

**ÍNDICE**

[Educación y sindicatos aprueban el primer borrador de la ley que propone bajar la ratio de alumnos por clase](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno acelera la tramitación de la bajada de ratio de alumnos en todas las etapas educativas](#) **EL PAÍS**

[ANPE, contra el Gobierno por el sueldo de los profesores: «Sin Presupuestos, perdemos poder adquisitivo»](#) **EL DEBATE**

[El Parlamento Europeo pide una edad mínima de 13 años para acceder a las redes sociales](#) **ABC**

[La familia de Sandra, la niña que se suicidó en Sevilla tras denunciar acoso escolar: "Nadie ha hecho nada por evitarlo"](#) **EL MUNDO**

[María del Mar Sánchez, profesora: "Los jóvenes no quieren que les prohibamos la tecnología, sino saber qué hacer ante los troles"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[IA en las aulas: inteligencia artificial al servicio del profesorado](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Profesores que trabajaron años en otra cosa antes de dedicarse a la docencia: "Es algo bueno y cada vez lo será más"](#) **EL PAÍS**

[Sumar avisa de que las becas para alumnos con necesidades especiales "no llegan a todos" y exige ampliar beneficiarios](#) **EUROPA PRESS**

[Nombres borrados](#) **EL PAÍS**

[Esta es la diferencia entre los sueldos de los profesores de los colegios privados y los públicos](#) **EL DEBATE**

[Sindicatos celebran el compromiso del Ministerio de Educación para estudiar el coste del puesto escolar de la concertada](#) **EUROPA PRESS**

[Una veintena de colegios de Madrid solicita adherirse al modelo de EGB para dar ESO el próximo curso](#) **20minutos**

[La Complutense pide un crédito de 34,5 millones a Ayuso para poder pagar las nóminas](#) **LA VANGUARDIA**

[La Comunidad exige al Gobierno modificar la normativa para "paliar" el déficit de profesores de Matemáticas en colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Los inspectores de educación vuelven a exigir en la calle el abono de complementos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Ayuso contra la ley educativa: pide que jubilados y universitarios sin título den clases de Matemáticas en los colegios](#) **EL PAÍS**

[Las direcciones de escuelas e institutos de Barcelona se organizan por primera vez para hacer oír su voz](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Adiós al fracaso escolar: el método que está cambiando la educación](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[No es modernización, es poder sin inversión](#) **EL PAÍS**

[Asturias quiere obligar a los profesores a asumir tareas de enfermería en los colegios](#) **ABC**

[Fallece Juan Piñeiro Permuy, conselleiro de Educación entre 1990 y 1996.](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Andalucía propone prohibir el uso del móvil y el acceso a redes sociales a los menores que participen en acoso escolar](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[Solo uno de cada diez alumnos detecta acoso en los centros gallegos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Hacer opcional el castellano y contratar profesores que no han acabado la carrera: las peticiones inviadas de Mazón y Ayuso](#) **EL PAÍS**

[Profesores denuncian un plan de los decanos para cambiar la carrera de Magisterio: "Quieren convertir a los maestros en psicopedagogos"](#) **EL MUNDO**

[Un centenar de colegios se interesan por implantar el 'modelo EGB' hasta los 14 años](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Los profesores sin la formación obligatoria empiezan a aterrizar en los institutos](#) **Cadena SER**

[Los estudiantes convocan una huelga el martes 28 por el caso de bullying a Sandra Peña](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[Las Facultades de Educación proponen que el máster de secundaria dure dos años y las carreras de Magisterio cinco](#) **EL PAÍS**

[“Lo estás haciendo bien”: un mensaje básico en matemáticas, sobre todo para las niñas](#)  
**THE CONVERSATION**

[Cómo distinguir la delgada línea entre educar y adoctrinar](#) **THE CONVERSATION**

[El Ministerio fijará los criterios para decidir en qué centros se podrán bajar más las ratios](#) **MAGISTERIO**

[Liderar para servir: una mirada al liderazgo educativo](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio prepara un real decreto para regular la FP privada similar al de Universidades](#) **MAGISTERIO**

[España no ofrece itinerarios específicos para docentes que inician una segunda carrera](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El mito \(y el timo\) del liderazgo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los universitarios exigen una estrategia nacional de salud mental universitaria](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La importancia del entorno en la educación](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Por un pacto de estado en educación basado en la coherencia del político y el Parlamento](#)

**EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Educación mejora levemente el proyecto de ley sobre ratios y lectivas y lo lleva a la Mesa Sectorial](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El papel del profesorado ante el acoso escolar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El profesorado recupera parte del poder adquisitivo perdido, pero aún no alcanza el nivel previo a 2010](#)  
**EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Marta Pérez, directora del CEM: «El papel de los centros educativos es decisivo para garantizar que cada alumno pueda participar, aprender y desarrollarse plenamente»](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Docentes de hoy y para mañana](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confeción: José Antonio Martínez**

# europapress.es

## Educación y sindicatos aprueban el primer borrador de la ley que propone bajar la ratio de alumnos por clase

MADRID, 16 Oct. (EUROPA PRESS) - El grupo de trabajo del Estatuto Docente, en el que se encuentran representados los sindicatos y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado este jueves el primer borrador del anteproyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, y se adoptan otras medidas para la mejora del sistema educativo. Este documento, aprobado en la tercera reunión del grupo de trabajo y que ahora deberá ser ratificado por la mesa sectorial, recoge una bajada de la ratio de alumnos por clase, según han informado a Europa Press fuentes sindicales.

El anteproyecto de ley, que deberá ser aprobado por el Consejo de Ministros tras su paso por la mesa sectorial, propone rebajar la ratio de alumnos por clase a un máximo de 22 estudiantes en Educación Primaria, etapa en la que la ratio es actualmente de 25, y a 25 en Educación Secundaria Obligatoria, que ahora es de 30.

En la primera reunión con los sindicatos ANPE, CCOO, UGT, CSIF, STES y CIG celebrada a finales de septiembre, el Ministerio presentó un anteproyecto de ley con el que planteaba reducir por ley la ratio en aulas con alumnado con necesidades especiales y en centros docentes situados en zonas de complejidad social. Dicho documento también preveía una "reducción progresiva general" de los números máximos de alumnado por aula y en aquellos cursos donde se transiciona de educación Primaria a ESO.

El Ministerio concretó más esta propuesta en la segunda reunión. Las ratios alumnado/profesorado establecidas en el anteproyecto de ley serán de aplicación desde el curso escolar 2027/2028 para su aplicación progresiva en el primer curso del segundo ciclo de etapa de Educación Infantil y el primer curso de la etapa de Educación Primaria. Desde el curso escolar 2028/2029 para su aplicación progresiva en el primer curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; desde el curso escolar 2029/2030 para su aplicación progresiva en el primer curso de Bachillerato. No obstante, la propuesta del Ministerio, que señala que las ratios establecidas con carácter general para cada etapa serán de plena aplicación al comienzo del curso académico 2031/2032, no concreta de cuánto será la reducción de ratio para las etapas de Infantil y de Bachillerato.

En la línea de centrar la reducción de ratios en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, establece que las Administraciones educativas y los centros procurarán una distribución equilibrada del alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, para garantizar una educación



inclusiva, equitativa y de calidad. Establece además que cada alumno con necesidades educativas especiales computará como dos plazas, a efectos de la determinación de la ratio máxima en aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, compensando de esta manera la mayor dedicación necesaria por parte del profesorado.

También con el mismo objetivo de complementar la reducción general de ratios con una atención focalizada, se prevé que el Gobierno establecerá los indicadores de referencia para la determinación de aquellos centros educativos en los que, por escolarizar a un elevado número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por estar ubicados en zonas de especial complejidad social o para mejorar las tasas de éxito, promoción, titulación y reducir las de abandono escolar, se requiera la adopción de medidas concretas que faciliten una atención específica del alumnado, que podrán incidir en una mayor adaptación tanto de las ratios máximas establecidas como de los medios personales y materiales necesarios.

En el anteproyecto de ley también se contempla fijar un máximo de horas de docencia en aula, que quedarán establecidas desde el próximo curso. Así, quedarían en un máximo de 23 en Primaria y 18 en Secundaria, Bachillerato y resto de enseñanzas. Aunque los periodos lectivos impartidos tengan una duración inferior a 60 minutos tendrán la consideración de hora lectiva. La norma ordena a las administraciones educativas que provean de los recursos necesarios para garantizar que no se supere el número máximo de alumnos por aula en Primaria y Secundaria.

#### DISTRIBUCIÓN EQUILIBRADA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES

A fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que se adapte a las características individuales de aquel alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, también recoge que las administraciones educativas procurarán una distribución equilibrada de dicho alumnado entre los centros sostenidos con fondos públicos.

Asimismo, los centros educativos distribuirán a dicho alumnado de forma equilibrada para favorecer un contexto adecuado de desarrollo y aprendizaje. Para ello, las administraciones educativas dotarán a los centros educativos de los recursos humanos y materiales necesarios para la atención adecuada de todo el alumnado que presente necesidades educativas especiales y que esté escolarizado en aulas ordinarias. "A efectos de la determinación de la ratio máxima en aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, aquel alumnado con necesidades educativas especiales computará, con carácter general y sin perjuicio de su mejora por las administraciones educativas, como dos plazas", apunta el documento.

También fija que, en aquellos supuestos en los que la aplicación de las ratios establecidas con carácter general se viese dificultada por las características particulares de los centros, las administraciones educativas "garantizarán los recursos humanos adicionales que permitan compensar la superación de esas ratios a través de la adopción de medidas organizativas en el centro educativo en el marco de su autonomía".

#### CSIF VALORA QUE EL BORRADOR MEJORA ALGUNAS CUESTIONES

Desde CSIF han valorado que el borrador mejora algunas cuestiones para volver a un escenario como el anterior a la crisis. También destaca que la ley "pone un escudo al disponer por fin de una norma básica para evitar los desmanes que ocurrieron a partir de los recortes del 2010-2012".

No obstante, echa en falta ratios para los especialistas de la atención a la diversidad. "Deberíamos disponer de una norma básica para tener máximos para Maestros de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Orientadores", propone. El sindicato exige "rapidez" en su tramitación para que se vea aplicado a partir del curso que viene. "A partir de ahí exigiremos mejoras en cada comunidad autónoma", avisa.

CSIF pide al Ministerio no parar en "este ritmo de negociación" y seguir negociando para llegar a documentos similares en desburocratización, acceso a la función pública, carrera profesional, retribuciones y licencias y permisos. El objetivo principal de CSIF es disponer de normas que finalmente puedan compilarse en un Estatuto Docente que es el horizonte que dignifique la labor educativa en un marco común para todos los docentes.

## EL PAIS

### **El Gobierno acelera la tramitación de la bajada de ratio de alumnos en todas las etapas educativas**

*Los colegios que por su estructura no puedan crear nuevos grupos recibirán de todas formas el aumento de profesorado que les correspondería*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 OCT 2025

La negociación para reducir las ratios de estudiantes por clase continúa. El Ministerio de Educación ha planteado este jueves una nueva propuesta a los sindicatos de enseñanza que contiene dos cambios

principales respecto a la que les formuló la semana pasada. El primero consiste en acelerar el trámite para que el tamaño de los grupos baje en todas las etapas educativas. Y el segundo, el compromiso de que aquellos centros educativos que debido a su estructura no puedan crear grupos adicionales (por ejemplo, por ser pequeños y contar con una sola línea), recibirán de todas formas el aumento de profesorado adicional que les correspondería si no tuvieran dicho impedimento.

Es decir, que aunque no puedan crear una clase adicional, sí podrían aplicar otras fórmulas para reducir los ratios, como la codocencia (dos docentes juntos en clase).

El Gobierno se compromete en el nuevo borrador de proyecto de ley a aprobar en el plazo de seis meses (en lugar de en el plazo de un año como preveía inicialmente), desde la entrada en vigor de la ley que establecerá la bajada de ratios en primaria (de 25 a 22 chavales por clase) y en la ESO (de 30 a 25), el decreto que concretará los descensos en el resto de etapas educativas, de infantil a bachillerato. El Gobierno espera poder aprobar dicha ley antes de que concluya el actual curso escolar.

El calendario de implantación de la bajada de ratio, sin embargo, no varía respecto a la propuesta anterior. El descenso en el segundo ciclo de infantil y en primaria empezará a aplicarse por los niveles más bajos en septiembre de 2027; en la ESO, en septiembre de 2028, y en bachillerato, al comienzo del curso 2029-2030. La implantación será progresiva en cada etapa, pero tendrá que haberse completado en septiembre de 2031. El alumnado con necesidades educativas especiales (discapacidad o autismo) empezará a contar doble a efecto de ratio a partir del curso que viene (2026-2027).

El calendario reducirá el impacto económico inmediato de la medida, que asumirán las comunidades autónomas, y se verá facilitado por el descenso natural del alumnado debido a la caída de la natalidad.

El decreto, que deberá aprobarse a los seis meses de que entre en vigor la ley, también establecerá los “indicadores de referencia” para determinar qué centros educativos recibirán un tratamiento especial. Este podrá concretarse tanto en una reducción específica de los ratios máximas, como en un aumento de los medios personales y materiales. Estos centros serán seleccionados por motivo de “escolarizar a un elevado número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por estar ubicados en zonas de especial complejidad social o para mejorar las tasas de éxito, promoción, titulación y reducir las de abandono escolar”.

#### *Más apoyos especializados*

El ministerio también se compromete a regular “las condiciones mínimas de dotación de apoyos especializados que promuevan una educación inclusiva en todos los centros educativos que responda a la diversidad del alumnado en cuanto a intereses, capacidades y necesidades”. Esta fórmula, reclamada por los sindicatos, anticipa una normativa estatal que establezca un mínimo de personal especializado en función del alumnado con necesidad de apoyo educativo (como dislexia, TDAH o desconocimiento del idioma del aula) que haya en un colegio o instituto.

El próximo encuentro entre el ministerio y los sindicatos tendrá ya un carácter más formal (mesa sectorial) en lugar de un formato de grupo de trabajo como hasta ahora. CC OO espera poder conseguir mejoras en dicha fase negociadora final. STES ha lamentado que el borrador no contemple cambios en el primer ciclo de infantil. UGT ha reclamado que la bajada de ratios sea más intensa. Y CSIF ha pedido abordar rápidamente otros apartados de la reforma del profesorado, como el de la carrera profesional.

La intención del Ministerio de Educación es aprobar el anteproyecto de ley en Consejo de Ministros antes de que acabe el año, de modo que las primeras medidas previstas —como la reducción de las horas lectivas del profesorado y el hecho de que el alumnado con necesidades educativas especiales cuente doble a efectos de ratio— puedan entrar en vigor en septiembre de 2026.

Para que la ley sea aprobada, el Gobierno tendrá que reunir los apoyos necesarios en el Congreso.

## **EL DEBATE**

### **ANPE, contra el Gobierno por el sueldo de los profesores: «Sin Presupuestos, perdemos poder adquisitivo»**

*El sindicato recuerda que el INE ha revisado al alza la inflación de septiembre de 2025 y la ha situado en el 3% interanual*

El Debate. 17 oct. 2025

ANPE exige que se aplique un plan plurianual de recuperación salarial para el personal público, con un primer incremento superior al 5% y una cláusula de revalorización automática ligada al IPC y garantizada por ley, así como se deflacte el IRPF para evitar aumentar la carga impositiva soportada por las clases medias.

El sindicato recuerda que el INE ha revisado al alza la inflación de septiembre de 2025 y la ha situado en el 3% interanual, el dato más alto desde febrero. «España se sigue situando entre los países de la UE con mayor alza de precios», avisa.

«Con una inflación del 3% -causada sobre todo por el incremento en electricidad, carburantes y alimentos no elaborados, es decir, productos de consumo cotidiano-, los salarios congelados y sin Presupuestos Generales del Estado a la vista, los docentes continuamos perdiendo poder adquisitivo», añade.

ANPE critica que, desde 2010, «la disminución de los salarios reales del profesorado ha sido constante». Así, detalla que solo en los últimos cinco años, la pérdida ha sido de alrededor de 10 puntos, pues el pacto salarial firmado por otras organizaciones sindicales con el Gobierno para los años 2022-2024 «ni siquiera compensó el efecto del incremento de los precios». Mientras tanto, afirma que otros colectivos «han experimentado subidas más acordes con la inflación».

«El profesorado no pide privilegios, pide justicia. Si el Gobierno reconoce la inflación para actualizar pensiones o incrementar el SMI, debe hacerlo también para quienes sostienen la educación pública. No podemos seguir perdiendo poder adquisitivo año tras año», asevera ANPE.

El sindicato apunta que «la situación se ve agravada por el hecho de que el Gobierno se niega a deflactar el IRPF». «Es decir, no ajusta las tablas del impuesto sobre la renta conforme al IPC acumulado. Esto perjudica a las clases medias, entre las que se encuentra el profesorado», comenta.

En este punto, destaca que las políticas salariales del Gobierno «deben blindar las retribuciones frente a la inflación, evitando los errores del anterior pacto salarial y garantizando la estabilidad y la capacidad de consumo del profesorado».

«En definitiva, mientras los precios no dejan de crecer, los docentes llevamos quince años perdiendo poder adquisitivo. Somos la clase media que enseña y que sostiene la educación pública y, sin embargo, cada año vivimos peor», recalca.

Ante esta situación, el sindicato exige una subida salarial inmediata superior al 5%; un Plan plurianual de recuperación salarial; la revalorización automática ligada al IPC; y la Deflactación del IRPF.



## **El Parlamento Europeo pide una edad mínima de 13 años para acceder a las redes sociales**

*El PP insta a la Comisión Europea a tomar medidas ya, pues la autorregulación por parte de las empresas no está funcionando y urgen medidas para que la protección de los menores en las plataformas sea real*

ENRIQUE SERBETO. Corresponsal en Bruselas. 17/10/2025

El Partido Popular ha apoyado ayer la exigencia de una edad mínima de 13 años en toda la Unión Europea para acceder a las redes sociales y exigir consentimiento paterno hasta los 16 años, una medida incluida en un informe aprobado hoy en el Parlamento Europeo para reforzar la protección de los niños en internet.

Ha sido en la Comisión de Mercado Interior y Protección del Consumidor del Parlamento Europeo, donde el PPE ha votado a favor de nuevas medidas para proteger a los menores de contenidos nocivos, algoritmos adictivos y explotación comercial a los que están expuestos en las redes sociales.

El eurodiputado del PP Pablo Arias ha recordado que proteger a los menores en internet es urgente y que además es una exigencia de la Ley de Servicios Digitales, que el negoció en nombre de la delegación española del PP.

«Los niños y niñas se enfrentan a numerosos riesgos en Internet y no podemos dejarles solos. Su salud mental, incluso física, está en peligro, y tenemos mucho margen para mejorar su protección en redes sociales frente a estos riesgos, que van desde la exposición al odio, el acceso a contenido del todo inapropiados y la participación en retos que ponen en peligro su salud», ha destacado Arias.

El PP, junto al resto del Grupo PPE, pide también que se prohíban determinadas prácticas comerciales dirigidas a niños, tanto anuncio como marketing de 'influencers' o «kidfluencing», una tendencia creciente y peligrosa para los menores expuestos. También se quiere vetar el acceso de menores de 16 años a los avatares de inteligencia artificial que actúan como compañeros, siempre y cuando no cuenten con autorización paterna para hacerlo a partir de los 13.

Actuar rápido

Con la aprobación de este informe, los eurodiputados instan a la Comisión Europea a incluir los límites de edad en el nuevo paquete legislativo, pues la autorregulación por parte de las empresas no está funcionando y urgen medidas para que la protección en las plataformas sea real.

El eurodiputado ha reconocido su gran preocupación como padre y ha hecho un llamamiento a la implicación de todos los sectores. «Todos, padres, colegios y empresas tecnológicas, deben desempeñar su papel en la protección de los niños en Internet», añadió Arias.

El informe aprobado, con un gran apoyo, en la comisión parlamentaria, se votará en la sesión plenaria del 24 al 27 de noviembre en Estrasburgo. Arias ha hecho un llamamiento a todos los grupos «a seguir trabajando juntos para proteger a nuestros hijos de los peligros de la red».

**EL**  **MUNDO**

## **La familia de Sandra, la niña que se suicidó en Sevilla tras denunciar acoso escolar: "Nadie ha hecho nada por evitarlo"**

*Los padres de la menor de 14 años señalan al colegio Irlandesas de Loreto, que no activó los protocolos, y valoran presentar una denuncia en los tribunales*

Chema Rodríguez. Sevilla. Viernes, 17 octubre 2025

La familia de Sandra Peña -la menor de 14 años que se suicidó esta semana en Sevilla tras haber denunciado su familia que sufría acoso escolar- tiene una cosa muy clara: "Nadie hizo nada por evitarlo". Lo ha dicho este viernes el tío de la adolescente, Isaac Villar, que ejerce como portavoz familiar y que ha puesto voz y rostro al sufrimiento de los padres, del hermano mayor y del resto de los parientes de Sandra.

Por eso, Villar ha asegurado que van a emprender "todas las acciones legales" a su alcance, sin descartar una denuncia penal ante los tribunales. Esta opción, según ha confirmado a EL MUNDO, la están barajando ahora mismo los padres de Sandra.

De hecho, esta misma mañana los progenitores de la menor se han reunido con sus abogados para estudiar qué medidas se pueden adoptar. Aunque la decisión, ha insistido Villar, no está tomada aún. "Hay que darles tiempo", ha dicho.

Mientras, la familia de la adolescente insiste en denunciar la inacción del centro escolar en el que estudiaba Sandra y donde ocurrieron los supuestos abusos. Hasta en dos ocasiones, ha insistido el tío de la fallecida, la madre acudió al servicio de orientación del colegio para trasladar lo que estaba ocurriendo y pedir que se tomasen medidas sin que, "en ningún caso", se hiciera nada.

La primera vez que la madre de Sandra denunció el acoso escolar en el colegio fue a finales del segundo trimestre del curso pasado. Justo después de que la joven, incapaz de soportar más la presión, relatase en su casa lo que estaba padeciendo en el colegio. "No hicieron nada", insiste el portavoz de la familia. Ni siquiera, específica, hubo algún tipo de ayuda emocional.

Hasta el punto de que fue la familia la que buscó este recurso y, desde julio, Sandra acudía a terapia con una psicóloga privada. Esta profesional fue la que plasmó en un informe el sufrimiento de Sandra y con este documento la madre volvió a acudir al colegio en septiembre. Se reunió con la orientadora, de nuevo, y "exigió" que separasen a su hija de las tres compañeras que supuestamente la acosaban.

"No fue una iniciativa del colegio, fue mi hermana la que lo pidió, la que lo exigió", ha hecho hincapié el tío de Sandra, quien también ha lamentado que la dirección del centro -un colegio privado concertado perteneciente a la Fundación Educativa Mary Ward- no se haya dirigido a la familia ni antes ni después.

Las palabras del portavoz de la familia se han producido el mismo día en el que varios centenares de padres de alumnos del colegio Irlandesas Loreto de Sevilla se hayan concentrado en una plaza cercana a la vivienda de la joven para rendirle homenaje a la menor y denunciar otros presuntos casos de acoso escolar en el centro.

A la concentración han acudido los padres, el hermano y el abuelo de la adolescente, además de numerosos vecinos y allegados. La madre, visiblemente emocionada, ha acudido vestida con la camiseta del equipo de fútbol en el que jugaba su hija.

Los asistentes, reunidos en torno a un altar improvisado con flores y velas en memoria de la joven, han expresado su indignación por lo sucedido y han pedido responsabilidades al centro educativo. "El colegio solía decir que la niña tenía problemas en casa, pero eso no era cierto. No le hicieron caso. Le decían a la madre que la vigilarían en el recreo, pero era mentira", ha afirmado una de las asistentes durante el acto.

Algunos de los familiares, además de trasladar su apoyo a los padres, han lamentado que "los niños que atraviesan este tipo de situaciones sean los que tengan que abandonar los centros, y no los responsables".

Varios vecinos han insistido en que el colegio "no sabe gestionar" los casos de acoso escolar. "Es un problema lo que tenemos. Es peligroso, porque no es problema de la niña, de que se agobie más o menos, de que sea más guapa o fea. Cuando le ponen el ojo a una, van a por ella. En este colegio se dan muchos casos", ha asegurado a los medios Teresa, una vecina que afirma que su hija y sus dos sobrinas también sufrieron bullying en el mismo centro.

Por su parte, la consejera andaluza de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Carmen Castillo, ha asegurado este viernes que la inspección ha constatado que el colegio de la adolescente que se suicidó el martes en Sevilla adoptó una serie de medidas aunque "no le consta" el inicio de los protocolos de acoso ni el de conductas autolíticas.



"Hay que decir, y creo que es importante, que los protocolos son buenos, lo que hay que hacer es cumplirlos. No quiero yo decir que haciendo el protocolo las cosas van a cambiar, pero si no lo hacemos, no podemos evitarlo y esa es la idea del protocolo", ha advertido la consejera en declaraciones a los periodistas en Jerez de la Frontera (Cádiz).

El Colegio al que pertenecía la joven, adoptó una serie de medidas a petición de la familia, entre ellas un cambio de clase que, según Castillo, es una "medida habitual", para separar al alumno, y "extremar la vigilancia" en momentos en que los alumnos tienen mayor interacción -intercambios de clases o en los recreos- No obstante, "no consta el inicio de ninguno de los dos protocolos que de alguna manera tenían que haberse abierto con los indicios que tenemos en este caso", uno para prevenir el acoso escolar y el otro para la prevención de las conductas autolíticas.

Tras recordar que a la vista de los indicios se ha dado traslado de la información recabada a la Fiscalía por si hubiera responsabilidades de tipo penal, Castillo ha insistido en que estas situaciones "son responsabilidad de todos, no solo de los centros educativos", de los que ha dicho que realizan "un esfuerzo grandísimo".

Ha recordado la influencia de las redes sociales en este tipo de conductas, de la misma forma que pueden ocurrir fuera del horario escolar o incluso en las vacaciones, de forma que "se puede trabajar a la hora de los centros educativos, pero no fuera", y es entonces "cuando necesitamos la colaboración de todos".

La consejera ha aclarado que "responsabilidades hay siempre", y se debe comenzar por "quienes tendrían que supervisar que no se produzcan estas situaciones, pero también "sobre quién participa en esas situaciones porque estamos hablando de adolescentes, pero son adolescentes mayores de 14 años, que pueden tener responsabilidad".

## **elPeriódico** de Catalunya

### **María del Mar Sánchez, profesora: "Los jóvenes no quieren que les prohibamos la tecnología, sino saber qué hacer ante los troles"**

*Profesora y miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia, Sánchez advierte de que la IA generativa nos pone entre la espada y la pared, mostrando que hay cosas que hay que cambiar*

Helena López. 18 OCT 2025

-¿Cómo valora la relación entre tecnología y escuela en España?

-Hay mucha diversidad. Hay centros en los que la tecnología es algo residual y otros que sí han hecho prácticas muy interesantes. Y luego están las escuelas que lo que han hecho es meter el libro de texto en un portátil. Entonces, entre que hay familias que han tenido que comprar un portátil para luego pagar una licencia de libro y ven que los niños hacen lo mismo que antes con los libros, y el miedo de algunos colectivos, que hablan del posible daño de la tecnología, se ha generado el cóctel perfecto para decir que la tecnología es mala. Pero tan negativo era que asumiéramos que por poner una pizarra digital se iba a aprender como ahora decir que con quitarla basta.

-La cuestión es qué hacemos con esa pizarra, supongo...

-El problema es que nunca nos hemos preguntado qué se estaba haciendo con esa pizarra digital, si solo se estaba usando para 'powerpoints' y vídeos de YouTube o si se estaba aprovechando para diseñar recursos, para que programaran... Hay aplicaciones muy chulas, con pentagramas donde arrastras la nota musical y suena... El debate está todo el rato en el cacharro, si el cacharro es bueno o malo, si la tecnología es buena o mala, y el debate debería ser qué hacemos con ella en las aulas. La tecnología tiene que contribuir a enseñar de otra manera.

-¿De qué manera?

-Enseñar a diseñar recursos, a que no solo sea buscar información y copiarla en la libreta, sino que ellos diseñen, creen, aprendan a comunicarse... La competencia digital la tenemos muy bien definida en el papel, pero en educación el problema es que escribimos cosas en un papel y consideramos que mágicamente se van a implementar. Aquí hay un montón de cosas, el propio sistema de inspección, la formación, si damos tiempo a los docentes para que hagan ese cambio... Y es un cambio difícil, porque cuando llevas muchos años trabajando con una editorial, de una determinada manera, y te dicen que hay que incorporar la tecnología, se tiende a reproducir lo que ya hacías. Pero eso es un error didáctico, no de la herramienta.

-Y la IA supone dar aún un paso más allá.

-La IA ya existía, lo que ahora está en boga es la IA generativa, como ChatGPT, que pone en evidencia que hay algunos trabajos, y algunos deberes, que no podemos pedir. ¡Pero es que tampoco deberíamos haberlos pedido antes! Pero ahora es evidente, porque el plagio no se puede detectar. El trabajo es la conversación que tuvo ese estudiante con la IA; que además ¡no tiene por qué haberla usado mal! A lo mejor simplemente ha escrito algo y le ha pedido que le ayude a redactar lo mejor. El principal problema es que no se ayuda a los docentes a entender cómo funciona la IA. Para llegar a ChatGPT, primero tienes que enseñarles para que entiendan cómo se programan los algoritmos, cómo funcionan... De hecho eso se ha incorporado en el sistema educativo con la LOMLOE, es lo que se llama el pensamiento computacional.

-¿En qué consiste? ¿Se está impartiendo?

-El pensamiento computacional no es que tengamos que ser todos programadores, sino que incluye la idea de que tenemos que formar en entender cómo es la tecnología. Porque cuando entiendes cómo funciona la IA, entiendes por qué ChatGPT se puede inventar cosas y que no es adecuado como sustituto de Google. Toda esa parte de alfabetización para mí es fundamental, y los profesores demandan formación para saber cómo responder a esto. Trabajo con docentes de todas las etapas y hay muchísimo interés en los cursos de IA. La gente tiene muchas ganas de aprender.

-¿Qué alternativas plantea ante esos trabajos que asegura nunca tuvieron sentido?

-Siempre digo que lo que hay que hacer es volver al aula, de donde nunca debimos irnos. Es cierto que los estudiantes necesitan hacer trabajo autónomo en casa, y hay que estudiar, hay que leer, hay que profundizar... Pero las tareas extensas hay que llevárselas al aula, donde estás tú, que eres el docente que puedes resolver las dudas, que puedes ayudarles y plantear tareas más creativas.

-¿Qué tipo de tareas?

-Depende del nivel. En primaria es importante que escriban, y que escriban redacciones para desarrollar la lectoescritura, pero a lo mejor en el ámbito universitario ya no tiene que ser tan importante el famoso informe escrito, sino un acto de defensa bien planteado. Que sea un debate donde tú puedas ver qué proceso de investigación ha llevado a cabo, cómo reflexiona sobre algo... Depende de la etapa, pero lo que me parece interesante de todo esto es que a quien más o quien menos se está sentando a reflexionar. Y ante eso también está el que dice 'pues fuera todas las herramientas, exámenes, escrito papel y lápiz', pero al final eso no es sostenible en el mundo en el que estamos.

-¿Ve el momento actual como una oportunidad para repensar el sistema?

-Estas herramientas de IA te ponen entre la espada y la pared. Muestran que hay cosas que tenemos que actualizar. Y eso no significa que no haya que leer, que no haya que escribir o que no haya que tener clases magistrales. ¡Claro que sí! Pero hay que incorporar otro tipo de cosas, porque el mundo cambia a una velocidad impresionante, y el problema es que a la escuela le cuesta un poquito más.

-Hay debate sobre la edad en la que es oportuno introducir la tecnología en el aula. ¿Qué piensa?

-Nuestra ley educativa nos dice que la competencia digital se tiene que trabajar desde la educación infantil. Competencia digital no es enseñarles solo un uso técnico de la herramienta, eso es solo una pequeñita parte de la competencia digital. La competencia digital es enseñarles a vivir en un mundo que es digital. Conozco prácticas en educación infantil que utilizan la tecnología y que son muy buenas, y no suponen ningún problema, porque los niños siguen manipulando, siguen haciendo un montón de cosas y en un determinado momento, pues a lo mejor entra un robot y aprenden a programar. Si tiene sentido didáctico y está fundamentado en la pedagogía, la tecnología se puede trabajar en todas las etapas. En educación hay que poner un poco de orden y huir de esos discursos tan apocalípticos. Porque los riesgos están, evidentemente, pero justo por eso la escuela tiene que educar en tecnología; porque hay niños y niñas para los que la escuela es el único lugar en el que podrán aprender.

-¿A qué se refiere?

-Estamos hablando mucho de horas, edades... estamos buscando números, recetas, y se nos está olvidando la clave, que es cómo se ha educado hasta ahora, cómo se ha introducido, qué se ha hecho con esas pizarras digitales... La innovación a veces no está en la herramienta, a veces está en la conducción, en que varios colegios del mismo barrio hagan un proyecto conjunto. En involucrar más a las familias...

-¿Y a los propios jóvenes?

-¡Sí! En los foros, en los grupos de expertos... no suelen estar las voces de los jóvenes. No les preguntamos a ellos, y ellos son los primeros que te piden ayuda y que te dicen 'yo no quiero que me lo prohíbas solo, yo quiero que me ayudes a qué hacer cuando alguien me acosa, cuando me entra un troll, qué hago si dudo sobre un posible caso de bullying, cómo puedo resolverlo...' Pero no verás titulares ni información sobre eso... En el debate estamos olvidando un poco cómo enseñarles a vivir en un mundo digital.

-¿Cree que si no se trabaja con la tecnología es difícil enseñar sus riesgos?

-Lo que sabemos a nivel didáctico es que cuando se trabaja bien con la tecnología, se es más consciente de los riesgos, y que no es incompatible en una aula infantil ensuciarse, revolcarse por la tierra, trabajar con la



plastilina con que, en un momento determinado, una aplicación de realidad virtual te permita ver el cuerpo humano en 3D.

## Noticias de Navarra

### **IA en las aulas: inteligencia artificial al servicio del profesorado**

*Los alumnos fueron la vanguardia, pero los profesores pronto se unieron al uso de la IA en las aulas por sus posibilidades para preparar las clases y realizar atenciones individualizadas a los estudiantes*

Juan Miguel Ochoa de Olza NTM. 18-10-25 | 13:00

A muchos cogió por sorpresa la repentina irrupción de la inteligencia artificial (IA) en las aulas. Empezó de manera semiclandestina cuando los estudiantes se servían de ella para hacer los trabajos. Pronto saltaron las alarmas y se cuestionó la IA como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Maestros y profesores la aprovecharon para preparar las clases, para crear materiales o profundizar en temas.

Lo que ha quedado claro tras estos años es que la IA está revolucionando los paradigmas educativos y transformando las prácticas pedagógicas gracias al aprendizaje automático, al procesamiento del lenguaje natural y a los sistemas de tutoría personalizados. Una de las claves es el análisis avanzado de los datos de aprendizaje de cada estudiante, que permite crear estrategias pedagógicas a medida.

#### *Conocimiento básico*

Un equipo liderado por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) ha analizado qué impulsa al profesorado de Secundaria a adoptar sistemas de IA con fines educativos. Para ello, contaron con 372 docentes de Cataluña. La primera conclusión es que tener conocimientos previos de IA, en particular en la creación de contenido — como imágenes, vídeos y música—, aumenta la probabilidad de utilizarlo en el trabajo diario.

En segundo lugar, el estudio, publicado en la revista *Computers and Education: Artificial Intelligence*, muestra que la IA no puede integrarse eficazmente en la educación sin una base sólida en alfabetización de datos. En concreto, los autores analizaron cómo influía el uso general o el uso aplicado de datos a la hora de adoptarlos en las aulas.

“Con el uso general de datos nos referimos al uso amplio de prácticas analíticas, como identificar problemas de aprendizaje o mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de datos generados en entornos digitales educativos”, explica Marta López Costa, autora principal del estudio y colíder del Grupo de Investigación en Educación (GREDEU), adscrito al centro UOC-FuturEd.

“En cambio, el uso aplicado de datos implica un uso más técnico y específico de estos para tomar decisiones pedagógicas, considerando aspectos como privacidad, ética y políticas institucionales sobre la gestión de datos”, compara la experta.

El estudio, en el que participa también la Universidad Ramon Llull, muestra que, junto con el conocimiento práctico de la inteligencia artificial, es el uso general de datos por parte del profesorado el que tiene un efecto directo relevante en la adopción de estas tecnologías. “Esto sugiere que no es necesario un alto nivel técnico, sino competencias más básicas y aplicadas”, puntualiza López Costa.

#### *Sin formación STEM*

Para su investigación, el equipo utilizó dos instrumentos validados: uno para examinar los elementos asociados con la IA y otro para evaluar las competencias en alfabetización de datos del profesorado.

Además del conocimiento previo sobre IA, las autoras analizaron cómo influían las percepciones sobre la IA y tener conocimientos STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Curiosamente, esto último no repercutía en una mayor adopción de estas herramientas.

“Aunque las competencias STEM están estrechamente relacionadas con el pensamiento computacional y la resolución de problemas, no necesariamente explican las mayores tasas de adopción de IA. Este hallazgo resalta la necesidad de enfoques interdisciplinarios que integren la alfabetización en IA en varias especializaciones docentes”, señalan las autoras en el estudio.

En cuanto a la percepción de estas tecnologías, concretamente las preocupaciones a la hora de implementarlas, el trabajo mostró una relación negativa débil con su adopción. “Abordar estas preocupaciones sigue siendo esencial para generar confianza entre el profesorado”, resaltan.

#### *Marcos comunes en competencia digital*

Las competencias clave en alfabetización de datos influyen significativamente en la adopción de la IA. “A escala internacional y nacional ya existen marcos de referencia de la competencia digital docente en IA”, recuerda López Costa, que destaca tres de ellos: el marco de competencias de IA para docentes de la UNESCO, el suplemento del marco DigCompEDU y la guía con orientaciones y recomendaciones del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña en 2024.

“Son necesarios estos criterios comunes y marcos normativos de competencia digital para formar, regular, impulsar y orientar el uso de la IA en educación”, subraya. La investigación hace hincapié en la necesidad de formaciones prácticas, contextuales y colaborativas para mejorar la alfabetización en inteligencia artificial en el profesorado.

Según la investigadora, las siguientes fases del trabajo —estudio de casos y discusión de grupo— han demostrado que la principal formación en IA de los docentes es entre iguales, compartiendo experiencias entre los compañeros de claustro.

# EL PAIS

## Profesores que trabajaron años en otra cosa antes de dedicarse a la docencia: “Es algo bueno y cada vez lo será más”

*España es uno de los países donde más docentes pasan por otros oficios antes de dar clase en secundaria, una experiencia que los expertos consideran positiva*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 OCT 2025

Antes de convertirse en profesora de Lengua castellana y literatura en Cantabria, Ticiania Domínguez, de 37 años, trabajó en un supermercado, atendió a peregrinos del Camino de Santiago, estuvo empleada en una residencia de mayores y en una asociación de personas con discapacidad intelectual. Su caso no es raro. España es uno de los países desarrollados donde más profesores de la ESO y Bachillerato llegan a serlo después de haber pasado bastante tiempo (al menos seis años) trabajando en actividades sin relación con la enseñanza, según reveló hace unos días el estudio TALIS, elaborado por la OCDE. La proporción alcanza en España a 4 de cada 10, un 33% más que el promedio de dicha organización, formada mayoritariamente por países ricos. A primera vista, el dato puede parecer negativo. Pero ni los docentes llegados al oficio desde otros campos laborales, como Domínguez, ni otros expertos en educación lo ven así. Más bien al contrario.

“Es muy beneficioso que los profesores tengan experiencias auténticas en el mundo real para el que están preparando a las nuevas generaciones. Y cada vez más, los jóvenes buscarán esa autenticidad en sus docentes”, vaticina Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE y creador del Informe PISA, la mayor evaluación educativa internacional. “En un mundo marcado por la inteligencia artificial, la enseñanza va a estar cada vez menos centrada en transmitir conocimientos para convertirse en una actividad más social y relacional, que requerirá entender quiénes son los estudiantes que tengo delante, en quién quieren convertirse, y cómo acompañarlos en ese camino. Y haber trabajado en el mundo real puede ayudarles a transmitir esa autenticidad, establecer una conexión emocional y actuar como mentores”, añade Schleicher.

Que la enseñanza no fuera el plan inicial de buena parte del profesorado no tiene, por otra parte, por qué ser malo, apunta Jesús Manso, hasta hace poco decano de la Facultad de Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. “A la docencia se puede llegar con mayor o menor vocación, y no es determinante para ser un buen docente: la vocación se conquista, se cultiva o incluso se pierde en el día a día de las clases. Y muchas veces, esas trayectorias previas aportan madurez, motivación renovada y una mirada más amplia sobre la educación y su sentido social”, afirma. Incorporarse a la enseñanza requiere, afirma Manso, una transición “bien acompañada” desde los centros educativos. “Pero quienes llegan desde otros ámbitos suelen traer consigo competencias profesionales diversas y una comprensión más práctica de los aprendizajes que pueden enriquecer la enseñanza, especialmente en secundaria”, añade.

### *Trabajo en equipo y comunicación*

Durante 15 años, Amparo Jiménez, que ahora es profesora de Biología en un instituto público de Valencia, se dedicó a elaborar proyectos de planificación territorial y protección del paisaje. “Aquel puesto requería mucho trabajo en equipo y de coordinación. Y también de comunicación: a la hora de explicar un proyecto a la población tenías que preparar gráficos, planos y presentaciones pensando bien el mensaje que tenías que transmitir. Eso me ha ayudado mucho, por ejemplo, a preparar las unidades didácticas, y a destacar lo importante en que se tiene que centrar el alumno”.

Para entender por qué en España el porcentaje de profesores con experiencia en otros sectores es superior a la media del mundo desarrollado no hay que mirar solo al sistema educativo, cree Ainara Zubillaga, directora de Educación de la Fundación Cotec, sino al conjunto del cuadro. “También tenemos un contexto laboral con mayor incertidumbre y peores condiciones de trabajo” señala. En ese escenario, prosigue, la enseñanza, pese a ser un oficio complejo y tener inconvenientes que suelen reflejar las encuestas, ofrece unas condiciones de empleo atractivas para muchos profesionales con estudios universitarios, además de incluir el componente de la relación con los chavales que puede ser motivador. Algo que Jesús Manso describe como un trabajo con “propósito y sentido vital”.

El porcentaje español de profesores con experiencia laboral previa en otros sectores no solo es elevado para la media del mundo desarrollado —en un arco en el que los mayores niveles se dan en países como Australia y Estados Unidos, y, los menores, en lugares como Corea y Japón—, sino que también ha crecido mucho en 11 años. En concreto, un 40% desde 2013 (que es el año más antiguo que permite consultar el estudio TALIS).



“La gran crisis económica, que se empezó a notar sobre todo a partir de 2011, hizo que muchas personas que en principio no tenían previsto dedicarse a la docencia vieran en ella un refugio laboral”, afirma Anastasio Pineda, de 56 años, presidente de la asociación de directores de institutos públicos de Andalucía. Desde entonces, Pineda ha visto a numerosos profesionales de otros ámbitos llegar a su centro educativo de Sevilla buscando, entre otras cosas “estabilidad y un horario laboral razonable con la vida familiar”.

Ambos factores son citados por la media docena de profesores procedentes de otros oficios consultados para este reportaje. Es decir, no son los únicos, pero todos coinciden en ellos. Como Laura Otero, de 39, que trabajó ocho años como guía de cetáceos en Azores, Tenerife y Baja California, y ahora enseña Biología en Galicia. “Mi trabajo era muy bonito, pero también muy exigente físicamente, tenía una gran temporalidad y me obligaba a estar lejos de mi familia. Las condiciones de trabajo como profesora me han proporcionado una estabilidad que no había conocido”, afirma.

#### *Casi imprescindible*

Si para ser docente en la ESO o Bachillerato es útil haber pasado por otros empleos, Ainara Zubillaga cree que para serlo en FP resulta casi imprescindible. “Hay cosas en Formación Profesional que es muy difícil enseñarlas si no has formado parte del mundo laboral. Evidentemente, hay elementos importantes en la FP más allá de la formación práctica, sobre todo en el marco actual que está replanteando estos estudios para hacerlos más completos y globales. Pero en todas esas cuestiones la vinculación con el mundo laboral es fundamental”. Hay buenos profesores, agrega Enrique Pazo, director de un instituto de Formación Profesional en Ferrol (A Coruña) tanto entre los que primero trabajaron en otra cosa como entre los que siempre se dedicaron a la docencia. “Pero estos últimos tienen que hacer estadías en empresas para poder aportar lo mismo”, afirma.

Durante dos décadas, antes de sacarse la plaza de profesor de FP, en la que enseña en ciclos de jardinería, agricultura ecológica, paisajismo y gestión forestal, Xesco Girón, de 48 años, trabajó como enólogo e ingeniero agrícola en bodegas valencianas. “Gran parte de mi experiencia profesional de aquella época tiene relación con los contenidos que explico en clase, como la botánica, el riego, la fertilización, la topografía y cartografía, el suelo, el clima... Y eso me ayuda a hacer más práctica la teoría. Me he dado cuenta de que al alumnado le parece más interesante cuando planteo un contenido teórico con ejemplos que he vivido. Y también me sirve para saber qué parte de la teoría será más importante en su futuro laboral, y a enfocarme en ella”.

## **europapress.es**

### **Sumar avisa de que las becas para alumnos con necesidades especiales "no llegan a todos" y exige ampliar beneficiarios**

MADRID, 19 Oct. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Plurinacional Sumar ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley relativa al refuerzo de las becas y ayudas destinadas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, para su debate en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La iniciativa, recogida por Europa Press, avisa de que las becas para alumnos con necesidades educativas especiales "no llegan a todos los colectivos", por lo que exige al Gobierno que amplíe el espectro de beneficiarios. En concreto, hace referencia al alumnado que requiere servicios de logopedia o psicología y que, aunque no presente ninguna discapacidad, "sí tiene dificultades en el habla y/o el lenguaje, o dificultades en la lectoescritura derivadas de la dislexia o de una mala adquisición de los procesos".

Sumar destaca que muchas familias "no disponen de los recursos necesarios para permitirse los gastos mensuales -que pueden ser superiores a 100 euros- para que los niños y niñas sean atendidos por profesionales especialistas". Esta situación, según asegura la formación, "impide que sus hijos e hijas accedan a los tratamientos y acompañamientos que necesitan para mejorar su rendimiento escolar y permitir su correcto aprendizaje".

Actualmente, recuerda la iniciativa, estas ayudas se ofrecen para personas con trastornos específicos como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o el trastorno del espectro del autismo (TEA), así como para el alumnado con alta capacidad intelectual, o con una discapacidad mínima del 33%, pero no para otras problemáticas que también requieren atención profesional, como los trastornos de neurodesarrollo y aprendizaje o aquellos que se sitúan por debajo de la discapacidad acreditada del 33%.

Por ello, Sumar insta al Gobierno a estudiar la posibilidad de incluir otros trastornos del neurodesarrollo y aprendizaje no contemplados en los requisitos para la obtención de becas y ayudas al estudio impulsadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, con los mecanismos que considerase oportunos para la acreditación.

También reclama al Ejecutivo que colabore con las administraciones educativas competentes para estudiar y dar concreción a las fórmulas adecuadas para garantizar la atención adecuada del alumnado con trastorno de neurodesarrollo y aprendizaje, así como a continuar con el desarrollo de un Plan para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad.

Por último, pide al Gobierno que estudie el refuerzo del criterio de renta familiar en la convocatoria de becas y ayudas NEAE con el objetivo de que sea un criterio determinante una vez acreditada la NEAE, con la finalidad de avanzar hacia la equidad del sistema educativo.

## EL PAÍS **OPINIÓN**

### ***Nombres borrados***

*Hay que enseñar la historia en las escuelas, y hay que honrar la memoria de las víctimas del terrorismo. Pero lo que no puede ser es esa tradición española de que algunas víctimas valgan más que otras*

ANTONIO MUÑOZ MOLINA. 18 OCT 2025

Me acuerdo como si fuera ayer de la tarde tórrida de julio en la que oímos en la radio que Miguel Ángel Blanco había sido asesinado. Me acuerdo de salir del Museo Thyssen y encontrarme en la acera con mi amigo Iñaki Esteban, que tenía la cara pálida y desencajada y me dijo que acababan de matar en Vitoria a Fernando Buesa y a su escolta. Y me acuerdo exactamente de la calle de Madrid por la que íbamos mi mujer y yo y oímos en la radio del taxi que unos etarras acababan de asesinar a Ernest Lluch. Nos quedamos en silencio y mi mujer rompió a llorar en la oscuridad del taxi, alumbrado apenas por las luces frías de la noche de Madrid. Las noticias de asesinatos eran tan frecuentes que se había instalado como una sorda rutina para acompañarlas: la rueda de “enérgicas condenas” de unos dirigentes políticos, el silencio o la ambigüedad oportunista y cínica de otros, los juegos malabares con las palabras, que en esa época habían alcanzado un nivel insuperable de vileza: la “lucha armada”, “el conflicto”, la siniestra “socialización del sufrimiento”.

Estábamos tristemente acostumbrados, casi resignados, porque a veces nos ganaba un fatalismo derivado del agotamiento, una amargura de impotencia. Me acuerdo del silencio del anochecer en la plaza amplia y civilizada de la Villa de París, el rumor luctuoso de las personas que nos congregábamos después del asesinato de Francisco Tomás y Valiente, en los alrededores del Tribunal Supremo. Me había cruzado alguna carta con él, y planeábamos comer juntos algún día. La comida quedó secamente cancelada por el disparo de un pistolero.

Amigos muy queridos vivían confinados en casa y solo salían de ella seguidos por la sombra de dos guardaespaldas. España, en los años noventa, en los primeros de este siglo, era un país en el que se podía morir tomando un café, paseando por la calle, poniendo en marcha el coche, comprando el periódico. Los familiares de las víctimas solicitaban audiencia y aliento a monseñor Setién, obispo de San Sebastián, y él los trataba con frialdad despectiva y les decía pastoralmente que en ninguna parte del Evangelio estaba escrito que el pastor debiera amar por igual a todas sus ovejas. Aquel pastor, y a bastantes de sus subordinados, amaban más a unas ovejas que a otras, pero sobre todo amaban y bendecían a los lobos.

Pero vuelvo a acordarme de esa noche en Madrid, el taxi a oscuras, el estallido del llanto, las aceras nocturnas y los escaparates y los bares de la calle San Bernardo, con sus luces tan crudas, llegando a la glorieta de Ruiz Jiménez, la voz del locutor en la radio, repitiendo el nombre de Ernest Lluch. Era la gota que colmaba el vaso, el vaso volcado de la sangre, de la sinrazón, del fanatismo frío, de la pura maldad, la maldad imbécil que se recrea en sí misma y enfervoriza a su babosa clientela, la maldad cebada en el hombre más pacífico del mundo, el mejor intencionado, el político íntegro que se había afanado con los cinco sentidos para mejorar la sanidad pública, el ciudadano aficionado a la música y a la literatura, tan optimista o tan inocente y tan valeroso que había creído en la posibilidad de propiciar un mínimo de buena voluntad o de sentido común en la conciencia no ya de los verdugos, pero sí al menos de sus valedores y beneficiarios políticos, los que sacudían el árbol y los que recogían las nueces, según la metáfora macabra de otro personaje de entonces cuyo nombre, por fortuna, ya no se escucha nunca.

Yo había hablado con Lluch una sola vez, en un trayecto prolongado en autobús, camino de un acto oficial. Con sus gafas grandes, su flequillo, su acento catalán, era de esas personas que vistas de cerca parecen algo ensimismadas y atrabiliarias, pero que combinan la visible distracción con una infalible agudeza. Cuanto más parecen no enterarse de nada, más atentas y observadoras permanecen. Descubrimos que teníamos en común, aparte del amor por la literatura, la amistad con Pere Gimferrer, y eso tan solo podía habernos dado para varias horas de conversación. Una singularidad de Lluch era que quien no lo conociese no podía saber que se dedicaba a la política.

Ya no lo vi nunca más. Los años del terrorismo fueron también los de la esperanza de una fraternidad que pusiera por encima de las divergencias partidistas la vindicación de los valores democráticos más elementales, el derecho a la vida y a la libertad por encima de todo, el imperio estricto y sereno de la ley. Fue esa fraternidad la que estalló como un bello espejismo en las mayores manifestaciones unitarias que se han visto en



España, las que desbordaron las plazas de todo el país en los días siguientes al asesinato de Miguel Ángel Blanco. Parecía una de esas insurrecciones populares que fundan un tiempo nuevo en un país, un vigoroso borrón y cuenta nueva, la de Portugal en 1974, la de Italia en 1946, en los días del referéndum sobre la República. Yo veía a la gente inundando las calles y gritando contra el terrorismo y pensaba que esa era la efervescencia racional y emocional que no habíamos conocido en los días confusos de la Transición: el ensueño de una patria común que no era otra que el sistema democrático, y de una fecha indudable para la fiesta nacional.

El sectarismo político y las deslealtades de unos y de otros desbarataron muy pronto aquella esperanza. La participación de España en la guerra de Irak, a la vez vergonzosa y ridícula, creó una fractura que se volvió irreparable un año más tarde, con las mentiras escandalosas del Gobierno sobre la autoría de los atentados islamistas del 11 de marzo. Ni siquiera la derrota policial y jurídica de los terroristas ni su expresa rendición sirvieron para apaciguar el encono político, para alimentar el orgullo compartido de una victoria de nuestra muy imperfecta pero resistente democracia. Cuanto más se aleja el fantasma de ETA, más se empeñan en agitarlo la derecha y la extrema derecha españolas. Hay demagogos y demagogas que aseguran que los terroristas salieron victoriosos. Hay colegios en la Comunidad de Madrid donde se enseña ahora que la banda terrorista sigue existiendo, porque sus herederos políticos "han cambiado las bombas por los trajes".

Hay que enseñar la historia en las escuelas, y hay que honrar la memoria de las víctimas, igual que el trabajo de quienes se jugaron la vida para combatir el terrorismo con las armas de la ley. Pero una antigua vergüenza española es que siempre hay unas víctimas más respetables y más dignas de recuerdo que otras, unas visibles y otras invisibles, conmemoradas o borradas, según una tendencia al mangoneo político que tiene mucho de profanación de los muertos y de ofensa añadida a los vivos que sufrieron su pérdida. En Valencia un nuevo gran hospital iba a llevar el nombre de Ernest Lluch, lo que habría sido un gesto doble de justicia, por la tragedia de su muerte y por los esfuerzos que dedicó en su vida a la causa de la sanidad pública. Pero, cicateramente, la Generalitat valenciana retiró el nombre de Lluch al complejo y lo relegó a uno de los edificios. Mientras, la alcaldesa, del mismo partido, alegó que al fin y al cabo un nombre no tiene ninguna importancia. Hace unos meses, el Ayuntamiento de Madrid le quitó a una calle el nombre de una maestra republicana represaliada para devolvérselo a su titular originario, el general Millán Astray. Quizás el Ayuntamiento de Valencia debiera ponerle al nuevo hospital el nombre del general Planas de Tovar, que entró en la ciudad al mando de las tropas victoriosas de Franco.

## **EL DEBATE**

### **Esta es la diferencia entre los sueldos de los profesores de los colegios privados y los públicos**

*El estudio señala que entre 2015 y 2024, los salarios nominales han crecido de manera significativa, aunque en menor medida que el coste de la vida*

El Debate. 20 oct. 2025

El último informe anual de la OCDE sobre el *Panorama de la Educación* avisa de que la retribución salarial del profesorado español es alta al inicio de la carrera docente pero moderada al final, en comparación con el resto de los países de su entorno ya que su evolución de crecimiento es más lenta.

El estudio señala que entre 2015 y 2024, los salarios nominales han crecido de manera significativa, aunque en menor medida que el coste de la vida, lo que ha dado lugar a un «estancamiento de los salarios en términos relativos».

El salario del profesorado en España no ha recuperado los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra al mismo nivel que en 2015, mientras que las medias de la OCDE y de la UE25 presentan valores superiores, señala el estudio.

En la educación primaria, el salario inicial ha experimentado un retroceso del 1,2 %, y el salario de quienes cuentan con 15 años de experiencia apenas ha variado.

En la media de la OCDE, el salario inicial del profesorado de primaria ha aumentado un 17 % y un 6 % el de los que llevaban 15 años de ejercicio profesional.

No obstante, en todos los niveles educativos el salario del profesorado en España se sitúa por encima de la media de la OCDE y de la UE25. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el tramo más alto de la escala salarial es uno de los más largos entre los países de la OCDE (39 años).

En educación infantil y en secundaria, la retribución de inicio es en torno a un 30 % superior a la media de la OCDE y de la UE25 mientras que educación primaria, la ventaja es algo menor, con salarios iniciales un 24 % por encima de las medias internacionales.

### Salarios de los profesores

En la pública, los salarios base rondan los 1.700 euros, cifra a la que se le suman los complementos propios del funcionariado, como son el específico, que depende de la responsabilidad o peligrosidad del puesto y el de destino, que varía dependiendo de la comunidad autónoma donde se ejerce la labor de docente.

Incluidos estos complementos, el salario medio de los profesores de las escuelas públicas ronda los 2.400 euros brutos mensuales, a lo que también se irán añadiendo pluses de antigüedad. Trabajar como docente en una escuela pública proporciona además una gran estabilidad, al tener un puesto asegurado para toda la vida.

Por otro lado, en los colegios concertados y privados el sueldo base suele ser mayor (unos 1.800 euros). Sin embargo, estos docentes carecen de los complementos del funcionariado, lo que supone una diferencia de salario de más de 500 euros entre los profesores de la educación pública y la privada.

## europapress.es

### Sindicatos celebran el compromiso del Ministerio de Educación para estudiar el coste del puesto escolar de la concertada

MADRID 20 Oct. (EUROPA PRESS) - Los sindicatos de la enseñanza concertada han trasladado al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes su "malestar por la discriminación del sector" y han "logrado el compromiso" de convocar grupos de trabajo para el estudio de las condiciones de trabajo y análisis del coste del puesto escolar. FSIE, USO, UGT Servicios Públicos y CCOO han mantenido este lunes una reunión con el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, solicitada formalmente el pasado mes de julio, en la que han trasladado el profundo malestar del sector ante la "falta de avances" en la mejora de las condiciones laborales y retributivas del profesorado y personal de los centros sostenidos con fondos públicos, según han informado los sindicatos en un comunicado conjunto.

Durante el encuentro, las organizaciones sindicales han denunciado el retraso en la convocatoria, así como la "falta de diálogo" del Ministerio de Educación con los representantes de la enseñanza concertada, especialmente tras los recientes anuncios públicos del Gobierno sobre reducción de ratios y horas lectivas que, de no aplicarse también en la concertada, supondrían una nueva discriminación hacia sus profesionales. Los sindicatos han recordado que el profesorado de la enseñanza concertada forma parte de la prestación del servicio público de educación, imparte el mismo currículo y atiende a la misma diversidad del alumnado, por lo que, a su juicio, "es imprescindible garantizar las mismas condiciones laborales, recursos materiales y reconocimiento institucional que en la red pública".

En este sentido, las organizaciones han exigido la reactivación de los grupos de trabajo para el estudio del puesto escolar y la mejora de las condiciones laborales. "La ausencia de estas reuniones de trabajo bloquea el avance hacia una planificación equitativa del sistema y perpetúa una desigualdad que contradice los principios de equidad y cohesión educativa que proclama la propia ley", apuntan.

Como resultado de la reunión, los sindicatos celebran que el secretario de Estado de Educación "se ha comprometido a convocar a través del subsecretario competente próximamente los grupos de trabajo, garantizando la presencia de las organizaciones sindicales del sector de la enseñanza concertada". Para las organizaciones sindicales, este compromiso supone un primer paso positivo hacia el restablecimiento del diálogo institucional y el reconocimiento de la enseñanza concertada como parte integrante del sistema público educativo.

Los sindicatos valoran este compromiso, aunque insisten en la necesidad de que se concrete en fechas y contenidos concretos, y reiteran su disposición a participar activamente en la definición de políticas educativas que aseguren la igualdad de condiciones y oportunidades para todos los trabajadores, con independencia de la red en la que preste servicio.

## 20minutos

### Una veintena de colegios de Madrid solicita adherirse al modelo de EGB para dar ESO el próximo curso

LUIS MIGUEL GUTIÉRREZ MACHIO. MADRID 20 OCT 2025

Una veintena de colegios ha formalizado su petición para impartir el próximo curso los primeros niveles de educación Secundaria. Tras esta solicitud se deberá comprobar que reúnen los espacios suficientes para albergar las aulas de ESO. Desde el Gobierno regional se prevé que lleguen más solicitudes durante el año para adherirse al programa y ampliar la red de centros que permiten a los alumnos continuar asistiendo al colegio una vez finalizados sus estudios de Primaria.



Los colegios que han solicitado la medida se unirían a los 49 centros escolares que ya han iniciado este proyecto. "Esperamos que sean más. Si cumplen con los requisitos vamos a habilitar la posibilidad de que impartan 1º y 2º de ESO. Creemos que es una medida absolutamente necesaria para proteger la infancia y la adolescencia", ha indicado el consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, durante un encuentro informativo. Los técnicos serán "ahora los encargados de comprobar la viabilidad de las propuestas que se han presentado en apenas un mes y medio", han concretado desde la Consejería.

Los centros que se han postulado deberán recabar la aprobación de su Consejo Escolar y acometer las obras necesarias para abrir las aulas y laboratorios. El titular de Educación ha destacado la buena acogida de la medida, que contó con cerca de 300 solicitudes de información cuando se anunció el año pasado. Alargar la permanencia de los alumnos en los colegios, reducir el abandono escolar, favorecer la conciliación, disminuir la influencia de las adicciones o extender el servicio de comedor escolar. Estos son algunos de los beneficios que la Comunidad de Madrid esgrimió al presentar la medida para impartir Secundaria en los colegios. Los alumnos de 6º de Primaria que finalizaron la etapa educativa el curso pasado han empezado sus clases de la ESO en el mismo espacio y permanecerán así dos años, ya que también tendrán la opción de estudiar 2º antes de ir al instituto.

Durante el curso anterior, la Consejería autorizó a 52 centros para impartir los niveles de secundaria. Sin embargo, por falta de alumnado, tres centros no pudieron abrir en septiembre estas aulas, aunque tendrán capacidad para hacerlo en los próximos años. La autorización para constituirse como centro de Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria permite a estos espacios dar clase desde 1º de ESO hasta 4º de ESO, por ahora los colegios que se incluyen en este listado solo darán los dos primeros niveles, pero no se descarta que a futuro se puedan extender otros ciclos.

## LA VANGUARDIA

### **La Complutense pide un crédito de 34,5 millones a Ayuso para poder pagar las nóminas**

*La Universidad Rey Juan Carlos se suma a la situación de infrafinanciación que sufre el mayor centro universitario de España*

Conchi Lafraya. Madrid. 20/10/2025

Los rectores de las universidades públicas madrileñas llevan meses alertando de que la situación económica es muy complicada por la raquítica financiación del Gobierno madrileño. Pero la situación no sólo no ha mejorado, sino que se ha hecho insostenible. Es el caso de la Universidad Complutense, el centro universitario mayor de España, que ha tenido que pedir un crédito de 34,5 millones de euros al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, para poder pagar a sus 11.000 trabajadores la nómina de diciembre y la paga extra de Navidad.

La Universidad Complutense, con 64.671 alumnos matriculados este curso, tilda la situación de "infrafinanciación", que se arrastra desde la crisis económica del año 2008. El crédito supuestamente llegará esta semana, pero tendrá que hacer un "plan para equilibrar sus cuentas" y su propuesta presentada al gobierno regional no convence.

*Se prepara un préstamo de 34,5 millones*

Ante esta tesitura, la Comunidad de Madrid anunció la semana pasada que iba a conceder un préstamo de 34,5 millones de euros a la Universidad Complutense para mantener su viabilidad. El centro educativo lo había solicitado al Gobierno regional para hacer frente a "su deficitaria situación económica".

El propio consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, durante su comparecencia en la Asamblea de Madrid, el pasado jueves, admitió que "la tramitación del préstamo está prácticamente lista y su concesión es inminente". Se estarán negociando con los bancos las condiciones y la letra pequeña del mismo.

Viciano reivindicó que "si alguna universidad incurre en déficit, tiene que hacer un plan de ajuste económico financiero", como impone la Ley de Presupuestos cada año a todas las universidades de la región. La Complutense lo ha presentado, pero algunas propuestas no convencen al gobierno regional.

Viciano detalló que el Gobierno madrileño "ha adelantado la entrega de una transferencia nominativa para ayudar a la universidad a afrontar sus pagos mientras se tramita el préstamo".

En este contexto de bajos recursos, la Universidad Rey Juan Carlos, con campus en Alcorcón, Aranjuez, Fuenlabrada, Madrid y Móstoles es otra de las que atraviesa serias dificultades económicas.

"Hay alguna otra universidad, en concreto la Universidad Rey Juan Carlos que también se encuentra en una situación de déficit. Lógicamente, nosotros, al igual que hemos hecho con la Complutense, nos situamos a su

lado y vamos a ayudarle en todo lo que sea necesario”, ha confirmado el consejero de Educación, Emilio Viciano.

*Nueva ley para la primavera del 2026*

Los rectores llevan meses trabajando codo con codo con la Consejería de Educación en una nueva Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (LESUC). Se espera que la nueva ley “esté en la Asamblea de Madrid para diciembre y pueda aprobarse a lo largo de la primavera de 2026”, según el consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, para quien “es previsible que haya cambios en el texto” porque la consejería “sigue hablando con los rectores”.

“Queremos que esta ley reúna el máximo consenso posible. Por eso estamos escuchando a todos, muy especialmente a los rectores de las universidades públicas, con los que estamos manteniendo un diálogo fluido”.

El último borrador incorpora algunas peticiones y sugerencias de los equipos directivos de la Complutense, Autónoma, Politécnica, Alcalá, Carlos III, Rey Juan Carlos, y del resto de la comunidad universitaria.

*Financiación por objetivos: 10 millones*

Una de las novedades será la financiación por objetivos, que junto a la básica para el normal funcionamiento de los centros y la específica que recibirán para necesidades concretas, conformarán el nuevo modelo de universidades públicas, sobre cuyo importe total “se sigue trabajando”.

La financiación por objetivos estará dotada con 10 millones anuales extra, que se “repartirán entre las seis universidades” cuando éstas acrediten determinados logros en su actividad académica.

**europapress.es** COMUNIDAD DE MADRID

## **La Comunidad exige al Gobierno modificar la normativa para "paliar" el déficit de profesores de Matemáticas en colegios**

*En este momento "no falta ningún profesor" en los colegios, pero ve con "preocupación" lo que pueda pasar a partir de febrero*

MADRID, 20 Oct. (EUROPA PRESS) - La Comunidad de Madrid ha pedido por carta al Gobierno de España que modifique la normativa para "paliar" el déficit de profesores y aumentar el número de maestros cualificados que puedan enseñar Matemáticas en colegios e institutos.

En concreto, el consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, ha enviado un escrito a la ministra de Educación Formación Profesional y Deporte, Pilar Alegría, en el que concreta la solicitud formal y reclama que los docentes sin máster, ya jubilados y estudiantes de 3º de Matemáticas e Ingeniería puedan dar clase de "manera excepcional".

En un encuentro informativo con medios de comunicación, Viciano ha explicado que esta decisión se enmarca en el Plan de Rescate de las Matemáticas anunciado por la presidenta, Isabel Díaz Ayuso, en el pasado Debate del Estado de la Región, para elevar el nivel de los alumnos y revertir el déficit estructural de docentes de esta materia que afecta a toda España y también a nivel europeo. "Justo en este momento no falta ningún profesor de matemáticas, pero estamos muy preocupados con lo que podemos encontrarnos, sobre todo a partir del mes de febrero. Tenemos que estar preparados y prever todo el problema que puede suceder a lo largo de los próximos cursos", ha apuntado.

En la misiva, Viciano solicita que los docentes puedan ejercer sin el máster habilitante, algo que ya se permitió durante la pandemia con buenos resultados, y que se permita a los estudiantes a partir de 3º de Matemáticas e Ingenierías dar clase en institutos, una medida excepcional que también debe extenderse a los profesores jubilados que deseen volver a las aulas para transmitir sus conocimientos a los escolares. "Le pedimos que adopte medidas extraordinarias, excepcionales y creativas para conseguir que aquellos profesores jubilados que quieran volver a dar clase. Esto creemos que está amparado en la norma que está tramitando el Ministerio de Seguridad Social sobre una incorporación de jubilación flexible", ha añadido Viciano.

### **LAS MEDIDAS DE LA COMUNIDAD**

A la espera de la respuesta del Ministerio, el consejero ha subrayado que siguen avanzando en todos los puntos del plan que están en manos del Ejecutivo regional. Así, ya se han tomado las medidas oportunas para que los titulados universitarios en cualquier ingeniería y otras carreras de ciencias puedan ser candidatos a participar en el listado de profesores interinos de las listas permanentemente abiertas para cubrir las necesidades puntuales que planteen los distintos centros educativos.



Además, los cinco Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF) y el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE) cuentan ya en su programación con cursos sobre didáctica de las Matemáticas para reforzar la formación de todos los docentes que las imparten en las etapas de segundo ciclo de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Por su parte, todos los centros sostenidos con fondos públicos recibirán en los próximos días las guías para facilitar el repaso continuado de la materia, adaptadas a los conocimientos exigidos en cada etapa y curso, y ya tienen las instrucciones para que sus alumnos dediquen diez minutos diarios a la práctica del cálculo mental.

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

## **Los inspectores de educación vuelven a exigir en la calle el abono de complementos**

*Los afectados por el retraso de la Consejería se concentran por tercer lunes consecutivo*

Ana García. 20 OCT 2025

Los inspectores de educación de la Región de Murcia han vuelto a salir este lunes a la calle para reclamar el complemento aprobado por la Consejería de Educación hace dos años y que aún no han llegado a percibir. Se trata de la tercera protesta que protagonizan, por tercer lunes consecutivo, de las cuatro que han convocado este mes de octubre a las puertas de la Consejería para exigir el cumplimiento del acuerdo de Mesa Sectorial de noviembre de 2023.

Los afectados explican a La Opinión que en aquella reunión se acordó que el cuerpo de inspectores de educación cobrara un complemento retributivo que sí que perciben el resto de cuerpos docentes y que "a los inspectores no se nos aplicó con la excusa de la crisis económica en su momento". Así llevan dos años, a la espera de que el Gobierno regional cumpla con esta medida e incluya en sus nóminas el abono del complemento, que les supondría unos 140 euros mensuales.

Los inspectores también reclaman a Educación la cobertura de los daños personales y materiales que puedan sufrir en sus visitas a los centros educativos.

A la concentración de este lunes han asistido varias decenas de afectados, así como representantes de los sindicatos SIDI, ANPE, CCOO, STERM, CSIF y UGT.

Recuerdan los convocantes que el próximo lunes, 27 de octubre, será la última de las concentraciones, tras la cual celebrarán una asamblea de todo el colectivo para decidir otras medidas a adoptar, ya que sobre la mesa tienen el acudir a la Justicia, según indican los afectados.

La Consejería de Educación señalaba a principios de octubre, con el inicio de las concentraciones, que la aplicación de este complemento "se encuentra en el proceso de tramitación, ya que el acuerdo tiene complejidades jurídicas que se están intentando solventar, para su aprobación definitiva en Consejo de Gobierno".

## **EL PAIS**

### **Ayuso contra la ley educativa: pide que jubilados y universitarios sin título den clases de Matemáticas en los colegios**

*El consejero Emilio Viciano remite un escrito a la ministra de Educación, Pilar Alegría, en el que solicita un cambio en la normativa para incrementar los profesionales que puedan impartir esta materia en los centros*

SARA CASTRO. Madrid - 20 OCT 2025

El consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano (PP), ha remitido un escrito a la ministra de Educación, Formación Profesional y Deporte, Pilar Alegría (PSOE), en el que solicita al Gobierno central que modifique la legislación educativa para incrementar los profesores de la asignatura de Matemáticas. Reclama que los docentes sin máster habilitante, los maestros ya jubilados y los estudiantes a partir del tercer curso del grado de Matemáticas y de las carreras vinculadas al sector de la ingeniería puedan dar clase en colegios e institutos de manera excepcional ante una situación de emergencia para el Ejecutivo autonómico.

Busca revertir la merma de vocaciones científicas, elevar el nivel académico de los alumnos y paliar el déficit estructural de profesores en esta materia que, a su juicio, "afecta a toda España y también a nivel europeo". Fuentes del Ministerio de Educación insisten en que la ley actual señala que no se puede ejercer la docencia sin ser titulado universitario y tener habilitación profesional.

“La educación para este Gobierno es un eje esencial, es un proyecto de país, y por tanto, actuamos en consonancia”, apuntan tras explicar que el máster garantiza calidad en la enseñanza. Consideran que si no se exige, la educación mermará y, en consecuencia, el proceso educativo y de aprendizaje. En cuanto a acceder a ser profesor sin titulación universitaria, se preguntan “cómo verían que un estudiante del tercer curso de Medicina opere porque no hay suficientes médicos habilitados”.

Para UGT, el plan del Ejecutivo regional no solucionará los problemas educativos ni la falta de profesorado en la capital. “Supondrá una desprofesionalización de la labor docente, una precarización mayor y un grave deterioro de la calidad de la enseñanza”, advierte. El sindicato considera que la política de los distintos gobiernos de la Comunidad de Madrid en los últimos 20 años ha llevado al actual equipo de Ayuso “a improvisar soluciones imaginativas, que son más próximas a los fuegos artificiales, que a conseguir resultados certeros y con un impacto positivo en las aulas”.

Para el Gobierno autonómico esta decisión se enmarca dentro del *Plan de Rescate de las Matemáticas*, anunciado por la presidenta de la comunidad, Isabel Díaz Ayuso, en el pasado Debate del Estado de la Región. “La medida beneficiará a alrededor de 800.000 estudiantes de más de 1.500 centros educativos”, según la Consejería de Educación.

Esta estrategia ya se despliega en los colegios e institutos madrileños mediante guías didácticas y formación específica y continua a los docentes tras aprobar la oposición con la intención de favorecer el reciclaje profesional. La presidenta de la Real Sociedad Matemática Española, Victoria Otero, comparte con el Ejecutivo autonómico la preocupación por la actual falta de profesorado en esta materia. “Exige soluciones urgentes, pero no a cualquier precio”, matiza.

Le preocupa que esta premura conduzca a la incorporación en las aulas de personas con escasa formación matemática o docente. “La docencia en nuestra disciplina no consiste solo en saber matemáticas, sino en saber enseñarlas”, expresa. Considera que se necesitan ambas especialidades. “La calidad educativa no puede ser nunca la variable de ajuste”, insiste.

Ayuso establece en su plan que los alumnos de Educación Infantil y Primaria tengan diez minutos diarios de cálculo mental. Pero las condiciones de trabajo que vive el profesorado en Madrid no animan a las nuevas generaciones a dedicarse a la docencia, según UGT, que informa de que los profesores se encuentran con unos salarios que no se ajustan a los estándares del coste de vida de la región en la que trabajan.

“A este hecho debemos sumar el tener que dar clases en centros con infraestructuras basadas en barracones, sin una climatización adecuada y en un entorno con una politización continua de los contenidos, que afecta a la libertad de cátedra”, apunta el sindicato tras señalar la elevada tasa de interinidad existente en la región.

En la misiva, el consejero exhorta a la ministra a adoptar todas las disposiciones normativas a su alcance para paliar la situación “en esta materia, fundamental para el desarrollo educativo de los alumnos”. Así justifica que los docentes puedan ejercer sin el máster habilitante, algo que, a su juicio, “ya se permitió durante la pandemia con buenos resultados”.

Viciana también pretende ofrecer a los profesores pensionistas la posibilidad de volver a las aulas para transmitir sus conocimientos a los escolares. Se contempla la jubilación flexible y el permiso a los estudiantes a partir del tercer curso del grado de Matemáticas y las carreras vinculadas al sector de la ingeniería para dar clase.

Todas sus propuestas son rechazadas por la presidenta de la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos, María Carmen Morillas. Considera que es necesario replantear las condiciones en las que se acoge y contrata a los docentes en la capital para revertir esta situación, “aunque no a costa de ocurrencias”. Asegura que hay profesionales, pero que “la Administración debe garantizar el derecho a la educación en unas condiciones óptimas y dignas, no mermando su calidad”.

#### *Profesores interinos*

El consejero subraya que su departamento sigue avanzado en todos los puntos del plan que están en manos del Ejecutivo regional. “Ya se han tomado las medidas oportunas para que los titulados universitarios en cualquier ingeniería y otras carreras de ciencias puedan ser candidatos a participar en el listado de profesores interinos de las listas permanentemente abiertas para cubrir las necesidades puntuales que planteen los distintos centros educativos”, informan desde la Consejería de Educación.

De momento, los cinco Centros Territoriales de Innovación y Formación y el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa cuentan ya en su programación con cursos sobre didáctica de las Matemáticas para reforzar la formación de los docentes que las imparten en las etapas de segundo ciclo de infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

Todos los centros sostenidos con fondos públicos recibirán en los próximos días las guías para facilitar el repaso continuado de la materia, adaptadas a los conocimientos exigidos en cada etapa y curso. “Ya tienen las instrucciones para que sus alumnos dediquen diez minutos diarios a la práctica del cálculo mental”, apuntan.

**el Periódico** de Catalunya**Las direcciones de escuelas e institutos de Barcelona se organizan por primera vez para hacer oír su voz**

*114 directores se reunirán este jueves para hablar "sin intermediarios" sobre inclusión educativa, gestión de plantillas y condiciones laborales*

*Su objetivo es elaborar un decálogo de asuntos que tendrían que mejorar para remontar la escuela y organizar respuestas conjuntas*

Helena López. 20 OCT 2025

Tienen un objetivo claro: tener voz propia y hacerla oír. Con esa intención, las direcciones de 114 escuelas, institutos-escuela e institutos de Barcelona se reunirán este jueves, 23 de octubre, en el distrito Sant Andreu, lugar donde nació la iniciativa. Quieren hablar y compartir experiencias sobre cómo se está desplegando el decreto de inclusión educativa (sin los recursos necesarios), sobre la gestión de plantillas y sobre condiciones laborales. Y quieren hacerlo, detalle relevante, sin intermediarios.

"La decisión de impulsar esta asamblea surgió a partir de distintas direcciones, que sentíamos que siempre que nos reuníamos era en encuentros organizados por el Consorcio de Educación, donde ellos decidían los temas a tratar, y sentíamos la necesidad de hablar sin intermediarios y de decidir nosotros el guion", resume Marta Rubio Tartera, directora de la escuela Estel de Sant Andreu y portavoz de la organización del encuentro.

Empezaron con una primera reunión de direcciones de Sant Andreu, se animaron y ya tienen 114 personas confirmadas para el primer encuentro de direcciones de toda la ciudad. "La propuesta ha sido muy bien recibida, la incertidumbre y el sentimiento de que no se escucha lo suficiente a las direcciones es muy generalizado", apunta Rubio Tartera, quien recuerda que en el plenario de direcciones celebrado a principios de mes repartieron octavillas y la reacción fue muy buena por parte de todo el mundo. "La gente se ha animado mucho; la información siempre nos llega desde arriba y queremos que sea al revés", añade la directora, quien explica que se organizarán en tres mesas -inclusión, plantillas y condiciones laborales- y que trabajarán a partir de un vaciado de los resultados de una primera encuesta sobre esas cuestiones respondida por los participantes.

*"Queremos cambios"*

A partir de lo que salga de las tres mesas, tienen intención de elaborar un decálogo con "los 10 imprescindibles para lograr mejorar la calidad de la enseñanza". "Queremos que haya cambios y queremos organizar una respuesta si no hay cambios, son muchos malestares compartidos", prosigue la portavoz, quien subraya la necesidad de que se les escuche más.

"Sobre la inclusión, el papel lo aguanta todo, pero se ha ejecutado sin los recursos necesarios. Recibimos niños con muchísimas necesidades, y vienen de escuelas de educación especial con una ratio de 4 a uno y aquí nos es imposible atenderles bien", resume la directora, quien denuncia que a veces sienten que se está engañando a las familias, que esperan una atención en la escuela ordinaria que no podrán tener.

Otra de las cuestiones que consideran claves es el exceso de burocracia. "Además, cada vez tenemos más carga de gestión económica, cuando quien hace esas tareas en la escuela es una maestra, no es una gestora", agrega.

**Noticias de Navarra****Adiós al fracaso escolar: el método que está cambiando la educación**

*Una investigación de la Universidad de Deusto muestra que los entornos de aprendizaje inclusivos y participativos consiguen mejorar los resultados académicos desde Educación Infantil*

Javier Alonso NTM. 20-10-25

¿Qué ocurre para que un niño de seis años que empieza la escuela con ilusión, pocos cursos después, se sienta perdido, desmotivado y a punto de abandonar? Esa pregunta llevó a Rocío García Carrión, investigadora de la Universidad de Deusto, a coordinar el proyecto europeo SCIREARLY. Durante tres años, investigadores, docentes y entidades de diez países han analizado cómo combatir el fracaso escolar desde la infancia. La conclusión es clara: las escuelas que reducen y previenen el fracaso escolar lo hacen generando entornos de aprendizaje inclusivos y participativos.

“Nuestro enfoque principal era identificar qué son entornos de aprendizaje exitosos y por qué se caracterizan, qué es lo que hace que niños y niñas en diferentes escuelas de toda Europa, y especialmente los más vulnerables, puedan salir adelante en la educación y en la vida”, explica Rocío Carrión.

Según los datos de la investigación, presentada a finales de septiembre en el Parlamento Europeo, los entornos de aprendizaje inclusivos y participativos se caracterizan por fomentar relaciones positivas entre profesores y alumnos, prácticas dialógicas de enseñanza y aprendizaje y, por último, el liderazgo compartido entre profesorado, las familias y la comunidad. De este modo, consiguen mejorar los resultados académicos de los alumnos en las principales materias —matemáticas, ciencias y lectura— desde Educación Infantil, perdurando a lo largo de la Educación Obligatoria.

“En las aulas participativas e inclusivas, donde el profesorado fomenta un diálogo igualitario, todos los niños y niñas tienen voz, y donde las familias y la comunidad se implican, el impacto en los resultados académicos es mayor”, reconoce Rocío García.

#### *Diferencias con la enseñanza tradicional*

La investigación subraya las diferencias entre el modelo tradicional, donde un profesor explica frente a decenas de alumnos pasivos y solo unos pocos se atreven a intervenir, y el aprendizaje en pequeños grupos, que fomenta la participación de todos, enriquece el conocimiento compartido y eleva la implicación en clase. Según relata Rocío, este cambio de dinámica no solo mejora el aprendizaje, sino que también refuerza la motivación: “Cuando los estudiantes se sienten escuchados y respetados, y descubren que pueden aprender juntos, aumenta su deseo de seguir estudiando y disminuye el riesgo de abandono escolar”.

Para Rocío García el éxito escolar no consiste únicamente en sacar buenas notas. “La mejora académica y el bienestar de los alumnos deben ir de la mano. Las escuelas que logran avances significativos lo hacen simultáneamente en ambas dimensiones”.

Otro hallazgo relevante es la identificación de factores protectores que previenen el fracaso escolar temprano y favorecen el éxito educativo, incluso en contextos de alta vulnerabilidad —con personas migrantes, refugiadas, comunidad gitana, diversidad funcional—. Entre esos factores están la presencia de referentes positivos, las altas expectativas entre el profesorado, la familia y el grupo de iguales, la visibilidad y la inclusión de la diversidad cultural, el apoyo psicosocial y en la salud mental.

#### *Apuesta por la diversidad*

Rocío recuerda que en las próximas décadas la escuela será cada vez más plural: “El gran reto es que en 30 años la mayoría de las aulas en Euskal Herria serán cultural y lingüísticamente diversas. No debemos verlo como un problema sino una oportunidad para mejorar el aprendizaje y la convivencia en la escuela”. La clave, a su juicio, está en promover enfoques educativos que reconozcan esa pluralidad. “Hemos visto que la inclusión real pasa por prácticas culturalmente responsables, que refuercen la diversidad”.

En este sentido, defiende el impacto positivo de la educación multilingüe. “Los niños y niñas se benefician más en contextos bilingües o multilingües que en contextos monolingües, porque desarrollan más su capacidad cognitiva y cultural”. Asimismo, pone en valor ejemplos de jóvenes migrantes o gitanos que lograron progresar gracias a la confianza de la escuela. “Hemos estudiado trayectorias vitales de jóvenes migrantes o gitanos que lograron salir adelante gracias a que la escuela creyó en ellos, los incluyó y valoró su cultura y su lengua al mismo nivel que la autóctona”.

La cuestión resulta inevitable: ¿cómo es posible que una metodología con tantos beneficios todavía no se haya extendido de forma generalizada en las escuelas? ¿Qué obstáculos frenan su implantación? La respuesta, apuntan desde el proyecto, pasa por transformar la enseñanza desde su raíz y, en especial, por reforzar la preparación de quienes dirigen el aula. La clave está en la formación inicial y permanente del profesorado: “Necesitamos que conozcan estas prácticas basadas en evidencia y que puedan aplicarlas desde el principio”, subraya Rocío.

#### *Enseñar de otra manera*

A ello se suma un lastre difícil de superar: la inercia de repetir los modelos heredados. “A menudo enseñamos como nos enseñaron a nosotros, y ahí está el error. Hoy en día no podemos educar a los chavales como se hacía en los años 70 u 80”, advierte la directora del estudio. Frente a esa resistencia, recuerda que la investigación ofrece pistas claras sobre los procesos de aprendizaje y destaca que “tenemos que trasladar ese conocimiento a las aulas y hacerlo accesible a toda la sociedad”.

Con ese objetivo, el proyecto no se limita a la reflexión teórica, sino que propone herramientas prácticas para el profesorado. Para ello, se ha creado un banco de recursos gratuito para que los profesores puedan implementar estas prácticas directamente en sus aulas.

Los investigadores del proyecto SCIREARLY han analizado un total de 20 centros educativos en 10 países que aplican prácticas educativas exitosas. Entre ellos hay dos escuelas vascas, una de Gipuzkoa y otra de Santurtzi, en Bizkaia. La primera ya estaba consolidada, en este sentido. La segunda consiguió mejorar sus resultados en tan solo seis meses, tras aplicar estas prácticas. Precisamente, ese centro vizcaino estuvo representado en Bruselas por dos docentes y una alumna de 11 años, que contaron cómo el proyecto había transformado su aprendizaje y su motivación.



### *Portugal, a la cabeza*

En este sentido, Portugal es uno de los países que más ha reducido el fracaso escolar en la última década, pasando del 23% al 6% y situándose por debajo de la media europea. Bruselas ha fijado como objetivo que todos los Estados miembros de la Unión Europea se sitúen por debajo del 10% en 2030, una meta hacia la que camina el Estado español, a pesar de estar lejos. La clave está en identificar qué políticas y prácticas funcionan, compartirlas y crear redes de docentes e investigadores que permitan extender los resultados positivos.

### *El papel de la tecnología*

Otros de los elementos clave en la educación hoy en día es la tecnología. Su potencial depende de cómo se articule dentro de clase. Según apunta Rocío, “un uso dialógico de la misma, orientado al aprendizaje, es beneficioso para adquirir las competencias digitales, esenciales a nivel mundial”. De ahí su insistencia en la importancia de acompañar este proceso. “Hay que formar tanto a docentes como a familias para que sepan cómo acompañar a los niños en un uso adecuado, seguro y constructivo de la tecnología”, enfatiza Rocío García, enlazando así la dimensión pedagógica con la social.

La directora de la investigación espera que los políticos europeos hayan tomado buena nota y que “las escuelas inclusivas y participativas no sean la excepción, sino la norma en todo el continente”.

## **EL PAIS** OPINIÓN

### ***No es modernización, es poder sin inversión***

*Por qué la nueva Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia de Madrid es un retroceso para la universidad pública y el espacio superior*

ESTEBAN ÁLVAREZ. Madrid - 20 OCT 2025

El anteproyecto de la Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (LESUC) no construye un sistema de educación superior fuerte, equitativo y autónomo: lo recorta en financiación, lo somete en su gobierno y privatiza silenciosamente parte de su misión. Es una norma pensada para mandar sin asumir el coste de un servicio público estratégico.

### *Qué pretende realmente la ley*

La LESUC se presenta como una gran ordenación de “universidades y enseñanzas superiores”. En los hechos, regula con detalle la universidad, deja vacíos sustantivos en la Formación Profesional (FP) de grado superior y enseñanzas deportivas, y uniformiza las artísticas sin atender su especificidad. Incluso el texto “definitivo” llega con anomalías formales —artículos ausentes en el bloque Institutos Madrileños de Estudios Avanzados (IMDEA) y desfases en disposiciones—, síntoma de improvisación normativa. No es un detalle técnico: cuando una ley nace con lagunas y sobre extiende su título, lo que sí está muy claro es su orientación política.

### *El 1 % del PIB, la base de un sistema viable*

La ley no fija el objetivo de alcanzar el 1% del PIB en financiación pública universitaria. En su lugar, normaliza la autofinanciación: más tasas, más servicios de pago, más mecenazgo para cubrir lo que debería ser gasto público estable.

El Gobierno autonómico repite una objeción: “Madrid es muy rica; el 1% sería demasiado dinero; mejor medir por gasto por alumno”. Ese argumento no se sostiene por varias razones. Primero, porque el 1% del PIB mide el esfuerzo global, no euros por estudiante. Es el estándar que garantiza docencia, investigación, equipamiento y becas. Por otro lado, el gasto por alumno es útil para comparar eficiencia docente, pero no capta bien la inversión en investigación ni en infraestructuras—laboratorios, bibliotecas, digitalización—. Además, distorsiona con cambios de matrícula y con universidades muy investigadoras. El tercer argumento es que ser la región con mayor PIB no justifica aportar proporcionalmente menos, al contrario: quien más puede, debe liderar.

Sin 1% del PIB y con tasas altas, Madrid renuncia a competir en la liga europea de sistemas universitarios sólidos. El resultado es previsible: proyectos cortos, fuga de talento y dependencia del mercado para sobrevivir.

### *Autonomía bajo tutela*

La LESUC condiciona la financiación a obligaciones informativas ajenas a la contabilidad, crea una Oficina de Control con fiscalización previa y sitúa al Interventor bajo el Consejo Social, no bajo el Rectorado. Eso desnaturaliza, y vulnera a nuestro juicio, la autonomía universitaria —constitucional y orgánica— y convierte la gestión en un circuito de permiso permanente. No es “transparencia”, es control político de las decisiones académicas y económicas mientras se exige neutralidad ideológica y se acusa de adoctrinamiento. Es decir y de nuevo, mentir a todo el mundo todo el tiempo.

Un sistema que investiga y forma a decenas de miles de personas no puede planificar si cada gasto estratégico está sujeto a veto previo. Se instala la autocensura: la mejor decisión deja de ser la mejor académicamente y pasa a ser la “más probable”.

#### *Precarizar el profesorado para mandar*

La ley no ofrece un plan de estabilización ni una carrera homologable para el Personal Docente e Investigador (PDI). En su lugar, une complementos y recursos a evaluaciones externas y objetivos definidos desde fuera. Con temporalidad alta y salarios precarios, la investigación de largo alcance se desincentiva. El resultado es la pérdida de talento hacia las privadas o hacia otras regiones.

Una universidad sin plantilla estable es como un edificio sin vigas: se sostiene un tiempo por inercia, luego cruje. Y cuando se tambalea, lo pagan los estudiantes, los profesionales, los grupos de investigación y la sociedad que deja de recibir transferencia de conocimiento.

#### *Los campus, bajo vigilancia*

Madrid mantiene tasas de las más elevadas del país y no corrige con un programa autonómico de becas potente —residencia, transporte, comedor—. La LESUC no propone bajar tasas ni blindar becas: en la práctica, el acceso se decide por capacidad de pago más que por mérito. Llamar a eso “libertad de elección” es un eufemismo: es libertad de pagar.

En lugar de fomentar la corresponsabilidad y la participación, se criminaliza la discrepancia y la protesta, con multas de hasta 100.000 euros que exceden la Ley estatal de Convivencia Universitaria. Se legisla desde la desconfianza y la sanción. El resultado es un campus bajo vigilancia, contrario al espíritu de libertad intelectual y diálogo.

#### *Las enseñanzas superiores no universitarias, sin salidas*

La ley se adorna con FP de grado superior y enseñanzas deportivas, pero no las ordena: ni red pública, ni profesorado, ni financiación propia. La jugada es transparente: parecer árbitro del espacio postsecundario sin regulación ni asumir costes.

En las artísticas superiores —música, danza, arte dramático, diseño, conservación— la integración es formal, pero sin plan de modernización, estatuto docente ni criterios de calidad específicos. La colaboración con la universidad es unidireccional, el profesorado universitario entra; el artístico no. Y el distrito único de prácticas abre el uso de recursos públicos por parte de centros privados sin reciprocidad. Resultado: precarización de la red pública y transferencia silenciosa de prestigio al sector privado.

#### *El juicio político*

La LESUC responde a una lógica: centralizar poder y visibilidad, evitar compromisos presupuestarios y equiparar lo público y lo privado bajo la retórica de la “coordinación”. No mejora, somete. No invierte, tutela. No garantiza derechos, los condiciona.

#### *Un rumbo alternativo: cinco decisiones de planificación*

Contrato-programa 1% del PIB. Cubrir el 100% del gasto corriente universitario, plan de inversiones plurianuales y cumplimiento del 5% mínimo del presupuesto universitario dedicado a investigación.

Tasas a la baja y becas fuertes. Primera matrícula tendente a gratuidad, becas autonómicas de residencia y transporte, y cláusula de progresividad que impida que las tasas sustituyan financiación pública.

Estabilidad del profesorado. Con calendario de estabilización, complementos autonómicos transparentes y criterios que premien la investigación a largo plazo, no la burocracia de corto.

Autonomía con rendición de cuentas. Consejos Sociales equilibrados, libertad de gasto ordinario y de I+D dentro del contrato-programa, y una agencia evaluadora independiente con estándares diferenciados para artísticas.

Ordenación del espacio superior. Capítulos completos para FP de grado superior y deportivas —red pública, profesorado, financiación, prácticas con prioridad pública y reciprocidad con privados—, y un plan de modernización de las artísticas superiores —infraestructuras, estatuto docente y movilidad bidireccional con la universidad—.

#### *Conclusión*

La comunidad con el mayor PIB de España no puede usar su riqueza como coartada para invertir proporcionalmente menos en conocimiento. La LESUC es poder sin inversión. Madrid necesita exactamente lo contrario: inversión con autonomía. Porque la universidad pública no es un gasto a contener, es el futuro a construir. Y el futuro de los madrileños no se privatiza, o es para todos o no es.

*Esteban Álvarez León es portavoz de Educación del Partido Socialista en la Asamblea de Madrid.*



## Asturias quiere obligar a los profesores a asumir tareas de enfermería en los colegios

*Los sindicatos educativos Anpe y Csif exigen al Principado frenar una ley que, creen, «pone en peligro la salud de los alumnos»*

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 21/10/2025

Lo natural es que en toda clase haya estudiantes con enfermedades como el asma, la diabetes o cualquier tipo de alergia o enfermedad crónica. Por este motivo, padres, docentes y sanitarios llevan años reclamando a la Administración la integración de la figura de la enfermera escolar que, hoy por hoy, tiene una implantación limitada en España por falta de obligatoriedad. A los profesores, ante este limbo legal, no les ha quedado otra que responsabilizarse si surge un problema sanitario, puesto que no es habitual que en todos los centros haya una enfermera.

Sin embargo, Asturias irá un paso más allá y pretende obligar por ley a los profesores escolares a asumir este tipo de competencias sanitarias, en lugar de apostar por la incorporación de enfermeras en el aula. Este diario ha podido acceder al anteproyecto de ley de salud escolar que el Principado de Asturias pretende aprobar en los próximos días. En España hay 2.225 enfermeras para un total de 30.000 centros escolares. Las cifras, recogidas por el Consejo General de Enfermería (CGE), son del año 2023 y reflejan, además, una presencia desigual en los colegios de las distintas autonomías.

Según el texto, el docente tendrá el deber de «colaborar en la vigilancia de su estado de salud», «formarse para el adecuado desarrollo de las actuaciones de salud escolar en las que participe o colabore» o «conocer y aplicar el protocolo para la atención a escolares con enfermedades que requieren actuaciones específicas». Desde el sindicato educativo Anpe, creen que una normativa de tanta trascendencia no puede carecer de la concreción necesaria que impida la atribución de funciones al profesorado que rebasan sus competencias profesionales.

Desde la central sindical Csif son aún más críticos con la normativa, exigen frenarla y aseguran que si entra en vigor «pondrá en peligro la salud del alumnado». También refieren que esta ley puede traer importantes problemas logísticos: «¿A quién se le da las llaves del lugar donde se guarda la insulina? ¿Tenemos que sabernos el historial clínico de todos los alumnos? ¿Qué formación se nos va a impartir?. No se pueden delegar tareas clínicas en el personal docente sin formación ni cobertura jurídica», explica Jorge Caro, de Csif Asturias. Ya hace meses, el secretario general de Anpe, Ramón Castillejo, se interrogaba en ABC sobre estas cuestiones: «¿Hasta dónde llega nuestra capacidad de socorro?», «¿por qué termina un profesor pinchando insulina a un estudiante?».

## La Voz de Galicia

### Fallece Juan Piñeiro Permuy, conselleiro de Educación entre 1990 y 1996.

*Nacido en Perbes, Miño, y muy vinculado a Pontedeume, fue presidente del Consejo Escolar del Estado de 1996 al 2000*

A.F. C. PONTEDEUME / LA VOZ. 21 oct 2025

Juan Piñeiro Permuy nació en el lugar de Sambollo, en Perbes (Miño), el 20 de octubre de 1936, y falleció esta madrugada, unas horas después de haber cumplido 89 años, en Madrid. Su familia y su vida siempre han estado ligadas a Boebre (Pontedeume), donde se encuentra su vivienda familiar y donde ha pasado largas temporadas (en los últimos años alternaba los inviernos en Madrid y los veranos en Boebre). Sus allegados recuerdan que gracias al maestro don Sergio, Piñeiro Permuy pudo estudiar en Madrid, donde se licenció en Filosofía y Letras. Su primer destino, ya como catedrático, fue en Vigo.

Otras fuentes cercanas indican que apenas ejerció como docente. Su carrera se desarrolló, primero como agregado cultural de la Embajada de España en París; más adelante como inspector de Educación de la Comunidad de Madrid; después como conselleiro de Educación y Ordenación Universitaria (entre 1990 y 1996) y finalmente como presidente del Consejo Escolar del Estado (de 1996 al 2000).

Su relación con Manuel Fraga Iribarne se gestó en el entorno de Perbes. «A Juan le gustaba más la gestión que la política, era un tecnócrata, el perfil que buscaba Fraga; de hecho, al principio no pertenecía al partido», cuenta un pariente del exconselleiro. Destaca como parte del legado de Piñeiro Permuy al frente del departamento de Educación y Ordenación Universitaria el impulso a la Universidade da Coruña (UDC), que se había creado justo un año antes de su llegada a la consellería, en 1989.

En 1996, al dejar el Gobierno gallego, recibió un homenaje en Santiago, al que asistieron varios



conselleiros o el entonces rector de la Universidade de Santiago de Compostela, Darío Villanueva.

Era la cuarta vez que dejaba Galicia para asumir responsabilidades educativas en Madrid y, ante unos 300 comensales, tras enumerar los principales logros de su mandato, lo resumió así: «Non nos deixamos levar polo aplauso fácil».

Con tres hijos (dos nacieron en Vigo y otro en Santiago) y siete nietos, su vida siempre estuvo ligada a la Administración y, en especial, a Galicia. «Le tiraba mucho su tierra», repiten sus deudos. El verano de 2024 fue el último que Piñeiro Permuy disfrutó en su residencia de la parroquia eumesa, en cuyo cementerio será enterrado este miércoles.



## **Andalucía propone prohibir el uso del móvil y el acceso a redes sociales a los menores que participen en acoso escolar**

*La Junta solicita que las grandes compañías puedan bloquear los insultos y descalificaciones entre menores*

J. A. Sevilla21 OCT 2025

El caso del suicidio de Sandra Peña tras haber sufrido acoso escolar en el colegio Irlandesas Loreto de Sevilla ha puesto en evidencia fallos de aplicación del protocolo (que se encuentran en estos momentos en la Fiscalía) y la ausencia de medidas más contundentes de control de aquellos alumnos que participen en casos bullying de sus centros educativos.

Por este motivo, el presidente de la Junta de Andalucía, Juanma Moreno, durante su participación en el foro ABC ha abierto dos nuevas líneas de medidas que, aunque no son estrictamente de competencia autonómica, se suman al debate abierto en torno a los instrumentos de los que dispone la administración para evitar este tipo de situaciones: impedir el acceso de móviles de los menores que participen en casos de acoso y controlar los insultos en redes sociales.

La primera línea afecta al uso del móvil entre los menores. La Junta de Andalucía ha adoptado medidas en los últimos años como la prohibición del uso en los institutos hasta segundo de la ESO. Pero ante situaciones de acoso escolar esta limitación se queda corta, ya que como se ha comprobado en otros casos de bullying se traspasan las barreras del centro educativo.

"Se debe prohibir que cualquier niño que haya participado en un caso de acoso escolar tenga acceso al uso del móvil hasta los 18 años y debe tener prohibido el uso de las redes sociales hasta esa edad", apuntó el presidente andaluz, Juanma Moreno. Se trata de una medida para la que la Junta de Andalucía no tiene competencias y pero que se vincularía a los actuales protocolos de bullying.

*Bloqueos en internet*

En segundo lugar, el presidente ha pedido a las autoridades europeas que fueren a las grandes compañías a aprovechar su tecnología y "los algoritmos actuales" para bloquear la difusión en redes de descalificaciones e insultos entre menores.

En este ámbito de la ciberseguridad, la Junta de Andalucía sí está ultimando, dentro de sus competencias, una aplicación pública para los móviles y equipos que manejen menores que disponga de una lista de negra de contenidos violentos o sexuales que queden bloqueados.

*El PSOE pide otro protocolo*

"La Junta tiene la obligación de escuchar a la comunidad educativa y a las direcciones de los centros escolares, que dicen que los protocolos se tienen que actualizar y simplificar para que, de verdad, se



conviertan en un instrumento eficaz al servicio de la comunidad educativa para evitar este tipo de desgraciados casos vuelvan a pasar", apuntó la secretaria de Educación del PSOE-A, Patricia Alba.

elCorreoGallego.es

## **Solo uno de cada diez alumnos detecta acoso en los centros gallegos**

*La quinta encuesta de diagnóstico de convivencia escolar, analizada por el Consello de la Xunta, refleja un descenso de la conflictividad en el último ciclo de primaria y en secundaria*

Belén Teiga. Santiago 21 OCT 2025

Hace una década, y con el objetivo de observar cuál era el clima de convivencia en las aulas, el Ejecutivo gallego puso en marcha una encuesta de diagnóstico bianual. «Los centros educativos se consolidan como zonas seguras, si bien esto no supone que se deba bajar la guardia ante cualquier situación de conflicto o acoso», señaló este lunes el presidente gallego, Alfonso Rueda, quien presentó, tras el Consello de la Xunta, los resultados del quinto sondeo realizado por la Consellería de Educación.

Con cerca de 165.000 participantes, entre estudiantes, profesorado, familia y otros agentes del sistema educativo, el 88% de las personas encuestadas reveló, en palabras del mandatario gallego, que no existen conflictos en los centros y que, de tener lugar, son «puntuales y no suponen un problema representativo», lo que supone un descenso en todos los grupos. Este porcentaje se eleva hasta el 99% en el caso del alumnado que cursa enseñanzas postobligatorias.

Llegar tarde a clase, no dejar al profesorado hacer su trabajo y agresiones verbales son las principales problemáticas encontradas en las etapas de enseñanza obligatoria. Y es que el 40% cita estas cuestiones como las más repetidas. Entrado ya el alumnado en la enseñanza postobligatoria, en el que se incluye Bachillerato y FP, los comportamientos en los que más reinciden los estudiantes son llegar tarde a clase o faltar sin justificación. En ambos grupos, menos del 10% apunta el acoso o el ciberacoso como un conflicto en su centro.

*«Apenas se producen situaciones de conflictividad»*

Sobre los espacios de conflictividad, el alumnado de 5º y 6º de primaria y de ESO señala los recreos, mientras que en cursos superiores citan los alrededores de los centros. Todos coinciden, según el Ejecutivo, en que en baños, comedores o transporte escolar «apenas se producen situaciones de conflictividad».

Por otro lado, el alumnado que afirma no haber sufrido conductas negativas en su centro educativo creció ligeramente con respecto al año 2023, situándose en el 75,5% —2,5 puntos más—. Entre los que sí declaran haber padecido estos comportamientos se indica que lo más habitual es que otros compañeros los insulten (9,24 %), se ríen de ellos (8,12 %) o que se metan con ellos (7,56 %).

Para la resolución de conflictos, Rueda apuntó al importante papel del profesorado tutor. Y es que, en el 60% de los casos, las tensiones se resuelven hablando con esta figura. La mayoría de los docentes consultados en esta 'V Enquisa de diagnose da convivencia 2025', alrededor de un 88%, manifestó que intenta resolver los conflictos dialogando para intentar llegar a acuerdos o, de ser necesario, según apunta el 77,2%, tratando el conflicto con todas las partes.

De este modo, entre los resultados trasladados por el mandatario gallego está también el grado de satisfacción con respecto al centro escolar, que, en el caso de los docentes y el alumnado de primaria se eleva al 90%, mientras que el de las familias se sitúa en torno al 86,6%.

## **EL PAIS**

### **Hacer opcional el castellano y contratar profesores que no han acabado la carrera: las peticiones inviables de Mazón y Ayuso**

*El discurso del PP de exigir esfuerzo y subir la calidad de la enseñanza choca con las propuestas educativas de Madrid y la Comunidad Valenciana, que los docentes califican de "disparate"*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 21 OCT 2025

El discurso educativo del Partido Popular en los últimos años se ha caracterizado por reclamar esfuerzo al alumnado y defender la calidad de la enseñanza. Dos peticiones realizadas en este arranque de curso por los Ejecutivos autonómicos de Madrid y la Comunidad Valenciana, del PP, chocan, sin embargo, con dicho argumentario. El primero, presidido por Isabel Díaz Ayuso, ha reclamado al Ministerio de Educación poder contratar de forma extraordinaria como profesores de Matemáticas a estudiantes universitarios si han

terminado el tercer curso de la carrera o, más en general, de una ingeniería. El segundo ejecutivo, al frente del cual está Carlos Mazón, ha solicitado al ministerio que el alumnado pueda elegir en Selectividad entre examinarse de la asignatura de Lengua castellana o de valenciano.

Las propuestas no han sido bien recibidas por los docentes. La madrileña, que el consejero de Educación regional, Emilio Viciano, justifica en la dificultad para encontrar docentes de dicha especialidad, es considerada por Julio Rodríguez, presidente de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM), un “disparate”. “Abre la puerta a que se devalúe muchísimo la calidad de la enseñanza que va a recibir el alumnado, porque las personas que les van a dar clase no tienen preparación. No han terminado un grado, no han recibido ningún tipo de formación didáctica, ni general ni específica, ni tienen experiencia en trabajar con niños y adolescentes. Me parece un desprecio tremendo a lo que significa la labor de un profesor de matemáticas”, afirma Rodríguez. Antes de tomar una decisión así, añade el presidente de la FESPM, Madrid debería intentar otras opciones, como llegar a acuerdos con otras comunidades autónomas que sí tienen bolsas de profesores interinos de la disciplina esperando a ser contratados para cubrir bajas.

La petición planteada por el Ejecutivo de Mazón, que ha argumentado para defenderla que los estudiantes valencianos están en desventaja respecto a quienes viven en comunidades sin lengua cooficial al tener que examinarse de un ejercicio obligatorio más, carece “de fundamentación pedagógica alguna”, en opinión de Pilar García, docente de Valenciano y miembro del Grupo de Investigación y Enseñanza de Lenguas (GIEL), y constituye “una cortina de humo lingüística para tapar otros problemas que tiene el Gobierno valenciano, como los derivados de la gestión de la dana”, según cree Xelo Valls, responsable de la federación valenciana de Enseñanza de Comisiones Obreras.

La petición de la Comunidad de Madrid, que el ministerio que dirige Pilar Alegría ya ha dicho que rechazará, tiene el problema añadido de que no se trata de algo que dependa del Gobierno. El artículo 94 de la ley de Educación, la Lomloe, establece como requisitos para dar clase en secundaria contar con un título de grado y el máster del profesorado. Y cambiarlo requeriría modificar la ley en el Congreso.

#### *Situación excepcional*

Como ha señalado Madrid, durante la pandemia se quitó el requisito de contar con el máster de secundaria para ser contratado. “Fue una decisión que se adoptó porque [debido a la reducción del número de alumnos por aula para garantizar la distancia] había que contratar a bastante profesorado y no había suficientes que tuvieran el máster. Se aprobó como una exención temporal, que no permitía contrataciones definitivas”, recuerda Alejandro Tiana, que era entonces secretario de Estado de Educación. La decisión se tomó, prosigue, de acuerdo con las comunidades autónomas y aprovechando el paraguas legal de la declaración del estado de alarma, que tuvo que ser ratificada periódicamente en el Congreso, y que permitió al Gobierno aprobar multitud de medidas. Algunas de mayor calado, como las restricciones de derechos fundamentales (acabaron llegando al Tribunal Constitucional, el cual las declaró inconstitucionales en 2021, si bien el año pasado rectificó en buena medida dicho criterio).

El ejecutivo que preside Ayuso también ha solicitado poder contratar personas graduadas pero sin el máster de secundaria (lo que según el ministerio tiene el mismo problema de que implicaría incumplir la ley). Y contratar a profesorado jubilado, lo cual, señalan fuentes del ministerio, es distinto y en principio parece factible, aunque matizan que la consejería debería explicar los detalles de cómo lo plantearía, si volvería a darles de alta a este personal en la Seguridad Social y cómo y cuánto les pagaría.

La petición del Ejecutivo de Mazón ya ha sido rechazada por carta por Educación. Miguel Soler, que fue secretario autonómico de Educación en el Ejecutivo valenciano del socialista Ximo Puig, está convencido de que la respuesta habría sido la misma si el ministerio estuviera dirigido por el PP. “Es evidente que ningún Gobierno va a aceptar que el alumnado de una comunidad autónoma pueda no examinar de castellano en la PAU, con lo cual, la propuesta de que puedan elegir entre las lenguas es ridícula. Es plantear una nueva polémica sobre un problema inexistente, y generar ruido con un tema tan importante como las expectativas que tiene el alumnado de poder cursar la carrera que quiere”.

## **EL MUNDO**

### **Profesores denuncian un plan de los decanos para cambiar la carrera de Magisterio: "Quieren convertir a los maestros en psicopedagogos"**

*División en Educación Primaria: unos quieren más formación en diversidad, emociones y género y otros, más conocimiento en Lengua y Matemáticas*

Olga R. Sanmartín. Miércoles, 22 octubre 2025

«Los maestros y maestras de Educación Primaria deben sumarse al impulso de una educación crítica, inclusiva y democrática, con conciencia ecológica, de género y de las desigualdades estructurales derivadas de la clase social, la racialización, la diversidad funcional y las orientaciones e identidades sexoafectivas, basada en los



derechos humanos, la justicia social y el bien común». La frase aparece en un lugar destacado del *Libro blanco del grado en Educación Primaria*, un documento todavía en fase de borrador que nace con el ánimo de reformar la carrera que antiguamente se llamaba Magisterio.

El texto, al que ha tenido acceso EL MUNDO, ha sido elaborado por la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación, que agrupa a los responsables de las facultades que imparten el grado de Educación en 41 universidades públicas y nueve privadas, para dar «una visión de los elementos esenciales a considerar en futuras decisiones políticas y académicas sobre la formación de docentes de Primaria». En otras palabras, el propósito es *inspirar* al Gobierno, que negocia con los sindicatos de profesores una reforma integral de su profesión que pasa por reformar la formación inicial de los maestros.

El borrador de la Conferencia de Decanos plantea «revisar los planes de estudio» de las titulaciones habilitantes para la docencia, pero no con la idea de que sepan más de Matemáticas, Lengua o Ciencias, donde los estudios internacionales dejan en evidencia las carencias de los alumnos, sino que apuesta por poner el énfasis en cuestiones «en consonancia con las orientaciones pedagógicas de la Lomloe, priorizando la inclusión de materias vinculadas a la educación emocional, la sostenibilidad, la educación digital crítica, la coeducación, la educación afectivo-sexual, la ciudadanía democrática o la educación para el desarrollo sostenible». Estas habilidades ocupan nueve de los 11 puntos que definen los objetivos de una titulación marcada por las «estrategias pedagógicas y las «didácticas innovadoras».

## 2 PUNTOS DE 11 A LA "FORMACIÓN SÓLIDA"

De esos 11 puntos, sólo hay dos en el borrador dedicados a impartir «una formación sólida» y con «conocimientos teóricos y prácticos» en Lengua, Matemáticas, Sociales, Naturales, Plástica, Música, Educación Física y Lengua Extranjera.

Los profesores que enseñan a los estudiantes de Magisterio a dar clase de estas asignaturas en los colegios están indignados con la Conferencia de Decanos de Educación. Denuncian que el proyecto «reduce el conocimiento didáctico-disciplinar» del grado, ya de por sí muy mermado actualmente, y relega las áreas de conocimiento a menciones residuales», sustituyéndolas por «enfoques pedagógicos generalistas».

Las cinco asociaciones científicas estatales (Ápice, Aupdcs, Sea, Sidll y Seiem), que representan al 80% del profesorado vinculado con las didácticas específicas (unos 4.000 docentes universitarios), acusan a los decanos de Educación de «ausencia de diálogo» y «falta de transparencia» al «ignorar más de 700 enmiendas presentadas por el profesorado» al borrador inicial del documento.

## "ENSEÑAR A GESTIONAR"

«Quieren convertir a los maestros en psicopedagogos. Es como si, en vez de enseñar a los futuros médicos a curar enfermedades, se les enseñara sólo a cómo hay que gestionar los centros hospitalarios», denuncia Rut Jiménez Liso, presidenta de la Asociación Española de Profesores e Investigadores en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Ápice).

El borrador incluye una propuesta para reformar la carrera de Educación Primaria para que haya un cuatro años de grado con una formación generalista y después haya que cursar un máster de un año «que habilite para determinadas especialidades o funciones docentes». Es decir, una base común de 4 años para todos centrada en la pedagogía y con poca didáctica de Matemáticas o Lengua, cuestiones que se abordarían después en un máster diseñado a medida de cada una de esas áreas.

Es diferente del modelo actual, que se compone de un grado habilitante que puede ir o no seguido de un máster no habilitante. El maestro actual puede enseñar -y, de hecho, lo hace- todas las asignaturas. «No tiene sentido la propuesta. Para trabajar en un colegio tendríamos que hacer 5 máster: uno para Lengua, otro para Matemáticas, otro para Naturales, otro para Sociales, otro para Plástica...», denuncia Rut Jiménez Liso.

## "NO SE VA A IMPONER"

Lucía Herrera, decana de la Facultad de Educación de Melilla y presidenta de la Conferencia de Decanos, dice que el borrador es «un documento interno que no está finalizado» y que «aún se está debatiendo» el nuevo modelo de carrera. «No se va a imponer. Y tampoco ponemos en tela de juicio que sea fundamental la didáctica de Matemáticas, de la Lengua o de las Ciencias. Entiendo el malestar de las asociaciones, pero no nos vamos a meter a detallar los planes de estudios, con sus créditos y sus asignaturas», expresa.

El lunes hubo una reunión de la Conferencia de Decanos de Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y, según su presidenta, se adoptó «el compromiso de que todas las áreas se vean representadas».

El proceso de elaboración de los libros blancos de educación (hay cinco: para Primaria, Infantil, Educación Social, Pedagogía y el Máster de Profesorado) arrancó en septiembre de 2023. Ha sido complejo y lleno de discrepancias porque existen dos posturas enfrentadas. Por un lado están los pedagogos, psicólogos y sociólogos, partidarios de un enfoque más generalista, alineado con la tesis del Gobierno de dar mucha importancia al «desarrollo integral y bienestar del alumnado». Por otro, están los profesores especialistas en

enseñar las asignaturas, que reclaman que el profesorado tenga más «conocimiento de la disciplina que imparte».

#### "CONOCIMIENTO INADECUADO"

Los estudiantes de Magisterio presentan un conocimiento disciplinar «inadecuado, con concepciones similares a las del alumnado en edad escolar y una comprensión rígida de la materia», denuncian los profesores de didáctica.

La tensión ha llegado hasta el punto de que, a principios de este año, como no se ponían de acuerdo, hubo que redactar dos propuestas distintas «para garantizar el avance del proyecto»: la A (psicosociopedagógica) y la B (didáctica de las asignaturas). Según Lucía Herrera, el borrador «ha integrado cuestiones del A y del B», pero los profesores de didáctica denuncian que la Conferencia de Decanos ha favorecido al grupo A y ha ignorado sus apreciaciones.

Los cinco autores de la propuesta B, de hecho, han redactado un escrito pidiendo que sus nombres sean eliminados -«y que no se nos presente como firmantes o avalistas del documento»- porque «no es el resultado de las aportaciones de ambas partes». El texto final, que será remitido en breve al Gobierno, es menos crítico con el estado de la carrera, no incluye los informes internacionales que reflejan las carencias académicas de los alumnos y ha eliminado el diagnóstico respecto a la «insuficiente presencia» de contenidos de Matemáticas, Lenguas o Ciencias en los grados actuales.

Hay coincidencia, sin embargo, en pedir un examen específico para poder acceder al grado, como el que tienen Cataluña o Baleares. Los psicopedagogos quieren que cuente la «aptitud docente». Los disciplinares ven que evaluar factores no cognitivos es poco objetivo y reclaman que se mida el conocimiento

#### "UN GRAN DESAJUSTE" ENTRE LOS MATRICULADOS Y LOS PUESTOS DE TRABAJO

Los decanos admiten ya la existencia de «un gran desajuste» entre el número de alumnos en el grado de Educación Primaria (son más de 80.000 matriculados, 27.000 graduados cada año) y la oferta de puestos de trabajo en los colegios para ejercer de maestro. El documento dice que «muchos titulados enfrentan dificultades para acceder a puestos docentes en el sector público». En 2023 hubo 209.691 aspirantes para 17.756 plazas ofertadas en las oposiciones -es decir, se presentan 11 candidatos a cada plaza-, lo que refleja «una fuerte competencia». No recomiendan reducir plazas en las universidades públicas porque «es probable que el alumnado se desvíe a la privada». Piden que las CCAA fijen «estrategias» para «equilibrar» oferta y demanda. Si no lo hacen, «faltarán «oportunidades de empleo».



## Un centenar de colegios se interesan por implantar el 'modelo EGB' hasta los 14 años

*Los responsables de estos centros educativos han mantenido hoy una reunión en la Consejería para conocer los requisitos*

Ana García. 22 OCT 2025

Más de un centenar de centros educativos de la Región de Murcia se han interesado por la implantación el próximo curso 2026-2027 del nuevo sistema para impartir primero y segundo de ESO en los propios colegios, lo que mantendría a los alumnos en estos centros hasta los 14 años, como sucedía con el antiguo 'modelo EGB'. Para ello, sus responsables han mantenido este miércoles una reunión en la Consejería de Educación y Formación Profesional en la que se les ha informado sobre los procedimientos para solicitarlo y los requisitos que deben cumplir para que se les autorice.

El objetivo de esta medida es que el alumnado continúe en su entorno escolar hasta los 14 años para facilitar la transición entre etapas, previniendo el abandono educativo temprano y fomentando el éxito educativo, ya que con el nuevo modelo el paso del colegio al instituto se produce habitualmente a los 12 años.

El consejero de Educación y Formación Profesional, Víctor Marín, ha anunciado la celebración de estos encuentros durante su comparecencia en la Asamblea Regional en Cartagena, donde ha aprovechado para insistir en que para implantar esta medida "los centros deben tener espacio suficiente y disponer de instalaciones adecuadas como pabellón deportivo, biblioteca, aseos adaptados, taller de tecnología y laboratorio". Además, se dará preferencia a los centros en entornos rurales y con alumnado en situación de vulnerabilidad, y se estudiará la ocupación de los institutos del entorno, con el fin de reducir la presión de alumnado".

En total, este miércoles se han celebrado dos reuniones con los directores de los colegios que se han interesado por la medida y en las que se les ha explicado todos los detalles de un proyecto con el que la Región de Murcia seguirá los pasos de otras autonomías, como Madrid.

*Plazo hasta el 13 de noviembre*

Los centros educativos tendrán hasta el 13 de noviembre para solicitar participar en este proceso. Entre la documentación a presentar está la aprobación de la iniciativa por parte del claustro del centro y por el Consejo escolar. Los técnicos de la Consejería estudiarán los espacios de los centros, realizarán una visita al colegio y comunicarán qué centros se podrán convertir en CPEIBas.

El consejero señala que la medida va más allá de una reorganización administrativa porque pretende mantener al alumnado en un entorno conocido y aportar a estos menores, que en muchos casos tienen 11 años, seguridad y confianza. Para este cambio, la Consejería de Educación también ha tenido presente que primero y segundo de la ESO son los cursos con las tasas de repetición más altas y con mayores índices de conflictividad, ya que un 75 por ciento de las faltas que comete el alumnado en los institutos corresponde a estas etapas.



## **Los profesores sin la formación obligatoria empiezan a aterrizar en los institutos**

*El déficit de docentes de matemáticas o física y química se ha agudizado y las comunidades están contratando a profesores sin el máster habilitante que exige la ley*

Laura Gutiérrez. Cadena SER. Madrid 23/10/2025

La falta de profesores de Matemáticas, Física y Química y otras especialidades STEM ha tocado techo. Hay varias comunidades autónomas que ya están sufriendo ese déficit de docentes en sus carnes. Regiones que a principios de curso se han quedado sin titulados en esas áreas que cuentan con el máster habilitante que exige la ley para impartir clase en los institutos y que están recurriendo antes que nunca a contrataciones irregulares. Es decir, estas administraciones permiten ejercer la docencia a titulados sin la formación adecuada, que es un requisito legal.

La paradoja es que muchos de esos titulados sin formación, en muchos casos, están impartiendo materias que no han visto desde su formación inicial, en su etapa previa a la universidad. Es el caso del IES Vallecas, en la capital, donde la administración madrileña ha enviado a un titulado en ingeniería para impartir Física y Química a alumnos de 2º de Bachillerato, entre otros cursos. "No posee máster de profesorado, no tiene experiencia previa ninguna en educación, y encima su especialidad no es afín a física y química", cuenta a la SER la directora de este centro educativo. "Este profesor no tiene ni idea de la asignatura que tiene que impartir y es una faena que esté haciendo esto la Comunidad", se lamenta. "La educación no es fácil y él no ha sabido gestionarlo, nos ha pedido libros para estudiar y el primer día de clase lo ha acompañado la jefa del departamento del instituto pero no está preparado", afirma.

Estos contratos alegales se permitieron de manera excepcional durante la pandemia y, desde entonces, ha sido habitual que algunas comunidades recurran a estas fórmulas en los últimos meses del curso. Sin embargo, ahora, según reconocen a la SER directores de instituto, esa situación se está produciendo en los primeros meses del curso, en pleno octubre. "Esto ya empieza a ser recurrente, en los cursos anteriores hemos tenido situaciones excepcionales a finales de curso pero el problema es que estamos en octubre y ya se está produciendo", lamenta Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Instituto de Madrid ADiMAD. "Estamos muy preocupados porque tenemos que ofrecer a nuestros alumnos una educación de calidad con los mejores profesionales y este año estamos viendo que ese pilar empieza a tambalearse".

No solo ocurre ya en la Comunidad de Madrid. Según la Federación que agrupa a las sociedades de profesores de matemáticas de toda España, esas contrataciones irregulares se están produciendo en Baleares, Catalunya y en la Comunitat Valenciana. Su presidente, Julio Rodríguez, lo corrobora: "No puede ser que año tras año sigamos pensando que estamos en una situación de emergencia. Las administraciones tienen que tomar medidas o por lo menos sentarse a pensar en medidas para que esta situación se solucione".

La consejería de educación madrileña asegura que está tomando las medidas necesarias "para garantizar el derecho a la educación y disponer de docentes que impartan todas las asignaturas incluidas en los currículos". El gobierno de Ayuso insiste en que ha solicitado reiteradamente al Ministerio de Educación que permita estos contratos de manera excepcional "sin obtener ningún tipo de respuesta".

Desde la Generalitat de Catalunya confirman que se contratan sustitutos sin el máster habilitante pero con el compromiso de sacárselo en un plazo máximo de tiempo. Según fuentes de la consejería de educación de Catalunya "fue una medida excepcional que se tomó por la falta de personal docente".

Hace unas semanas, cuando la SER contó que había comunidades que estaban utilizando este tipo de contrataciones irregulares para paliar la falta de profesores de materias científicas, el ministerio de educación

aseguró que estaba estudiando medidas excepcionales para aliviar esta situación. A día de hoy la respuesta es la misma. No hay ninguna novedad mientras el problema se acrecienta.



## Los estudiantes convocan una huelga el martes 28 por el caso de bullying a Sandra Peña

*El Sindicato de Estudiantes ha convocado una huelga el próximo martes, 28 de octubre, en toda España*

El Correo. Sevilla 23 OCT 2025

Bajo el lema *Sandra, no te olvidamos*, el Sindicato de Estudiantes ha convocado una huelga el próximo martes, 28 de octubre, en toda España en recuerdo de la joven sevillana de 14 años que se suicidó el pasado día 14 y para decir "Basta ya de bullying y de discursos de odio".

Además de la huelga habrá manifestaciones a las 12 del mediodía en numerosas ciudades españolas, según ha informado este miércoles el sindicato, que ha lamentado la muerte de la joven Sandra Peña, una "terrible noticia que ha conmocionado a millones de jóvenes"

Un hecho, añaden, "que no tenía que haberse producido nunca", y del que "hay responsables".

Para ellos Sandra fue "víctima de un acoso continuado en el colegio concertado Irlandesas de Loreto donde estudiaba" y que "no motivó ninguna acción -por parte de este centro docente- para impedirlo", sin que en ningún momento se activaran los protocolos que existen.

Asimismo, han enviado todo su apoyo y cariño a la familia, amigos y amigas, a todos los compañeros y compañeras de Sandra, en estos momentos "tan duros". Y al mismo tiempo, remarcan, quieren "dejar claro que la pérdida de Sandra pudo haberse evitado".

Por su parte, el Sindicato de Estudiantes andaluz, apunta también como responsable de este suceso a "los recortes y las privatizaciones" tanto en educación pública como en el terreno de la salud mental.

Aunque muchos pongan el foco en los protocolos antiacoso, el sindicato ha recordado que quienes los aplican son "profesores que tienen que atender a 35 y 40 alumnos en un aula y sin medios" y los orientadores "que no hay en nuestros institutos".

"¿De qué sirven los protocolos cuando se tornan en papel mojado ante el colapso de la educación y la inexistencia de recursos económicos y mecanismos de prevención?", concluye la declaración publicada en las redes hace dos días.

## EL PAIS

### Las Facultades de Educación proponen que el máster de secundaria dure dos años y las carreras de Magisterio cinco

*Los decanos quieren más tiempo para enseñar los fundamentos clásicos de las titulaciones y las nuevas habilidades que exige la diversidad en las aulas. Reclaman también un examen especial de acceso a los estudios*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 23 OCT 2025

Las facultades de Educación consideran necesario mejorar la formación que recibe el profesorado, tanto de infantil y primaria como de secundaria. Y apuestan para lograrlo por aumentar la duración de la carrera para ser maestro de los cuatro años actuales a cinco, y del máster de profesorado de secundaria, de un año a dos. La decisión todavía no es definitiva, debe votarse en la asamblea que la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación celebrará el mes que viene en Las Palmas, pero según fuentes de la entidad, que agrupa a responsables de 85 organismos académicos, existe consenso para que salga adelante. Una vez aprobada, los decanos trasladarán la propuesta al Ministerio de Educación y al de Universidades, en el marco de la reforma del profesorado que tiene en marcha el Gobierno.

El objetivo, apuntan, es garantizar una formación sólida que conceda el tiempo necesario para enseñar, de un lado, las áreas de conocimiento clásicas —en el caso de primaria, por ejemplo, las didácticas específicas de matemáticas, lengua, o ciencias—, y, del otro, incorporar nuevas habilidades que tanto la realidad escolar como la legislación educativa exigen hoy a los docentes, como aprender a manejar aulas diversas, fomentar la inclusión de todo el alumnado, y evitar sesgos de género, al tiempo que se refuerza la vertiente práctica de la enseñanza.

Los documentos que los decanos votarán en noviembre, elaborados como una serie de libros blancos, incluyen también la implantación de un examen especial de acceso para las carreras de Educación, que requiera unos



conocimientos mínimos en lengua, matemáticas, así como otras competencias de carácter no cognitivo consideradas útiles para el desempeño de la profesión, como las habilidades sociales. Un tipo de pruebas que ya tienen muchos países europeos y, a escala autonómica, Baleares y Cataluña.

Las propuestas elaboradas por los decanos dibujan unas titulaciones universitarias del área de Educación más exigentes, ahondando en un cambio que empezó hace dos décadas. La formación de los maestros pasó entonces de ser una diplomatura de tres años, a un grado de cuatro. Y la preparación específica para ser docentes de secundaria, de consistir en el breve Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), a ser un máster de 60 créditos (equivalente a un año de estudios) y que ahora se quieren aumentar a 120.

A principios de mes, el estudio TALIS, una evaluación internacional elaborada por la OCDE (organización integrada por la mayor parte de los países desarrollados), reflejó que el profesorado español es el que menos sólida ve la formación que recibió en la universidad para dedicarse a su oficio. El documento *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, presentado por el Ministerio de Educación en 2022, también apuntaba en la dirección de aumentar la exigencia de las titulaciones que deben estudiar los futuros docentes, aprovechando la descompensación actual, con muchos más titulados que empleos disponibles. En 2023, se presentaron 209.691 aspirantes a las oposiciones a maestro para un total de 17.756 plazas.

El libro blanco de Educación Primaria dedica un capítulo a analizar los sistemas de formación del profesorado en otros países, sobre todo europeos, y señala que en varios de ellos, como Francia, Alemania, Noruega y Finlandia, se han adoptado modelos de cinco años. El documento de la Conferencia de Decanos y Decanos abre la puerta a varias fórmulas, como la de cuatro años de grado seguido de un máster de un año para definir la especialidad —como música, educación física, inglés...—. Fuentes de la entidad señalan, sin embargo, que lo más probable es que se apueste por la fórmula de un grado de cinco años, y que la duración sea la misma para todo el profesorado de la etapa, porque la figura del maestro general sería tratada como otra especialidad. Y, en su caso, recibiría más formación específica de las áreas que debe enseñar (como matemáticas o lengua), y de otras cuestiones clave en su función, como la función de tutor, la relación con las familias, y la gestión de la convivencia.

Hoy día se vive una situación que para muchos decanos y docentes carece de sentido. La mayor parte del profesorado opta por hacer la carrera de maestro con una mención (que significa especialidad en la jerga de Magisterio) en, por ejemplo, inglés o educación física, porque no les supone mucho más esfuerzo (la exigencia añadida es, en palabras de un decano “*light*”), y les habilita tanto para dar clase de dicha especialidad como para ser tutores (maestro generalista). Las consejerías de educación, y las direcciones de muchos colegios, tienden a priorizar su contratación. Las primeras porque, mediante lo que los sindicatos de enseñanza consideran un artificio contable, utilizan su presencia para considerar completas las dotaciones de personal de los centros con menos maestros de los que en realidad harían falta. Y los directores, porque los ven como un comodín que pueden destinar a distintas funciones. La consecuencia es que hay un elevado porcentaje de maestros especialistas trabajando como generalistas (tutores), y los que se han formado como maestros generalistas tienen más dificultades para encontrar trabajo. Si cada maestro trabajase para lo que ha estudiado, apunta un decano, mejoraría la calidad de la enseñanza.

#### *Antecedente fallido*

El Ministerio de Universidades elaboró en 2023 un borrador de nuevos planes de estudio que, para dar más consistencia a las especialidades, ampliaba a 48 los créditos necesarios para completarlas. Dado que la carrera seguía siendo, en total, de 240 créditos, la propuesta generó protestas entre el profesorado de las facultades de Educación, al considerar que, como consecuencia, reducía por debajo del mínimo necesario las horas destinadas al aprendizaje de las didácticas específicas, como las matemáticas, la lengua o las ciencias, así como de otras materias como la sociología de la educación. Fuentes de la Conferencia de Decanos señalan que su propuesta de ampliar los años de la carrera persigue evitar dicho problema, permitiendo que haya una formación suficiente tanto de los fundamentos clásicos de la carrera, como de las nuevas habilidades que deben incorporar hoy día los docentes (por ejemplo, atender la creciente diversidad, cultural, lingüística, social, o de necesidad de apoyo educativo que hay en las aulas), además de disponer de tiempo para las prácticas, que es otro de los puntos débiles que el propio profesorado identifica en su formación.

El libro blanco de primaria propone, entre otras cosas, para hacer más robusto el aprendizaje práctico, crear “redes de centros educativos formadores” y estrechar la cooperación entre la universidad y la escuela “mediante convenios, proyectos compartidos y espacios comunes de reflexión”. La propuesta de los decanos no entra en cuántos créditos debe tener cada asignatura, señalan fuentes de la Conferencia, sino que se limita a plantear un modelo que permita que haya tiempo para todas.

El proceso que desembocará en la asamblea de Las Palmas comenzó en 2023, y han participado en él más de medio millar de distintas áreas de facultades de toda España.

---

# THE CONVERSATION

## “Lo estás haciendo bien”: un mensaje básico en matemáticas, sobre todo para las niñas

*María Villarroya Gaudó. Profesora Titular de Universidad del área de Arquitectura y Tecnología de Computadores. Instituto de Investigación en Ingeniería de Aragón, Universidad de Zaragoza*

*Elena Fillola. Investigadora post-doctoral, University of Bristol*

Niños y niñas comienzan su etapa académica, a los 5 años, con aptitudes matemáticas similares, pero tan pronto como un año después, a los 6, se observa que las niñas van tomando miedo a la asignatura y pierden confianza: piensan que se les da mal.

Si pensamos que una materia académica se nos da mal, lo que se denomina “baja autoconfianza”, es más probable que nuestros resultados sean peores y nuestro interés disminuya. Si nos estresamos ante a un examen de matemáticas (algo que ocurre a muchos niños ya a los seis años), también se notará en nuestro rendimiento.

Nuestro grupo de investigación hizo una encuesta a 2 000 escolares de primaria en Aragón para investigar qué papel juegan el miedo y la autoconfianza de niños y niñas a lo largo de la educación primaria, tanto en matemáticas como en lengua.

Encontramos que en el primer ciclo (entre 6 y 7 años, 1º y 2º de primaria) niñas y niños mostraban preferencias similares entre ambas asignaturas y además pensaban que eran igual de buenos en las dos. Sin embargo, en el segundo ciclo (8 y 9 años) ya aparecen diferencias: los niños se consideran mejores en matemáticas que las niñas, y estas se sienten más competentes en lengua.

En tercer ciclo (10-11 años) esta diferencia continúa creciendo. Por ejemplo, solo el 54,9 % de las niñas pensaban que se les dan bien o muy bien las matemáticas, frente al 71,5 % de los niños.

Pero curiosamente, en la asignatura de matemáticas no hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados académicos de las niñas y los niños en Aragón. Es decir, las niñas y niños tienen resultados igual de buenos, pero ellas sienten que se les da peor. Y este sentimiento les aleja de las matemáticas.

### *Ansiedad matemática*

También observamos diferencias en la preocupación ante los exámenes. Ya las más pequeñas se preocupan más que ellos por las pruebas escolares de cualquier asignatura, especialmente en matemáticas.

Esta preocupación aumenta con los años en todos los estudiantes, pero la brecha de género persiste. En tercer ciclo, muchas declaran estar muy preocupadas con frecuencia. En cambio, en lengua, la preocupación es similar en ambos géneros, incluso entre los niños, que en general se sienten menos competentes en esa asignatura.

### *Evitar la competitividad y las prisas*

Está demostrado que cambiar la manera en la que enseñamos y examinamos las matemáticas tiene un gran impacto en los resultados, el miedo y la autoconfianza, particularmente de las alumnas. Se consigue, por ejemplo, quitando los límites de tiempo estresantes, haciendo actividades colaborativas en vez de competitivas y reduciendo la importancia de los errores.

Hay más factores que influyen, como ciertos estereotipos: las matemáticas se consideran para gente “brillante”, y desde muy pequeñas, las chicas se consideran más trabajadoras, pero menos inteligentes. Los estereotipos también hacen que a veces los profesores subestimen la capacidad matemática de sus alumnas. La opinión de las familias también puede tener un gran impacto sobre la autopercepción de los alumnos, incluso cuando obtienen buenas notas.

Por otro lado, muchas maestras de primaria sienten ansiedad por las matemáticas, y estos sentimientos se transmiten a las alumnas y no a los alumnos, probablemente porque se ven reflejadas en ellas.

### *Desconocimiento de los docentes*

En nuestro estudio, analizamos brevemente la opinión de los profesores. Queríamos saber si eran conscientes de la autopercepción negativa de sus alumnas. El 90 % del profesorado pensaba que las chicas nunca o casi nunca sentían que se les daban mal las matemáticas. Si los docentes no detectan esta situación, porque las niñas tienen buenos resultados o, al menos, resultados acordes con los que obtienen en otras asignaturas, es difícil que pueden aplicar medidas para reforzar la autoestima de las alumnas.

Recordemos que las matemáticas son importantes en el día a día, imprescindibles incluso para hacer un bizcocho de chocolate. Además son necesarias en un gran número de profesiones tecnológicas, muchas que ya conocemos y otras que ni siquiera somos capaces de imaginar. No podemos permitirnos que los miedos y falsas creencias alejen a muchas niñas de las matemáticas, y menos que condicionen su futuro profesional.

### *Cambiar el método*

Debemos darles a las niñas todas las oportunidades. Para ello hay que modificar la forma de enseñar y, sobre todo, de examinar las matemáticas. Hay que apoyar al profesorado, combatir los estereotipos y promover palabras de aliento desde las familias y la sociedad para cambiar esta tendencia. A nosotras alguien nos dijo que lo hacíamos bien y por ello disfrutamos tanto de nuestra profesión. Díganse más a muchas más niñas. “Lo estáis haciendo bien”.

## **Cómo distinguir la delgada línea entre educar y adoctrinar**

*Javier M. Valle. Director del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Universidad Autónoma de Madrid*

Profesores con pañuelos palestinos en clase en Alcorcón (Madrid) o con lazos amarillos en Cataluña, centros que incitan a la huelga a su alumnado contra una ley educativa o que los animan a participar en marchas contrarias a ella... ¿Es educativo? ¿O es adoctrinamiento?

Educación supone tratar de desplegar el máximo desarrollo integral de cada persona. Esto incluye poder reflexionar de manera crítica sobre los problemas sociales y políticos que nos circundan. Adoctrinar, por el contrario, es imponer una visión concreta sobre esos problemas, la que el profesor o el centro tienen. Esta distinción, que parece muy gruesa, puede resultar a veces muy delgada.

Los estudiantes viven en una realidad que, al igual que a los adultos, les interpela: les invita y exige a tomar posturas e incluso decisiones políticas de activismo social (las guerras de Ucrania, Gaza y tantas otras, la radicalización de las posturas sobre temas muy sensibles como la eutanasia, el aborto, la violencia de género, la transexualidad...).

¿Qué hacer si quieren expresar sus posiciones políticas en el marco del centro? ¿Hasta qué punto el centro debe alentar posiciones políticas concretas?

### *Lo que dice la ley*

La *Recomendación del Consejo de la Unión Europea* propone un aprendizaje competencial que vaya más allá de los meros conocimientos y debe incluir destrezas y, muy significativamente, actitudes. Ello incluye el pensamiento crítico como un componente esencial: es fundamental para evaluar información, tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera autónoma; para comprender los sistemas sociales, políticos y económicos de hoy y participar activamente en la sociedad; para usar críticamente la tecnología digital y para identificar oportunidades, evaluar riesgos y tomar decisiones innovadoras.

### *Pensamiento crítico y libertad de enseñanza*

Esa legislación se aplica a todos los currículos de los países de la Unión Europea. Por ejemplo, la ley española incorpora el pensamiento crítico como parte de su enfoque educativo, promoviendo su desarrollo desde las primeras etapas escolares. Los docentes deben estimular el análisis, la argumentación, el debate y la reflexión en todas las áreas.

La libertad de enseñanza (por un lado, creación de centros docentes dentro del respeto de los principios democráticos; y, por otro, garantía a los padres de poder elegir una educación para sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas o pedagógicas) está garantizada tanto en los tratados de la Unión Europea como en las democracias occidentales de nuestro entorno, cuyas constituciones así lo recogen.

Por supuesto, la Constitución Española no es una excepción (artículo 27) y, además, nuestros centros tienen la capacidad para establecer un proyecto educativo de centro que marca los valores, fines y principios que orientan su acción en el marco de su realidad contextual. Legislativamente, la autonomía de los centros educativos queda establecida también en los Reales Decretos que marcan el currículo de la enseñanza básica en cada comunidad autónoma.

### *De la libertad al adoctrinamiento*

No obstante, ni fomentar el pensamiento crítico ni la libertad de enseñanza son excusas para que en los centros (desde las estructuras de su titularidad o sus equipos directivos, ni desde sus profesores) se practique el adoctrinamiento. Más bien lo contrario: fomentar el pensamiento crítico es la mejor defensa contra el adoctrinamiento y la libertad de enseñanza es clave para la pluralidad social.

¿Cómo podemos, pues, definir esa delgada frontera? Existe un texto clásico de los años 80, de José Manuel Esteve: “El concepto de educación y su red nomológica” (publicado en el libro *Teoría de la Educación. I*, coordinado por J. L. Castillejo). Su autor propone aplicar tres criterios: uso, forma y contenido. A ellos podríamos añadir los de sentido y objeto. La siguiente tabla puede comparar estos criterios para discernir los dos términos:

	CONTENIDO	FORMA	USO	SENTIDO	RESULTADO
EDUCACIÓN	Diversas visiones de las problemáticas, con amplitud de perspectivas (a veces contrapuestas).	Justificación, diálogo, reflexión crítica, análisis argumentado de diferentes perspectivas y respeto por la diversidad de opiniones.	Fomentar el pensamiento crítico, la autonomía y el desarrollo integral de una persona.	Dotar de razonamiento que permita una capacidad efectiva bien informada y la consecuente responsabilidad a las decisiones que se adopten.	Personas críticas, autónomas, con capacidad de discernimiento y pensamiento independiente.
ADOCTRINAMIENTO	Visiones únicas de los problemas. Planteamientos parciales de una realidad.	Repetición, censura de ideas contrarias, presión social o emocional, y falta de debate.	Convertir para que se acepten ciertas ideas como verdades absolutas.	Captar adeptos a unas ideas concretas con fines ideológicos, políticos o religiosos.	Personas que aceptan y repiten ideas sin cuestionarlas, con pensamiento rígido y poco abierto a otras perspectivas.

**Cuadro con criterios para discernir cuándo se educa en pensamiento crítico y cuándo se está adoctrinando, a partir del artículo de J. M. Esteve 'El concepto de educación y su red nomológica'. Elaboración propia.**

Por poner un ejemplo, educar sería enseñar un hecho histórico mostrando los hechos (veraces) –teniendo como base fuentes fiables y diversas– y sus distintas interpretaciones –según actores diferentes de esos hechos–, fomentando un juicio interpretativo propio sobre el análisis crítico de las fuentes; mientras que adoctrinar sería enseñar ese hecho histórico desde una perspectiva única, presentándola como una interpretación auténtica y exclusiva y descalificando otra posible interpretación.

#### *Detectar el adoctrinamiento*

Llegados a este punto, podemos concluir que las prácticas adoctrinadoras en un centro quedan al descubierto en los siguientes casos:

##### 1) Imposición ideológica o política:

- Se obliga o presiona a estudiantes a participar en manifestaciones o actividades políticas.
- Se promueve el activismo obligatorio como parte del currículo.
- Se exige adhesión a causas específicas sin opción a disentir.

##### 2) Falta de pluralidad y pensamiento crítico

- Se presenta una única visión de los hechos, omitiendo o descalificando otras perspectivas.
- Se ridiculiza, estigmatiza o penaliza la discrepancia.
- No se fomenta el debate ni el cuestionamiento.
- Se considera “correcta” solo la ideología del docente.

##### 3) Manipulación de contenidos

- Se distorsionan hechos históricos o científicos para ajustarlos a una narrativa.
- Se omiten datos relevantes.
- Se utilizan materiales didácticos sesgados o propagandísticos.

##### 4) Evaluación ideologizada

- Las calificaciones dependen de repetir ideas impuestas, no del razonamiento.
- Se premia la obediencia ideológica más que la argumentación.

##### 5) Confusión entre opinión y ciencia

- Se presentan creencias personales como hechos científicos o dogmas.
- Se niegan teorías científicas por motivos ideológicos sin explicaciones racionales.

##### 6) Lenguaje y trato discriminatorio

- Se usa lenguaje cargado ideológicamente.
- Se emplean términos despectivos hacia ciertos grupos, ideas o figuras históricas.

#### *¿Qué podemos hacer ante sospecha de adoctrinamiento?*

Cuando se atisba adoctrinamiento en la acción escolar, todos debiéramos ponernos alerta; muy especialmente, las familias implicadas deben tomar conciencia de que esas prácticas no son propias de una escuela con potencial educativo real.

Y pueden asumirse actitudes proactivas ante ello que se conviertan en acciones concretas:

- Lo primero, consultar con otras familias y contrastar esa percepción para ratificarla o descartarla.
- Contrastar también el currículo que se está impartiendo (ver el Proyecto Educativo de Centro y calibrar su grado de cumplimiento, observar los libros de texto) y, muy especialmente, si las metodologías y los métodos de evaluación que se utilizan incurren en esos supuestos.



- Si se estiman prácticas adoctrinadoras, plantear (con toda sensibilidad) la inquietud ante la asociación de familias del centro, el equipo directivo y los docentes para abrir un debate respetuoso y plural sobre la situación.
- Llevarlo al Consejo Escolar del centro, para abrir un debate libre y plural sobre la cuestión en el espacio de representación del centro de mayor legitimidad y entre cuyas funciones está aprobar su Proyecto Educativo.
- Y, lo más importante, fomentar el pensamiento crítico en casa, promoviendo un diálogo familiar con los menores sobre lo que aprenden y sobre cómo eso modula su percepción de los problemas sociales emergentes, animándolos al contraste de información, a la reflexión crítica y al razonamiento argumentativo de sus ideas.

En la esfera pública, la escuela es hoy la institución educadora de mayor potencial. En toda la historia de la especie, nunca antes tuvo un papel tan determinante en la educación de los individuos, ya que está universalizada, esto es, es obligatoria y gratuita durante la infancia y la adolescencia.

Por eso hay quien la ha definido como el “proyecto más exitoso de la historia”. Ante esa enorme responsabilidad de su misión educadora, su acción no puede verse empañada por adoctrinamiento alguno.

## MAGISTERIO

### El Ministerio fijará los criterios para decidir en qué centros se podrán bajar más las ratios

*El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes fijará los criterios para decidir en qué centros con alumnado vulnerable, con necesidades específicas de aprendizaje o de compensación educativa podrán bajar aún más el número de alumnos por aula, según el tercer borrador presentado por Educación a los sindicatos.*

MAGISTERIO. Viernes, 17 de octubre de 2025

Después de que el Ministerio de Educación haya planteado una reducción de las ratios con carácter general de 22 alumnos como máximo por aula en Primaria y de 25 en Secundaria (frente a los 25 y 30 alumnos que establecía la ley anterior), el Gobierno ha propuesto tener en cuenta no solo al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), que a partir del curso que viene contará doble. Los sindicatos de la enseñanza pública no universitaria se han vuelto a reunir este jueves con el Ministerio para avanzar en el anteproyecto de ley que modificará el de 2019, sobre mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia.

El **nuevo borrador** (el tercero que se presenta) señala que, además de reducir la jornada lectiva semanal a 23 horas máximo en Infantil, Primaria y Especial, y a 18 horas en el resto de las enseñanzas obligatorias reguladas, la reducción de ratios también se tendrá en cuenta entre otros colectivos de alumnos vulnerables y en el ámbito rural. «La determinación de las ratios en las distintas enseñanzas favorecerá la igualdad de oportunidades en el ámbito rural a través del establecimiento de criterios cualitativos que fomenten en dicho ámbito la permanencia del alumnado en el sistema educativo», señala el documento, que recoge que en el plazo de 6 meses desde la entrada en vigor de la ley se establecerán las ratios en aquellas enseñanzas no reguladas.

Además, incorpora una nueva disposición adicional que señala que será el Ministerio el que «establecerá los indicadores de referencia para la determinación de aquellos centros educativos en los que, por escolarizar a un elevado número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por estar ubicados en zonas de especial complejidad social o para mejorar las tasas de éxito, promoción, titulación y reducir las de abandono escolar, se requiera la adopción de medidas concretas que faciliten una atención específica al alumnado». Medidas que podrán incidir tanto en una mayor adaptación de las ratios máximas establecidas como de los medios personales y materiales necesarios.

Asimismo, el Gobierno, previa consulta a las administraciones educativas, regulará las condiciones mínimas de dotación de apoyos especializados que promuevan una educación inclusiva en todos los centros educativos que responda a la diversidad del alumnado en cuanto a intereses, capacidades y necesidades. No obstante, los sindicatos inciden en que estos recursos deben ser generalizados en todos los centros con alumnado vulnerable y no apuntar solo a algunos, porque «la diversidad está en todos los colegios», señalan a Efe fuentes sindicales presentes en la mesa negociadora que piden que también el alumnado con necesidades educativas especiales (ACEE) compute como dos plazas.

STEs-Intersindical ha lamentado la falta de atención en la etapa de Infantil, especialmente el primer ciclo, «donde el carácter preventivo y compensador del alumnado con más desventaja de origen tiene mayor

relevancia para el futuro éxito educativo». CSIF echa en falta ratios para los especialistas de la atención a la diversidad y señala que «deberíamos disponer de una norma básica para tener máximos para Maestros de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Orientadores» al tiempo que pide rapidez en la tramitación del anteproyecto de ley, que deberá ser aprobado por el Consejo de Ministros y pasar por las Cortes.

Por otra parte, como la bajada generalizada de ratios podría afectar a centros educativos con pequeñas infraestructuras, que no podrían desdoblarse por falta de espacio, el Gobierno ha garantizado que las administraciones educativas tendrán que destinar igualmente los recursos humanos adicionales que le correspondan. «Las administraciones educativas garantizarán los recursos humanos adicionales, que se corresponderán con la dotación de los grupos que hubiera sido necesaria en virtud de las ratios establecidas», señala el texto del borrador.

## Liderar para servir: una mirada al liderazgo educativo **OPINIÓN**

*El liderazgo en los entornos educativos es una de esas cuestiones que todos intuimos, pero pocas veces analizamos con la calma y la profundidad que merece. A menudo confundimos liderazgo con autoridad, como si dirigir fuera sinónimo de mandar. Sin embargo, no hay nada más alejado de la realidad. Liderar no es imponer, es inspirar; no es exigir, es acompañar.*

JOAQUÍN BARRIGA. Miércoles, 22 de octubre de 2025

El pasado mes de septiembre, durante un debate en una formación que impartía en un colegio privado, una compañera (a la que llamaremos María) alzó la mano para indicar qué era lo que, en su opinión, era lo más destacable de un buen líder. Hablaba de esos pequeños gestos que marcan la diferencia en nuestros centros: la palabra amable de un director, la implicación de una coordinadora o la forma en que un maestro consigue que su aula funcione como una pequeña comunidad. Y, de pronto, me di cuenta de que esos mismos detalles y gestos que trato de potenciar durante las sesiones de formación, son los mismos detalles y gestos que los docentes aprecian en su día a día en su centro. Más allá de la profunda satisfacción que sentí en ese momento por coincidir con las necesidades reales de mi audiencia, lo que realmente sentí fue frustración por observar cómo aún hay muchos líderes que asumen su rol desde un prisma más que erróneo. Espero poder explicar correctamente en las próximas líneas lo que yo entiendo como LIDERAZGO.

El liderazgo en los entornos educativos es una de esas cuestiones que todos intuimos, pero pocas veces analizamos con la calma y la profundidad que merece. A menudo confundimos liderazgo con autoridad, como si dirigir fuera sinónimo de mandar. Sin embargo, no hay nada más alejado de la realidad. Liderar no es imponer, es inspirar; no es exigir, es acompañar.

### *El liderazgo nace de la misión*

En las formaciones que imparto sobre liderazgo educativo suelo repetir una frase que resume mi manera de entender esta labor: “*el jefe es quien paga, el líder es quien gestiona*”, teniendo esto presente, seguro que un altísimo porcentaje de quienes desempeñan algún puesto de liderazgo y responsabilidad en los centros escolares de nuestro país no son los “jefes”, sino que su función encajaría muchísimo mejor bajo el término de “gestores”. Si tú (quien está leyendo estas líneas) trabajas en algún centro escolar, seguro que puedes pensar en personas que actúan como jefes cuando deberían ser gestores, o incluso tú mismo en tu aula o con tus compañeros, ¿actúas como un jefe o como un gestor?



En un centro escolar, los líderes no son quienes tienen más poder, sino quienes asumen una misión: mejorar el entorno, favorecer el crecimiento de otros, y mantener vivo el propósito común. Esa misión, ese “porqué”, es lo que da sentido a cada decisión, a cada reunión y a cada conversación en el pasillo.

Simon Sinek hablaba del poder del propósito, y creo que en educación esa idea se multiplica. Un líder que tiene clara su misión transmite coherencia, seguridad y motivación. Su ejemplo contagia, no desde la jerarquía, sino desde la convicción. Por eso, más que hablar de autoridad o “potestas”, deberíamos hablar de “autoritas”: el respeto ganado a través del ejemplo, la cercanía y la competencia. La potestas impone, la autoridad inspira.

### *Participación y comunicación: el arte de estar presente*

Un buen líder no se distancia de su equipo, participa activamente en las tareas, se implica en los procesos y está dispuesto a escuchar. Liderar no es dar órdenes desde un despacho, sino ensuciarse las manos con los



demás, acompañar los logros y también los errores. La participación genuina crea sentido de pertenencia, y ese es el verdadero cemento de cualquier equipo. Esto lo cuento con especial énfasis cuando las formaciones en materia de liderazgo las imparto en alguna empresa fuera del contexto educativo o cuando la audiencia son directores de colegios y demás centros educativos tratando de mejorar sus habilidades directivas. En estos contextos, una de las quejas más recurrentes son la alta rotación de los empleados o los docentes. La participación de los líderes, crea sentimiento de pertenencia y afianza los equipos de trabajo, reduce la rotación y potencia la continuidad de los proyectos.

La comunicación, por su parte, es el hilo invisible que sostiene toda dinámica de grupo, ya sean relaciones profesionales o relaciones personales. No basta con hablar; hay que escuchar, comprender y transmitir desde la empatía. Importa tanto el “qué se dice” como el “cómo se dice”. Debemos ser muy conscientes de que el éxito de cualquier mensaje que queremos transmitir depende en un alto porcentaje de la predisposición y la situación emocional de quien lo va a recibir. Daniel Goleman, con su teoría de la inteligencia emocional, nos recuerda que las emociones son el motor del comportamiento humano. En un claustro, en un aula o en cualquier grupo de trabajo, es imprescindible crear un entorno tranquilo y en el que la confianza sea el pilar fundamental de las relaciones profesionales.

Un aspecto muy relevante en materia de comunicación no está únicamente en desarrollar buenas habilidades para emitir un mensaje o trasladar ideas de forma asertiva, es muy importante mostrar una actitud abierta a la crítica, saber escuchar las necesidades de los demás (incluso cuando no las comprendamos) y estar dispuestos a recibir negativas ante determinadas propuestas. Es muy mala señal que todo lo que el líder propone, se haga sin debate y sin que algunas medidas se caigan, muestra un nivel de sumisión impropio de un ecosistema sano.

*Y ahora, ¿cómo se hace eso de liderar desde la gestión, no desde el mando?*

El liderazgo educativo se parece mucho a la paternidad o la maternidad: no hay una fórmula exacta, pero todos reconocemos a un buen líder cuando lo vemos, de la misma forma que reconocemos a unos buenos padres cuando los vemos también. En su equipo hay respeto, colaboración y alegría por el trabajo bien hecho. En sus aulas hay armonía. En sus decisiones, coherencia. Y, sobre todo, hay humanidad.

Durante años, hemos cargado al término “líder” de connotaciones erróneas. Nos incomoda pensar en liderazgo porque lo asociamos con poder o imposición. Sin embargo, en un centro educativo, el verdadero liderazgo es el que se ejerce desde la gestión, la implicación y el servicio. El líder no busca destacar, sino hacer brillar a los demás. No necesita recordarle a nadie su puesto porque su presencia y su actitud bastan para generar confianza. Quien ejerza un puesto de liderazgo, lo primero que debe hacer es quitarse también ese estigma y dejar de verse a sí mismo como el rival del resto, como alguien que debe hacer que todo funcione, más bien debe pensar que tiene en su mano la capacidad de inspirar y motivar a un equipo que depende de su líder para ello.

Es necesario, estar atento a dónde pueden estar las necesidades a largo plazo del equipo, en un alto porcentaje de casos, la ayuda no se pide, pero un buen líder siempre está dispuesto a ofrecerla. Una compañera de un colegio en el que trabajé, me llamaba “New Amsterdam”, parece ser que haciendo referencia a una serie de ficción (que yo no conocía) en la que el protagonista es el director de un hospital y cuya frase más repetida durante la serie es “¿cómo te puedo ayudar?”. De pocas cosas estoy más orgulloso en mi vida profesional.

La buena labor del líder está en las pequeñas cosas, en ver a una compañera decorando un pasillo y prestarle una mano, en acompañar a un compañero frustrado por la mala actitud de su clase, en entrar en un aula para sustituir al profesor que ha tenido que salir al médico o en acercarte a una compañera que está vigilando un recreo para decirle que se vaya a descansar mientras tú vigilas por ella. Todo esto parecen gestos insignificantes y vacíos, incluso condescendientes, pero simplemente son detalles que envían un mensaje a las personas que lideramos “no te preocupes, que yo también estoy aquí”.

*Misión, participación y comunicación*

En mi experiencia, estas tres palabras —misión, participación y comunicación— resumen la esencia del liderazgo educativo. Son mi brújula, y me gusta recordarlas con el acrónimo “MI PACO” (entre nosotros, lo hago en los cursos de formación para que los asistentes lo recuerden más fácilmente). La misión da sentido al grupo, la participación muestra compromiso, y la comunicación da alma. Cuando las tres se alinean, el liderazgo deja de ser una carga para convertirse en una oportunidad de crecimiento compartido.

Poder encontrar el objetivo, marcar un propósito y definir un camino es la primera de las labores que debemos llevar a cabo, ya que sin misión, tanto el líder como el resto del equipo estarán perdidos. Una vez tengamos claro hacia donde queremos ir, debemos ser parte activa del proceso (la más activa) para fomentar la participación y la implicación del grupo. Y, como parte de esa participación, debemos mostrar una buena actitud y compartir cada idea con el equipo de una forma asertiva, cercana y fomentando la calma.

*Epílogo*

Cuando echo la vista atrás y pienso en los líderes que más me han marcado, no recuerdo grandes discursos ni decisiones brillantes. Recuerdo gestos. Recuerdo a aquella directora que me dejó equivocarme para aprender, al compañero que me ofreció su ayuda cuando no la pedí, o al alumno que, sin saberlo, me enseñó que liderar también es dejarse guiar.

El liderazgo educativo no se mide en cargos ni en organigramas, sino en la huella que dejamos en las personas. Cada docente, desde su aula, ejerce un pequeño liderazgo que transforma, cada coordinador, inspira al equipo a participar activamente en la vida del centro y cada directora motiva su equipo a continuar creciendo y desarrollándose como comunidad. Por eso, más que aspirar a tener autoridad, deberíamos aspirar a tener influencia; más que a mandar, a inspirar; más que a dirigir, a acompañar.

Me gustaría cerrar este artículo con una frase que pronunció María, la asistente al curso que mencionaba al inicio. Cuando la sesión había terminado y estábamos en el típico coloquio “after hours”, se acercó a mí y resumió el liderazgo en una sola línea, aún hoy resuena en mi cabeza: “al final, el mejor líder es el que hace que los demás se sientan capaces”. Creo que pocas sentencias dicen tanto con tan pocas palabras.

*Joaquín Barriga es maestro, formador y asesor técnico docente.*

## **El Ministerio prepara un real decreto para regular la FP privada similar al de Universidades**

*Lo hace en un contexto marcado por el crecimiento explosivo de esta oferta educativa y la entrada masiva de inversores, pero el Ministerio trata de tranquilizar a la privada: "No les debe dar miedo que se tomen medidas para garantizar la calidad. Han entrado con fuerza y cuentan con una autonomía de la que no goza la red pública".*

MAGISTERIO. Miércoles, 22 de octubre de 2025

Según ha podido saber MAGISTERIO, el Ministerio de Educación trabaja en la redacción de un real decreto para ordenar el funcionamiento de los centros privados de Formación Profesional, en un contexto marcado por el crecimiento explosivo de esta oferta educativa y la entrada masiva de inversores.

El proyecto, aún en fase de elaboración, ya está generando inquietud en el sector privado, que ve paralelismos con el polémico real decreto aprobado en el ámbito universitario y que ha introducido restricciones para la creación de universidades privadas. Este texto, aprobado recientemente, ha establecido exigencias sobre personal, infraestructuras y condiciones de evaluación, lo que ha sido interpretado como un intento de frenar la proliferación de universidades privadas, algunas de ellas impulsadas por fondos de inversión.

En el caso de la FP, la preocupación es similar. Fuentes de las patronales de enseñanza privada temen que la norma imponga criterios que hagan inviables ciertos modelos de centro aunque entienden que «debe regularse razonablemente», aludiendo a iniciativas empresariales de bajo coste que estarían operando sin estándares claros de calidad.

En ese punto parecen coincidir –ya veremos en el desarrollo– con la Secretaría General de FP del Ministerio de Educación, que quiere huir de la controversia que ha generado la regulación de las universidades privadas y que comenzó con aquellas declaraciones de Pedro Sánchez acusando de «chiringuitos» a algunas privadas. «Solo queremos garantizar la calidad de la Formación Profesional. Garantizar que todo titulado de FP que llegue al mercado laboral esté bien preparado», insisten desde el Ministerio. «No les debe dar miedo que se tomen medidas para garantizar esa calidad. Además, han entrado con fuerza y cuentan con una autonomía de la que no goza la red pública», subrayan.

*Un sector en expansión con escasa regulación previa*

La falta de requisitos uniformes a nivel estatal para autorizar centros privados ha permitido, hasta ahora, una expansión rápida de la oferta, muy especialmente en sectores como el sanitario, el tecnológico o el administrativo. En algunos casos, la autorización ha sido «una mera tramitación administrativa», sin condiciones previas sobre prácticas, instalaciones o vinculación con el tejido productivo.

La futura norma pretende establecer criterios homogéneos para autorizar centros privados, exigiendo, entre otras cosas, garantías de que el alumnado podrá realizar prácticas formativas reales, como exige la Ley Orgánica 3/2022, que establece que al menos el 25% de la formación debe tener lugar en empresas. «Ahora mismo la empresa es al menos un 25% de la formación. Es decir, si yo no tengo las empresas, me faltan un 25% en las aulas», afirman voces del sector.

*Prácticas ilegales: el problema de los pagos en sanidad*

Uno de los aspectos más sensibles que pretende abordar el decreto es la proliferación de prácticas irregulares o directamente ilegales en el ámbito sanitario. En los últimos años se han detectado numerosos casos de centros privados que pagan a hospitales públicos o entidades sanitarias para conseguir plazas de prácticas, lo cual está expresamente prohibido por ley.

«Eso está prohibido por ley», recuerdan desde las organizaciones del sector. La modificación del artículo 58 de la Ley de Enseñanzas Artísticas, introducida en una disposición adicional, prohíbe cualquier pago por parte de los centros a las empresas para acoger alumnado en prácticas. Aun así, se siguen produciendo situaciones

como la de un centro al que se le exigían hasta 2.000 euros por alumno. «La media está en 500 euros», denuncian.

Estas prácticas afectan especialmente a especialidades de alta demanda como imagen para el diagnóstico, laboratorio clínico o anatomía patológica. Hospitales privados e incluso públicos siguen solicitando cantidades económicas pese a que la ley lo impide: «Hay gente que está buscando su negocio, pero es una práctica que hay», reconocen fuentes patronales.

*Fondos de inversión: el nuevo mapa de la FP*

El crecimiento del sector ha ido acompañado de la entrada de grandes grupos empresariales, a menudo financiados por fondos de inversión con carácter especulativo. Estos operadores han adquirido cadenas de centros o han impulsado nuevas aperturas con estrategias de expansión rápida que, según el Ministerio, pueden poner en riesgo la calidad formativa y generar una oferta sobredimensionada.

Desde las patronales se advierte que una regulación excesiva puede perjudicar también a los centros de proximidad con trayectoria consolidada. «¿Cómo es posible que haya macro centros de FP que han alcanzado –al menos es lo que dicen ellos– los 90.000 alumnos en pocos años?», alertan, en referencia a los grandes conglomerados que ya concentran una parte significativa de la matrícula en varias comunidades.

El Ministerio estudia incluir requisitos sobre solvencia, condiciones mínimas de infraestructura, y mecanismos para demostrar la existencia de convenios con empresas antes de conceder la autorización. Para el sector privado, el reto está en «garantizar la calidad sin bloquear la innovación ni penalizar a los centros que lo hacen bien y están generando empleo real».

*Dos decretos más en preparación: centros asociados y FP en el extranjero*

El real decreto sobre la regulación de la FP privada forma parte de un paquete más amplio de reformas que el Ministerio tiene actualmente en marcha. Junto a este texto, la Secretaría General de Formación Profesional trabaja en otros dos reales decretos complementarios:

El primero se centra en los centros asociados de Formación Profesional, una figura recogida en artículo 210 del Real Decreto 659/2023. Estos centros, que se articularán principalmente a través de los modelos A, B y C de formación para el empleo, deberán tener una vinculación efectiva con el tejido empresarial y asegurar que parte de la formación se desarrolla en entornos laborales.

El segundo, en colaboración con la Secretaría de Estado de Educación, establecerá un nuevo marco legal para la apertura, supervisión y funcionamiento de centros de FP en el extranjero, un ámbito en expansión dentro de la internacionalización del sistema educativo español.



## **España no ofrece itinerarios específicos para docentes que inician una segunda carrera**

José Luis Fernández. 17 octubre, 2025

Atraer a docentes que inician una segunda carrera puede contribuir a paliar la escasez de docentes, a la vez que permite incorporar a la profesión a personas con una experiencia más amplia. Para respaldar esta iniciativa, 16 de los 28 países de la OCDE con datos disponibles ofrecen itinerarios alternativos específicos para la docencia a quienes cambian de carrera. En cambio, España no ofrece itinerarios específicos para docentes que inician una segunda carrera.

La cantidad de horas de instrucción obligatoria afecta los costes salariales del profesorado, ya que influye en el número de docentes necesarios, junto con otros factores como el tamaño de las clases y la jornada docente, según pone de manifiesto el informe 'Panorama de la Educación 2025' de la OCDE.

En España, el alumnado recibe 789 horas de instrucción obligatoria al año en educación primaria y 1.053 horas en educación secundaria inferior, respectivamente, por debajo y por encima de la media de la OCDE de 804 horas en educación primaria y 909 horas en educación secundaria inferior. Las vacaciones escolares en educación primaria duran 13,8 semanas al año en España (todos los descansos combinados), en comparación con las 13,5 semanas en la OCDE.

En España, el 41 % del tiempo de instrucción en educación primaria se dedica a matemáticas y lectura, escritura y literatura, cifra que se reduce al 28 % en educación secundaria inferior. En comparación, la media de la OCDE es del 41 % del tiempo de instrucción en educación primaria y del 27 % en educación secundaria inferior dedicado a estas materias troncales.

Así mismo, en la OCDE, el tamaño medio de las clases de primaria se ha mantenido sin cambios desde 2013, situándose en 20,6 alumnos, mientras que en España, el tamaño medio de las clases de educación primaria en 2023 fue de 21 alumnos, lo que supone una reducción de 0,6 alumnos desde 2013.

#### *Educación terciaria*

En la educación superior, la proporción promedio de estudiantes por profesorado varía según el tipo de institución. En muchos países, las instituciones con un fuerte enfoque en investigación, definidas como aquellas con más de tres doctorandos por cada 100 graduados, tienden a tener proporciones de estudiantes por profesorado más bajas que aquellas con una menor proporción de doctorandos.

Este también es el caso en España, donde las instituciones con mayor enfoque en investigación tienen una media de 10 estudiantes por profesorado, en comparación con los 12 estudiantes por profesorado en las instituciones con una menor proporción de doctorandos.

Los países utilizan diversos sistemas de admisión a las instituciones públicas de educación superior. Estos varían según si la admisión es abierta o selectiva, y si las solicitudes se presentan directamente en las instituciones o ante un organismo central. En España, la admisión es selectiva. Los solicitantes presentan sus solicitudes ante un organismo central.

## **El mito (y el timo) del liderazgo**

Pablo Atela. 21 octubre, 2025

El concepto *liderazgo* está en todas partes. En política, empresa, sociedad, historia... pero, casi siempre, asociado a un individuo –solo uno–, hasta el punto de dividir a las personas entre *líderes* y *seguidores*.

La sociedad actual sobrevalora y mitifica el liderazgo individual y no valora suficientemente al equipo y sus integrantes.

Hay múltiples ejemplos de ello en la vida diaria y quizá uno de los más destacables de los últimos tiempos se dio en el Mundial de Fútbol de 2022, “ganado por Messi”.

Pareciera que el resto del equipo se quedó sentado en el banquillo y que todo lo hizo “el Mesías”, o “D10S”, como también se le conoce.

#### *Personajes históricos e ideas sobre liderazgo*

Al hablar de liderazgo se suele pensar en grandes personajes históricos, casi siempre hombres, que han cambiado el curso de la historia: Alejandro Magno, Felipe II, Winston Churchill, Napoleón Bonaparte pero obviando lo de que “Napoleón, sin su ejército, era un enano con sombrero”. Por cierto, aquí también hay un mito hábilmente extendido por el ejército inglés: en realidad, la estatura de Napoleón era superior a la media de su época.

La carga de cultura y conocimiento acumulado que perpetúa el mito del liderazgo es enorme. Baste mencionar a pensadores tan lejanos en el tiempo como Platón que, al revisar los sistemas de gobierno, señala sobre las jerarquías que nadie, sea hombre o mujer, debe carecer de un jefe y que “incluso en los asuntos más triviales deberá mantenerse bajo su mando”. O Karl Popper, que propuso modelos alternativos de relaciones: “Si queremos que nuestra civilización sobreviva debemos romper con el hábito de reverenciar a los grandes hombres”.

Y es que, en muchos casos, los líderes pueden cometer grandes errores al basar sus decisiones solo en su intuición o en su ego.

De modo similar, ya en el plano de la gestión empresarial, Henry Mintzberg describe esta forma de ver la realidad como “una visión heroica, egocéntrica e individualista del líder” y propone más bien el concepto de *comunitazgo*. Así, centra el foco en el desarrollo de los equipos y la construcción de comunidades en la empresa.

Por su parte, los chilenos Ximena Dávila y Humberto Maturana plantean que, en el contexto actual, “formas de relaciones humanas como el liderazgo pierden sentido”. Proponen migrar hacia un estilo de gerencia *coinspirativa*, que permita a las personas ser partícipes activos y creativos de las conversaciones en su organización.

#### *El timo*

*“La mayoría de los llamados equipos son sólo un conjunto de relaciones individuales con el jefe, en los que cada individuo está compitiendo con los demás por el poder, el prestigio, el reconocimiento y la autonomía personal. Bajo tales condiciones la unidad de propósito es un mito”*

*Douglas McGregor, El lado humano de las organizaciones.*

Volviendo a la RAE, la definición que nos da de timar es “engañar a alguien con promesas o esperanzas”.

Sin duda parecerá radical o exagerada la afirmación de que existe un timo en torno al liderazgo. Nuestra intención aquí es resaltar la cantidad de promesas y expectativas que se generan en infinidad de programas de desarrollo de liderazgo bajo la promesa de convertir al participante en líder.



Pongamos el foco en las expectativas: alumnos en las universidades y trabajadores en la empresa a los que se les *promete* que serán capaces de ser líderes excelentes simplemente por asistir a determinados programas formativos o de desarrollo. Y que solo si aspiran a ser jefes –o ya lo son– pueden y *deben* ser líderes.

No hace falta abundar en la enorme cantidad de expectativas no cumplidas y las tremendas frustraciones vitales que implica la imposibilidad de pertenecer a la élite del liderazgo o, si ya se es parte de ella, la enorme presión de “estar a la altura” de las esperanzas propias y ajenas en torno al desempeño como líder.

*Mejor equipos que líderes*

*“Las empresas (...) se han esforzado en la selección, desarrollo, formación, motivación y promoción de los individuos; han analizado y debatido sus fortalezas y debilidades y, aún así, todos sabemos que no se puede encontrar al individuo ideal para un trabajo determinado. No se le puede encontrar porque no existe. El instrumento del éxito sostenido y duradero en la gestión no es el individuo, sino el equipo”.*

*Sir Antony Jay, guionista y creador de la serie británica “Sí, Primer Ministro”.*

Lo que verdaderamente se necesita son *equipos sólidos* y no líderes *individuales*.

Imaginemos un equipo en cualquier ámbito: trabajo, deportes, vida personal. Ahora, preguntémosnos: ¿quién es el líder de este equipo? En equipos altamente cohesionados y efectivos responder esta pregunta resulta muy difícil. En estos equipos no existe un *único líder*. Más bien todos los miembros contribuyen al liderazgo de manera sistémica: la esencia, el propósito, la motivación y el saber hacer del equipo está en todos y cada uno de sus integrantes.

Así, casi como por arte de magia deja de ser necesaria la presencia del líder formal: todos y cada uno de los miembros del equipo responden por el fin común y son capaces de enfrentarse a los desafíos, independientemente de que falten o no determinados miembros, incluido *el jefe*.

Aunque parece imposible una gestión basada en que haya un equipo al frente de todo, sirva como ejemplo la compañía Common Future cuyo CEO son... 3 personas. Tres mujeres de orígenes y culturas diversas, que comparten la responsabilidad de la dirección general la empresa.

Perspectivas y enfoques como este plantean un mundo radicalmente diferente en el ámbito del desarrollo personal y el despliegue del talento.

*Despilfarro de talento*

Es hora de cuestionar la arraigada creencia en el liderazgo unipersonal y explorar la idea de que la verdadera fuerza para las organizaciones radica en tener equipos en los que cada miembro comparta el propósito, la responsabilidad y el liderazgo del conjunto.

La insistencia en entrenar a las personas para que sean *el líder* es el reflejo de un modelo muy individualista, muy arraigado en la sociedad. Continuar enseñando y perpetuando esta mentalidad en nuestras familias, escuelas y lugares de trabajo mantiene vivo un mito que no hace sino provocar frustraciones personales y colectivas y un enorme despilfarro de talento.

Así pues, ¡cambemos el paradigma!

*Por Pablo Atela, profesor doctor Deusto Business School, Universidad de Deusto.*

## **Los universitarios exigen una estrategia nacional de salud mental universitaria**

José Luis Fernández. 22 octubre, 2025

La Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP), reclama la puesta en marcha de una estrategia estatal de salud mental en el ámbito universitario y una dotación económica suficiente para garantizar el bienestar psicológico del estudiantado.

CREUP advierte sobre la «grave situación de salud mental» que atraviesa el estudiantado universitario y denuncia la falta de recursos, personal especializado y políticas preventivas que permitan hacer frente a esta crisis.

Según datos del Ministerio de Universidades y del de Sanidad, más del 50 % del alumnado universitario ha sentido la necesidad de recibir apoyo psicológico en el último año, y uno de cada cinco estudiantes ha tenido pensamientos suicidas en las semanas previas al estudio.

Esta realidad refleja una «problemática estructural» que, a juicio de CREUP, se ha visto agravada por «la precariedad económica, la presión académica y la falta de servicios de atención accesibles en los campus».

*Desigualdad en el acceso a la atención psicológica*

Las diferencias entre universidades son «notables» para CREUP, que lamenta que, mientras que algunos centros disponen de gabinetes psicológicos estables, en muchos casos los servicios son «insuficientes o inexistentes», con listas de espera de varios meses o con cobertura parcial.

Esta desigualdad, juzga, «vulnera el principio de equidad» y deja sin apoyo a miles de estudiantes que enfrentan ansiedad, depresión u otros trastornos relacionados con el estrés académico.

Asimismo, recuerda la CREUP, la LOSU reconoce la importancia del bienestar universitario, pero no garantiza la obligatoriedad ni la financiación de los servicios de salud mental, lo que deja su implementación a la discrecionalidad de cada universidad o comunidad autónoma.

Son exigencias de CREUP el reconocimiento de la salud mental como derecho educativo. CREUP exige la adopción inmediata de medidas concretas que garanticen el bienestar emocional del estudiantado. Entre sus principales demandas destaca la creación de una Estrategia Nacional de Salud Mental Universitaria, coordinada entre el Ministerio de Universidades y el Ministerio de Sanidad; financiación estable y suficiente para servicios de atención psicológica en todas las universidades públicas; y refuerzo del personal especializado, garantizando un número mínimo de psicólogos por cada 1.000 estudiantes.

También reclama programas de prevención y sensibilización, incluyendo formación para docentes y personal de administración en la detección temprana de señales de riesgo; gratuidad y confidencialidad en el acceso a los servicios, sin discriminaciones territoriales ni económicas; y participación estudiantil en el diseño y evaluación de los planes de salud mental universitarios.

Para CREUP, «invertir en salud mental es invertir en futuro». La salud mental, reitera, es una «condición imprescindible» para el aprendizaje, la equidad y la permanencia en la educación superior. «No puede seguir siendo una cuestión secundaria ni un privilegio al alcance de pocos», resalta.

En este sentido, insta al Gobierno y a las comunidades autónomas a tratar la salud mental del estudiantado como una prioridad nacional, integrándola en la planificación educativa y dotándola de los recursos necesarios. «Un sistema universitario sano y equilibrado emocionalmente es la base para construir una sociedad más justa, inclusiva y resiliente», concluye la coordinadora de estudiantes.



## La importancia del entorno en la educación

Antoni Elias Fusté. 17 de octubre de 2025

El concepto de entorno es fundamental para comprender la existencia, el desarrollo y la supervivencia de cualquier sistema. Eso incluye a nuestros estudiantes y los procesos creativos que buscamos fomentar en la educación. En este contexto, en una primera aproximación, el entorno puede definirse como el conjunto de circunstancias y factores sociales, culturales, morales, económicos, y profesionales que rodean a una persona y que influyen directamente en su estado o desarrollo. Conceptualmente, el entorno es, sencillamente, todo lo que no es el sistema.

Para nosotros, el entorno es mucho más que el mobiliario del aula. En nuestro caso, el entorno es todo lo que no es el estudiante, si nos centramos en el aprendizaje, y todo lo que no es el profesor, si nos centramos en la enseñanza. En la educación, en muchos enfoques tradicionales se habla de poner al estudiante o al profesor en el centro. Sin embargo, la verdadera llave para desbloquear el potencial creativo y la adaptabilidad de nuestros alumnos reside en el entorno que creamos. Entender la clase como un ecosistema dinámico es esencial para fomentar el pensamiento flexible que el mundo actual demanda.

*El Entorno: la matriz que moldea la mente*

En el ecosistema educativo, la interacción no se limita al contenido. Los alumnos interactúan con su entorno mediante el intercambio constante de materia, energía e información. Las leyes de la naturaleza y los códigos genéticos son ejemplos de información existente en el universo. En nuestro contexto, el entorno no solo transmite hechos físicos, sino también información sobre qué se valora. Así, por ejemplo, una valla defensiva no solo obliga al invasor a gastar energía, a esforzarse para saltarla, también puede causar un intercambio de materia (una herida al intentar superarla), y proporciona información: sugiere que hay algo valioso o atractivo dentro. Las dificultades en la educación son esas vallas y, por supuesto, no son las mismas para todo el mundo.

*Adaptabilidad, anticipación : la supervivencia del pensamiento flexible*

Parafraseando a Jorge Wagensberg (2004) el gran reto es cómo nuestros alumnos responden cuando la incertidumbre apreta, es decir, como se enfrentan a los problemas nuevos, dada la rápida evolución del conocimiento. La forma en que los sistemas sobreviven y progresan es mediante la adaptación. Como sostuvo Charles Darwin, sobreviven las especies que mejor se adaptan al cambio. En épocas de gran incertidumbre, los pensadores generalistas tienen más probabilidades de sobrevivir que los especialistas. ¿Qué estamos fomentando en las aulas?



Frente a la incertidumbre del entorno, los sistemas tienen dos estrategias:

1. **Anticipación y adaptación:** Esta es la esencia de la creatividad y el pensamiento flexible. La educación creativa se fundamenta en la anticipación, que permite imaginar escenarios futuros y preparar respuestas posibles, y en la adaptación, que da la capacidad de ajustar esas respuestas cuando la realidad cambia. Juntas, estas habilidades nutren el pensamiento flexible y convierten el aprendizaje en un proceso vivo y transformador, no en algo estático.
2. **Robustez e inmunidad:** En el caso de los sistemas racionales (humanos), el aumento de la complejidad social, y del contexto educativo, se traduce en la necesidad de buscar robustez e inmunidad ante los cambios. Por ejemplo, desarrollar estrategias y metodologías que motiven a los estudiantes y, por supuesto, a los profesores, que les hagan inmunes a las derivas y cambios legislativos, que perseveren en mantener la calidad de la educación, en la búsqueda de la justicia y la equidad.

Es imposible estar innovando constantemente. Se necesitan soluciones duraderas y sostenibles en el tiempo, máxime cuando se imparten, en algunos contextos, más de veinte horas lectivas semanales, en grupos de alta complejidad. Presentar los contenidos de forma diversa, inmune y robusta a cambios legislativos, es el reto didáctico para los docentes que no van sobrados de tiempo, en un día a día en el que la vorágine cotidiana puede devorarnos.

#### *Diseñar el entorno para la creatividad*

El proceso creativo es el acto de diseñar o resolver un problema, y para hacerlo, el entorno es el complemento indispensable del sistema a diseñar. Es crucial considerar todas sus facetas y aspectos espaciales, temporales, legales, económicos, sociales o ambientales.

- **Entorno espacial.** El espacio educativo influye directamente en cómo se desarrolla el aprendizaje. Aulas luminosas, flexibles y adaptables a distintas metodologías fomentan la colaboración, la concentración y la creatividad. La disposición del mobiliario, la accesibilidad y la integración de zonas comunes pueden potenciar la interacción social y el sentido de comunidad. Un entorno espacial bien diseñado no solo mejora el confort, sino que también actúa como catalizador pedagógico.
- **Entorno temporal.** Los productos o acciones deben juzgarse según la época en que fueron concebidos. Esto también ayuda a estimar la calidad de la información que transmitimos y de las actividades de aula que diseñamos, o que se nos plantean en algunas formaciones para docentes: ¿son realistas y realizables? Además, la organización del tiempo en la educación es un factor clave para la calidad del aprendizaje. La distribución de horarios, la duración de las clases, los descansos y la planificación de actividades influyen en la atención, la motivación y el rendimiento del alumnado. Un entorno temporal equilibrado permite combinar el esfuerzo con el descanso, favorece la gestión del ritmo de trabajo y ayuda a prevenir la sobrecarga cognitiva, creando así condiciones óptimas para un aprendizaje profundo y significativo.
- **Entorno social.** Aquello socialmente aceptado (moda, tradición) interviene directamente en las soluciones que adoptamos, incluso si esto reduce el conjunto de soluciones posibles. Por ejemplo, los castigos escolares de hace algunas décadas hoy se consideran intolerables, mientras que encajamos situaciones inaceptables hace unos lustros. El entorno social puede incluso condicionar nuestra respuesta y nuestra lógica. Por ejemplo, el temor a la respuesta de los padres, o del equipo directivo, ante nuestras acciones, puede hacer que nos autocensuremos. El contexto social en el que se desarrolla la educación define las dinámicas de convivencia, colaboración y pertenencia. La diversidad cultural, la equidad de género, el respeto a la diferencia y la inclusión son elementos que enriquecen la experiencia educativa y preparan al alumnado para una ciudadanía global. Un entorno social positivo promueve la cooperación entre estudiantes y docentes, reduce la conflictividad y convierte la escuela en un espacio de crecimiento compartido y de construcción colectiva del conocimiento.
- **Entorno legal.** El marco legal debería establecer las bases de equidad, seguridad y calidad en la educación. A través de leyes y normativas, se deben garantizar derechos fundamentales como el acceso universal, la protección de menores y la igualdad de oportunidades. Además, la ley regula aspectos clave como la evaluación, la formación docente y la incorporación de nuevas tecnologías, asegurando que la práctica educativa se realice dentro de un marco ético y responsable. Ahora bien, en contextos en los que las leyes van en contra de algunos derechos fundamentales, y la educación es uno de ellos, siempre queda la lucha contra la injusticia desde nuestra libertad de cátedra, dando a los estudiantes aquello que las leyes quizá están obviando o negando.
- **Entorno económico.** Los recursos económicos de las administraciones condicionan de manera decisiva la calidad y amplitud de la oferta educativa. La inversión pública en infraestructuras, materiales, tecnologías, recursos humanos y programas de apoyo determina hasta qué punto los estudiantes pueden desarrollar todo su potencial. Un entorno económico sólido posibilita reducir desigualdades,

ofrecer becas, aumentar plazas donde se requiere y garantizar que el acceso a la educación no dependa de la capacidad adquisitiva de las familias.

- Entorno ambiental. El cuidado del entorno ambiental en la educación tiene un doble impacto: proporciona espacios saludables para el aprendizaje y transmite valores de sostenibilidad a las nuevas generaciones. Incorporar prácticas ecológicas en la gestión de centros —desde la eficiencia energética hasta la gestión y reducción de residuos— no solo mejora la calidad del aire y el bienestar de los estudiantes, sino que también educa con el ejemplo, formando ciudadanos responsables frente a los retos climáticos actuales.

Finalmente, el entorno actúa como base o fondo de referencia para la percepción. Nuestros sentidos son más sensibles a las diferencias relativas que a las cuantías absolutas. Esto significa que el entorno puede ayudarnos a reconocer una observación, o bien distorsionar nuestra percepción (como ocurre con las ilusiones ópticas). Al diseñar nuestras aulas, clases y proyectos, debemos tener en cuenta que la conjetura Sistema-Entorno nos recuerda que, al implementar una solución, su robustez y perdurabilidad se refuerzan si se consideran los inevitables cambios y evoluciones del entorno de aplicación.

Nuestra tarea es, por lo tanto, la de arquitectos de ecosistemas educativos: fomentar y crear entornos que no solo transfieran los contenidos, sino que preparen a los alumnos para anticiparse, adaptarse y desarrollar soluciones creativas robustas frente a los desafíos del mañana.

## Por un pacto de estado en educación basado en la coherencia del político y el Parlamento **OPINIÓN**

Pablo Rodríguez Herrero. 21 de octubre de 2025

Una demanda recurrente en el campo de la educación es la consecución de un pacto de estado entre los grandes partidos políticos de España. En algunos momentos de la democracia ha sido una cuestión que ha estado presente con cierta intensidad en el debate político y educativo, bien por un acercamiento y flexibilidad política que parecía poder culminar en el ansiado pacto, o por el contrario como argumento para denunciar la parcialidad de las políticas educativas del partido gobernante. En cualquier caso, el pacto de estado por la educación es todavía hoy un desafío pendiente de la política española, que parece no solo difícil sino propio del terreno de la utopía, tras casi 50 años de democracia.

Tanto se ha debatido sobre esta cuestión que puede ser fatigoso para el lector, y para el escritor, requerir de nuevo un pacto de estado por la educación. Así que plantearé otras demandas que pueden ser consideradas necesariamente preliminares o radicales, basadas en el principio pedagógico de 'ejemplaridad'. Se atribuye a Confucio, en el *Lun Yu*, señalar que el hombre superior pone sus palabras en práctica antes de decirlas y después habla de acuerdo con sus acciones. Numerosos pensadores, incluidos pedagogos y filósofos, han reflexionado sobre el valor de la ejemplaridad en la vida pública y la gobernanza. Podemos recordar a Manuel García Morente, destacando la ejemplaridad como un valor fundamental del magisterio. Más reciente, al pedagogo Agustín de la Herrán, que identifica la coherencia personal como una cualidad propia del educador consciente. O al filósofo Javier Gomá, quien ha creado una teoría filosófica de la ejemplaridad pública.

Desde estas coordenadas, quienes tienen la responsabilidad de crear políticas educativas y, deseablemente, alcanzar un pacto de estado por la educación, podrían ocuparse en primer lugar de su propia educación. Cultivarla y ponerla en práctica, en el servicio a la ciudadanía, debiera ser la primera necesidad esencial del político. Y, sin embargo, lo que encontramos en numerosas ocasiones en el Parlamento, que presupone representar al pueblo español, escandalizaría a maestros de escuela y profesorado de cualquier etapa educativa, si así fuesen las relaciones humanas en el grupo al que enseña. En la hemeroteca hay ejemplos que trascienden la ideología política; tan solo ocúpese de buscar, quien lo considere, y encontrará desconsideraciones, insultos, mofas, gritos, traiciones y otras tantas conductas impropias de un lugar en el que se priorice la educación. Su antítesis podría ser la flexibilidad, la aceptación plena del otro, la conciencia de lo que se comparte, la explicación respetuosa de argumentos, el reconocimiento de la posible parcialidad de las ideas propias, o la reconsideración de posturas iniciales, entre otras cualidades de hombres y mujeres que se ocupan de su propia educación.

Consecuentemente, lo último será pedir un pacto de estado sobre el sistema educativo. Es un sinsentido, incluso una estafa, si se observa su profundidad e integridad pedagógica. Tal vez tenga más sentido, primero, plantear un pacto interior de cada político con su propia educación; segundo, un pacto por la educación en el Parlamento; y quizá, por último y como evolución natural de lo anterior, un pacto de estado por la educación. Parece difícil, siendo sencillo a la vez: solo hay que poner en primer lugar lo que es primero.



## Educación mejora levemente el proyecto de ley sobre ratios y lectivas y lo lleva a la Mesa Sectorial

*Se han mantenido las propuestas del documento anterior, con leves mejoras como la garantía de recursos en centros donde no puedan desdoblarse grupos. El siguiente paso es la Mesa Sectorial*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 17 octubre 2025

El Ministerio ha pisado el acelerador de la negociación con los sindicatos. La reunión del pasado jueves, en la que se discutió sobre un segundo borrador de ley será la última del grupo de trabajo con los sindicatos sobre ratios y horarios.

Según informan los sindicatos y confirman fuentes del Ministerio, el siguiente paso será llevar el texto, esperan que con alguna nueva mejora, a la Mesa Sectorial, en donde ya, sí, habrá que ratificar el acuerdo. De ahí, a comenzar el trámite habitual para que la norma llegue al Congreso y, luego, a la realidad de los centros.

Pero antes de que eso ocurra, el Ministerio ha hecho algunas modificaciones en el texto que se negoció la semana pasada. La más significativa, la aclaración de que los centros en los que, por cualquier motivo, como la falta de espacios, no puedan desdoblarse grupos a pesar de las modificaciones relativas a la ratio, recibirán los recursos necesarios para mejorar la atención del alumnado. Recursos personales que el centro, explica Héctor Adsuar, responsable de Pública en FECCOO, podrá decidir cómo gestionar, con codocencia, por ejemplo, o con personal de apoyo en el aula.

Este cambio afectaría ya a los centros a partir del próximo septiembre. Las otras dos modificaciones serán, en principio, a más largo plazo. La primera de ellas, de hecho, ni siquiera tiene plazo. Se trata de la "promesa" de que el Estado regule las dotaciones de apoyos especializados en los centros, como PT, AL o profesores de compensación educativa. Desde la transferencia de competencias a las comunidades autónomas, el Estado no ha regulado estas cuestiones.

Por otra parte, en el texto se ha reducido de un año a seis meses el plazo que se da a la norma para modificar el RD 132/2010 que regula los requisitos mínimos de centro para establecer las ratios de las enseñanzas reguladas por la LOE.

Los sindicatos no renuncian, como explica Adsuar, a seguir presionando, no solo en la Mesa Sectorial, para llegar a otras mejoras más profundas como el grupo A1, la jubilación anticipada docente, etcétera. Más allá de la mesa, el texto tendría que pasar por el Consejo Escolar del Estado y, en cualquier caso, por el Congreso, donde también aspiran y esperan poder tener capacidad de influencia en los grupos políticos para mejorar la redacción.

Tanto CCOO como UGT entienden que el texto se queda corto en cuestiones como la financiación o por la falta de algunas medidas urgentes que tendrían impacto en todo el colectivo docente.

Reclaman ratios más ambiciosas o que el alumnado con necesidades de apoyo educativo tenga asociados recursos personales como los tiene el de necesidades educativas especiales actualmente. Hay que recordar que en el informe de inicio de curso de la FECCOO ya se apuntaba a que muchas comunidades autónomas estaban ampliando las cifras de ACNEAE (sin recursos propios asignados), e incluso, parecía haber un trasvase de NEE hacia los anteriores.

El Ministerio asegura que el grupo cuatro seguirá trabajando en otras cuestiones no relacionadas con ratios y horarios, pero sí con la desburocratización de la profesión, otra de las reivindicaciones que más se repiten en los últimos años.

Por delante quedan otros tres grupos de trabajo, dos de los cuales todavía no han comenzado sus reuniones. En ellos se tienen que tratar asuntos tan importantes como la formación inicial del profesorado, los sistemas de ingreso a la función pública o la carrera docente.

## El papel del profesorado ante el acoso escolar **OPINIÓN**

*En el capítulo X de la novela Óliver Twist, de Charles Dickens, una turba persigue al desvalido protagonista por las callejuelas de Londres, al grito de "¡Al ladrón!", "¡Prendedle!, ¡Detenedle!". El instinto depredador de la muchedumbre se aprovecha de la inocencia del protagonista que, al final del episodio, es apresado tras ser derribado por un puñetazo propinado por un viandante. Óliver no tendría más que nueve o diez años en esta inmortal obra de ficción.*

Albano De Alonso Paz. 22 octubre 2025

El reciente suicidio de una adolescente en Andalucía (España), tras un presunto caso de 'bullying' que podía estar sufriendo por parte de otras tres menores, reabre esta temática clave; y se reabre sobre todo en lo

referente al rol que juegan los centros escolares en la detección precoz de cualquier indicio de sufrimiento o desprotección que pudiera estar viviendo cualquier menor de edad. Han pasado años y, por suerte, los niños y niñas más vulnerables, como pudiera ser el protagonista de la novela de Dickens, están amparados en multitud de países por diversas leyes que los protegen. Estas mismas leyes instan a las autoridades a actuar rápidamente ante cualquier sospecha de desprotección, violencia, sufrimiento o abandono.

Pero en esta ocasión el incidente ha tenido el peor de los desenlaces, y no es la primera vez que ocurre. Según declara la familia de la víctima, el centro educativo, al parecer, no había abierto el protocolo contra el acoso escolar.

Nuestro sistema educativo tiene como uno de sus fines el fomento de la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promoviendo la solidaridad y evitando la discriminación de cualquier miembro de las comunidades escolares. El profesorado, a su vez, tiene entre sus funciones, según la LOE, la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, y la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral de estos.

Los requerimientos de las Naciones Unidas obligan desde hace años a crear un marco de actuación a través de los órganos públicos de protección de la infancia. Un espacio compartido donde su bienestar sea una prioridad de Estado. A pesar de que los niveles de inversión educativa en España están todavía muy por debajo de la media de los países de la OCDE y eso resta capacidad de acción, los centros escolares tienen que disponer todos sus mecanismos preventivos a disposición de la detección temprana de cualquier señal de sufrimiento. Y más aún ante la enorme sensibilidad que existe por el acoso escolar, como fenómeno de gran repercusión y con consecuencias a veces dramáticas.

Por ello, es imprescindible no dudar a la hora de actuar contra el 'bullying', abriendo con celeridad los protocolos ante la mínima sospecha, y no sólo porque lo pida una familia. Un colegio o un instituto debe erigirse como espacio de protección de la infancia y la juventud, donde primen valores basados en la convivencia, el respeto y la seguridad. La persona que ostenta la dirección, así como los consejos escolares, son responsables de que estos mecanismos de protección legales se adopten y desarrollen en cada centro educativo.

Aunque es innegable que el profesorado tutor y los equipos directivos tienen papeles determinantes, ahora mismo considero que la figura de engarce que puede actuar con mayor celeridad y eficacia son los docentes coordinadores para el bienestar y la protección del alumnado, que deben existir en todos los colegios e institutos, tal y como obliga la ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

En el tema del acoso escolar, como en otros, la parte pedagógica es clave, por lo que todas las acciones planificadas de difusión y conocimiento de esta figura coordinadora para el bienestar y la protección son fundamentales. No puede ser que existan colegios o institutos en donde la mayoría de las familias o el alumnado no sepan quién desempeña esta función. Son referentes clave, y más en una sociedad actual con altos índices de violencia estructural, con el desprecio y el insulto normalizados, especialmente en redes sociales y también entre adultos.

Por otro lado, el profesorado tiene que formarse en el funcionamiento de los protocolos clave de la vida escolar relacionados con la convivencia, y para eso están los planes de formación de los centros: protocolo contra el suicidio, contra el acoso escolar, de acompañamiento a personas trans o de mediación ante conflictos, entre otros. Ya no se puede enarbolar en un centro público por ejemplo eso de que "nos pagan para enseñar", ya que no es cierto, si observamos no sólo las funciones del profesorado por ley, sino, por ejemplo, también el Estatuto Básico del Empleado Público y nuestros deberes para y con la ciudadanía (deber de diligencia).

Por lo tanto, ante la lacra social del 'bullying' el profesorado tiene que colaborar con eficacia y prontitud con el resto de trabajadores a la hora de que se active cualquier protocolo de protección o riesgo, y la responsabilidad final de abrirlo, ante cualquier mínima sospecha, es del director o la directora. Y en este asunto, los tiempos y el seguimiento que se realiza son elementos clave, sobre todo si finalmente tenemos que acabar informando a la Fiscalía, ante indicios de delito (recordemos que el acoso es un delito en España).

Proteger a un niño o a una niña es parte del ejercicio de las funciones docentes, que tienen inherentes el respeto a los derechos fundamentales y libertades públicas. Los tiempos han cambiado y la época de Óliver Twist ha dado lugar a una era convulsa lleno de nuevos riesgos que hace décadas no habríamos imaginado, fundamentalmente en el mundo digital. Por eso, hay cuestiones primordiales que no podemos obviar, ni ante las que podemos pasar con titubeos o inseguridades.

Por todo ello, la expresión "tolerancia cero" no puede ser sólo parte de un eslogan, sino que tiene que ser el eje que vertebré un principio de acción coordinada ante el cual nadie que trabaje en un centro escolar puede permanecer impasible, como esos otros viandantes que en la novela de Charles Dickens miraban a Óliver cuando era perseguido por la muchedumbre, sin hacer nada.

*Albano De Alonso Paz. Director de instituto, profesor de Lengua y Literatura y miembro del Colectivo de Docentes DIME*



## El profesorado recupera parte del poder adquisitivo perdido, pero aún no alcanza el nivel previo a 2010

Redacción. 22 octubre 2025

Entre 2010 y 2024, el profesorado español ha vivido una auténtica montaña rusa salarial. Tras una década marcada por recortes y congelaciones, los acuerdos firmados en los últimos años han permitido recuperar parte del poder adquisitivo perdido, aunque sin alcanzar todavía los niveles anteriores a la crisis de 2010. Según UGT Servicios Públicos, los docentes acumularon una pérdida cercana al 4 % entre 2010 y 2017, un periodo de reducción de sueldos, supresión de pagas extra y ausencia de incrementos. Solo a partir de 2017 comenzó una lenta recuperación que, tras los acuerdos alcanzados entre sindicatos y Gobierno, ha supuesto, según los cálculos de esta central, una subida del 16,95 % entre 2018 y 2024. Aun así, las pagas extraordinarias de junio y diciembre siguen sin haberse restituido completamente.

### *Una recuperación desigual*

El estudio subraya que, aunque el profesorado forma parte de un cuerpo estatal, *la gestión autonómica de la educación ha generado grandes desigualdades retributivas*.

UGT analiza únicamente los conceptos comunes —sueldo base, trienios y complemento de destino—, dejando fuera los complementos autonómicos, que son los que explican las diferencias más notables. En regiones como Madrid, Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Murcia o la Comunidad Valenciana, estos importes se ajustan a las tablas del ámbito ministerial.

Sin embargo, las comunidades con mayor margen de negociación, como el País Vasco o Navarra, han seguido políticas retributivas propias que las sitúan en una posición más favorable. El estudio excluye expresamente a Navarra por su estructura retributiva diferenciada, así como los territorios insulares y extrapeninsulares (Baleares, Canarias, Ceuta y Melilla), donde los complementos por residencia o insularidad distorsionan las comparaciones.

### *Del recorte de 2010 a la recuperación de 2024: 14 años de altibajos*

La primera gran sacudida, recuerda este informe, se produjo con el Real Decreto-ley 8/2010 en los compases finales del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, que redujo un 5 % las retribuciones del profesorado y recortó hasta un 45 % las pagas extraordinarias de los cuerpos de Secundaria.

A esto se sumó, dos años más tarde, el Real Decreto-ley 20/2012, ya con el Ejecutivo de Mariano Rajoy, que eliminó la paga de diciembre y prolongó una congelación salarial que duró hasta 2016.

La tendencia se invirtió con los acuerdos de mejora salarial: el de 2018-2020, firmado inicialmente por el Gobierno del Partido Popular, estableció subidas ligadas al PIB que alcanzaron el 6,25 % pese a la ausencia de presupuestos. El Acuerdo Marco para la Administración del Siglo XXI (2022-2024), ya bajo el Gobierno socialista, amplió esas mejoras con incrementos fijos y variables que sumaron cerca del 10 % adicional.

Según el boletín, la conjunción de ambos acuerdos permitió recuperar poder adquisitivo en un periodo breve, aunque las pagas extraordinarias siguen sin alcanzar el 100 % de los conceptos salariales previos a los recortes.

### *Cómo se elaboró el estudio*

UGT ha centrado su análisis en los componentes comunes de la nómina docente —sueldo base, trienios y complemento de destino— y en las pagas extraordinarias de junio y diciembre.

El sindicato decidió no incluir los complementos autonómicos al considerar que estos responden a criterios de libre negociación de cada comunidad y dificultan la comparación homogénea.

Tampoco se incluyen los funcionarios docentes de la Comunidad Foral de Navarra, debido a su sistema retributivo singular, ni los complementos por residencia o insularidad de Baleares, Canarias, Ceuta y Melilla.

El estudio distingue, además, los efectos de la antigüedad (trienios) y analiza por separado las retribuciones de Primaria, Profesores Técnicos de FP y Secundaria, tomando como referencia tres momentos clave: 2010 (antes de los recortes), 2016 (en plena congelación) y 2024 (tras las últimas subidas).

### *Un camino aún incompleto*

El informe de UGT concluye que la mejora salarial de los últimos años ha sido significativa, pero insuficiente para restablecer el poder adquisitivo anterior a 2010. El sindicato reclama una nueva negociación que contemple la reversión definitiva de los recortes y la recuperación íntegra de las pagas extraordinarias, además de una mayor homogeneización autonómica para evitar que las diferencias retributivas entre docentes sigan ampliándose.

“La revalorización del sueldo de nuestros docentes es fundamental —afirma el documento— para el reconocimiento y motivación del profesorado y para garantizar la mejora del perfil profesional de quienes ya están en activo y de quienes se incorporan por primera vez”.

---

## Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

### Marta Pérez, directora del CEM: «El papel de los centros educativos es decisivo para garantizar que cada alumno pueda participar, aprender y desarrollarse plenamente»

*Marta Pérez, actual directora del Colegio Europeo de Madrid, cuenta con una sólida trayectoria internacional en el ámbito educativo. Ha desempeñado diversos roles en países como España, Portugal y Reino Unido, siempre enfocada en una educación integral. Su liderazgo se basa en el respeto a la diversidad, el trabajo en equipo y el desarrollo del carácter.*

Ana Delgado 17-10-2025

Con una amplia trayectoria internacional y una profunda vocación educativa, Marta Pérez se centra en la dirección del Colegio Europeo de Madrid (CEM) con una visión clara: formar ciudadanos globales, resilientes y comprometidos. Su recorrido profesional —que comenzó como profesora de Educación Física y coordinadora de actividades extracurriculares en colegios internacionales en Madrid— la ha llevado a desempeñar roles clave en centros educativos de España, Portugal y el Reino Unido. Desde docente hasta jefa de departamento de Educación Física y Deportes, coordinadora de programas del Bachillerato Internacional, subdirectora de secundaria o directora de desarrollo del carácter.

Estas experiencias le han permitido no solo comprender la importancia de una educación integral, sino también aprender a liderar equipos, fomentar culturas escolares positivas y diseñar sistemas de comunicación eficaces dentro de la comunidad educativa. Llegar a ser directora aquí, apunta Pérez, “ha sido el resultado de todos esos años de trabajo con niños, jóvenes, familias y docentes, y de mi compromiso con formar comunidades en las que los alumnos puedan crecer como ciudadanos globales, resilientes y con un buen sentido del humor, siempre desde el respeto a la diversidad y al desarrollo individual de cada uno”, destaca.

*¿Cuáles fueron sus motivaciones personales o profesionales para asumir esta responsabilidad?*

Siempre he sentido una gran pasión por acompañar a los niños en su desarrollo, no solo académico, sino también emocional y social. Me motiva poder crear un entorno donde cada alumno se sienta valorado, capaz y acompañado en su aprendizaje.

Desde el punto de vista profesional, asumir esta responsabilidad me permite liderar una comunidad educativa en la que puedo implementar y potenciar programas que fomenten la inclusión, la curiosidad, la colaboración y la resiliencia. También me motiva poder trabajar con un equipo de docentes comprometidos, apoyándoles y acompañándolos para que puedan dar lo mejor de sí mismos, porque creo firmemente que un colegio se construye entre todos: alumnos, familias y profesionales. Para mí, me gusta ver cuando las personas -de la edad que sea- pasan de ‘enfrentarse’ al reto a ‘disfrutar’ del reto; la vida está llena de retos y la actitud positiva, valiente y generosa son cimientos para darle sentido a la vida.

*El pasado 10 de octubre se celebró el Día Mundial de la Salud Mental, ¿Cuáles son las barreras a las que se enfrentan estos niños y niñas?*

En CEM somos muy conscientes de que los niños y niñas con necesidades especiales se enfrentan a barreras muy diversas: la incompreensión de sus compañeros, la falta de adaptaciones en los contenidos, y entornos educativos rígidos que no siempre reconocen sus particularidades. Todo esto puede generar ansiedad, frustración y sensación de exclusión, afectando directamente su desarrollo emocional y académico.

*¿Cómo de importante es la inteligencia emocional en los proyectos educativos?*

Haber incorporado la inteligencia emocional en nuestro proyecto educativo no solo nos permite acompañar mejor a los alumnos con necesidades especiales, sino también fomentar valores como la empatía, la colaboración y el respeto entre todos nuestros estudiantes. Creemos que el colegio no puede ser únicamente un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un entorno seguro donde todos puedan desarrollarse emocional y socialmente. En definitiva, la inteligencia emocional contribuye a un clima de aprendizaje más armonioso.

*¿Qué riesgos cree que existen hoy para la salud mental de niños con neurodivergencias como el TDAH, el autismo o trastornos del aprendizaje dentro del sistema educativo tradicional?*

El riesgo principal es que un sistema rígido no se adapte a sus necesidades. Esto puede generar ansiedad, baja autoestima o aislamiento. Nosotros tratamos de detectar estas señales desde el primer día y de ofrecer



apoyos individualizados, porque sabemos que pequeñas adaptaciones pueden marcar una gran diferencia en su desarrollo emocional y académico. En este sentido, es vital la estrecha relación y colaboración de familia-colegio para poder acompañar de forma cercana y eficiente al alumno/a, pero también a sus padres.

*¿Qué papel juegan los colegios en estos casos para garantizar una inclusión real? ¿Qué claves considera fundamentales para que esa inclusión deje de ser teórica y se convierta en realidad?*

El papel de los centros educativos es decisivo para garantizar que cada alumno pueda participar, aprender y desarrollarse plenamente. Para que la inclusión sea real, consideramos fundamentales tres aspectos: adaptar los programas educativos a las necesidades de cada alumno, proporcionar apoyos específicos y crear un clima emocional seguro donde la diversidad se valore y respete. Solo así conseguimos que cada alumno pueda participar, aprender y crecer en igualdad de condiciones.

*¿Y los docentes, cómo deben prepararse para ello?*

Nuestros docentes reciben formación continua y especializada en neurodivergencia, estrategias inclusivas y educación emocional. La preparación no es solo teórica, sino práctica: les permite acompañar a cada alumno de manera cercana y efectiva, respetando su individualidad y potenciando sus fortalezas. También es importante apoyar sus logros y apoyarles frente a las dificultades. El Departamento de Orientación está liderado por una persona altamente comprometida y preparada que apoya de forma directa y continua a nuestro equipo docente.

*¿Cómo imagina el papel del colegio dentro de un mundo cada vez más globalizado y digitalizado? ¿Cómo prepara a sus alumnos para ese futuro?*

Me gusta imaginar el colegio como un puente hacia el futuro. Por eso, preparamos a nuestros alumnos para un mundo globalizado fomentando habilidades digitales, pensamiento crítico, creatividad y colaboración, siempre integrando valores como la empatía y la integridad, que serán esenciales en un entorno interconectado.

*En su opinión, ¿qué tipo de apoyo debería ser obligatorio en todos los centros educativos para garantizar la salud mental de los alumnos con necesidades especiales?*

Creemos que deberían ser obligatorios programas de educación emocional adaptados, acceso a profesionales de orientación y formación continua del profesorado en diversidad e inclusión. En nuestro colegio estas medidas son parte de nuestro compromiso diario para garantizar el bienestar de todos los alumnos.

*¿Qué mensaje le gustaría enviar a las familias que tienen hijos neurodivergentes y que muchas veces sienten miedo o frustración ante un sistema que no siempre se adapta a sus hijos?*

Mi mensaje es que no están solos. En CEM, y cada vez en más colegios, trabajamos de la mano con las familias para construir experiencias educativas que potencien las fortalezas de sus hijos y les permitan sentirse aceptados, capaces y felices. La comunicación, la paciencia y la confianza son fundamentales en este camino.

*Para cerrar: ¿cómo imagina usted una escuela verdaderamente inclusiva? ¿Qué tres pilares no podrían faltar en ella?*

Un colegio inclusivo es aquel donde la diversidad se vive como algo natural y enriquecedor, y donde cada alumno tiene la oportunidad de aprender y crecer según sus propios ritmos y capacidades. Es un lugar en el que la curiosidad, la colaboración y el respeto son constantes, y no solo parte de la adaptación de un programa. Por eso, creo que los pilares que no pueden faltar en un colegio verdaderamente inclusivo son la flexibilidad educativa, un clima seguro y la formación continua de los docentes.

## **Docentes de hoy y para mañana**

*¿Qué significa ser docente hoy? En el aula. En el centro. En el sistema educativo. En la sociedad actual. Porque en todos esos escenarios vive cada profesor y profesora. Con la misión de educar para hoy y para el mañana.*

Jesús Jiménez. 20-10-2025

Vaya por delante mi reconocimiento a los informes internacionales sobre educación, aunque sin obviar que tienen (unos más que otros) una cierta trastienda ideológica y, en algún caso, económica. Pueden ser de gran utilidad para analizar y comparar los sistemas educativos, pero hay que mirarlos con lupa para no quedarse solo en los interesados titulares de prensa. Dicho esto, confieso que estoy algo desconcertado con el último informe TALIS 2024 (*Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*) de la OCDE que acaba de hacerse público. Ese desconcierto lo comparten (eso me dicen) un grupo de profesoras y profesores de aula y algunos en cargos directivos con quienes hemos comentado los datos en una extensa reunión sobre el presente y futuro de la profesión docente. Así que, tomando como base ese informe, intentaré resumir las opiniones que en esa reunión alcanzaron mayor consenso. Solo hay espacio para apuntar dos, pero fundamentales.

Primera: la formación. Como bien decía una profesora que impartió clases en primaria y ahora lo hace en secundaria, “hay que darle una vuelta” a la formación inicial del profesorado. Según TALIS, solo el 57% de los docentes de secundaria y el 62% de primaria considera adecuada su formación inicial; porcentajes que están por debajo de los de la OCDE (77%) y de la UE (71%). Cuando se habla con estudiantes que han terminado recientemente sus estudios, se comprueba que ni el Grado de Magisterio ni el Máster de Secundaria han cumplido las expectativas que se abrían con nuestra incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La mayor parte de quienes los han cursado les otorgan un “insuficiente” (por ser suaves) y recalcan que lo esas titulaciones no preparan (ni de lejos) para el ejercicio de la profesión docente. Las universidades españolas y sus facultades de educación deberían “hacérselo mirar”, insistían varios contertulios. ¿Cómo se diseñaron los planes de estudios del grado y del máster, atendiendo a lo que necesita un futuro profesor o en función del reparto de la “carga docente” entre departamentos universitarios? ¿Tiene sentido que un futuro maestro especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje reciba más horas de clase sobre didáctica de Ciencias Naturales que sobre Psicología y Pedagogía? ¿Qué pasa con el período de prácticas? Podríamos seguir...

Segunda: las condiciones laborales. Según TALIS, el 97% del profesor y el 95% de secundaria están, en general, satisfechos con su situación laboral. Esos porcentajes no coinciden, ni mucho menos, con la percepción que tiene una gran parte del profesorado en activo ni con lo que piensan quienes asistieron a la reunión citada. Ya se sabe que la satisfacción o insatisfacción es un concepto complicado de delimitar, pues se adentra en el mundo de los sentimientos: se producirá mayor satisfacción o insatisfacción según las expectativas de cada cual y del colectivo docente como tal. ¿Ha mejorado o se ha cronificado el “malestar docente” que hace mucho tiempo (Esteve, 1995) destaparon prestigiosos autores? En ese mismo informe TALIS se dice que una tercera parte del profesorado español manifiesta estrés laboral debido al exceso de trabajo relacionado con cuestiones como la tensión en las aulas (diversidad, conflictos, etc.) y la excesiva burocrática que deben cumplimentar en su centro. No es de extrañar, por tanto, que desde hace unos años proliferen estudios y cursos sobre bienestar emocional, habida cuenta de los problemas de ansiedad que sufre un número considerable de docentes, como se refleja en los partes de baja por enfermedad, por ejemplo. Bien es verdad que las condiciones laborales (salarios, horarios, etc.) del profesorado difieren de unas comunidades autónomas a otras, pero en todas se aprecian problemas de personal. Si la docencia fuese atractiva, no habría tantos apuros para “captar” profesorado interino en ciertas materias, sobre todo de FP. Si quienes permanecen en activo estuviesen tan satisfechos en su plaza, no se produciría esa tan alta participación en los concursos de traslado, con la consiguiente inestabilidad del profesorado, algo que repercute muy negativamente en los proyectos educativos y especialmente en el medio rural.

El informe TALIS ocupa más de cuatrocientas páginas, pero apenas entra en un punto que muchos consideramos la piedra angular de la profesión docente: la vocación o, mejor, el compromiso social. Eso es lo más importante, al menos para los profesores y profesoras presentes en la reunión mencionada al comienzo de esta columna. Evidentemente, se considera que un buen profesor o profesora debiera ser un profesional reflexivo, indagador en su práctica, capacitado para el trabajo en equipo y la toma colegiada de decisiones, diseñador creativo de entornos de aprendizaje innovadores y evaluador de su propia práctica, como dicen los expertos (El profesorado. Praxis), pues su trabajo consiste (o debiera consistir) sobre todo en la mediación (paradigma ecológico) entre el currículo y el alumnado. Muy “bonito” en teoría, pero bajemos de la nube: “nunca se llegará a ser un buen profesor si uno no se lo cree”, por mucho que utilice (bien) muchos recursos tecnológicos y la inteligencia artificial. La profesión docente, además de un oficio que se aprende y mejora con la práctica, es un trabajo que exige un fuerte y continuado compromiso social, con el alumnado, sus familias y el entorno. Como recientemente decía en su editorial un diario de tirada nacional “los profesores (y profesoras) representan un anclaje de conocimientos y valores para unos niños (y niñas) y adolescentes expuestos como nunca a graves incertidumbres”.

Una buena parte del profesorado es plenamente consciente de su misión: utilizar su experiencia y la de otros para educar en el presente a las generaciones del futuro. Y lo hace en escenarios cada vez más complejos. Lo que ese buen profesorado necesita y reclama es más apoyo por parte del resto de sectores de la comunidad educativa en su centro, de los empleadores (administraciones públicas y titulares de centros privados) en su trabajo y de los medios en la vida social. Tomen nota.