documentales y 6 museos de escuelas especializadas, sin olvidar la existencia de un Museo Nacional en Ruan, lo que hace un total de 170 centros. En Italia, asimismo, hay, al menos, 50 museos, que se pueden clasificar en museos escolares (29), salas-museo (9), escuelas-museo (8), exposiciones permanentes (3) y museos pedagógicos (1).

La situación de los museos de la educación en España es muy alentadora, en tanto que se han producido iniciativas museísticas que se están consolidando a través de las diversas actividades. Para poder analizar la situación de estos museos nos ha parecido pertinente clasificarlos en función de la diferente dependencia institucional. Así, ante la carencia actual de un Museo Pedagógico Nacional, que existió en España desde 1882

hasta que fue clausurado en 1941, completando el proceso franquista de depuración del magisterio, en este momento podemos hablar de un conjunto de cuatro categorías de museos: museos dependientes de los gobiernos regionales, museos universitarios, museos escolares en centros educativos no universitarios y museos etnográficos o similares con temática educativa. Esta clasificación nos ha permitido realizar una aproximación a una cartografía de los mismos, destacando los indicadores (dimensiones y categorías) que nos parecen más pertinentes para analizar dichos museos: relato museístico, actividades que realizan, tipología patrimonial, audiencias y gestión del museo. La conclusión a la que hemos llegado es que la existencia de estos museos da cumplida cuenta, por su extensión territorial y agentes implicados, de una dinamicidad ejemplar y los retos a los que se enfrentan en un futuro.

La característica principal de los museos que dependen de los gobiernos regionales es su dotación personal y económica. Por lo tanto, gozan de una normativa legal, de financiación recogida en los presupuestos de la Comunidad, de un personal fijo, de posibilidad de obtener material escolar de una manera sencilla, etc. Cinco son los museos que corresponden a esta categoría: el Museo Pedagógico de Galicia (Santiago de Compostela, creado en 2000), el Archivo y Museo de la Educación de les Illes Balears (2001), el Museo Pedagógico de Aragón (Huesca, 2006), el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) (Polanco, 2006) y el Museo Pedagógico y del Niño de Castilla La Mancha (Albacete, 2010).

Por lo que respecta a los museos pedagógicos, su característica principal es que son un buen recurso para la docencia y la investigación, siendo la mejor forma de transferencia social en el ámbito de la historia y memoria de la educación. En España diez universidades han puesto en marcha los siguientes museos pedagógicos: Museo Complutense de Educación (Madrid, 1989); Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna (La Laguna. Santa Cruz de Tenerife, 1999); Centro de Estudios de la Memoria (CEME) de la Universidad de Murcia (Murcia, 2009); Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (Zamora, 2010); Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva (Huelva, 2011); Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Sevilla, 2012); Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (San Sebastián, 2014), Museu Pedagògic de Castelló (Castellón, 2014), Museo de Educación Antonio Molero de la Universidad de Alcalá (Guadalajara, 2021) y Museo de Historia de la Escuela (Valencia, 2023).

Los museos pedagógicos han solido estar relacionados con un discurso museístico nacionalista u orientado a la formación pedagógica, mientras que los museos escolares, que se han construido históricamente dentro de las propias escuelas, lo han sido como un espacio que actuaba como dispositivo didáctico para apoyar la docencia y que ha ido derivando en museos que se instalan en antiguas escuelas que han ido desapareciendo. Los primeros museos escolares, en general, recogían colecciones de flora, fauna y minerales, modelos para las clases de anatomía, la historia natural, etc., y su objetivo era ser utilizados como material de experimentación. Estos museos se nutrían de aportaciones del propio alumnado, de los docentes o de compras diversas. Este tipo de museos dinámicos continúa existiendo, cumpliendo parecidas funciones e incorporando otro tipo de objetos creados por los propios alumnos. Por lo que respecta a los innumerables museos escolares situados en centros educativos de primaria, tanto urbanos como rurales, se aprecia que se incorporan a la protección del Patrimonio Histórico-Educativo a través de la reconstrucción, en general, de un aula antigua. En función de la disponibilidad de material estas aulas están ornamentadas con objetos diversos (láminas, globos terráneos, torsos humanos, libros de texto, cuadernos, reglas, etc.). A veces sin una exactitud en representar un espacio que reviva el aula que pretenden representar.

Dentro de esta categoría de museos escolares podemos incluir también las colecciones de materiales didácticos utilizados en los centros de enseñanza secundaria, tanto públicos como privados y que, en la mayoría de los casos, se adquirían a casas comerciales. Los denominados “Institutos Históricos”, en algunos casos, han reconvertido este material en museos que permanecen en el propio centro, otorgándoles un plus de identidad y de distinción social y escolar. Ejemplos de ellos los podemos ver en los Instituto Isabel la Católica o San Isidro de Madrid, el Alfonso X el Sabio de Murcia, el Instituto de Canarias Cabrera Pinto de La Laguna, etc. Estos centros habitualmente están localizados en las capitales de provincia y han sido, hasta la actualidad un referente educativo y museístico con sus gabinetes de física, de ciencias naturales o de sus laboratorios de química, sobre todo cuando la sede de la universidad estaba en una provincia diferente.

Finalmente, son de destacar los museos etnográficos que, en general, poseen reproducción de un aula escolar, material didáctico u objetos escolares. La existencia de estos museos son un atractivo turístico que evoca la vida rural o ciudadana en su cotidianidad.

Podemos encontrar una panorámica en la Red de Museos de Instituciones de Patrimonio Histórico-Educativo promovida por la SEPHE y también un nutrido número de artículos en *Cabás. Revista Internacional de Patrimonio Histórico-Educativo* que dan cumplida información del panorama museístico y de las actividades de formación que cumplen este tipo de museos.

Luis M^a Naya Garmendia. Presidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Miembro de RETINDE



Adriana Yépez: “A medida que el vínculo profesor alumno se fortalece, se favorece el proceso de aprendizaje”

Adriana Yépez es la responsable de Educación de la Fundación Botín, entidad que lleva años trabajando en Cantabria y que, también desde hace tiempo saltó a otras comunidades como Madrid, Castilla y León, etc. En los últimos años, están llevando sus programas formativos a países de América Latina como Chile, Perú o México.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 10 abril 2025

Adriana Yépez es venezolana de nacimiento. Allí estudió Psicología, aunque poco después se trasladó a España, en donde lleva residiendo dos décadas y donde se ha ido dejando parte del acento. Aquí ha desarrollado labores de orientación en diferentes organizaciones educativas, como la Universidad Francisco de Vitoria. Desde hace algo más de una década trabaja en la Fundación Botín, en donde es la responsable de los programas educativos. El buque estrella es el programa Educación Responsable, por el que han pasado decenas y decenas de docentes y que ha impactado en muchos más niños de entre 3 y 16 años.

Hablamos con ella de algunos de los aspectos clave del proyecto y de la trayectoria que han tenido desarrollando en estos años. Una trayectoria que ha puesto el foco en la educación emocional, social y creativa.

Quería que me contaras de manera más o menos sucinta, a qué os referís cuando habláis de educación emocional, social y de la creatividad.

La intención de promover el desarrollo emocional, social y creativo nace en la Fundación Botín desde principios del 2000. En ese momento el área de educación lo que busca es una educación que promueva el desarrollo integral. Creemos que el alumno no solamente tiene una parte cognitiva y no solamente nos tenemos que basar en la parte eminentemente académica, sino que tenemos que en el espacio educativo tenemos que promover una serie de habilidades que le permitan desarrollarse de una manera integral.

Para nosotros, esa integralidad se ubica en esas tres variables que buscamos promover. En la parte emocional o de desarrollo afectivo, lo que queremos es ayudarles a desarrollar las capacidades para identificar, expresar y regular sus emociones. Desde la manera más básica, saber cómo me siento, cómo estoy y cómo están las personas que me rodean. Cómo expreso también cada una de esas emociones.

También trabajamos la parte de la empatía. El ser conscientes de qué implica realmente ponerme en el lugar del otro. Que todos nos lo sabemos muy bien, pero luego en la práctica nos damos cuenta que no es tan fácil. No es tan fácil cuando justo me toca con esa persona que me cuesta un poquito más o con el compañero de clase. Cómo trabajar eso, conectar con el otro, generar más vínculos.

Luego trabajamos la autoestima. Buscamos que el docente sea consciente de que deja huella en la vida de los alumnos. Nuestra autoestima se desarrolla gracias a lo que recibimos de nuestras familias y de nuestros amigos y, en buena medida, de nuestros maestros, de nuestros docentes. Que el maestro sea consciente de que deja huella en la vida de sus alumnos le hace pensar en cómo quiere que sea esta huella o en querer sembrar cosas positivas que le ayuden a desarrollarse más plenamente.

En la parte social lo que trabajamos son habilidades de relación. Lo primero, estar abiertos y en disposición para el encuentro con el otro. Aquí vamos a lo más básico, a saber saludar, a entrar en una conversación, a pedir perdón cuando me he equivocado, a agradecer también. Las cosas más básicas. Esto lo enlazamos con las habilidades de comunicación. Mi comunicación verbal, no verbal, lo que expreso, cómo me relaciono, mi escucha activa y luego, por otro lado, la asertividad. Para nosotros es muy importante saber transmitir lo que pienso y lo que siento de una manera respetuosa hacia los otros y hacia nosotros mismos. Aquí incluimos las diferentes maneras de pensar y los puntos de vista.

Y, en esa última pata, la parte creativa, el desarrollo creativo, ahí lo que trabajamos es el pensamiento crítico, las habilidades para que el alumno sea consciente de lo importante que es hacerse preguntas, cuestionarse las cosas, el asombro, la curiosidad, el querer conocer los diferentes puntos de vista y hacer todo un proceso para realmente descubrirlo. El intentar buscar nuevas formas de solucionar las cosas o de nuevos enfoques y, luego, la toma de decisiones, que estamos desde muy pequeños.

Lo emocional, social y creativo, aunque lo tenemos separado, en realidad están todas en constante relación. Y esto es lo que nosotros buscamos, esto lo promovemos, lo trabajamos con los centros educativos, buscamos que el profesor lo viva en primera persona, para que luego sea capaz de llevarlo a sus alumnos. Y esto lo hacemos posible a través de un plan de formación de tres años en los centros educativos, así como con recursos educativos informatizados, estructurados, relacionados con distintas artes como literatura, música, artes plásticas... Los recursos los pueden utilizar en el aula con los alumnos. Y hacemos mucho acompañamiento con los centros educativos desde que entran en el programa. Después de esos tres años, los

centros no acaban sino que pasan a formar parte de una red de centros graduados que son centros referentes, los que empiezan a innovar gracias a las cosas que han recibido en los primeros años. Tenemos centros que ya llevan 15 años con nosotros.

¿Por qué creéis que es importante esa incidencia en el profesorado, más allá del trabajo con el alumnado?

Porque el profesor es el que está ahí, es el que está a pie de aula, el que hace posible la relación con el alumno, el vínculo. Nosotros lo que queremos es que se sientan totalmente autónomos, que conozcan los recursos para que esto pase a formar parte de su vida. Somos conscientes que los profesores tienen muchas necesidades en el día a día, la labor docente cada vez se ha ido ampliando más entonces. Antes yo me encargaba de dar clases de matemática y a día de hoy con todos los problemas que hay de salud mental, con todos los desafíos en los que nos estamos enfrentando, es importante que el profesor se sienta de alguna manera equipado con conocimientos y también con herramientas que les ayude a conectar mejor con el alumno, a descubrirlo mejor, a promover estas habilidades en él.

Hemos desarrollado un concepto, el *teachfulness*, que inventamos de la mano de José Manuel Domínguez. En ese deseo de hacer crecer al alumno, crece también el profesor. Es una relación compartida, yo ayudo a que mi alumno a que crezca y saque lo mejor de sí mismo en conocimiento, habilidades, en virtudes y yo, en ese proceso, también crezco.

Es importante que el profesor sea muy consciente de que para sacar lo mejor de sí en clase y que lo haga el alumno, tiene que estar bien

Los recursos que tienen los centros una vez entran en la red, ayudan al profesor a que toda esta experiencia en el aula se viva de una manera más significativa. Con la formación del profesorado, más allá del desarrollo integral en esa parte emocional, social y creativa, buscamos fortalecer el vínculo del profesor con el alumno. Creemos que a medida que se fortalece, favorecemos el proceso de aprendizaje. Favorecemos la relación y que todo el proceso sea más disfrutado. Así promovemos el bienestar emocional y el cuidado docente.

Es importante que el profesor sea muy consciente de que para sacar lo mejor de sí en clase y que lo haga el alumno, tiene que estar bien.

Y lo último que buscamos es mejorar el clima de convivencia en el centro. Cuanto trabajamos todas estas áreas, con estos recursos, ocurre de manera natural.

Hablas de cierto cambio de rol en el docente, a la entrada de una cierta educación en valores. No sé si el profesorado puede tener reticencias a dejar de enseñar su disciplina para centrarse en cosas que no son estrictamente la materia para la que se preparó para dar clase.

Es verdad que al principio cuesta, entre comillas, porque tiene un currículum y tiene que darlo. Por esto nosotros vamos poco a poco, con una propuesta abierta. Tanto para Cantabria como para Madrid (CCAA en las que más tiempo llevan los programas implantados) cuando el centro entra, les pedimos que elijan un grupo reducido de profesores, son quienes empezarán con la experiencia. Por otro lado, les decimos que elijan algunos recursos en algunas clases.

Los recursos, en el primer año, tienen un mínimo de 6 horas de aplicación. Supone trabajar durante un trimestre o un cuatrimestre y el docente debe integrar esas horas. Tal vez haya un recurso que necesita más tiempo, pero tal vez sea un mínimo de nueve horas a lo largo de un curso. La propuesta se hace de tal manera que yo la puedo integrar con mi asignatura.

De manera natural el profesorado descubre, como le pasa al alumnado, otro lado del alumno y eso genera un vínculo especial. Se generan espacios en el aula donde pongo en marcha actividades. Por ejemplo, con el recurso que se llama banco herramientas, tengo un enlace audiovisual y en él, un paso a paso de lo que tengo que hacer para trabajar la empatía. Puedo poner un corto o trabajo con un anuncio publicitario que me genera una gran cantidad de temas para hablar, temas que están en el alumnado. Lo que suele pasar es que los alumnos quieren repetir estas actividades porque conocen otras perspectivas.

Hay un recurso que se llama Reflejarte que se centra en artes plásticas y, sobre todo, en el arte contemporáneo. Lo que se hace es visitar una exposición que suelen estar en Santander, en el Centro Botín. El resto de la red hace una visita virtual.

Es una propuesta que puede ser un reto para un profesor que habitualmente enseña Goya o Velázquez. Es difícil, entre comillas, cuando en la exposición hay una obra que es un pantalón vaquero gigante en un cristal. Otra que es un lienzo gigante lleno de aceite. Recuerdo a la profesora que me decía: "Pero Adriana, ¿esto cómo lo vamos a trabajar? Los alumnos no van a entender nada". Lo que tienen que hacer es seguir la propuesta que hacemos, que está muy estructurada, con una metodología del antes, durante y después. Algo ocurre antes para generar la motivación; después, el durante y, en este caso, finalizan creando algo juntos. Hay gente detrás de las propuestas que ha pensado en todo.

Antes de ver la obra, a los alumnos se les pedía que trajeran una prenda que para fuera significativa, lo que fuera, lo importante era que fuera significativa y que lo hablaran en la familia. Después, le dedican dos horas al intercambio: un niño llevaba la bata de cuando estuvo ingresado, algo que no sabía nadie; otro la valleta en la que rescató un pajarito; otro, la camiseta de un primo que había fallecido. La profesora se impresionó porque empezó a descubrir otro lado del alumno que no conocía. Y cuando fueron a la exposición, y vieron ese



pantalón vaquero gigante lo que hicieron fue conectar con el artista al pensar en qué historia hay detrás de ese pantalón. Hicieron el mismo recorrido que el artista y terminaron haciendo unos telares gigantes con todos los trozos de tela que llevaron.

El docente tiene todo el curso para dar su asignatura, pero se da cuenta de que gracias a estas actividades se fortalece la relación con el alumno. Entre ellos también, cuando comparten todas estas cosas, se genera otro vínculo. Se amplía la mirada, o sea, empiezan a ocurrir otras cosas gracias a esto.

Con esta y otras actividades como el coro de las emociones, por ejemplo, cambia el clima a la clase y la manera de enseñar del docente, porque no es lo mismo que yo enseñe matemáticas en una clase con un ambiente agradable, de confianza, de respeto, de interés. Lo bonito del programa es que nace con un plan de evaluación.

Te quería preguntar precisamente por esta parte de la evaluación.

Lo interesante del programa es que, a principios de los 2000, se decide hacer un programa pero, antes de proponer esta red de centros, se quiere hacer una experiencia con tres centros control y tres experimentales en Cantabria. Y se busca un evaluador externo, para hacer un estudio longitudinal con el que medir el impacto a tres años mínimo.

Los resultados son públicos, están en la web de la Fundación Botín y del propio programa, Educación Responsable. El primero sale en 2011 y vemos en la comparación de datos cosas interesantes. Efectivamente los niños mejoraban sus niveles de identificación y expresión emocional y comprensión de sus emociones. Mejoraban los niveles de asertividad significativamente. Esto es importante porque, si lo trabajamos desde pequeños, cuando lleguen a adolescentes podrán resistir mejor a la presión de grupo, por ejemplo. Respetarán más su manera de pensar, la de los otros también. Además, bajaban los niveles de ansiedad.

Y, de manera indirecta, como un resultado no buscado, vimos que el rendimiento académico aumentaba y mejoraba el clima de convivencia. Con estos primeros resultados de la evaluación se decide que tiene sentido extender el programa y que vaya a otras comunidades como La Rioja, Navarra, Murcia, Galicia, Castilla y León, Aragón. Tenemos una experiencia en Cataluña, alguna en Valencia. Para el próximo curso estará en Baleares.

Por otro lado, empezó a extenderse en América Latina: Uruguay, Chile, México. En Centroamérica estamos en Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala y el año pasado se incorporó Perú.

Todo esto gracias a que hay una evaluación detrás que nos dice qué tiene sentido. De hecho, la evaluación continuó y en 2018, también de la mano de la Universidad de Cantabria, surgieron otros resultados en la misma dirección. Mejora de los niveles de comprensión emocional. También se evaluaron los niveles de agresividad, que disminuyeron, al igual que los de retraimiento social, y mejoraba el nivel de proactividad, cosa que notaron también en las familias. Los niveles de creatividad también mejoraban, que era otra variable significativa.

El programa ha de durar cierto tiempo para poder trabajar los diferentes aspectos de manera continuada.

A partir de esa segunda evaluación, empezamos a trabajar con la Universidad de Málaga, con el equipo de Pablo Fernández de Rocal. Y ha habido ahora unos terceros resultados que han salido ahora, en el curso 2023-2024 y muestras cómo aumentan los índices de inteligencia emocional, de comprensión emocional, de bienestar, de empatía mientras disminuyen los de agresividad, de ansiedad, los de estrés también entre los alumnos.

Todos estos datos sostienen nuestra apuesta de que el programa ha de durar cierto tiempo para poder trabajar los diferentes aspectos de manera continuada. No queremos que sea un programa que, si tengo un problema en clase, saco una actividad y ya, sino que esto que se mantenga. Y con el tiempo, aumentar las horas de dedicación, involucrar a más docentes para llegar a más alumnos.

¿El objetivo es que en esos tres años todo el centro se haya metido en el programa?

Exacto.

¿Y siempre lo conseguís?

Bueno, hay algunos que al principio cuando entran en el primer año tienes que frenarles. Como somos conscientes de la realidad que tienen los centros educativos, les animamos a que en el primer año empiece un grupo reducido de profesores, como un 25%, los que más ganas tengan, los más motivados con todo el trabajo de las emociones, de esta parte social y creativa. Y luego, en el año dos, que empiecen con algunos recursos, y que se sumen más profesores, por lo menos un 50 o un 60%, para llegar a más alumnos. Lo ideal sería que en el año tres, por lo menos, pudieran estar ya cerca del 80-90%. Es lo ideal, porque estamos todos mucho más conectados, hacemos grupos de trabajo, intercambiamos más y se llega a muchos más alumnos. Lo que ocurre es que terminan integrando el programa de Educación Responsable en el plan de centro y se extiende de manera natural a todo el centro.

Además el programa cada año actualiza los recursos, se va añadiendo cosas nuevas cada año. Además de la evaluación psicológica del impacto que tiene en los alumnos, también tiene una evaluación pedagógica y esta también te va diciendo el nivel de satisfacción y lo que ven los docentes.

¿Tienen relación unos con otros en esta red?

Lo que promovemos mucho desde la Fundación es el acompañamiento de los centros para que el programa se adapte bien a sus realidades. Y en este acompañamiento, se realizan reuniones o actividades en red. De hecho, hace dos semanas tuvimos una sesión muy bonita que se llamaba Prácticas inspiradoras en educación responsable. Y tuvimos centros de México, de Chile, de Cantabria, de Madrid, de Galicia que compartieron sus mejores prácticas. Se conectaron cerca de 150, 200 personas.

También tenemos espacios de intercambio en cada comunidad. Intentamos tener un encuentro una vez al año con los coordinadores de cada centro. Hacemos un intercambio y vemos cómo van. Tenemos también reuniones de red donde vienen de una manera más masiva y tenemos expertos o formadores de distintas líneas que hemos trabajado y entre ellos generan grupos de trabajo. Les encanta porque todo lo que tiene que ver con el intercambio con centros que están trabajando y que han encontrado otros elementos es una de las cosas más bonitas. Se dan cuenta que a pesar de las diferencias de dónde están pues que tienen mucho en común.

¿Habéis tenido que adaptar materiales o dinámicas para los diferentes países en los que trabajáis?

Cuando el programa se extiende, siempre trabajamos de la mano de alguna institución, alguna entidad comprometida con la educación. Trabajamos en conjunto con sus equipos y se hacen adaptaciones de los materiales. Igual hay algunos audiovisuales que han cambiado porque ellos tenían algo similar. Una de las cosas que queremos es que haya huellas de cada uno de los lugares en los propios recursos. Por ejemplo, en Chile se incorporaron en la propuesta del coro unos poemas mapuche, porque allí el programa está en el sur, en Panguipulli.

En el banco de herramientas hay más de 500 actividades divididas por etapa, por edad, por esa habilidad que estén trabajando con el maestro. Hay gran variedad de actividades para elegir en función de cuál se adapte mejor a la clase.

¿Es en este marco en el que decidís emprender la andadura de la formación, junto a la Francisco de Vitoria, sobre el experto en educación emocional, social y creativa?

Esto surge de una manera muy natural porque en el área de Educación de la Fundación, además de tener el programa de Educación Responsable, hubo un máster con la Universidad de Cantabria para ir formando a los docentes que fueran a terminar y que tuvieran ya todo este trabajo incorporado para cuando fueran a sus aulas. Era en Cantabria y en otros lados nos habían reclamado esa formación para docentes más especializada, un experto con mayor profundidad y continúa en el tiempo.

Ya teníamos relación con la Francisco de Vitoria y, además, la universidad tiene mucho recorrido en educación y en cuestiones relacionadas con la transformación educativa. Ahí decidimos unir los saberes. Vamos a integrar y pensar en un curso que pueda ser profundo, de mayor duración y hemos hecho este experto online para, además, contribuir a que un mayor número de profesores de cualquier sitio se puedan sumar. Y con el respaldo de una universidad.

La experiencia que estamos teniendo también es buenísima. Yo tenía cierta resistencia, porque trabajábamos en presencial; el programa es tan humano, tan personalizado, que hacerlo todo online me generaba resistencia. Pero fue increíble, porque todos los módulos son muy vivenciales, todo el planteamiento es totalmente vivencial. No hay un profesor que dé la clase que luego, dentro de la propia clase, no genere intercambios de grupo, esos grupos de trabajo, esos espacios de compartir que a los alumnos les encantan. Se va generando un vínculo increíble.

¿Cómo está estructurado?

El programa tiene cinco módulos. El primero es el campo de juego por trabajar un poco toda la base de la educación; saber dónde venimos, qué hacemos, qué propuestas, hay la mirada del educador. Esto lo trabajamos en la mano Sonia González que es la co-directora del curso.

Luego nos metemos en el dinamismo afectivo, todo lo relativo a la afectividad; lo que el profesorado necesita conocer sobre el tema y que esté relacionado con la comunidad educativa. Después pasamos a la dimensión relacional, todo lo que tiene que ver con los encuentros, los desencuentros, cómo convertir esto en oportunidades. Más tarde está la parte creativa a la que traemos el arte. Y, por último, terminamos con un módulo transversal sobre transformación.

Lo que pretendemos es que el profesorado pueda aterrizar en el aula todo lo que vive en la formación. El cambio número uno y más importante es para el docente. Después, que tú te puedes llevar este trabajo al aula. El experto termina con la necesidad de realizar una propuesta concreta para tu centro o tu clase. Un proyecto que supone la traducción de todo ese trabajo previo. Han hecho de todo: patios más felices, tutorías, una sala de profesores donde se ayuden...

En el curso también destacan las mentorías. Cada alumno tiene un mentor con el que se reunirá cuatro veces y que le ayudan a aterrizar todo lo que está viviendo en el programa: las clases, el proyecto... Es algo que valoran muchísimo porque es más personalizado.

El experto nos sirve para profundizar lo que hacemos en el programa convencional de la mano de profesores universitarios, con un espacio con todos los materiales, las referencias bibliográficas, vídeos para seguir cada clase.



Y aunque el programa es online, el último día, la clausura la hacemos presencial en la Fundación.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Escuelas de especial complejidad

No todos los centros educativos son iguales. Unos tienen muchas más dificultades que otros. Evidente. Luego habría que tratar mejor a los que, objetivamente, están peor. ¿O no?

Jesús Jiménez. 04-04-2025

Si hay algo que caracteriza cualquier sistema educativo es su diversidad. En un país tan diverso como el nuestro, mucho más. No es igual un centro privado que uno público, aunque ambos estén sostenidos con fondos públicos. Ni un macrocentro de una gran ciudad que un pequeño colegio de barrio de esa misma ciudad. Ni uno con todo su alumnado de clase alta o media/alta que otro con un alto porcentaje de minorías étnicas o de inmigrantes. Ni un centro urbano que otro situado en un pueblo. Ni siquiera son iguales los situados en el medio rural: los colegios e institutos de poblaciones grandes se parecen mucho a sus homólogos urbanos pero las pequeñas escuelas multinivel son «otro mundo», estén agrupadas o no.

Sin embargo, nos empeñamos en tratar a todos por igual. O casi. Es verdad que resulta difícil hacer permanentemente apartados diferenciadores en la normativa oficial. Más aún, se corre el riesgo de crear «subsistemas» que a la larga siempre acaban estigmatizando, y consecuentemente perjudicando, a los que menos tienen. En ese sentido, la LOE (2006) en su día y ahora la LOMLOE (2020) han intentado armonizar un planteamiento general aplicable a todo tipo de centro educativo con artículos específicos agrupados en un título completo (T. II) sobre equidad en la educación y en el que, justamente, se dedica un largo artículo (art. 82) al medio rural. Todo ello como desarrollo del principio de equidad y con el objetivo de intentar garantizar la igualdad de oportunidades.

Esa loable intención no siempre se hace realidad en la práctica. Por eso conviene recordar, una vez más, la necesidad de la compensación de desigualdades como estrategia para superar las barreras y desventajas que tienen que superar ciertos grupos sociales. Y la intervención compete, fundamentalmente, a las administraciones educativas y, de manera particular, a las autonómicas, donde reside la competencia de desarrollo legislativo y de gestión de la enseñanza en su propio territorio.

Hay tres tipos o grupos de centros donde más se hace necesario tomar medidas compensatorias: los que escolarizan a población en riesgo de exclusión social, las pequeñas escuelas rurales y los centros con un número alto de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Esas medidas podrían (deberían) ir dirigidas, al menos, a cinco ámbitos complementarios.

Uno, *equipamiento suficiente y adecuado*. Evitar en lo posible las barreras arquitectónicas y de otro tipo al objeto de facilitar el acceso a la educación del alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales. Materiales y recursos didácticos precisos y conexión a redes para garantizar un nivel aceptable de calidad de enseñanza. Servicios educativos (transporte, comedor, etc.) gratuitos o al menos asequibles (becas y ayudas) para el alumnado más vulnerable.

Dos, *flexibilización del currículo*. Proyecto educativo y curricular, con ajustes de contenidos y apropiados criterios de evaluación en los grupos con mayores dificultades; ese proyecto de centro debiera ser asumido por todo el equipo docente. Metodologías participativas y colaborativas, propiciando la mentoría y ayuda entre iguales, especialmente en las aulas multinivel. Adaptaciones curriculares, significativas o no significativas, para el alumnado con dificultades de aprendizaje.

Tres, *mejora de las ratios*. Desdobles en algunas áreas y materias, favoreciendo la codocencia, al menos en los grupos más numerosos. Un alumno o alumna con necesidades educativas especiales debería contar como dos a la hora de determinar la ratio máxima en escolarización. En aulas multinivel la ratio no debiera ser superior a diez alumnos y alumnas.

Cuatro, *dotación de personal especializado*. Personal cualificado en atención a la diversidad: psicopedagogía, logopedia, trabajo social, mediación, etc. Atención prioritaria desde los equipos de orientación psicopedagógica de zona. Personal de administración, aunque sea compartido entre dos centros. Conexión directa y reglada servicios externos de la comunidad, como centro de salud, servicios sociales, etc.

Y cinco, *plantillas docentes diferenciadas*. Las plantillas oficiales de los centros públicos han de contemplar circunstancias especiales (característica del alumnado, dispersión, itinerancias, etc.) y, en consecuencia, no pueden fijarse teniendo en cuenta únicamente el criterio general del número de unidades o grupos. Además, cada septiembre habría que ajustar el cupo de profesorado a las necesidades reales para ese curso. Por otra

parte, es casi una necesidad pedir que las plazas docentes y de personal de apoyo no se cubran directamente por el concurso de traslados, sino que se adjudiquen por unos años (una legislatura, por ejemplo) a un equipo docente con un proyecto educativo ajustado a las necesidades del centro. Por último, pero no por ello menos importante, sería de desear que el profesorado que trabaja en estos centros recibiese una compensación administrativa y económica que compensase en cierta medida su trabajo en un puesto de «difícil desempeño». No es pedir demasiado. ¡Es de justicia! Porque, si no... ¿qué significa realmente eso de «equidad» en la educación?