

**ÍNDICE**

[El bienestar de los profesores como urgencia nacional](#) **EL PAÍS**

[Así será el examen para entrar en Magisterio: test, minientrevistas y «juicio situacional»](#) **EL DEBATE**

[Educación propone que los colegios alarguen el curso si se suspenden muchas clases por lluvias](#) **LEVANTE**

[Los presupuestos de Ayuso de 2026: todo es mentira, salvo alguna cosa](#) **ELDIARIO.es**

[Educación decide no participar en el Foro FP 2030](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

["Los colegios vascos tienen más conocimiento y concienciación que nunca sobre el acoso escolar"](#) **DEiA**

[La inclusión que no existe: aulas desbordadas y sin recursos para niños con discapacidad](#) **LEVANTE**

[La estafa de la formación del profesorado](#) **ELDIARIO.es**

[¿Demasiados maestros para tan pocas plazas? El desajuste que alimenta la precariedad y la huida a lo privado](#) **EL DEBATE**

[El trabajo después de la Formación Profesional](#) **LA VANGUARDIA**

[Educación reducirá el 'papeleo' que tienen que hacer los docentes murcianos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El profesorado de FP se concentra frente a Educación en el primer día de huelga en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Sin clase en la FP de Alicante: el profesorado experto inicia una huelga indefinida](#) **INFORMACIÓN**

[La mitad de los colegios comparte orientador, encargado de detectar a niños con necesidades](#) **FARO DE VIGO**

[Universitarios y trabajadores de la pública irán a la huelga el 26 y 27 de noviembre contra la "asfixia" económica](#) **EUROPA PRESS Madrid**

[Cuando estudiar vuelve a ser un acto de futuro](#) **EL DEBATE**

[Las familias de un colegio de Fuenlabrada retan a Ayuso en los tribunales por querer apagar las pantallas en los centros de Madrid](#) **EL PAÍS**

['No solo son pantallas': «De nada sirve que los padres pidan que quiten los dispositivos en el colegio si en casa les permiten su uso»](#) **ABC**

[Los profesores de filosofía catalanes aprietan para recuperar la tercera hora en bachillerato](#) **LA VANGUARDIA**

[Profesores y estudiantes salen a la calle en el segundo día de huelga en la FP](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Tener la ESO ya no protege de la exclusión social en España: «Es el resultado de políticas fallidas»](#) **EL DEBATE**

[Educación incrementa en un 4,84 % el capítulo de personal para reforzar las plantillas](#) **DEiA**

[Cáritas avisa de "fragmentación social", con 4,3 millones de personas en exclusión severa, un tercio de ellas niños](#) **EUROPA PRESS**

[Un máster más exigente para el profesorado de secundaria: examen de acceso y controles para evitar el coladero de las privadas](#) **EL PAÍS**

[La Gran Estafa](#) **EL DEBATE**

[Familias víctimas de bullying critican el "abandono" de la Administración: "Va a haber muchos más suicidios"](#) **EUROPA PRESS**

[Aumenta la brecha en competencias entre España y otros países desarrollados: ¿qué significa?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Por qué las chicas adolescentes se sienten peor que los chicos?](#) **THE CONVERSATION**

[Formación inicial de los docentes: entre la complejidad y la responsabilidad compartida](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno aprueba el 'Estatuto del Becario' para promover la "igualdad de oportunidades"](#) **MAGISTERIO**

[Cantabria y Andalucía trabajarán para mejorar la digitalización de la gestión educativa](#) **MAGISTERIO**

[Los jóvenes toman conciencia del acoso escolar y un 67% actúa ante una agresión](#) **MAGISTERIO**

[Los docentes españoles, con poca o nula influencia en el currículo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Cataluña, Murcia y Madrid, las CCAA que menos presupuesto destinaron a las universidades públicas presenciales](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La Comisión Europea adopta nuevas medidas para promover un entorno seguro para los menores](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El bullying se sigue ocultando: uno de cada tres casos no se denuncia y centros que evitan hacerlo público por el riesgo reputacional](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Puede la inclusión educativa ser excluyente?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Ferrer y Guardia y la escuela moderna](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Educar en tiempos digitales no es apagar los móviles, sino en encender el pensamiento](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Retos para la formación profesional dual](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La FP navarra celebra tres días de huelga por la dualización apresurada](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Garantizar la calidad en las universidades](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS **OPINIÓN**

El bienestar de los profesores como urgencia nacional

Se ha otorgado al sistema educativo público y a sus docentes la temerosa responsabilidad de subir o bajar a los ciudadanos de clase: es la narrativa del ascensor social

ALBANO DE ALONSO PAZ. 31 OCT 2025

Mientras los discursos de la falta de vocación y la hipervigilancia de la práctica académica pueblan la narrativa del debate educativo, la última edición del Informe TALIS de la OCDE arroja datos demoledores sobre la percepción del profesorado a partir de elementos clave de su profesión. En el Estudio destacan datos como que el tiempo dedicado a la planificación y corrección del trabajo de los estudiantes es fuente excesiva de estrés para el 54% de los docentes españoles, un porcentaje superior a la media de la OCDE y la UE.

Llevamos décadas viendo cómo las librerías se llenan de libros de autoayuda que parten de la premisa de que la felicidad es una mercancía o una meta que, si no se obtiene, es por la falta de voluntad personal, sacrificio o esfuerzo. Como una vértebra clave en el mantenimiento del estado del bienestar, es lógico que la profesión docente también se vea afectada por el impacto de estos discursos en los que se traslada al individuo toda la responsabilidad sobre su propio bienestar, así como de los resultados que obtiene en el terreno laboral. El psicólogo Edgar Cabanas llama a todo este escenario acertadamente “industria de la felicidad”.

Hemos empezado a ver cómo los planes de mejora o los análisis de rendimiento académico se centran cada vez más en la acción o inacción del profesional: el foco ha pasado a ser el docente que lo hace bien o mal, y su relación con la cantidad de suspensos, cuando antaño el foco se ponía única y exclusivamente en el estudiante o su familia. Creo que ninguno de los dos discursos son beneficiosos.

Decía recientemente en una entrevista el politólogo Pablo Simón, hablando sobre la meritocracia y las desigualdades en origen, que “para ser un gran violinista tienes que tener acceso a un violín”. ¿Tiene el profesorado los recursos materiales y humanos adecuados en su entorno y a su alcance para poder contribuir a la mejora de la calidad educativa?

Determinados países de nuestro entorno identifican los contextos educativos de gran complejidad para implantar ahí una inyección de recursos ajustada a las duras realidades del entorno en donde están enclavadas las escuelas. La guetificación demográfica, auspiciada por políticas históricas que no han alertado sobre los desequilibrios poblacionales y sociales, han permitido que poco a poco la escuela pase a ser encumbrada como la responsable del éxito o del fracaso de la sociedad. Se ha otorgado al sistema educativo público y a sus docentes la temerosa responsabilidad de subir o bajar a los ciudadanos de clase: es la narrativa del ascensor social. Resulta sorprendente desde un punto de vista sociológico, pero nos lo hemos creído.

Es tanto el bombardeo de este tipo de mensajes que durante años hemos dejado intactas las causas estructurales del malestar social y educativo. Y TALIS, cada cuatro años, nos lo viene a recordar: el bienestar del profesorado es una urgencia nacional.

Se echan de menos discursos que integren la necesaria pasión a la hora de enseñar con la realidad material del ejercicio docente, que arroja evidencias demoledoras en cada nuevo estudio que se realiza. El dibujo arquetípico de “maestro entregado” distorsiona la loable imagen de un rol de “maestro comunitario” que por ejemplo defienden especialistas como el catedrático Francesc Imbernon.

El buen profesional de la enseñanza no es aquel que se entrega en cuerpo y alma a la misión de educar, sino aquel que, como parte de la atención que proporciona al estudiante en su desarrollo en sentido amplio, es



capaz de identificar hasta qué punto sus expectativas y talentos pueden verse limitados por el entorno, para que se actúe también ahí en un permanente ejercicio de colaboración profesional, entre agentes sociales y educativos, con el fin de compartir cargas.

La posmodernidad nos conduce, en sus efectos más profundos, a un continuo llamado moral que encumbra década tras década una narrativa mediática deslumbrante, no exenta de intereses. Pero una sociedad bien informada clama por convertir al profesorado en un cuerpo cohesionado, capaz de desmontar los bulos que sostienen la presión de “dar máximo sentido” a todo lo que hacemos.

Seguramente la burocratización de la educación, el deseo de convertir el saber en mercancía y de cuantificar todo, también relaciones que son puramente humanas, tenga mucho que ver con este malestar, que debe analizarse siempre en cada contexto. Equiparar vocación con compromiso, sin matizar que podemos ser estupendos trabajadores manteniendo nuestros tiempos de desconexión, de descanso o de separación de lo laboral y lo personal, tiene riesgos que nos impiden explorar cómo podemos mejorar en el ámbito colectivo, material.

Me refiero a formarnos entre iguales, a compartir experiencias, a entrar a aulas de compañeras para ver cómo trabajan, a destacar buenas prácticas, a compartir alegrías y también penas, pero siempre intentando acabar con algún mensaje propositivo que nos aliente a seguir. El bienestar docente precisa de equilibrio en los mensajes que transmitimos y en las acciones que emprendemos. Requiere del conocimiento y el reconocimiento del derecho a errar, a equivocarse, como esos “golpes” que también recibe el alumnado y tras los cuales se levanta, para seguir aprendiendo. Y tampoco pasa nada.

El bienestar del profesorado me parece una urgencia nacional. Los requerimientos que se multiplican, la bajada de ratios y la convivencia en los centros son las tres grandes preocupaciones que laten en el corazón de cada centro educativo. Aún así, cada día nos vamos a nuestros trabajos para seguir creyendo en que una sesión de clase es hasta cierto punto un lugar para la posibilidad, aunque nuestro bullicioso alumnado salga del aula con su misma mochila personal o familiar que cuando entró. Que los jóvenes de hoy no son tan malos como los pintan y que puede ser que ese profe de última hora acabe la jornada satisfecho y pensando en que se ha ganado el sueldo, pero también puede que no haya tenido un buen día, y eso es también legítimo.

Cuando ocurra esto último, pensemos en que eso no nos convierte en peores profesionales. Si somos capaces de pensar en lo que ocurre, en cómo podemos mejorar y armarlos a otros para no sentirnos solos en la caída, habremos contribuido a ese necesario bienestar que se retroalimenta con el del alumnado. Siempre sin aspirar a niveles inalcanzables, ni para nosotros ni para los estudiantes que tenemos a cargo, que se merecen unos docentes más seguros de sí mismos. Y así es cuando mañana, seguramente, todo sea diferente.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza. Divulga sobre educación en su blog www.albanoalonso.info

EL DEBATE

Así será el examen para entrar en Magisterio: test, minientrevistas y «juicio situacional»

El alumnado que accede a estudios para la profesión docente de Educación Primaria debería tener una serie de cualidades básicas

María Fernández. Madrid 31 oct.

Si algo tenemos en común con la mayor parte de países europeos es que no existen exámenes para los 396 estudios de educación, sino que se rigen a las notas obtenidas en el examen de selectividad. Sin embargo, esto podría cambiar. Según el borrador del *Libro Blanco de la Educación Primaria*, al que ha tenido acceso El Debate, los estudiantes que quieran acceder a la carrera de Magisterio ya no solo deberán sacar una nota alta en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), sino que tendrán que superar unos test específicos.

Tal como detalla el documento elaborado por la Conferencia de Decanos de Educación (CoDE) –asociación privada y sin ánimo de lucro formada por decanos y directores de facultades universitarias de educación–, el acceso a la formación docente es «una preocupación» que presenta una complejidad razonable y no está exenta de cuestiones axiológicas.

Por ello, según revelan en el texto, el alumnado que accede a estudios para la profesión docente de Educación Primaria debería tener una serie de cualidades básicas. Entre ellas destacan la empatía, capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, capacidad de pensamiento crítico, facilidad para establecer relaciones interpersonales y con clara predisposición hacia la enseñanza y la comprensión del mundo, entre otras.

Asimismo, desde la CoDE destacan que es necesario contar con «un sistema de admisión» que garantice que el alumnado que inicia sus estudios para ser docente cuente con el conjunto de conocimientos y competencias necesarias. Para ello, podría ser necesario «fijar ciertos requisitos de acceso».

Seguendo el modelo de Oliver et al. (2021), el enfoque propuesto se apoya en cuatro valores fundamentales: ajuste, idoneidad, atribucional y predictivo. Su finalidad es diseñar pruebas más justas y efectivas que reflejen las verdaderas exigencias de cada profesión. Con esto, excluirán a candidatos por «no ser los mejores, no ser idóneos, sus conocimientos no son suficientes o sus fortalezas y debilidades no les convencen».

El modelo de selección, planteado en experiencias previas desarrolladas en Cataluña y en las Islas Baleares, adapta al contexto local las prácticas de países con sistemas consolidados, «como Finlandia y el Reino Unido», y combina distintas herramientas para evaluar «tanto las competencias académicas como las habilidades personales y motivacionales de los aspirantes», reza el texto.

La propuesta incluye la evaluación académica mediante pruebas de comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático, la valoración de atributos no académicos a través de herramientas como las Mini Entrevistas Múltiples (MMIs) y los Test de Juicio Situacional (SJTs), reconocidas internacionalmente por su capacidad predictiva y su equidad, y la consideración de factores de antecedentes y motivacionales, evaluados mediante cartas de presentación, vídeos personales o el análisis de experiencias previas.

Esto concluyen, además de favorecer la identificación de perfiles más comprometidos y adecuados para la profesión, podría actuar como «mecanismo regulador del acceso, mejorar la equidad y el prestigio social de la carrera docente, y contribuir al ajuste entre oferta y demanda de plazas en los programas formativos».



Educación propone que los colegios alarguen el curso si se suspenden muchas clases por lluvias

Educación y Ampas negocian un protocolo para que los jóvenes no pierdan materia en caso de alertas meteorológicas

Gonzalo Sánchez. València 31 OCT 2025

Los colegios e IES valencianos podrán alargar el curso escolar si se suspenden muchas clases en alerta por lluvias. Es una de las propuestas que Educación y sindicatos trabajan en su protocolo de actuación para la atención educativa del alumnado de la Comunitat Valenciana ante el cierre temporal de centros docentes desde Infantil a Secundaria y FP.

Conselleria explica que, en realidad, esa posibilidad ya se recogía en decretos anteriores. Lo que establecen es que, si el Consejo Escolar Municipal lo solicita y el ayuntamiento está de acuerdo puede extenderse el calendario escolar, pero siempre con un acuerdo con la comunidad educativa.

En concreto, el protocolo recoge que "la dirección general de centros podrá autorizar, para un centro o una localidad, un calendario escolar diferente del establecido cuando concurren circunstancias excepcionales". Sin embargo, la principal novedad de este protocolo es que los colegios deberán mandar deberes y tareas para casa cuando se suspendan las clases por alerta meteorológica, con el objetivo de que el estudiantado no pierda materia.

El secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, se ha reunido este jueves con las Asociaciones de Padres y Madres, en concreto con la Confederación Gonzalo Anaya, COVAPA y CONCAPA, quienes han realizado sus aportaciones. A su vez, el director general de Personal Docente, Pablo Ortega, se ha reunido en Mesa Sectorial con los sindicatos para trasladarles este asunto, junto a otros como la renovación de directores, las comisiones de servicio específicas y la catalogación de profesores con requisito lingüístico.

Recursos de emergencia

De este modo, Pablo Ortega ha transmitido la necesidad de que en los centros educativos el profesorado prepare actividades o recursos que puedan ser utilizados en una situación de emergencia en caso de cierre temporal y/o suspensión de la actividad lectiva ante alerta meteorológica. El objetivo es garantizar la continuidad del proceso formativo de su alumnado a través de esos materiales que se harán llegar mediante las plataformas educativas puestas a su disposición por la Conselleria de Educación como 'WebFamilia', 'Aules' o 'Teams'.

El protocolo establece, entre otras recomendaciones, que cuando la suspensión de la actividad lectiva sea durante un periodo de uno a tres días lectivos, las tareas se enfoquen a reforzar y consolidar los aprendizajes previos.

Cuando la previsión de cierre sea durante un periodo superior a tres días lectivos, las tareas se orientarán al desarrollo de las competencias clave relativas a los saberes básicos correspondientes a cada etapa educativa e incluirán materiales en diferentes soportes, en la medida de las posibilidades del centro.



Críticas de las ampas

La confederación de Ampas Gonzalo Anaya (que agrupa a más de mil colegios) apoyó la medida pero la condicionó a un aumento de profesorado para realizarla ya que "con las plantillas menguadas no será posible". Aseguran que la medida, con el profesorado que hay ahora mismo "es un brindis al sol".

Sobre la posibilidad de alargar el curso, las ampas la rechazaron pues consideran que durante los días de alerta los estudiantes ya deberían estar realizando trabajo en casa, con lo cual alargar el curso podría suponer una sobrecarga para el alumnado. Además, lamentan todos los problemas administrativos que puede tener una finalización de curso no coordinada con los otros centros.

También reivindicaron en la negociación del protocolo que, si los centros van a usar herramientas en línea para que el alumnado no pierda clase, es necesario garantizar que todas las familias tengan los medios para poder acceder a internet y dar clases online en condiciones, para evitar así la brecha digital.

Otra denuncia de la Gonzalo Anaya apunta a los cabos sin atar del protocolo ya que Conselleia apunta que en caso de que un centro esté cerrado *sine die* "la conselleria tomará las medidas pertinentes para garantizar el derecho a la educación del alumnado". Representantes de las ampas denuncian que "esto es algo que ya deberían tener preparado. Han tenido un año para crear un grupo de trabajo con expertos y elaborar un plan por si sucede. Si a día de hoy vuelve a ocurrir, parece que tomaremos medidas improvisadas", lamentan.

Renovación de directores

Por otra parte, el director general de Personal Docente ha trasladado las novedades relativas a la renovación de directoras y directores. Así, para quienes cumplan el primer o segundo periodo, la renovación irá aparejada a la consolidación del complemento específico. Además, quien consiga la renovación para el primer periodo, consolidará al mismo tiempo el 20 % del complemento específico. Quien renueve tras ocho años, consolidará el 40 %.

Este sistema de renovación se alinea con el principio de simplificación administrativa. También pueden participar en este proceso aquellos directores o directoras cuyos centros se sitúan en la zona afectada por la riada y que el curso pasado optaron por la prórroga extraordinaria que se les ofreció.

Asimismo, en el encuentro se ha comunicado a los sindicatos educativos el procedimiento para la selección y nombramiento mediante comisión de servicios del personal funcionario docente para la cobertura de puestos específicos en centros públicos de titularidad de la Generalitat. De esta forma, se otorga comisión de servicios a profesorado para el centro específico de educación a distancia (CEED), las unidades especializadas de orientación (UEOS), los centros de adultos y secciones de secundaria en instituciones penitenciarias y las residencias socioeducativas.

Por último, en el encuentro se ha informado sobre un proyecto de resolución para clasificar puestos docentes con requisito lingüístico de valenciano e inglés en educación de personas adultas. Este proyecto responde al Decreto 77/2025, que regula el currículo, ordenación y evaluación en la educación de personas adultas. Según el decreto, el profesorado debe acreditar un nivel C1 de valenciano conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, para la impartición de algunos programas específicos se exige adicionalmente el nivel C1 en lengua inglesa.



Los presupuestos de Ayuso de 2026: todo es mentira, salvo alguna cosa

El presupuesto general de la Comunidad sube un 7%; educación solo un 3,9%. La educación pierde peso relativo y el crecimiento real es ínfimo y ya vemos que en la partida para inversiones en centros públicos hay reducción

Esteban Álvarez León. 1 de noviembre de 2025

Como decía M. Rajoy "todo es mentira, salvo alguna cosa". La frase cobra pleno sentido con los Presupuestos de 2026 de la Comunidad de Madrid.

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha presentado unas cuentas que, una vez más, mienten a todo el mundo todo el tiempo, una de sus principales señas de identidad.

Porque no se trata de errores o interpretaciones: se trata de una manipulación consciente de la realidad. Mentir para aparentar gestión. Mentir para encubrir abandono. Mentir, en definitiva, a una sociedad que confió en que se le contara la verdad.

A continuación, los hechos, punto por punto.

1. *“La educación crece un 3,9%”. FALSO: pierde peso*

Lo que dicen: el presupuesto de Educación, Ciencia y Universidades aumenta un 3,9%, hasta los 6.959 millones de euros. Es decir, descontando la inflación del 2,9% (que al parecer será más alta), que esperemos que se traslade a los salarios, un crecimiento real del 1% o de décimas.

La realidad: el presupuesto general de la Comunidad sube un 7%; educación solo un 3,9%. La educación pierde peso relativo y el crecimiento real es ínfimo y ya vemos que en la partida para inversiones en centros públicos hay reducción.

Conclusión: si crece menos que el conjunto, no es una prioridad. Es propaganda contable.

2. *“Récord histórico de inversión educativa”. FALSO: menos que en 2009*

Lo que dicen: invertirán 115 millones de euros en infraestructuras educativas.

La realidad: eso es menos que en 2025, y menos que en 2009, hace 17 años, en euros corrientes y eso sin tener en cuenta la subida de precios y la pérdida del valor del dinero. Si se mide en euros ajustados a la inflación (*constantes*) el retroceso es aún mayor: hoy ese dinero rinde mucho menos. Además, en los centros públicos, hay 100.000 alumnos más que en 2009 y los edificios requieren más reformas.

Conclusión: la inversión educativa real retrocede. La palabra “récord” solo existe en el folleto, no en los datos.

3. *“Reducimos las horas lectivas del profesorado”. FALSO: es un gesto mínimo*

Lo que dicen: destinan 38 millones de euros a reducir horas lectivas.

La realidad: equivale a un 0,5% del presupuesto educativo, una cifra irrisoria.

Conclusión: podrían financiar la reducción completa en todos los cursos y aumentar así la atención al alumnado y la calidad del sistema, pero no quieren. Prefieren aparentar que cumplen.

4. *“Aumentamos la financiación universitaria un 7%”. FALSO: seguimos por debajo de 2009*

Lo que dicen: las universidades públicas reciben 75,3 millones más, un 6,5%.

La realidad: sigue siendo muy inferior a 2009 en euros constantes, es decir, en dinero ajustado a la inflación, a lo que realmente vale comparado con años anteriores teniendo en cuenta que el aumento del coste de la vida ha sido más de un 30%, desde entonces. Y eso con más de 12.000 estudiantes más.

Conclusión: Madrid continúa siendo la última comunidad de España en financiación universitaria pública.

5. *“Récord en becas y ayudas”. FALSO: 0,9% más y sin criterios de equidad*

Lo que dicen: “Esfuerzo inversor sin precedentes”, con 256 millones de euros.

La realidad: el incremento es de apenas 2,4 millones (0,9%).

Conclusión: más que una política de igualdad, es una subvención encubierta y sin control a la privada y la concertada.

6. *“Libertad de elección”. FALSO: privilegio de selección*

Lo que dicen: garantizan “la libertad de las familias”.

La realidad: la enseñanza concertada recibe 37,3 millones más, mientras la pública se deteriora.

Conclusión: llaman “libertad” a un sistema que segrega según renta y código postal.

El balance real

-Educación madrileña: última en gasto por alumno en centros sostenidos con fondos públicos.

-Universidades públicas madrileñas: última en aportación presupuestaria.

-Inversión educativa: menor que hace más de una década.

-Reducción de carga docente: una medida simbólica, no real.

Un gobierno que miente a su población traiciona la confianza de quienes lo eligieron.

Nadie vota para que lo engañen. Nadie vota para que su gobierno le oculte la realidad y la disfrace con titulares vacíos.

Mentir a la sociedad es traicionarla.

Y eso es exactamente lo que hace el Gobierno de la Comunidad de Madrid con estos presupuestos: mentir a todo el mundo todo el tiempo, ocultando el deterioro de la educación pública bajo una capa de maquillaje estadístico.

Porque, al final, y como dijo M. Rajoy, “todo es mentira, salvo alguna cosa”. Y esa “alguna cosa” es que la educación pública madrileña no es una prioridad.

Esteban Álvarez León es portavoz de educación del grupo socialista en la Asamblea de Madrid

Noticias de Navarra

Educación decide no participar en el Foro FP 2030

El Departamento quiere desvincular el desarrollo de este evento a la huelga y movilizaciones convocadas esos días

Eduarne Navarro Bueno Pamplona 01-11-25

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha comunicado este sábado su decisión de "no participar en el Foro FP 2030", evento que dará comienzo este lunes 3 de noviembre en Pamplona. Cabe recordar que coincide con la convocatoria de huelga registrada por los sindicatos educativos para los días 3, 4 y 5 de noviembre en protesta por la "sobrecarga" y "falta de recursos" en los centros públicos de Formación Profesional de Navarra.

El objetivo

La decisión de Educación, ha detallado en una nota difundida esta mañana, "busca desvincular el desarrollo de este importante foro nacional de encuentro de la repercusión que sobre el normal desarrollo de sus sesiones de trabajo puedan tener las reivindicaciones impulsadas por algunos sindicatos respecto a la gestión concreta del Departamento en la atención a las estancias formativas en empresa u organismo equiparado del alumnado de la FP".

El pasado jueves, Steilas, LAB, CCOO y ELA, confirmaron que mantendrían la huelga, ya que la oferta presentada por el Departamento de Educación era "insuficiente" y no respondía a las principales demandas del colectivo.

A juicio de los sindicatos, la propuesta trasladada el pasado martes por el Departamento de Educación, de ofrecer 80 horas más para atender al alumnado de los módulos Formación en Centros de Trabajo (FCT), es un "parche" para este curso académico y sólo responde "a una pequeña parte de todas las reivindicaciones llevadas al comité de huelga".

El Foro FP 2030

El Foro FP 2030 está organizado por la Fundación Bertelsmann y la Confederación de Empresarios de Navarra (CEN), con el objetivo de analizar el futuro de la formación profesional y los retos de la nueva FP Dual. Tal y como explicaron en su momento fuentes sindicales, los paros coinciden con la celebración del foro porque "el Departamento de Educación no hace más que colgarse medallas y vanagloriarse sobre los éxitos de la FP dual en Navarra y queremos aprovechar ese evento para visibilizar el malestar del profesorado que imparte estos estudios".

Esta coincidencia había hecho que docentes de Formación Profesional de Navarra se encontrasen en una encrucijada: "Mi cuerpo me pide movilizarme y hacer huelga porque nos tratan como docentes de tercera, no tenemos tiempo para ofrecer una atención de calidad y ahora han reducido las horas de atención a la gestión de las prácticas de FP dual (de cuatro a una)", resumía entonces una de las docentes afectadas, que añadía "pero no quiero perjudicar a mis estudiantes, con los que estamos preparando las *Navarra Skills*, dedicando tiempo extra, fuera del horario lectivo. Están muy ilusionados y es una oportunidad para poder participar después en la convocatoria estatal".



“Los colegios vascos tienen más conocimiento y concienciación que nunca sobre el acoso escolar”

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, repasa en esta entrevista los principales desafíos de un curso que está marcado por unas cifras récord de alumnado vulnerable y el Pacto contra la Segregación Escolar

Idoia Alonso . Bilbao 02-11-25

Esta semana, cientos de estudiantes han salido a la calle para pedir más medidas antiacoso en los colegios y más implicación a raíz del suicidio de Sandra Peña, la joven sevillana víctima de bullying. ¿Le ha llegado el mensaje?

—Una de nuestras prioridades es el bienestar emocional del alumnado y entendemos que el aula, el centro educativo, es uno de los lugares más seguros para nuestro alumnado. Obviamente, nos ha llegado el mensaje y es una buena noticia en el sentido de que la sociedad realmente entienda y colabore en esta causa, porque la educación no acaba en las aulas.

¿Son realmente espacios seguros?

—En estos momentos, en los centros educativos hay más conocimiento y concienciación que nunca sobre el acoso escolar. Se han desarrollado nuevas herramientas y protocolos. Además se han hecho planes formativos integrales para todas las personas responsables de que el alumno se sienta seguro en el entorno escolar, desde los tutores a las direcciones, y la labor de la inspección es fundamental. Los dos últimos años hemos reforzado los equipos BAT (Bullying Aurkako Taldea) que se han profesionalizado en esta tarea. Hay que poner en valor que se ha avanzado mucho en cuanto a la prevención de las conductas suicidas, el acoso y el bienestar emocional del alumnado. Pero cada día se aprenden cosas, es una reflexión que debemos hacer como sociedad y trabajar con las familias. Porque detrás de todo esto hay sufrimiento y debemos ponernos las gafas para identificar esas señales.

Desde que está al frente de Educación no se ofrecen datos sobre bullying. ¿Hay alguna razón?

—Esta misma semana estamos trabajando en la foto, porque es importante que dispongamos de un seguimiento. El año pasado yo misma di un dato importante, y es que hay etapas más sensibles. Por ejemplo, la transición entre Primaria y Secundaria requiere de cierta atención porque ha habido un incremento importante en situaciones de falta de convivencia. Por eso, en esa etapa se han puesto programas específicos como ZIUR, donde especialistas y profesionales de la psicología acompañan a las familias y a los tutores. Los datos son importantes y se han puesto a disposición de la comunidad educativa en todo momento, pero debemos pensar en cómo utilizamos esos datos. Y cómo se gestionan también desde los medios de comunicación las situaciones que vivimos en los centros educativos, que son el reflejo de lo que ocurre en la sociedad. Los datos están para sensibilizar y llegar a conclusiones que nos ayuden a mejorar.

El modo para poder acercarnos a este tema ha sido la Memoria Fiscal de 2025, que indica 53 casos de bullying han acabado en los juzgados vascos. En su informe, el Ministerio Fiscal asegura que “los protocolos no acaban de funcionar” y que “en la mayoría de los supuestos es la víctima la que termina cambiando de centro escolar”. Son afirmaciones muy duras.

—Lo cierto es que la Inspección Educativa hace una labor muy importante y colabora siempre con la Fiscalía y todas las administraciones que lo requieran. Pero para nosotros es muy importante poner en valor el trabajo que se hace desde los centros educativos. Se detecta más, hay más conocimiento, hay más recursos y por eso afloran más casos. Lo que no se puede hacer es una lectura desenfocada del trabajo que se hace en los centros. Nuestra labor es proteger al alumnado, prevenir situaciones de acoso e identificar señales de sufrimiento. Y le puedo asegurar que en esto están todos los agentes que trabajan en el sistema educativo vasco. Estamos hablando de menores, hay que protegerlos y hay que seguir investigando, hay que seguir identificando, hay que seguir previniendo y, sobre todo, hay que seguir interviniendo allí donde sea necesario.

LAB y Steilas han denunciado que su departamento está instalando cámaras de los centros públicos sin informar ni pedir consentimiento al claustro. ¿El ‘Gran Hermano’ ha llegado a las aulas?

—La covid nos enseñó que debemos estar preparados para la educación presencial, híbrida y a distancia. A finales de 2024 se informó sobre el nuevo kit digital para responder a la brecha digital que se identificó con las direcciones y los propios sindicatos. A esto viene esta propuesta del departamento. En 2024 se preguntó a todos los centros y se acogió con positividad el hecho de que hiciésemos una inversión de ese calibre en un equipamiento con cámara para videoconferencias y fines exclusivamente pedagógicos, siempre que el propio tutor lo necesite. Esta es la situación, esta es la verdad y convertir esto en polémica es ruido, ruido innecesario que no ayuda para nada a los centros educativos. Eso es lo que tenemos, vuelvo a decir, los centros necesitan tranquilidad y esto no ayuda en nada, no es cierto que se va a controlar a nadie. Es un equipo para videoconferencias y para mejorar la brecha digital, lo digo en mayúsculas, convertir esto en polémica no ayuda en nada.

Lo que subyace tras esta rara controversia es el uso ético de la tecnología. La Autoridad Vasca de Protección de Datos les apercibió por el uso de los Chromebook y la plataforma educativa de Google porque vulnera la ley de protección de datos europea. ¿Han encauzado el tema?

—Efectivamente, este es un debate que está a nivel europeo, a nivel estatal y en Euskadi también. Lo que hay que decir a las familias es que sus hijos están protegidos por el uso que hacen de la tecnología en las aulas porque tiene fines pedagógicos. Este mismo trimestre lanzaremos la nueva estrategia digital que, precisamente, va a poner el foco en la necesidad de inculcar el uso ético y responsable de la tecnología. Sobre todo, se pondrá énfasis en la adolescencia y el uso que hacen de las redes sociales fuera de clase. El uso de las pantallas es un tema que preocupa y nos ocupa. Es muy buena noticia que en el centro se hable de ciberacoso, del acceso a la pornografía y de los riesgos sobre un uso irresponsable de las redes que hacen fuera de clase.

Han hecho ya las primeras pruebas de Iradi, una herramienta de software libre cuyos programas y datos se alojarán en servidores del Gobierno vasco como alternativa a Google Workspace of Education. ¿Cuándo se va a generalizar?

—Queríamos pilotar la plataforma en unos pocos centros para garantizar su calidad, porque en los centros están acostumbrados a plataformas muy intuitivas y de uso muy extendido. Los centros están incorporándose poco a poco al uso de Iradi y en estos presupuestos vamos a hacer una inversión de un millón de euros para su despliegue. Es una buena noticia porque tenemos que ir transitando hacia nuestra propia plataforma y,



sobre todo, formando a los docentes que la vayan a utilizar porque muchas veces estamos acostumbrados a una serie de herramientas y cuesta cambiar el modelo. La Agencia Vasca de Protección de Datos, con la que colaboramos sistemáticamente, ha puesto en valor lo que se está haciendo. Es una decisión valiente, pero hacer cambios cuesta porque son cambios culturales y en los centros educativos necesitan tiempo. Es una apuesta firme y estratégica y en unos años veremos unos resultados importantes.

Euskadi es la única comunidad que no ha decidido imponer la prohibición del uso de los móviles en las aulas. Se ha pedido a los centros que lo regulen a través de su propia reflexión interna. ¿Se siente cómoda con esta forma de enfocar el asunto?

—Sí, sobre todo cuando hay expertos en el ámbito de la tecnología educativa que nos han felicitado basándose en evidencias científicas y cuando expertos en pedagogía e informes internacionales dicen que realmente lo importante es formar, instruir y hacer un uso responsable de la tecnología. Los datos son contundentes. Casi el 100% de los centros educativos en Primaria han decidido prohibir el uso de los dispositivos móviles, pero es un proceso que sigue vivo. Lo importante es que sigan formándose, que tengamos conciencia de que utilizar la tecnología es siempre al servicio de la mejora educativa o de cualquier función pedagógica y no un fin en sí mismo.

Dentro de la estrategia de digitalización, pretenden utilizar la IA en un intento de desburocratizar la labor docente.

—El proyecto de desburocratización viene de hace unos años dentro de la reflexión que hacíamos con las direcciones que nos dijeron que necesitaban más espacio para labores educativas y no dedicar tanto tiempo a acciones burocráticas. Lo que queremos es una foto que nos diga exactamente dónde estamos y en qué tenemos que mejorar o qué podemos aligerar desde el punto de vista burocrático. En una segunda fase identificaremos qué tipo de herramientas podemos utilizar para hacer ese tipo de tareas. Y ahí es donde entra la posibilidad de utilizar la IA, tal y como nos están asesorando los expertos. ¿Y esto qué significa? Una oportunidad de poder mejorar, dar más tiempo a los centros para la acción educativa y menos para acciones administrativas. La IA está ya aquí, nos guste o no nos guste, es una herramienta tecnológica. Esto, otra vez, es un proceso vivo en el que cada vez sabemos más dónde están las oportunidades y dónde tienen que estar las limitaciones.

Los resultados de la última Evaluación Diagnóstica reflejan que los estudiantes de Primaria y ESO se han recuperado del *pinchazo* en Matemáticas, Castellano y Euskera de los últimos años.

—Sí, los primeros datos muestran una clara mejora respecto al 2023 y 2024. Veníamos de la covid y de una etapa muy dura, pusimos los programas de refuerzo y esto se tiene que notar de alguna manera. Pero el avance es gracias a la labor que han hecho los centros educativos y los docentes. Pero yo insisto en que hay que ser ambiciosos, exigentes, prudentes y tenemos que seguir trabajando. Y para eso tenemos el Plan Estratégico de la Escuela Pública Vasca, donde uno de los ejes es trabajar en esa cultura de la evaluación y de la mejora continua. Hace unos meses nos reunimos en el BEC con 600 direcciones, donde pudimos reflexionar precisamente sobre esa dimensión e invitar a las familias a que sean partícipes de esta reflexión.

Me gustaría exponerle un solo dato de esa Evaluación Diagnóstica: el 42% de los estudiantes de 13 y 14 años tiene un nivel inicial de euskera. ¿Hay algún problema con el euskera?

—No hay ningún problema con el euskera porque tenemos datos. Por ejemplo, la brecha de rendimiento entre el alumnado vasco y de origen extranjero se ha ido reduciendo de manera importante los últimos años en euskera. Eso es porque se ha hecho un trabajo tremendo en los centros y porque tenemos nuevas maneras de abordar el aprendizaje del euskera. Obviamente, hay una brecha porque necesitan más tiempo, pero no hay ningún problema con el euskera. El marco plurilingüe de Euskadi es ahora mismo objeto de deseo en muchos países. Hemos tenido un equipo entero del Ministerio de Educación de Singapur analizando nuestro marco y lo he podido explicar en la UNESCO hace tres semanas.

¿Por qué ese interés, cuando en casa hay voces que siempre ven la botella medio vacía?

—Porque la lectura que se hace es precisamente cómo somos capaces de desarrollar un currículum, de avanzar, de tener la tasa de abandono que tenemos y de tener la tasa de educación terciaria que tenemos habiendo preservando nuestra lengua y nuestra cultura. Es una noticia que muchas veces no se explica bien. Por eso hemos ido, hemos explicado, nos han visitado y ahora hay que seguir mejorando, hay que buscar la excelencia. Tenemos una lengua minorizada que hay que cuidar y de la que nos sentimos muy orgullosos. No nos podemos cansar de decir que el ámbito educativo es donde más se euskalduniza. Hablemos en positivo, lancemos mensajes de que el euskera es un elemento de cohesión social para cualquier persona que llega a nuestro país y que vive en nuestro país. El sistema educativo viene a cumplir también esa función de euskaldunizar y de dar oportunidades para que cualquier persona se sienta parte de nuestra cultura .

¿Qué debemos esperar del Pacto contra la Segregación Escolar?

—Tenemos que esperar un compromiso por parte de todos los agentes que están participando en la mesa y una apuesta clara por parte de la comunidad educativa y por parte del gobierno de pensar cómo queremos

transformar el sistema educativo desde el punto de vista de la equidad. Esto significa acceso universal a todo aquel que llegue a nuestro país, a nuestro sistema, y hacerlo dando los recursos que necesiten. Debemos dar más al que más lo necesite para que no se rompa el ascensor social que es la escuela. El sistema educativo del futuro tiene que ser inclusivo y tiene que ser equilibrado.

Parece que ha bajado la vulnerabilidad del alumnado, aunque no ha habido avances en las zonas más pobladas.

—Ya llevamos un par de años implementando medidas que poco a poco nos van enseñando brotes verdes, pero hay que seguir trabajando, hay que implicar a las familias y a los centros educativos. Se tiene que entender que esto es una apuesta de país, que Euskadi es más diverso que nunca, culturalmente hablando, lingüísticamente hablando, que queremos que todas las personas que sean partícipes de nuestra cultura aprendan euskera. Y todo esto lo que nos lleva es a sentarnos en una mesa y a tomar una serie de decisiones conjuntas.

¿Qué sensaciones tiene sobre las reuniones que ha mantenido ya con los agentes educativos? ¿Hay voluntad de pacto?

—No creo que haya ningún agente que no esté en clave de querer mejorar. Disensos también los hay, pero es algo normal cuando se abre una reflexión profunda, donde tenemos diferentes experiencias y procedencias. Pero hay un elemento común, que la educación tiene que ser la mejor que necesita este país. Y para eso hay que sentarse y hablar de recursos, de equilibrar desigualdades, de dar más al que menos tiene. Pero hay que hablar también de que todos aquellos centros educativos que están dentro del sistema se comprometan a que la educación sea de calidad. Tenemos un mandato de ley, tenemos un Pacto Educativo, que es lo que básicamente hemos puesto en esta mesa, no nos confundamos. Y eso lo que significa es poner encima de la mesa temas que tenemos comprometidos.

En el último documento que facilitó a los agentes con los retos y propuestas relativas a la “corresponsabilidad efectiva” de toda la red concertada dice que se va a “estudiar la posibilidad de graduar la financiación pública de los centros concertados” en función del volumen del alumnado vulnerable que escolaricen. Creo que este punto ha causado revuelo.

— Los centros educativos concertados tienen los conciertos y eso es ley. Les dotamos de los recursos que se determinan en función de unos criterios y ahí es donde tienen sus dotaciones docentes, de mantenimiento, de educación especial, que han subido considerablemente en los últimos años. Esto es una parte de la financiación, lo que llamamos el servicio educativo. Pero por otro lado, tenemos una realidad a la que hay que responder y es que cada vez tenemos más alumnado vulnerable que entra al sistema a lo largo del curso y lo estamos haciendo de manera desequilibrada. Corregir esto es uno de los objetivos que persigue el Pacto contra la Segregación. ¿Esto qué significa? Esto significa que está llegando alumnado que necesita refuerzo lingüístico y atención educativa específica, también en los centros concertados, y lo que queremos es dotarles de los recursos que necesitan para ello. Para eso tenemos una partida en los nuevos presupuestos, porque hay que responder con calidad en todo el sistema educativo vasco. Eso es lo que viene a decir esa medida. Lo que queremos hacer es que los centros concertados tengan los recursos necesarios para atender desde el punto de vista lingüístico y emocional a ese alumnado vulnerable más allá del concierto educativo. Es decir, que los centros concertados también dispongan de una ayuda económica para poder atender mejor al alumnado recién llegado.

Venimos de un curso de huelgas en la red pública que finalizó con un acuerdo que calificó de “histórico” que implicaba una inversión extra de 100 millones de euros en mejoras. ¿En qué se está sustanciando?

— Aprobaremos los presupuestos próximamente y ahí veremos una mejora importante de la financiación con un incremento de orientadores para la gestión del bienestar emocional, más personal para atender mejor a la diversidad, acompañar los proyectos lingüísticos y ayudar al alumnado recién llegado, con una matrícula viva de récord. En un contexto de bajada demográfica, lo que estamos haciendo es diversificar los recursos para atender mejor a nuestro alumnado. Hoy en día tenemos retos muy claros. Uno de ellos es mejorar resultados.

¿Por qué van a evaluar a las direcciones?

— El primer factor del éxito educativo son los docentes y el segundo las direcciones. Es muy importante que tengamos buenos líderes con una visión pedagógica rigurosa que tomen decisiones con la comunidad educativa para buscar el éxito educativo del alumnado. Hay normativa que ya rige que las evaluaciones. ¿Qué hemos hecho en Euskadi? Crear nuestro propio marco para evaluar a los equipos directivos, lo que llamamos evaluaciones formativas. ¿Esto qué significa? Hay que hacer un seguimiento y ver el grado de cumplimiento de los proyectos de dirección que presentan cuando acceden a la función directiva. Es un proceso riguroso de la mano de Inspección Educativa que se acompaña con mentorías por parte de otros iguales. Esta propuesta está siendo muy mirada por otras comunidades autónomas. Yo presenté este proyecto hace tres semanas en la OCDE en París y fue acogida con mucho interés. Eso significa que Euskadi poco a poco va cogiendo referencialidad en algunos ámbitos y esto incide luego en la mejora de resultados y en la mejora del sistema educativo vasco en su conjunto. Acompañar a los docentes es primordial y evaluar de manera rigurosa a los equipos directivos también lo es.



El Ministerio estudia ampliar el grado de Magisterio a cinco años y una prueba de acceso específica. ¿Es necesario revisarla carrera?

— Este debate lleva abierto más de diez años en la Conferencia de Decanos de Educación. Hace cuatro años el Ministerio de Educación y Formación Profesional aprobó una propuesta específica con más de 40 medidas que se tenían que tomar. Euskadi ha ido haciendo su propia agenda. Me gustaría poner énfasis en la necesidad de ampliar de uno de dos años el máster profesionalizante para Educación Secundaria y Formación Profesional y revisar su currículum. Yo misma hablé con la ministra el año pasado de este ámbito y le pedí acelerar este tipo de propuestas. Que un especialista en Matemáticas o en Lengua Castellana pueda desarrollar competencias docentes es importante, se tiene que hacer con muchísimo rigor y hay que darle tiempo. Es muy importante el tiempo que pasan en las prácticas y ahí puede haber puntos de mejora. Yo pienso que la formación es buena, pero siempre hay margen de mejora.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

La inclusión que no existe: aulas desbordadas y sin recursos para niños con discapacidad

Maestras y familias denuncian ratios ilegales y abandono institucional en la atención a estudiantes con necesidades especiales

Gonzalo Sánchez. València 02 NOV 2025

En un aula UECO de València, la maestra Paula trata de contener una nueva crisis. Uno de sus alumnos, un niño de 7 años con graves problemas de conducta, lanza mesas y sillas por el aire. No hay colchonetas, ni aula de calma, ni enfermera. "No tenemos medios para atenderlo ni para garantizar la seguridad del resto", lamenta. Todos los días el director pide a la Conselleria de Educación más personal y la respuesta siempre es la misma: silencio.

Las aulas UECO (Unidades Específicas en Centros Ordinarios) nacieron para garantizar la educación inclusiva de niños con discapacidades o trastornos del espectro autista. Sin embargo, en muchos colegios valencianos esa inclusión se ha vuelto una quimera. Las ratios se han disparado -hasta 10 alumnos por aula- si que se refuercen los equipos docentes ni el material. Las ratios en las aulas UECO dependen del tipo de discapacidad que tenga el alumnado. En el caso de niños y niñas con autismo las ratios marcan entre 5 y 8 estudiantes.

Para discapacidad intelectual, entre 4 y 6 y para discapacidad intelectual grave entre 6 y 8 personas. Sin embargo, en el caso de ser aulas mixtas, que son la gran mayoría, las ratios marcan entre 6 y 8 alumnos. Sin embargo, según denuncia el sindicato UGT, en muchas de estas aulas la ratio es mucho más alta. La C.Valenciana cuenta con un total de 344 unidades específicas, de las cuales 244 son de Educación Infantil y Primaria y 100 de Secundaria.

"La inclusión sin personas no tiene sentido"

"Antes atendíamos sobre todo a niños con autismo que podían pasar parte del día en su aula de referencia con el resto de niños. Ahora nos llegan perfiles mucho más graves y nos faltan manos", denuncia Paula, que ejerce de maestra de Audición y Lenguaje. "Queremos incluirlos y darles una educación digna, pero es imposible si no nos dan medios", cuenta.

Alba, profesora de un aula UECO durante los últimos 15 años, critica que "la ratio siempre es entre 5 y 8, pero siempre tenemos más de 8. Este curso somos tres profes para diez niños y la cuarta persona que necesitamos nunca llega", denuncia. Añade que, para los casos más graves como los de problemas de conducta, es necesario que un profesor esté constantemente encima del estudiante. "Los niños que podrían estar integrados no pueden, y los que necesitan apoyo constante no lo tienen porque falta personal", denuncia.

Mientras Conselleria de Educación se felicita por su "apuesta por la inclusión" la realidad en muchos centros es bien distinta. "Se llenan la boca con la palabra inclusión, pero es mentira", critica Maricarmen, madre de un niño con autismo que acude a un aula UECO. Aunque se han abierto 88 aulas UECO en los últimos años, la necesidad para las familias es aún mayor y reclaman que se inauguren más.

La Inspección Educativa conoce la situación y traslada las demandas constantemente a Conselleria, que rara vez envía el personal necesario. Esto está provocando, en palabras de docentes y familias, que los centros con aulas UECO se estén convirtiendo en guetos. "Las familias se mudan o piden plaza en estos coles porque son los únicos con unidad específica, y cuando llegan no tienen plaza para su hijo y los niños se quedan sin atención digna", lamenta Alba. Además, las aulas ordinarias acaban con un porcentaje muy elevado de niños con necesidades especiales.

Frustración inmensa

Para Maricarmen, madre de un niño con autismo, la frustración es inmensa. Su hijo no ha podido entrar casi en la clase ordinaria porque "hay 10 chiquillos y solo dos profesoras y media, y si una enferma no hay sustitución. No dan abasto", lamenta. El aumento de las ratios ha sido para su caso, devastador. "Todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, no solo los neurotípicos ¿No crees?", critica una maestra de un aula UECO.

Esa falta de apoyo, además, repercute directamente en las familias. "Nosotras, las madres, tenemos que hacer de maestras en casa y trabajar aquello que no han podido en el aula porque las maestras están desbordadas y los niños también", critica Mari Carmen. "La administración va apretando, va apretando, y al final nos va a asfixiar", denuncia.

Abandono en las aulas

Los grupos de docentes se quejan de los mismos problemas: falta de docentes, ratios sobrepasadas y material obsoleto. "Los libros que mandan son súper antiguos y están desactualizados, al final las maestras acabamos buscando los materiales en internet porque nos sirven más", reivindica Alba. "Hicieron la ley de inclusión y se llenaron la boca. Pero no podemos meter a 10 niños con necesidades especiales en un aula sin profesorado, sin materiales y sin formación", critica Paula.

En muchos colegios, de hecho, los docentes conviven con el miedo. "Hay brotes, niños que lanzan objetos... y estamos solas. No es solo enseñar, sino de que todos estemos seguros, pero no tenemos los recursos que tocan", inciden. Las maestras, familias y alumnado siguen esperando a que la administración cumpla lo que promete en cada ley y en cada rueda de prensa: una educación inclusiva y de calidad. Lo que hay por ahora son profesoras y aulas saturadas y niños que se quedan fuera del sistema.



La estafa de la formación del profesorado

Cada vez que las mareas verdes han denunciado el deterioro de la enseñanza estatal, la escasez de profesores, la sobrecarga docente, las ratios inhumanas, la inestabilidad de los interinos o la falta general de financiación, han llegado los pedagogos para arreglarlo proponiendo más formación del profesorado

Carlos Fernández Liria. 02/11/2025

He leído en *El País* que las Facultades de Ciencias de la Educación van a proponer al Ministerio de Educación y al de Universidades que el Máster de Formación del Profesorado (MFP), actualmente de 60 créditos y de un año de duración, pase a contar con 120 créditos impartidos en dos cursos escolares, lo que seguramente vendrá acompañado, además, de un aumento de precio.

Para argumentar esta propuesta, se basan en una evaluación de la OCDE que sugiere que los profesores españoles son "los que menos sálida ven la formación que recibieron de la Universidad para dedicarse a su oficio". Me parece obvio que eso no implica, como se está pretendiendo, que estos profesores consideren que lo que les ha faltado es un año más de formación pedagógica. Creo que implica más bien lo contrario: que están muy disconformes con el MFP que les han obligado a cursar. Lo que las Facultades de Educación deberían poner sobre la mesa son los informes de evaluación del actual MFP, las encuestas de satisfacción de los egresados.

Es lo mismo que pedí en el año 2008 cuando se propuso convertir el CAP, un cursillo de "adaptación pedagógica" que duraba dos meses, en el actual MFP. En mi artículo *Golpe de Estado en la Academia*, denuncié, por aquel entonces, que con la implantación del MFP, las Facultades de la Educación perpetraban un auténtico golpe de Estado en el interior de la Universidad, obligando a todas las carreras teóricas que tienen como salida profesional la enseñanza secundaria a cursar un máster de pedagogía en lugar de un máster de su propia especialidad. Para que esta jugada tuviera sentido, habría sido necesario probar la pertinencia de la formación pedagógica para los egresados de estas carreras teóricas, como son, por ejemplo, Matemáticas, Física, Química, Filosofía, Filología o Historia. Por ello algunos no cesamos de reclamar que se nos presentaran los informes de evaluación del famoso CAP, algo que jamás se hizo. Y no se hizo porque todo el mundo sabía que la utilidad del CAP era valorada muy negativamente por el profesorado de secundaria. Pero las Facultades de Ciencias de la Educación se salieron con la suya, y su incompetencia con ese cursillo de dos meses fue premiada con un máster de un año.

Ahora intentan hacer la misma jugada. Como los datos indican que el MFP está muy mal valorado, lo que hay que hacer es duplicar su duración y aumentar su precio. Y tampoco ahora se va a preguntar su opinión a los egresados. Ni siquiera se van a poner sobre la mesa las encuestas de satisfacción, para empezar porque las que existen están tan mal hechas que son impresentables. Entrando en el MFP de la UCM, la última encuesta de satisfacción que se publica es la del curso 2022/2023, en la que el máster obtiene un aprobado raspado (algo insólito en los másteres de la UCM), pero resulta que la encuesta sólo ha sido respondida por el 18,20% de los implicados. Es decir, estos grandes expertos en la evaluación, ni siquiera han sabido autoevaluarse de



forma convincente. La verdad es que la opinión de los que cursan el MFP es muy negativa. Por lo general lo consideran una pérdida de tiempo, humillante, infantil y ridícula, en la que aseguran pasar mucha vergüenza ajena.

Únicamente se valoran bien las prácticas en los IES, que precisamente no están a cargo de pedagogos, sino de profesores especialistas en la materia. Es una pretensión absurda la de que se puede enseñar a enseñar Matemáticas, Filosofía o Historia, sin saber ni Matemáticas, ni Filosofía ni Historia. O que los que jamás han pisado un aula van a enseñar lo que es un adolescente a los que conviven con ellos cinco horas al día, intentando dar clase de Matemáticas, Filosofía o Historia.

Los pedagogos han sido desde hace décadas un verdadero caballo de Troya para la enseñanza pública. Es increíble que encima se hayan vestido con ropajes progresistas o de izquierdas con eso de tanto citar a Paulo Freire. Cada vez que las mareas verdes han denunciado el deterioro de la enseñanza estatal, la escasez de profesores, la sobrecarga docente, las ratios inhumanas, la inestabilidad de los interinos o la falta general de financiación, han llegado los pedagogos para arreglarlo proponiendo más formación del profesorado. El problema de la enseñanza estatal ya no es, por ejemplo, Díaz Ayuso, sino que los profesores no saben enseñar, porque no se les ha formado lo suficiente. Y todo es de lo más performativo: cuando más se deteriora la institución, más difícil es enseñar, más ocurre que el aula se convierte en un infierno y más abundan los profesores de baja por depresión o por ansiedad. Y entonces se llega a la conclusión de que hay que alargar de nuevo la duración del MFP. Es un insulto a la inteligencia. Eso sí, esta es la solución gubernamental más barata. Es la que aconseja invariablemente esa casta de tecnócratas autodenominados expertos en educación que, aunque rara vez han pisado un aula, han asesorado todas las reformas educativas desde la LOGSE. Cualquier cosa menos preguntar a los profesores su opinión sobre la naturaleza del problema.

Y cualquier cosa menos recuperar un poco de sentido común. El mayor y mejor incentivo para el conocimiento es el conocimiento. El amor por el conocimiento en sí mismo. Es un Aristóteles elemental. Los seres humanos desean saber. No hay que insuflarles el saber a traición, mientras juegan al corro de la patata. Eso sí, la única manera de amar el conocimiento es conociendo. Por eso, las Facultades de Ciencias de la Educación son, por su misma existencia, un contrasentido y lo mejor sería suprimirlas.

Es un contrasentido intentar enseñar a enseñar conocimientos sin haber experimentado nunca el amor por el conocimiento. Estos cursillos de "formación del profesorado", por lo general, los imparten personas que no han conocido la enseñanza ni como profesores, puesto que no saben nada que se pueda enseñar, ni como alumnos, porque han estudiado una carrera absurda y vacía en la que era imposible aprender nada. Personas amargadas y frustradas por definición, pues jamás han podido vivir ninguna de las alegrías del conocimiento ni de la enseñanza, esa alegría con la que el físico explica física, el historiador historia, el filólogo lengua o literatura, el matemático matemáticas, el filósofo filosofía. Personas que viven perplejas intentando resolver un problema que no existe o que es irresoluble, el de cómo se puede despertar el interés por las matemáticas sin saber matemáticas, o por la historia o la biología sin saber ni historia ni biología. Todo sin caer en la cuenta de que la respuesta siempre ha estado ahí delante de sus narices: las matemáticas son el mejor incentivo para estudiar matemáticas, porque las matemáticas son apasionantes. Y la receta infalible es la de contar con un profesor que sepa matemáticas, que ame las matemáticas y que sea capaz de transmitir su entusiasmo al practicarlas.

Las Facultades de Ciencias de la Educación son escuelas para gente triste, que jamás ha podido experimentar la alegría que supone saber algo, porque no se les enseña ningún saber, sino sólo cómo se enseña a enseñar algo que no sabes. Un truco de magia o, quizás, una estafa monumental. Como la que ahora van a proponer al Ministerio.

Pero la cosa no quedará aquí, esto es sólo el primer paso de un atraco más profundo. En la próxima legislatura se atreverán por fin con lo que es su verdadera apuesta, que ya llevan barajando desde hace tiempo: la de que para ser profesor de secundaria no haya que cursar ninguna otra carrera que la de Ciencias de la Educación. Lo he visto argumentar ya, incluso en ciertos ambientes progresistas. Al fin y al cabo, se dice, los contenidos ya están en Internet y, además, el futuro profesor ya los ha estudiado en el bachillerato. Ahora sólo le queda aprender a enseñarlos. Y para eso está la carrera de pedagogía. Será así como se consumará definitivamente el golpe de Estado en la Academia que comenzó en el 2008.

¿Demasiados maestros para tan pocas plazas? El desajuste que alimenta la precariedad y la huida a lo privado

El informe revela que «el total de alumnado matriculado en estudios de Grado en Educación Primaria en las universidades españolas superó por primera vez los 80.000 en el curso 2022-2023»

Sandra Ordóñez. 03 nov. 2025 - 04:30

El sistema de formación docente en España enfrenta un serio desajuste entre el número de graduados en Educación Primaria y las oportunidades reales de empleo. Según el borrador del Libro Blanco del Grado en Educación Primaria, elaborado por la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE), «existe un gran desajuste entre el número de estudiantes matriculados en el Grado en Educación Primaria y la oferta de puestos de trabajo como maestro o maestra».

El informe revela que «el total de alumnado matriculado en estudios de Grado en Educación Primaria en las universidades españolas superó por primera vez los 80.000 en el curso 2022-2023», una cifra que refleja «un largo período de estabilidad en torno a 75.000 estudiantes matriculados desde el curso 2013-2014 en adelante». Frente a ello, «el curso 2024-2025 se han habilitado un total de 26.622 plazas para el Grado en Educación Primaria», lo que da cuenta de una oferta académica que sigue atrayendo estudiantes pese a la saturación del mercado laboral docente.

En cuanto a la inserción profesional, el documento señala con contundencia que «la sobrecapacidad de titulados en Educación ha afectado la empleabilidad de los graduados». Por su parte, el Observatorio de la Universidad y el Empleo advierte sobre «los efectos de la alta tasa de titulados frente a las limitadas vacantes en la Educación Primaria, especialmente en el contexto de la temporalidad y las oposiciones».

Los datos de acceso a la función pública son especialmente reveladores, ya que en 2023 se registraron 209.691 aspirantes para 17.756 plazas ofertadas. Es decir, «una media nacional de 11 candidaturas por plaza», con comunidades como Cantabria, Ceuta o Melilla donde «las ratios alcanzan entre 25 y 31 aspirantes por plaza». La competencia es tan elevada que el acceso a la profesión docente «sigue siendo un proceso altamente competitivo y complejo», señala el escrito de los decanos, marcado por «la elevada demanda de plazas y los cambios en los criterios de evaluación», que «generan incertidumbre entre los aspirantes».

El desequilibrio entre la formación y la realidad laboral ha llevado a cuestionar la planificación educativa. El propio Ministerio de Educación reconoce que «la falta de una planificación adecuada podría llevar a dos escenarios problemáticos: una sobreproducción de graduados en educación sin oportunidades de empleo o una escasez de docentes en determinadas especialidades o regiones». Por ello, el documento subraya la necesidad de «establecer estrategias que permitan equilibrar la oferta de plazas en los grados de Educación con la demanda real del sistema educativo».

En conclusión, el texto advierte que, si bien la docencia mantiene su atractivo por «la estabilidad profesional, la seguridad de los ingresos y el horario compatible con la vida personal», el exceso de titulados está generando un cuello de botella en el acceso a la función pública. La solución pasa, según el propio informe, por una «planificación estratégica que coordine la oferta de formación del profesorado de Educación Primaria con las demandas del mercado laboral», evitando así que miles de jóvenes docentes queden fuera del sistema pese a su vocación y preparación.

LA VANGUARDIA

El trabajo después de la Formación Profesional

Cinco jóvenes expresan su satisfacción con el trabajo conseguido después de formarse como técnicos

Carina Farreras. Barcelona. 03/11/2025

Los itinerarios de los jóvenes son ahora impredecibles. Van y vienen entre formaciones distintas (de ciclos a la universidad y a la inversa), siguen trayectorias discontinuas en las que enlazan periodos de trabajo y de estudio. Valoran cada vez más las formaciones prácticas, cortas, especializadas y con una alta empleabilidad. Esta es la razón por la que la FP crece cada año.

Casi 76.000 estudiantes de ciclos de formación profesional han iniciado este curso 2025-2026 sus estudios, según los últimos datos del Departament de Educació. Son 17.100 más que el curso anterior. Algunos, por cierto, se han apuntado en el último momento (más de 5.000), entre el 12 de septiembre y el 6 de octubre.

Acabarán en dos años. Y, entonces, ¿qué? Aquí explicamos la experiencia de cinco jóvenes que trabajan desde hace pocos años.

A Joaquim Pascual (Barcelona, 1991) le gustaba crear objetos, con dedicación y esmero desde pequeño. Su abuela lo decía "Este niño es un artesano". Abrir una carpintería en el barrio de Gràcia de Barcelona donde puede ejercer de artesano supuso recorrer un camino lleno de curvas.



La sentencia de su abuela tardó en llegar porque necesitó dejarse arrastrar por la corriente y probar con la universidad (publicidad y comunicación). Un día pasó por delante de la Escola del Treball y entró. Salió convencido: cursaría un grado medio de instalación de muebles (2013). Y ya no dejó el camino. Continuó con otro de mobiliario, con un erasmus en Höschenbach, (Alemania) donde aprendió a fabricar puertas de madera maciza. Allí le ofrecían, si aprendía alemán, dos formaciones con trabajo con un sueldo impensable en parámetros españoles.

Mediterráneo él, optó por quedarse, con ayuda de sus padres, con un taller en traspaso. “Atendemos cualquier necesidad de los vecinos por pequeña que sea”. O especial. Recibe peticiones de artículos a medio hacer como la de piezas de ajedrez que el cliente quiere pulir y pintar. Palas de kayak (“una combinación de la groenlandesa, la europea y la aleutiana”) y tablas de snow a medida. “No paramos”.

Trabaja con Adrian Cernadas, un arquitecto que añoraba el tacto de la madera. Adrian funde ahora su dos profesiones en una: “voy a construir una casa de madera de eucalipto a mis padres en Galicia, para cuando se jubilen”.

Lizeth Martínez (Honduras, 1994) aprecia de su trabajo de mecánica los retos que supone cada motor que le llega a las manos: una avería eléctrica, una fuga de aceite, un rodamiento en mal estado. “Se me pasa la jornada volando”. Se siente bien entre sus compañeros del taller. Con su sueldo, estudia inglés y se está sacando el carnet de conducir. Vive en una habitación, pero ahora que trabaja a tiempo completo busca un piso para ella sola. “Me da para enviar también a mi familia”

Lizeth dejó su país natal en 2019 buscando una vida mejor. Trabajó en la limpieza y recaló en una casa de gente buena, la de Pilar y Armand, que le pagaron sus estudios (la ESO en una escuela de adultos, el grado medio de mantenimiento de electromecánica y el superior de mecatrónica en la Escuela Industrial de Sabadell). “Son mis padres catalanes”.

En la empresa de prácticas, el grupo suizo Interroll, líder en soluciones de manipulación de materiales, le ofrecieron un contrato. “Pero yo no tenía papeles”. Le reservaron un puesto durante cuatro meses y le ofrecieron un contrato indefinido para agilizar el permiso de residencia.

Lucía Zamora (Barcelona, 2002) terminó el grado medio de soldadura y el superior de construcciones metálicas, formaciones en las que la presencia femenina no alcanza el 10%. Buena alumna, se caracterizaba por ayudar a sus compañeros a superar sus dificultades. El orientador profesional le abrió la posibilidad de enseñar. “Yo no lo había pensado, pero es verdad que se me da bien”.

En el mismo instituto, la Escola del Treball, le ofrecieron un puesto: profesora del taller de soldadura. Pequeña y pizpireta da clases con dotes de autoridad a un grupo de chicos, mayores que ella en edad y tamaño.

“Los veo tan perdidos como yo lo estaba cuando empecé el ciclo. Y así se lo digo. Esto me gusta, acompañarlos en sus aprendizajes, darles esperanza”.

A Laura Franco (Barcelona, 2003) ya le ofrecieron trabajo en el Hospital del Mar durante su periodo de prácticas.

Excelente alumna en el instituto Valldaura de Nou Barris, Laura entró en la carrera de biotecnología de la UAB, por optar por alguna formación distinta a la que quería (criminalística, en Madrid). “Yo quería trabajar de forense como los del CSI”. En febrero desistió del grado y, por primera vez, empezó a mirar el catálogo de FP.

Cursó el ciclo de anatomía patológica y citodiagnóstico en modo dual en uno de los mejores centros de Barcelona, el instituto Hospital del Mar. “Ya no dudo, he encontrado lo que quiero”.

“Me gusta mirar las células por el microscopio, son siempre distintas por sus formas y colores”. El ambiente del servicio de anatomía del Hospital del Mar es tranquilo y confiable. Es consciente de que ganaría más en otro país, donde estos técnicos están más reconocidos y mejor pagados. “Menos mal que, de momento, vivo con mis padres”.

Júlia Sudan Catalán (Barcelona, 2003) ya ha pasado su primer verano antártico en isla Livingston, a tres días de travesía del puerto de Ushuaia, la ciudad argentina más austral del mundo. Ella forma parte del equipo de mecánicos de la Unidad de Tecnología Marina de la Agencia Estatal de Investigación Consejo Superior de Investigaciones Científicas (UTM-CSIC) destinado en la base española Juan Carlos I de la Antártida. “En cuanto me lo propusieron dije un sí inmediato”.

Estudió el grado superior de telecomunicaciones y trabajó como técnica de baja y media tensión con los planos eléctricos de las calles de Barcelona. Le daba para vivir razonablemente bien.

En 2023 llegó el giro de guion, la propuesta de la UTM. “No era solo cuestión de notas o de demostrar un trabajo de precisión. Tu perfil tenía que ser el adecuado”. Cree que ayudó en la selección su sonrisa permanente, su capacidad de esfuerzo y su tendencia a colaborar con los demás.

“Cuando me seleccionaron, mis compañeros desplegaron una pancarta con un ‘Bienvenida a casa’ y eso es lo que es, la UTM es como una familia bien avenida”. En la base de la Antártida estará de diciembre a marzo, trabajando para garantizar el suministro de energía a la base científica, y asegurar que la energía renovable

durante el resto del año con un tiempo extremo. Estudia 3º curso de ingeniería de telecomunicaciones por la UOC.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Educación reducirá el 'papeleo' que tienen que hacer los docentes murcianos

La Consejería anuncia que trabaja en un nuevo decreto para disminuir la carga burocrática y que dispongan de más tiempo para la enseñanza

Ana García. 03 NOV 2025

Que los profesores dediquen menos tiempo a los trámites burocráticos y al 'papeleo', contando con más minutos para la docencia y la atención del alumnado. Ese es el objetivo que se ha marcado la Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia, que se encuentra trabajando en un nuevo decreto para el cual ya ha mantenido este lunes una primera reunión.

El consejero Víctor Marín ha aprovechado la reunión de las comisiones de directores de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria que se ha celebrado este lunes para anunciar el inicio de los trámites del nuevo decreto porque el fin es que "dediquen tiempo a lo que realmente importa, que es enseñar".

El nuevo texto hará hincapié principalmente en tres ámbitos, la simplificación de procesos de programación, la reducción de las tareas administrativas que llevan a cabo los equipos directivos y la mejora en las aplicaciones informáticas de uso en los centros para simplificar procesos. Esta normativa tendrá rango de decreto con el objetivo de modificar aspectos que ya están regulados en la actualidad pero que mejorará el nuevo texto.

Para ello, la Consejería de Educación tiene previsto iniciar una ronda de contactos con directores de centros educativos, sindicatos, patronales de enseñanza y responsables de la enseñanza concertada para recabar las medidas necesarias que permitan reducir la carga burocrática de los docentes, que es una demanda de este colectivo.

Una petición de ANPE

Precisamente, hace sólo unos días el sindicato de enseñanza ANPE trasladaba esta petición al propio consejero, basándose en los resultados de una encuesta elaborada por sus responsables y en la que han participado más de 2.000 maestros y profesores de centros educativos de la Comunidad.

En ella, ANPE exponía la carga burocrática a la que están expuestos los docentes de la Región de Murcia y exigía a la Consejería de Educación un plan integral de simplificación administrativa y reducción de la carga burocrática, que permita a los docentes centrarse en su verdadera labor: la enseñanza.

Desde el departamento que dirige Víctor Marín recuerdan que la Comisión de Directores de Primaria está formada por directores de escuelas infantiles, colegios de Educación Infantil y Primaria, centros rurales agrupados, centros de educación especial y centros de educación especial y básica, mientras que la Comisión de Directores de Secundaria la componen directores de institutos de Educación Secundaria, centros de enseñanza de régimen especial, centros de educación de personas adultas y centros integrados de formación profesional.

Noticias de Navarra

El profesorado de FP se concentra frente a Educación en el primer día de huelga en Navarra

Steilas, LAB, CCOO y ELA acusan a Educación de implantar la nueva ley de Formación Profesional "sin planificación ni recursos" / El departamento cifra el seguimiento en un 7,05%, mientras que los sindicatos hablan de un seguimiento mucho mayor

Josu Álvarez De Eulate. PAMPLONA 03-11-25

Numerosos docentes se han concentrado este lunes, primero frente al Departamento de Educación y después ante el Baluarte, en la primera de las tres jornadas de huelga convocadas en los centros de FP en Navarra. Los sindicatos Steilas, LAB, CCOO y ELA, mayoritarios en la enseñanza pública navarra, han llamado al profesorado de Formación Profesional a la huelga los días 3, 4 y 5 de noviembre al considerar que la oferta presentada por el Departamento de Educación es "insuficiente" y no responde a las principales demandas del colectivo.

Según los datos suministrados por el Departamento de Educación a las 12:30 horas de este mediodía, el paro ha tenido un seguimiento del 1,12% con respecto a los 10.379 docentes a los que iba dirigida, porcentaje que asciende al 7,05% del total de 1.646 profesoras y profesores de los más de veinte centros públicos de



Formación Profesional. Sin embargo, fuentes sindicales han cuestionado estas cifras y han mostrado su satisfacción por el amplio seguimiento de la huelga.

Así, desde los sindicatos explican que, solo con los datos de cuatro de los veinte centros de FP en Navarra, ya se superaría ese dato del 7,05% que ha ofrecido Educación a las 12.45 horas. El dato de esta mañana ha sorprendido a los sindicatos, puesto que a esa hora muchos docentes todavía no habían podido ejercer su derecho a huelga.

Las reivindicaciones laborales

Los sindicatos convocantes de la huelga en FP en Navarra (Steilas, LAB, CCOO y ELA) han reclamado "recursos suficientes y adecuados para que los planes educativos se puedan llevar a cabo con garantías, y para que el profesorado pueda desarrollar su labor sin sobrecargas ni improvisaciones que comprometan su trabajo".

En un comunicado, con motivo del primer día de huelga, han realizado un llamamiento "a todo el profesorado a participar activamente en estos tres días de huelga y en las movilizaciones convocadas".

"Defender nuestras condiciones de trabajo es defender la educación pública y garantizar el futuro de nuestro alumnado. Exigimos recursos inmediatos y una negociación real, que permitan abordar de manera integral los problemas que hemos venido denunciando durante años y asegurar la sostenibilidad de la FP pública en Navarra", han subrayado.

Los sindicatos han destacado "la profunda preocupación y el cansancio acumulado del profesorado ante la implantación improvisada y sin recursos de la nueva ley FP y Dual, que ha generado una sobrecarga laboral insoportable, eliminación de horas destinadas a prácticas en empresas, coordinaciones, proyectos, abandono del alumnado repetidor y un déficit grave de planificación y dotación horaria para tareas esenciales".

"Esta situación hace imposible ofrecer una educación de calidad y una atención adecuada a un alumnado diverso. Durante semanas hemos intentado dialogar con el Departamento de Educación, trasladando nuestras demandas y propuestas de manera clara y razonable. Hemos pedido que se asignen horas específicas para organizar, coordinar y evaluar las prácticas en los centros de trabajo, así como tiempo para preparar nuevos módulos y para impartir docencia en otra lengua", han explicado.

También "hemos planteado que los contratos del profesorado interino se prorroguen para garantizar estabilidad y continuidad educativa de proyectos educativos derivados de la nueva ley". "Además, exigimos acabar con las brechas salariales que afectan al profesorado técnico, singular y al de Pedagogía Terapéutica, dar solución al profesorado sin titulación universitaria o Máster en las especialidades transferidas a Secundaria, reforzar el personal de orientación y PTs para atender a la creciente diversidad del alumnado, reducir ratios, garantizar estabilidad en las plantillas y adaptar los espacios y talleres a las necesidades reales de enseñanza y aprendizaje, con las obras de adecuación necesarias", han remarcado.

Sin embargo, "a pesar de nuestras reiteradas solicitudes, la respuesta del Departamento ha sido insuficiente, parcial y sin voluntad de abordar los problemas de manera estructural". "Incluso antes de la huelga, el Departamento ha pretendido utilizar actos como el 'Foro FP 2030' o la visita institucional de determinados personajes para ensalzar la FP Dual, mientras ignora las dificultades que afrontamos diariamente en los centros", han añadido.

A su juicio, esta huelga "es también una forma de frustrar esta propaganda y aumentar la presión sobre quienes sostienen este Gobierno, para que se comprometan de una vez a dotar de recursos a la educación pública y negociar de manera real". "Estas jornadas de huelga son una llamada a la acción colectiva del profesorado y una reivindicación del derecho del alumnado a recibir una educación de calidad", han reivindicado.

Por todo ello, Steilas, LAB, CCOO y ELA han hecho un llamamiento al conjunto del profesorado de FP —alrededor de 1.200 docentes repartidos en una veintena de centros públicos de Navarra— a participar activamente en los paros de esta semana.

Gimeno pide que se desconvoque la huelga

El consejero de Educación, Carlos Gimeno, ha calificado de "escasa" la repercusión de esta primera jornada de movilización. Los centros disponen hasta el próximo miércoles día 5 para aportar al Departamento la información detallada del seguimiento de la huelga, ha matizado Gimeno.

A la vista de estos datos, el consejero de Educación ha pedido a los convocantes que no continúen con la movilización, que ha vuelto a calificar de "política". "Es una movilización carente de sentido", ha resaltado el consejero Gimeno. "Los sindicatos han basado la huelga, fundamentalmente, en la falta de horas al profesorado para atender las estancias formativas del alumnado que aún debe finalizar su formación en empresa u organismo equiparado mediante el extinto sistema de Formación en Centros de Trabajo (FCT), que ha sido sustituido desde este curso por el nuevo sistema de FP Dual". Tal y como ha dado a conocer el consejero, "en estos momentos son apenas 49 de un total de 493 alumnos y alumnas a los que solo quedaba

por realizar la FCT y en su caso el proyecto los que quedan por incorporar a empresas. Es decir, la inmensa mayoría de los centros ha gestionado con normalidad las prácticas formativas de su alumnado en empresas u organismo equiparado y son solo tres los centros en los que ese porcentaje es relativamente bajo: Virgen del Camino, donde solo están haciendo las prácticas FCT el 33% de su alumnado; Lumbier con el 30% y CIP Tafalla con un 20%. La práctica totalidad de los centros ya ha incorporado a su alumnado a la FCT. En definitiva". Con todo ello el consejero Gimeno ha resaltado que, "más del 90% del alumnado ya está en donde tiene que estar en estas fechas y el resto lo hará en breve y con todas las garantías".

A la vista de estas cifras, el Departamento de Educación reitera que con los criterios del despliegue de la nueva FP Dual aplicados ya este curso el profesorado de los centros de formación profesional dispone de 200 horas más para atender las prácticas formativas de su alumnado, incluida la atención al alumnado al que aún le resta la FCT o que todavía debe aprobar los módulos añadidos que tenga suspendidos antes de ir a la FCT.

El consejero Gimeno ha solicitado asimismo que no se perturbe el desarrollo de las sesiones de trabajo del congreso nacional FORO FP 2030 que se inician esta tarde en Baluarte, organizadas por la Fundación Bertelsmann y la Confederación de Empresarios de Navarra, dado que nada tienen que ver con la gestión de la FP que realiza el Departamento, que decidió declinar la invitación de los organizadores tras constatar que existía un elevado riesgo de sabotaje en el acto oficial de apertura previsto para esta tarde.

Concentración este martes en la Plaza de los Fueros

Ikasle Abertzaleak ha convocado una concentración de estudiantes este martes a las 11.45 horas en la Plaza de los Fueros bajo el lema 'Estudiantes de FP en lucha'. En un comunicado, han denunciado la grave situación de las FP en Navarra. "El Departamento de Educación está recortando recursos mientras las necesidades se duplican. Ahora los y las docentes tienen que gestionar el doble de prácticas con menos horas que antes. Debido a ello, en muchos centros los y las estudiantes estamos teniendo problemas para poder llevar a cabo nuestros estudios con normalidad, como estamos viendo en el caso de Virgen del Camino, donde a más de 100 estudiantes se nos está denegando el derecho a prácticas".

"Por otro lado, vivimos bajo una amenaza constante: los partes, las faltas y los suspensos son excusa para denegarnos el derecho a prácticas: esa amenaza constante nos educa en el disciplinamiento con el objetivo de crear a trabajadores sumisos en el futuro. A su vez, en las prácticas impera la precariedad, encaminado a acostumbrarnos a la precariedad y miseria del mercado laboral en el futuro. Contra la función que las Formaciones Profesionales cumplen en el capitalismo, y contra las empresas y políticos que la sostienen, hemos convocado un bloque estudiantil a las 11:45 desde la Plaza de los Fueros".

INFORMACIÓN

Sin clase en la FP de Alicante: el profesorado experto inicia una huelga indefinida

El parón deja sin clase a más de 5.000 alumnos de ciclos formativos en la provincia a dos semanas de que comiencen las evaluaciones

A.Fajardo. Alicante 03 NOV 2025

El profesorado experto de Formación Profesional (FP) ha iniciado este lunes una huelga indefinida en la provincia de Alicante y en toda la Comunidad Valenciana para protestar por sus condiciones laborales, principalmente, por el recorte de sueldo de hasta un 40 %.

El parón se produce en un momento crítico para los estudiantes, ya que muchos centros educativos han estado casi dos meses, desde que arrancó el nuevo curso, sin poder dar ciertas clases en los ciclos formativos, porque los docentes especialistas todavía no se habían incorporado debido al retraso en la contratación por parte de la Generalitat. De hecho, hay institutos donde ni siquiera tienen todavía completada la plantilla y que, por lo tanto, no pueden impartir todos los módulos.

Hay entre 5.000 y 7.000 estudiantes de la provincia afectados por la huelga, según las estimaciones del Consejo Sindical Obrero, y unos 15.000 en toda la región. La Conselleria de Educación, que ha evitado ofrecer cifras del seguimiento de la misma, ha fijado unos servicios mínimos del 10 %, aunque hay dependencias donde el profesorado especialista ha faltado por completo.

Es el caso del centro integrado de FP Leonardo Da Vinci de Alicante, uno de los que más profesionales tiene, donde han faltado 28 expertos, de los 30 que tiene asignados, ya que dos todavía no han sido enviados por la Administración autonómica.

Algo parecido ha ocurrido en el Marítimo Pesquero donde 5 de los 13 especialistas han iniciado la huelga, porque los que faltan tampoco han sido contratados por la conselleria a estas alturas del curso. En el Valle de Elda estiman que se han sumado al parón todos los profesionales que imparten este tipo de clases, mientras que en el Canastell de San Vicente estiman que lo han secundado el 65 %.

Preocupación de los alumnos

Esta circunstancia ha desatado malestar y preocupación entre el alumnado de Formación Profesional porque a mitad de este mes es cuando tienen las evaluaciones, pero hay estudiantes que ni siquiera han comenzado las clases de ciertas asignaturas y no saben hasta cuándo durará esta situación. Estudiantes del IES Victoria Kent de Elche hicieron hace unas semanas públicas sus quejas, tras haber remitido escritos a la conselleria.

Denunciaron "abandono" por parte de la Generalitat ante la falta de docentes especialistas y el retraso en el aprendizaje respecto a otras comunidades autónomas. "Vivimos en una situación de horario descuadrado, de personas que viajan durante horas para poder asistir a dos clases sueltas, haciendo una gran inversión de tiempo y dinero para una recompensa inexistente", expusieron.

Este personal se considera insustituible porque enseña tareas muy específicas prácticas en los ciclos formativos, que el profesorado general no conoce. Son desde bomberos, soldadores, profesores de autoescuela, electromecánicos, intérpretes en lenguas de signos etc.

A las 11 horas ha tenido lugar una concentración en las tres provincias frente a la Dirección Territorial de la Conselleria de Educación a la que han acudido profesores, sindicatos y alumnos. La huelga ha sido apoyada por el STEPV, CCOO, UGT y CSO.

¿Por qué hay huelga en la FP?

Los docentes han iniciado esta medida de presión debido "a los fuertes recortes" del departamento de José Antonio Rovira en las condiciones laborales de este profesorado, después de la publicación del decreto 97/2025 por el cual se regula este personal. El decreto recorta su jornada laboral y, por lo tanto, sus retribuciones se reducirán en un 41%. Según los representantes de los profesores, estas nuevas condiciones han hecho que muchas plazas ofrecidas en las adjudicaciones recientes se hayan quedado desiertas y que profesorado adjudicado haya renunciado al conocer las nuevas condiciones laborales.

Lamentan que este decreto también limita drásticamente sus funciones únicamente a preparar clases e impartirlas y a asistir las evaluaciones. Esto significa que todo el resto de tareas que hasta ahora se llevaban a cabo dejarán de hacerlas y corresponderá al resto de profesorado asumirlas: gestión y revisión de materiales y talleres, programaciones, reuniones de coordinación, de departamento, contactos con empresas para la dual, etc. Por lo tanto, la calidad de la docencia se ve gravemente afectada y repercute negativamente sobre el alumnado", indican los sindicatos.

También denuncian "la cantidad de incidencias que ha tenido el proceso de adjudicaciones, un proceso nuevo que no se ha llevado a cabo con la agilidad necesaria y eficacia necesaria y dónde no se han ofrecido todas las vacantes a la vez, entre otras incidencias".

Reivindicaciones

El colectivo reclama tener las mismas horas complementarias y de libre disposición que el resto de docentes de FP, así como los mismos derechos salariales, además de que los años de docencia como experto o especialista cuenten como experiencia en el sector. Quieren que no se limite en el tiempo la experiencia laboral y que haya una estabilización, es decir, que se les haga fijos a los expertos y especialistas con años de contratos temporales.

Frente a las críticas y las protestas de este colectivo de profesionales, el departamento del conseller José Antonio Rovira ha defendido haber mejorado sus condiciones, porque estos profesores han pasado a tener un contrato sin fecha de cierre y cotizan por 12 meses al año por el máximo, por el nivel de un trabajador A1 (funcionario titulado superior universitario).

FARO DE VIGO

La mitad de los colegios comparte orientador, encargado de detectar a niños con necesidades

Su evaluación psicopedagógica al alumnado es clave para la asignación de medidas de apoyo

Elena Villanueva, 03 NOV 2025

Que Galicia es la comunidad con mayor inclusión en aulas públicas es innegable; el 93% de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en colegios ordinarios. Pero de nada vale dicha diversidad sino se ponen medios y recursos para trabajar con ella. En los centros hay un servicio que es el encargado –tal y como se recoge en el Decreto de la Xunta que regula la atención a la diversidad del alumnado– de «elaborar protocolos y medidas para la detección temprana de las necesidades educativas»: el departamento de orientación. Se trata de profesionales encargados de la evaluación psicopedagógica de los estudiantes para la «valoración», «identificación» y «acreditación» de dichas necesidades para ofrecer la «respuesta educativa apropiada». Dicho de otra manera; sin su informe no se habilitan plazas y recursos para alumnos NEAE o NEE.

La UNESCO recomienda un orientador u orientadora cada 250 alumnos, de modo que puedan atender correctamente cada caso. Lograr esta realidad en Vigo semeja una quimera según el último borrador de la Orden de concurso de traslados específico entre personal funcionario docente del cuerpo de maestros para cubrir plazas de jefatura del departamento de orientación en los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, y de educación especial dependientes de la Consellería de Educación para el curso 2025-2026 de la que dieron cuenta los sindicatos el pasado 14 de octubre.

Vacantes y resultas

Y es que de las vacantes y resultas (plazas que oficialmente están ocupadas pero cuyo dueño logra otra y deja la suya libre) que se abordaron en la primera Mesa Sectorial de negociación entre la Consellería y los sindicatos, la mitad de las plazas que salen a concurso son compartidas; es decir, el orientador u orientadora tendría que atender a más de un centro.

Adaptaciones curriculares

«Isto non é unha aposta firme pola atención á diversidade, o que si o sería é que todos os centros de Galiza contasen cun Departamento de Orientación propio», reclama la CIG-Ensino con respecto a este borrador. Y es que el papel de estos profesionales en la realidad actual es indispensable, tanto en la detección de alumnado con necesidades como también en la acreditación de estudiantes con altas capacidades e incluso adaptaciones curriculares. Su trabajo va más allá de la atención al alumnado ya que este departamento debe trabajar codo con codo con los tutores y resto de profesores en aquellas situaciones en las que haya que adaptar los contenidos a las necesidades del niño: «Los resultados de su evaluación inicial servirán como referente para adoptar las de cisiones de tipo educativo que correspondan», recoge el Decreto de la Consellería de Educación.

La finalidad de esta evaluación es la identificación y la acreditación del desarrollo personal y social, de las competencias adquiridas y de las necesidades educativas que puedan presentar los y las alumnas para poder fundamentar y concretar las propuestas y decisiones sobre la respuesta educativa que sea preciso adoptar en relación con aspectos como: la modalidad de escolarización más adecuada, la determinación de los recursos y de los apoyos específicos necesarios, la propuesta de medidas de atención a la diversidad.... Y todo esto depende del servicio de orientación.

europapress.es COMUNIDAD DE MADRID

Universitarios y trabajadores de la pública irán a la huelga el 26 y 27 de noviembre contra la "asfixia" económica

MADRID 4 Nov. (EUROPA PRESS) – La coordinadora de las plataformas de las universidades públicas que integran trabajadores y estudiantes de la Comunidad de Madrid ha informado este martes de que irá a la huelga el 26 y 27 de noviembre frente a la "asfixia" económica de los centros universitarios y para exigir una "financiación adecuada" que permita ofrecer un servicio público "de calidad".

La plataforma ha dado a conocer un decálogo de "ataques" de la Comunidad de Madrid a los centros, que se enfocan sobre todo en la financiación, ya que aseguran que el Gobierno regional "se desresponsabiliza del 30% de la financiación y sólo aportará el 70%". Consideran que la financiación por objetivos "ataca a la educación e investigación públicas", se tiene "mayor dependencia" económica estructural del capital privado y conlleva "más encarecimiento de tasas".

Critica también la "deriva hacia un modelo empresarial" de la universidad pública, con "laxitud para reconocer chiringuitos que se lucren con la educación superior", y con una mayor "privatización de la educación superior en Madrid". A ello, los universitarios y trabajadores de esta organización añaden el "parasitismo de las privadas sobre la universidad pública" y la "sobrecarga burocrática creciente".

De la misma forma, han valorado que con la nueva ley universitaria de la región se "promociona el individualismo" y se profundiza en las "desigualdades laborales y la precariedad". Entre los motivos para ir a la huelga, también destacan una "mercantilización de la educación y la formación" y avisan del cierre de líneas de investigación que sean "menos rentables" para el mercado.

Asimismo, creen que se "mercantiliza" el conocimiento con "mayor control de capital privado" y han reprochado una mayor "injerencia" de la Comunidad de Madrid en la autonomía universitaria con una "mordaza universitaria contra las libertades estudiantiles" y sanciones de "hasta 300.000 euros por infracciones como 'faltas de respeto', 'falta de decor' o 'colocar pancartas'".

Ante esta situación, desde la plataforma exigen un aumento de inversión por estudiante en los centros públicas, la "reversión de la privatización", independencia de los centros, políticas "de confianza frente a la burocratización", con el fin de "los contratos precarios y del chantaje constante", así como más "seguridad, estabilidad y dignidad laboral". A ello, añaden la importancia de garantizar la libertad académica en la producción de conocimiento, la "garantía de libertades y derechos de reivindicación sindical y estudiantil" y la dimisión del consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano.



UN AUMENTO DEL 6,5% EN FINANCIACIÓN, REIVINDICA LA COMUNIDAD

Sobre ello, el consejero de Presidencia, Justicia y Administración Local de la Comunidad de Madrid, Miguel Ángel García Martín, valoró la semana pasada que la huelga convocada por estudiantes y trabajadores en las universidades de la región no se debe a una "ausencia de presupuestos", sino que será por motivos "de otra índole", y reivindicó el aumento de cara al año que viene de un 6,5%.

"Se ha incrementado la inversión para las universidades públicas en 75 millones de euros, es un crecimiento superior al 6,5% y que se suma al que se ha producido en los últimos años. Desde que Isabel Díaz Ayuso es presidenta, se está destinando a universidades públicas más de un 20% más, tenemos 1.200 millones de euros", defendió consejero en declaraciones a los medios de comunicación.

La Comunidad de Madrid destinará el próximo año un total de 1.239,7 millones de euros a la financiación de las universidades públicas, 75,3 millones más que en 2025, lo que se traduce en un incremento del 6,5% y récord histórico de inversión, tal y como recoge el Proyecto de Ley de los Presupuestos Generales para 2026. Esta dotación representa más del 4% del presupuesto total en el próximo ejercicio en la Comunidad de Madrid, que en los dos últimos años ha aumentado el importe para sufragar la universidad pública en 122,6 millones, con una subida porcentual acumulada del 11%.

EL DEBATE

Quando estudiar vuelve a ser un acto de futuro

Al inicio de una era en la que la inteligencia artificial parece capaz de realizar multitud de tareas igual o mejor que los humanos, la pregunta parece inevitable: ¿merece la pena seguir estudiando una carrera universitaria?

María Teresa Ballestar 04 nov. 2025

En los últimos meses, con la intensiva democratización de la Inteligencia Artificial, se escuchan cada vez más en los medios de comunicación testimonios de figuras relevantes en el mundo de los negocios y la tecnología que ofrecen visiones contrapuestas sobre la necesidad, o relevancia, de cursar estudios universitarios, así como sobre la continuidad de ciertas profesiones que requieren formación avanzada.

Sin ir más lejos, Elon Musk, graduado en Física y Economía por la Universidad de Pensilvania, cuestionó el valor de la educación superior y afirmó: «Creo que el valor de la educación universitaria está algo sobrevalorado. Demasiadas personas pasan cuatro años, acumulan una gran cantidad de deuda y, a menudo, no adquieren habilidades útiles que puedan aplicar después.» Mientras tanto, otros como Bill Gates, que no llegó a terminar sus estudios de matemáticas en la Universidad de Harvard, mantienen que «La educación más allá de la enseñanza secundaria, argumentó, ya no es un privilegio; es un requisito para sobrevivir en una economía que premia la adaptabilidad, el pensamiento analítico y la fluidez digital.»

Al inicio de una era en la que la inteligencia artificial parece capaz de realizar multitud de tareas igual o mejor que los humanos, la pregunta parece inevitable: ¿merece la pena seguir estudiando una carrera universitaria?

Estos testimonios contrapuestos entre líderes de opinión, lejos de despejar dudas y ayudar y motivar a los jóvenes estudiantes y profesionales a continuar con sus estudios, los sumergen en un mar de incertidumbre. Si las máquinas aprenden por sí mismas, ¿por qué invertir años en una carrera que quizá desaparezca?

Además, esto llega tras unos años en los que los bootcamps, cursos rápidos y certificaciones ya estaban ganando terreno y prometían acceso y éxito inmediato a empleos en las áreas tecnológicas, sin necesidad de una educación superior ni de un conocimiento profundo en la materia.

Sin embargo, esta visión promueve la confusión entre «formarse» y «entrenarse». Aprender a utilizar una herramienta, ya sea de inteligencia artificial o basada en cualquier otra tecnología, no equivale a comprender cómo está construida ni el mundo en el que opera. Del mismo modo, saber conducir un automóvil no nos proporciona las capacidades para diseñarlo. Por lo tanto, bajo esta premisa, el riesgo no es que las máquinas aprendan demasiado, sino que nosotros dejemos de hacerlo.

La universidad, no es solo un medio para obtener un título, sino también un espacio de convivencia entre estudiantes y académicos, donde se cultivan el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la creatividad y el juicio ético: precisamente, las competencias más necesarias para innovar, construir y alimentar nuevas tecnologías que tengan un impacto positivo en la economía y la sociedad.

Tras años de experiencia profesional en los mundos académico y corporativo, estoy convencida de que la educación es el espacio donde se cultivan las capacidades que dan sentido a la innovación. Pero en un contexto de escepticismo, la fe debe ir respaldada por datos, por eso nos pusimos manos a la obra y junto con un equipo internacional de investigación, nos embarcamos en la elaboración de un estudio, que hemos publicado recientemente en el número 184 de Papeles de Economía Española sobre las desigualdades de bienestar en Europa en función del nivel educativo.

En esta investigación analizamos la relación entre educación y bienestar en tres países europeos con gran diversidad cultural, como España, Finlandia y Grecia, utilizando más de seis mil respuestas de la European Social Survey 2023/2024.

Mediante metodologías de machine learning, identificamos cómo el nivel educativo tiene una estrecha relación causal con dimensiones clave de la vida, tanto percibidas como objetivas, como los ingresos, la salud, el empleo, la inclusión digital y la felicidad. Los resultados son concluyentes: la educación superior está sistemáticamente vinculada a mejores resultados en todas estas dimensiones.

De forma especialmente destacada, en España, por ejemplo, la probabilidad de «vivir cómodamente con los ingresos actuales» se duplica entre quienes tienen estudios superiores y quienes no los poseen. En Finlandia, la educación atenúa los efectos del envejecimiento y favorece la participación digital de las personas mayores. Y en Grecia, incluso en un contexto económico más adverso, los titulados muestran una mayor capacidad de adaptación laboral y un mayor bienestar percibido. Además, la educación superior contribuye a reducir las diferencias de género en el empleo remunerado.

La relación es también psicológica. Las personas con formación universitaria reportan una mayor satisfacción vital, una mejor salud autopercebida y una participación más activa en la vida social y digital. El efecto, si bien no es mecánico, es innegable. La educación no garantiza la felicidad, pero sí amplía sistemáticamente las oportunidades de alcanzarla. Nuestro modelo de machine learning alcanzó una precisión del 71 %, lo que evidencia un patrón robusto: el nivel educativo influye de manera transversal en la calidad de vida, actuando como factor de resiliencia individual y social.

En tiempos de disrupciones tecnológicas aceleradas, la educación superior no es un lujo prescindible, sino una inversión estratégica en capacidades duraderas. Como señalaba el Premio Nóbel de economía Amartya Sen: «La educación no es una manera de escapar de la pobreza, es una manera de luchar contra ella». Esta lucha no se libra solo en el terreno material, sino también en el de la autonomía intelectual y la capacidad de agencia frente a un mundo que cambia a velocidades vertiginosas. Los datos de nuestro estudio confirman que quienes han pasado por la educación superior no solo ganan más o viven mejor, sino que están mejor equipados para afrontar la incertidumbre, adaptarse a nuevos escenarios y participar activamente en la construcción de un futuro más justo y equitativo.

Estudiar hoy, en plena era de la inteligencia artificial, no es una apuesta obsoleta: es un acto de resistencia intelectual y de preparación para lo desconocido. Las máquinas pueden procesar información, pero no pueden dotar de sentido a esa información. No pueden cuestionar sus propios sesgos, ni imaginar futuros distintos, ni asumir la responsabilidad ética de sus acciones. Esas capacidades siguen siendo profundamente humanas y es precisamente la universidad el lugar donde se cultivan de manera sistemática. Apostar por la educación superior no es negar el valor de la tecnología, sino reconocer que el mejor complemento de una máquina inteligente no es un operador entrenado, sino un profesional educado, crítico y capaz de pensar más allá del presente inmediato.

María Teresa Ballestar es profesora Titular de Estadística, Universidad Rey Juan Carlos

EL PAIS

Las familias de un colegio de Fuenlabrada retan a Ayuso en los tribunales por querer apagar las pantallas en los centros de Madrid

La AMPA del colegio Fregacedos, que no llega a los 500 alumnos, defiende su proyecto educativo, que emplea 'ipads' frente a la orden de dejar de usarlos a partir del curso 2025-2026

JUAN JOSÉ MATEO / SARA CASTRO. Madrid - 04 NOV 2025

Son como la aldea gala de Astérix y Obélix, versión Comunidad de Madrid. Solo un colegio público de toda la región resiste firme a la orden del Gobierno autonómico, presidido por Isabel Díaz Ayuso, de apagar las pantallas de todos los dispositivos electrónicos a partir del curso 2025-2026. Se trata del CEIP Fregacedos. Está en Fuenlabrada. Tiene menos de 500 alumnos. Apenas unas 200 familias que llevan a sus hijos a Infantil y Primaria. Pero su AMPA ha movido todos los recursos posibles, del Ayuntamiento de su ciudad a la federación Giner de los Ríos, para llevar el decreto a los tribunales, porque es una institución pionera en implantar una metodología educativa con Ipad. Ningún otro centro público se ha querido unir. Eso les deja solos en una batalla desigual. Pero acuden convencidos: defienden, dicen, su libertad de elegir cómo educar a sus hijos, y critican que se les "infantilice" como padres. Y no, aunque parezca sorprendente, a ellos tampoco les gustan las pantallas.

"Es David contra Goliat total, pero el proyecto que tenemos nos parece demasiado bueno como para dejarlo perder por un pensamiento político", explica Susana Fernández, vicepresidenta del AMPA del colegio, cuyo recurso contencioso administrativo quedó reflejado en el boletín regional del 31 de octubre. "Nuestros hijos están por encima de la media de las pruebas de la Comunidad de Madrid en comprensión lectora, matemáticas y todo lo que evalúan", añade. "El uso responsable de las pantallas, con nuestro método combinado, porque también escriben a mano y leen libros en papel, les enseña a manejar la tecnología con cabeza", sigue. Y



afirma: “Nosotros, todos los padres, elegimos el colegio por el Ipad, que lo compramos en Primero y nos vale hasta Sexto (de Primaria)”.

El CEIP Fregacedos es uno de los pocos centros de innovación pedagógica de Madrid. Desde primero de Primaria, cada alumno tiene un Ipad que adquiere su familia por unos 600 euros. El objetivo, según recoge el proyecto educativo del centro, es facilitar que “el alumnado se familiarice con la búsqueda, selección y organización de la información (aprender a hacer)”. Los contenidos curriculares se trabajan con plataformas digitales, aplicaciones y materiales de creación propia que sustituyen a los libros de texto. Y toda esa estructura entronca perfectamente con el instituto de referencia para la escuela, donde se trabaja de manera parecida. Una apuesta que el decreto del Gobierno regional ha hecho saltar por los aires.

“Pretendemos volver a la esencia de los libros, de los cuadernos, de los dictados, del cuidado de la ortografía, de la caligrafía, y todo eso lo haremos compatible con que los alumnos de Madrid tengan esas destrezas digitales tan necesarias”, explicó Miguel Ángel García Martín, el portavoz gubernamental, en marzo, cuando se anunció una medida que afecta a alumnos de hasta 12 años.

La presidenta de la federación Giner de los Ríos, María Carmen Morillas, cuya entidad asiste jurídicamente al AMPA del CEIP Fregacedos, indica que no pretenden que decaiga el decreto de la Consejería de Educación, sino que se considere la singularidad de determinados proyectos tecnológicos, como el *One to One*, implantado hasta este curso no solo en este centro educativo sino en varios más de la Comunidad.

Este recurso ha supuesto la escala a nivel judicial de un intenso trabajo previo donde, incluso, integrantes de la federación Giner de los Ríos visitaron con representantes de la Consejería de Educación diversos colegios que trabajan de forma individual con dispositivos electrónicos en Alcalá de Henares y Villaviciosa de Odón, según comenta Morillas. “Los dispositivos se usan en momentos puntuales como un recurso complementario en el proceso educativo del alumnado y, en muchas ocasiones, de forma grupal”, explica.

Las visitas, unidas a las observaciones materiales previas presentadas en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, matizaban el decreto. “Pero el texto definitivo publicado no se termina de ajustar, desde nuestro punto de vista, a la protección de estos proyectos tecnológicos singulares”, aclara la presidenta de la entidad tras considerar que estos centros deberían haber recibido amparo.

“El alumnado tiene que adquirir competencias digitales sí o sí, por ley. Si los centros no cuentan con estas herramientas, no todos los menores podrán tener acceso a las mismas”, insiste. “¿Por qué el decreto no tiene como objeto a los centros privados si es un tema de salud pública para la Consejería?”, prosigue Morillas tras aclarar que hay aspectos de esta normativa que le parecen bien, entre ellos, no poner deberes en casa al alumnado a través de dispositivos o plataformas digitales, dado que no todas las familias tienen estos recursos a su alcance.

“Nosotros, incluso, hubiéramos ido más allá porque lo académico debe resolverse en el centro educativo, que es donde todos los niños y niñas están en igualdad de condiciones”, apunta. El decreto que articula el apagón establece que los alumnos de Infantil (hasta seis años) y Primaria (hasta 12) de centros sostenidos con fondos públicos no puedan trabajar de forma individual con dispositivos digitales y que sus maestros tampoco puedan programar la realización de deberes u otras tareas académicas en las que tengan que utilizar tablets, ordenadores, móviles o similares fuera del horario escolar.

En cuanto al uso compartido entre dos o más alumnos, se permitirá siempre con una finalidad pedagógica, bajo la supervisión de los docentes y con limitaciones de tiempo en función de las edades y etapas. Así, los más pequeños del primer ciclo de Infantil (0-3 años) no tendrán contacto con estos dispositivos. En el segundo ciclo de Educación Infantil (niños de 3 a 6 años) y en los dos primeros cursos de Primaria este manejo compartido estará restringido a una hora semanal.

Por su parte, los alumnos de 3º y 4º de Primaria tendrán una hora y media para su empleo conjunto durante la semana, mientras que los de 5º y 6º podrán usarlas con estas condiciones un máximo de dos horas semanales. En cuanto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), serán los propios colegios e institutos que la imparten los que delimiten el uso individual o compartido de tablets, ordenadores y demás según las características de las enseñanzas, la edad y el grado de madurez de sus alumnos.

La norma también recoge algunas excepciones a estas restricciones. Por ejemplo, aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo que requieran de estos recursos digitales, previo informe psicopedagógico, podrán utilizarlos sin ningún tope horario. También se permitirá su uso en las materias optativas o proyectos en los que sean imprescindibles para adquirir competencias específicas. Y aquellos centros educativos que actualmente tengan ya implantado un programa docente que incluya un dispositivo individual por alumno, tendrán una moratoria con un plazo de un año —hasta el 31 de agosto de 2026—, para adaptarse a la normativa.

Ese sería el caso del Fregacedos. “Pero lo que buscamos es que nos concedan la excepcionalidad aprobada en el decreto (por el Consejo Escolar, pero no recogida en la norma finalmente)”, explica Susana Fernández, vicepresidenta del AMPA del colegio. “Mi caso personal es que soy antipantallas. Mis hijas no ven televisión de

lunes a jueves, no tienen consola, ni móviles”, explica. “Pero esta es una enseñanza de calidad. El mundo al que nos dirigimos, por suerte o por desgracia, es totalmente tecnológico. Y que adquieran esas competencias desde pequeñas me parece básico”.

Además de esta AMPA, la Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos, que incluye a decenas de colegios privados concertados de la Comunidad de Madrid, ha llevado a los tribunales el decreto para tumbarlo. La Comunidad de Madrid, consultada por este diario, no hace ningún comentario más allá de asegurar que estos son los dos únicos pleitos abiertos hasta ahora por este asunto.



'No solo son pantallas': «De nada sirve que los padres pidan que quiten los dispositivos en el colegio si en casa les permiten su uso»

Nace una nueva guía para ayudar a padres y docentes que desean acompañar a los jóvenes en su viaje hacia el bienestar digital

LAURA PERAITA. Madrid. 04/11/2025

¿Pantallas sí, pantallas no? Esta ya no es la cuestión. «Lo verdaderamente importante en este momento es contar con herramientas útiles y criterios sólidos para que familias y centros educativos puedan tomar decisiones conscientes que protejan a los menores y les ayuden a construir una relación equilibrada, crítica y saludable con la tecnología. El reto hoy es formar una generación capaz de aprovechar las ventajas de lo digital sin quedar atrapada en sus trampas. Un desafío enorme, sí, pero también una oportunidad única que no podemos dejar pasar». Así lo recalcó Carmen Llopis, cofundadora de 'No solo pantallas', durante la presentación de esta guía para madres, padres y docentes que desean acompañar a los más jóvenes en su viaje hacia el bienestar digital. Con el respaldo de reconocidos expertos en la materia y apoyado en la evidencia científica, este libro propone una hoja de ruta clara y práctica para avanzar con seguridad hacia ese objetivo común.

Durante su intervención, la educadora y divulgadora ofreció una ponencia inspiradora sobre el modelo de educación responsable y bienestar digital que ella y su equipo, formado por María Dotor, periodista especializada en crianza y educación, y Sara Sánchez, especialista en diseño gráfico y producción audiovisual, desarrollan. «Queríamos definir un bienestar no inmediato, sino sostenible, a medio y largo plazo», explicó. «Para nosotras, el bienestar digital se logra a través del equilibrio entre lo offline y lo online. Es decir, ningún niño debería tener una experiencia online si antes no ha vivido suficientemente en el mundo offline. No puede tener amigos en redes si no ha tenido amigos en la calle».

Señaló que «la solución no es prohibir, sino educar. Concienciar y regular de forma equilibrada y comunitaria el uso de los dispositivos». Igualmente defendió la coherencia entre familia, escuela y entorno social puesto que «de nada sirve que los padres pidan quitar las pantallas en el colegio si el centro no va en la misma línea, o si en casa permite su uso a los hijos. La educación digital debe ser una tarea compartida, incluso con los abuelos».

El modelo propuesto por Carmen Llopis y María Dotor simula un viaje simbólico en coche hacia la educación responsable, para guiar a familias y centros educativos hacia un uso consciente y saludable de la tecnología. «Queremos que visualicéis este proceso como un viaje en coche, puesto que este vehículo se puede parar, se puede recalculan la ruta, cambiar de dirección o repostar según las necesidades del momento. Pero, además, en cada coche hay unas normas: en unos está prohibido comer; en otros, fumar, poner la música alta... Por eso, antes de emprender el viaje hay que establecer normas claras».

Ambas especialistas consideran que la primera norma es cero pantallas de 0 a 6 años. «Los pediatras lo dicen claramente. Y no debemos usarlas como un chupete emocional»

También señalaron hábitos cotidianos que deberían convertirse en regla:

- No invitar al móvil o la tablet a sentarse a comer a la mesa.
- No dormir con estos dispositivos en la habitación.
- No premiar ni castigar con tecnología.
- Pactar tiempo de uso, tanto de los niños como de los adultos, que deben dar ejemplo.
- Establecer tiempos y espacios sin conexión digital
- No introducir una nueva tecnología sin antes conocer las consecuencias de su uso.
- Priorizar las experiencias reales por encima de las digitales.
- Cuidar el vínculo y la relación con los hijos y alumnos por encima de todo.

Cinco paradas

Además, explicó que el modelo de 'No solo son pantallas' propone en este viaje cinco paradas:

1. Conocer el cerebro antes de usar la tecnología: «No hace falta ser neuropsicólogo, pero sí entender qué pasa en nuestro cerebro cuando usamos redes. Si notas que te engancha TikTok, quizá es porque te has pasado de dopamina».
2. Crear hábitos saludables: «Fue una de las tareas más difíciles -reconoció-. Revisamos bibliografía y definimos diez hábitos saludables como los alimenticios y de descanso, el pensamiento crítico (con la colaboración del filósofo José Carlos Ruiz), la lectoescritura en papel, la creatividad, hábitos emocionales, morales, de consumo y de ocio.
3. Establecer relaciones sanas y construir una identidad familiar: «Cuando los niños tengan dudas ante una propuesta digital, esa identidad les ayudará a recalcular», puntualizó, al tiempo que reivindicó la importancia de la identidad colectiva en los centros escolares.
4. Usar la tecnología de forma responsable para responder, antes de usar los dispositivos a las siguientes cuestiones: cuándo, cómo, cuánto y para qué.
5. Desarrollar la resiliencia digital: «Hay que aprender de los errores. Nos van a pasar cosas, y debemos tener procedimientos en marcha para aprender de ellas, tanto en casa como en los colegios».

Carmen Llopis insistió en que «estamos embriagados de opinión, pero debemos volver a la ciencia. Cuando no sepamos hacia dónde ir, preguntamos a la evidencia, no a los asesores. Por eso nosotras hemos decidido contactar con nuestros queridos expertos, que son nuestra verdadera brújula».

Numerosos expertos

Entre ellos, destacan Silvia Álava, psicóloga del Centro de Psicología Álava Reyes; Beatriz Martínez, del Servicio de Psiquiatría y Psicología Clínica del Hospital Infantil Universitario Niño Jesús de Madrid; Alberto Soler, psicólogo general sanitario; Santos Solano, director del Hospital de Día de TCA del Centro ITEM; Francisco Javier Romero-Naranjo, director del Grupo de Investigación 'Neuromotricidad y Alfabetización Motora' de la Universidad de Alicante; Anna Forés, directora de la Cátedra de Neuroeducación de la Universidad de Barcelona; Aitor Sánchez, dietista y tecnólogo alimentario; José Carlos Ruiz, docente de la universidad de Córdoba; Rafa Guerrero, director de Darwin Psicólogos...

Durante la celebración de la presentación de este nuevo libro, los diversos especialistas reflexionaron acerca del uso excesivo de dispositivos móviles, tanto en adultos como en niños y adolescentes y resaltaron que la adicción digital no solo afecta a los más jóvenes, «los adultos también han desarrollado patrones de dependencia ante plataformas diseñadas para retener la atención».

La culpa no es del dispositivo, es de la plataforma

El psicólogo Alberto Soler, matizó que «la culpa no es del dispositivo, sino de la plataforma. Los mecanismos de las redes sociales están diseñados para fomentar un consumo prolongado e incontrolado. Pasamos más tiempo del que queremos en Facebook, TikTok o Instagram. Pero insisto -reiteró-, la culpa no es del dispositivo, sino de la plataforma, del scroll infinito, del algoritmo y de la segmentación de contenidos. Todo ello está inspirado en los mecanismos de las máquinas tragaperras, con refuerzos aleatorios e intermitentes que hacen muy difícil frenar el uso».

Silvia Álava, psicóloga, añadió que el verdadero problema no solo está en el exceso de tiempo que dedicamos a los dispositivos, «sino en todo lo que dejamos de hacer mientras estamos conectados. El coste es relacional y emocional. Quizá no has estado con tu hijo, no has visto a tu amigo, no has compartido una conversación real... Estamos dejando de hacer cosas que protegen la salud mental, como estar con los demás, tocarnos, olerlos, vernos».

Beatriz Martínez, del Servicio de Psiquiatría y Psicología Clínica del Hospital Infantil Universitario Niño Jesús de Madrid, fue muy directa al asegurar que no nos engañemos: «los adultos perdemos el tiempo igual que los jóvenes. No es verdad eso de que solo consumimos contenido de calidad. Nadie puede estar seis horas viendo vídeos educativos. Igual que los adolescentes, perdemos el tiempo con reels o TikTok».

Martínez denunció la hipocresía de muchos adultos que juzgan el ocio digital de los jóvenes, «pero no hay tanta diferencia entre ver vídeos de cómo se limpian alfombras y los vídeos absurdos que ven los adolescentes. Nos ponemos en un púlpito moral, pero hacemos lo mismo».

Explicó que a los adolescentes ingresados en su unidad les quitan el móvil, y que cuando tienen alternativas de socialización, no muestran síntomas de abstinencia. «Lo importante es ofrecerles otras formas de relacionarse», puntualizó.

Cada vez somos menos libres porque pensamos menos

Para Alejandro Villena, psicólogo, sexólogo clínico y director de 'Piénsatelo Psicología' de la Universidad Internacional de La Rioja, «las plataformas no están hechas para educar ni para entretenernos, sino para que

pasemos más tiempo frente a la pantalla. Todo está diseñado para que pensemos menos. Entre el estímulo y la respuesta hay un espacio, y en ese espacio está nuestra libertad. Cada vez somos menos libres porque pensamos menos y somos esclavos de los estímulos».

Ainhoa Arana-Cuenca, de la Universidad Internacional de la Rioja, aseguró que nadie nos ha preparado para convivir 24/7 con un dispositivo que define nuestra identidad digital, «sobre todo porque el móvil también es trabajo, es vida social, es entretenimiento. Todo se mezcla y eso aumenta la adicción».

La concentración no se entrena con pantallas

Rafa Guerrero explicó en su turno de palabra que un uso abusivo perpetúa un cerebro caótico. «Un recién nacido tiene un cerebro caótico que necesita del vínculo humano para organizarse. Si sustituimos ese vínculo por pantallas, perpetuamos un cerebro desorganizado. Los dispositivos están diseñados con luz, sonido y movimiento precisamente para captar la atención del bebé. Cualquier estímulo con esas características atrapa su atención. Pero la concentración no se entrena con pantallas, sino con interacción humana». Y concluyó con una advertencia: «Solo educa el vínculo. Los dispositivos no desarrollan las funciones ejecutivas del cerebro; lo hace la relación humana».

Aitor Sánchez García advirtió que, por si fuera poco, «las pantallas también influyen en la alimentación y en la imagen corporal. La mayoría de anuncios que reciben los adolescentes a través de las pantallas son de comida nada sana. No hay anuncios de berenjenas o garbanzos, porque el lobby del ultraprocesado domina la publicidad digital».

Además, destacó cómo las redes promueven ideales de cuerpo inalcanzables. «Por primera vez, los adolescentes reciben mensajes de otros adolescentes sobre 'cómo comer o verse bien', lo que agrava los trastornos de la conducta alimentaria».

En cualquier caso, pidió empatía hacia las familias. «No hay que culpabilizar a los padres si hay pantallas en las cenas. Si ver una serie juntos mejora el clima familiar, ya es un avance. Luego, poco a poco, se puede aspirar a comidas sin pantallas».

Carmen Llopis cerró su intervención con una metáfora sobre el acompañamiento en este viaje educativo a familias y docentes al asegurar que las dos cofundadoras del proyecto quieren ser buenas copilotos. «El copiloto pone música, da conversación, indica »ve por derecha«, »ahora por la izquierda« y tranquiliza cuando te pierdes. Esperamos recorrer este viaje juntos, desde las redes, los eventos y las áreas de servicio para poder repostar y reencontrarnos. En los próximos años vamos a aprender mucho y muy deprisa. Si no lo hacemos juntos, familias, docentes y profesionales, no servirá de nada».

LA VANGUARDIA

Los profesores de filosofía catalanes aprietan para recuperar la tercera hora en bachillerato

Reivindican la importancia de esta materia ante el auge de los populismos

Lorena Ferro. Barcelona. 04/11/2025

La plataforma Docents de Filosofia, que aglutina a casi medio millar de docentes de esta materia, ha presentado este martes en el Parlament de Catalunya sus alegaciones al Decret d'Educació, que ha eliminado una hora de esta asignatura en bachillerato. Entre las peticiones de la plataforma están también que en todos los centros de ESO se oferte filosofía como optativa y que los docentes que impartan esta materia tengan la formación pertinente.

La plataforma, que agrupa 467 profesionales desde ESO hasta Bachillerato, ha presentado su propuesta de proyecto de reforma del decreto educativo con la intención de revertir el arrinconamiento que esta materia sufre en Catalunya, aseguran. Han reclamado el apoyo de los partidos para exigir al Departament d' Educació la recuperación de la tercera hora semanal de la materia en 1º de bachillerato. Miembros de este colectivo han comparecido en la Comisión de Educación del Parlament. La portavoz del grupo, Laia Cos, ha reivindicado en la posterior rueda de prensa que es una obligación "ética" para los partidos preocupados por el auge del populismo, apoyarles, ya que la filosofía es una vía de empoderamiento crítico de la ciudadanía.

Desde la plataforma denuncian que las reformas educativas han convertido a la filosofía en algo "marginal" dentro del currículum y lamentan que sea Catalunya la comunidad con menor dotación de horas después que se decidiera pasar de tres a dos semanales en primero de bachillerato. Así, denuncia el escrito, Catalunya es la única comunidad autónoma que en el primer curso de bachillerato reserva solo dos horas a la semana para esta materia. El resto de comunidades tienen tres y alguna incluso cuatro o más, como son los casos de Extremadura (7) o La Rioja (8 horas). Lamentan la tendencia a reducir las horas destinadas a las humanidades

Los docentes dan ideas para lograr recuperar esta tercera hora en bachillerato. Aseguran que se puede conseguir suprimiendo la franja tres de optativas trimestrales y redistribuyéndolas en Filosofía y Lengua

Catalana y Castellana. De esta manera, argumentan, se refuerzan las materias comunes sin alterar la estructura modal.

La propuesta de la Plataforma defiende la idea de la importancia de la Filosofía en un contexto en el que las noticias falsas y la posverdad están tan presentes. En este escenario, los docentes ven crucial que los alumnos tengan capacidad crítica. Además, defienden que la filosofía mejora las competencias en comprensión lectora, un ámbito del que los alumnos catalanes no salen muy bien parados según los últimos informes PISA. Porque los integrantes de la plataforma recuerdan que un buen abordaje de esta materia no pasa por conocimientos memorísticos sino que precisa de práctica mediante el debate, la lectura y la escritura

Y para que esta materia sea impartida de la manera más efectiva, reclaman que los docentes encargados de la asignatura tengan la formación pertinente. Por otro lado, también señalan la importancia de que todos los centros de secundaria ofrezcan la materia a de filosofía como optativa, algo que denuncian que no siempre sucede, así como garantizar la formación continua de los docentes, entre otras propuestas.

Noticias de Navarra

Profesores y estudiantes salen a la calle en el segundo día de huelga en la FP

Los sindicatos datan el seguimiento de la huelga en más del 40%, mientras que Educación lo cifra en un 25%

Josú Álvarez De Eulate. PAMPLONA 04-11-25

Cientos de personas se han manifestado este martes en Pamplona, convocados por los sindicatos LAB, Steilas, CCOO y ELA, en contra de la implantación "improvisada y sin recursos" de la nueva ley de FP Dual y la "sobrecarga laboral insoportable" que, a su juicio, ha generado. Los sindicatos datan el seguimiento de la huelga en más del 40%, mientras que Educación lo cifra en un 25%.

La manifestación ha partido pasadas las 12.10 horas desde el entorno de la CEN, con pancartas con mensajes como '¡Más recursos ya!', 'FP en huelga', o 'Hartos de ser estudiantes de segunda'. Los manifestantes también han lanzado gritos como 'Gimeno se esconde y no sabemos dónde', 'Dónde están, no se ven, los recursos de FP', 'Gimeno, escucha, la FP en lucha', o 'Gimeno, sal de la cueva'.

Antes del inicio de la marcha, Hodei Tapia (LAB) y Ane Apezetxea (Steilas) han dado lectura a un comunicado ante los medios de comunicación en representación de los sindicatos convocantes.

Según han subrayado, esta es la segunda de las tres jornadas de huelga en la Formación Profesional pública de Navarra, y "la de ayer fue una jornada de grandes movilizaciones por parte del profesorado", donde "quedó patente la profunda preocupación y el enfado acumulado del profesorado ante la implantación improvisada y sin recursos de la nueva ley de FP Dual, que ha generado una sobrecarga laboral insoportable". "Esta situación hace imposible ofrecer una educación de calidad y una atención adecuada a un alumnado diverso", han criticado.

Tapia ha criticado que el consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, declaró ayer lunes "que la huelga fue secundada por 116 docentes, es decir, el 7,05% del profesorado". "Un dato totalmente falso, ya que la mayoría de los centros de formación profesional imparten clases por la tarde. También nos instó a que desconvocásemos la huelga. ¿Por qué, si según sus propias palabras el seguimiento fue tan escaso?", ha planteado, tras añadir que "la realidad es que la huelga de ayer tuvo un amplio seguimiento".

Seguimiento de "un 40%"

"Llegó a superar el 80% en varios centros y el 50% en otros tantos. Entre las docentes y los docentes que podían secundar la huelga, y denunciando una vez más el abuso de los servicios mínimos, el seguimiento de la huelga fue de un torno a un 40%. Desde aquí queremos felicitar y dar la enhorabuena al profesorado que ayer se movilizó. Somos una gran mayoría la que apoyamos estas movilizaciones", ha apuntado.

El Departamento de Educación, ha continuado, "lo sabe, y Gimeno se esconde". "Lo pudimos comprobar ayer en la apertura del Foro FP 2030", ha remarcado. Según Tapia, "si de verdad quiere que desconvocemos la huelga es muy sencillo: más recursos para la implementación de la FP dual, bajada de ratios, medidas para la reducción real de interinidad, equiparación salarial y recuperación del poder adquisitivo".

"Sin embargo, la respuesta del Departamento a nuestras reivindicaciones está siendo totalmente insuficiente y carece de voluntad para abordar los problemas de manera estructural. Están pretendiendo utilizar actos como el Foro de FP o visitas institucionales para ensalzar la FP dual, mientras ignoran las dificultades que afrontamos diariamente en los centros", ha comentado.

La huelga, ha dicho, "es también una forma de frustrar esta propaganda y aumentar la presión sobre quienes sostienen este gobierno, para que se comprometan de una vez a negociar de manera real y dotar de recursos a la educación pública".

"Estas jornadas de huelga son una llamada a la acción colectiva del profesorado y una reivindicación del derecho del alumnado a recibir una educación de calidad. La formación profesional pública necesita recursos suficientes y adecuados para que los planes educativos se puedan llevar a cabo con garantías y para que el profesorado pueda desarrollar su labor sin sobrecargas ni improvisaciones que comprometan su trabajo", ha destacado.

Por todo ello, ha realizado "un llamamiento a todo el profesorado a seguir participando activamente en las movilizaciones convocadas". Mañana miércoles hay convocados piquetes en todos los centros educativos y a las 10.15 tendrá lugar una concentración frente al Palacio de Navarra.

"Defender nuestras condiciones de trabajo es defender la educación pública y garantizar el futuro de nuestro alumnado. Exigimos una negociación real y recursos inmediatos que permitan abordar de manera integral los problemas que hemos venido denunciando durante años y asegurar el futuro de la FP pública en Navarra", ha reivindicado.

EL DEBATE

Tener la ESO ya no protege de la exclusión social en España: «Es el resultado de políticas fallidas»

En 2024, la exclusión severa se situó un 52 % por encima de 2007

El Debate. 05 nov. 2025

En España 4,3 millones de personas viven en situación de exclusión social severa, de la que un tercio son menores, y a la que se suman buena parte de los 2,5 millones de jóvenes afectados por una precariedad estructural generada por empleos temporales y salarios bajos.

Son datos del IX Informe Foessa sobre Exclusión y Desarrollo Social en España, presentado este miércoles por Cáritas Española, que advierte sobre un proceso inédito de fragmentación social en España en el que se contrae la clase media desplazando a muchas familias hacia estratos inferiores.

En 2024, la exclusión severa se situó un 52 % por encima de 2007, destaca el estudio que incide en que tras dos décadas de crisis encadenadas la recuperación no ha impedido que España cuente con una de las tasas de desigualdad más altas de Europa.

«Vivimos en una sociedad ecológicamente vulnerable, anímicamente desasosegada y socialmente desgarrada», ha explicado Raúl Flores, coordinador del informe realizado por un equipo de 140 investigadores procedentes de 51 universidades, centros de investigación y entidades del Tercer Sector, basado en una encuesta a 12.289 hogares en todo el país.

La ESO ya no protege

Si una persona no consigue completar estudios superiores a la ESO, su riesgo de caer en exclusión severa se multiplica por 2,7.

Los hijos de personas con bajo nivel educativo tienen más del doble de probabilidades de caer en situaciones de pobreza que los de progenitores altamente formados. «La exclusión social se hereda, y es necesario actuar». Como ejemplo, dos niños de 10 años, con la misma capacidad, pero con mochilas diferentes.

Sofía tiene padres con estudios superiores, habitación propia y si falla el sistema cuenta con apoyo; Hugo, progenitores con ocupaciones elementales, preocupados por el alquiler y viviendo en piso compartido. «Hugo tiene el doble de probabilidades de ser pobre, no terminar la ESO y si fuera extranjero, su riesgo de pobreza se multiplicaría aún más».

Políticas fallidas

El 69 %, la gran mayoría de las personas en exclusión, son españolas. «Lo que vemos no es un problema inherente al origen, sino el resultado de barreras estructurales y políticas fallidas», apostilló.

«No son situaciones elegidas por la persona sino construidas y no remediadas por el sistema», ha señalado.

Sin embargo, los datos muestran una brecha persistente y preocupante: casi la mitad (47,4 %) de la población de origen inmigrante está en exclusión, una tasa que casi triplica la de la población autóctona (15,3 %).



Educación incrementa en un 4,84 % el capítulo de personal para reforzar las plantillas

Alcanza en 2026 su mayor presupuesto para reducir desigualdades, mejorar resultados y garantizar el bienestar del alumnado

NTM EFE. 05.11.25



El Departamento vasco de Educación incrementará en un 4,84 % el capítulo de personal respecto a 2025, con el objetivo de mejorar las condiciones laborales y reforzar las plantillas con la creación de 700 plazas en los centros públicos.

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha presentado este martes en el Parlamento Vasco el presupuesto de su departamento para 2026, que alcanza los 3.346,5 millones de euros, lo que implica un incremento del 3 % respecto a los de 2025.

El capítulo de personal crece un 4,84 % respecto al ejercicio anterior, un montante dirigido a mejorar las condiciones laborales y salariales del personal docente y no docente, así como a reforzar las plantillas.

La consejera ha destacado que se han creado más de 700 plazas en centros públicos para responder a los retos de diversidad, necesidades lingüísticas, acogida del alumnado recién llegado, programas de refuerzo educativo y la apuesta por la formación profesional.

Mejora de competencias

Educación busca mejorar en las competencias clave -matemáticas, lectura y ciencias- a través de distintos programas, como Indartuz, Bidelaguna y Eraldatzen, a los que se destinarán 14 millones de euros.

También apuesta por la inclusión y la integración de la diversidad, con programas que suman una inversión de 302,5 millones de euros en 2026, un 5 % más que el año anterior.

Con estas partidas se reforzarán los recursos personales y materiales en los centros escolares para "avanzar hacia una escuela más equitativa y más cercana a las necesidades reales del alumnado".

Los fondos dedicados a las becas y servicios complementarios alcanzarán los 151 millones de euros en 2026, un 9,7 % más que este año.

El consorcio Haurreskolak, las escuelas vascas de entre 0 y 3 años, verá incrementada su financiación en 8,6 millones de euros, un 11,2 %.

La inversión en infraestructuras será de 130,5 millones de euros en 2026 destinados a nuevas construcciones, obras de mejora y equipamiento, dentro del plan Hezkuntza Eraiki 2030, cuyo objetivo consiste en renovar y potenciar las infraestructuras educativas en Euskadi y crear "espacios modernos, saludables y estimulantes que favorezcan el aprendizaje activo y participativo", ha destacado Pedrosa.

Nueva Estrategia de Formación Profesional

A lo largo de 2026 se pondrá en marcha la nueva Estrategia Vasca de Formación Profesional 2030, con una inversión inicial de 65 millones de euros, pero que movilizará más de 325 durante su periodo de vigencia.

Pedrosa ha señalado que "esta estrategia busca marcar un rumbo claro, generar confianza e inspirar la acción mediante cinco ejes fundamentales: talento, innovación, sostenibilidad, digitalización e internacionalización".

La consejera ha destacado que la Formación Profesional vasca es "un modelo de éxito y de empleabilidad". En el curso 2025-2026 se implantaron 2.849 grupos, un 5,3 % más que el curso anterior, mientras que el alumnado supera los 51.600 estudiantes, con un incremento del 4,5 % del matriculado en los primeros cursos.

Ha subrayado también la dotación de un millón de euros, el doble que este año, al desarrollo de la plataforma educativa de software libre IRADI, una apuesta por la "digitalización ética y responsable" que se está implementando ya en 30 centros educativos.

Pedrosa ha avanzado que su departamento dedicará 25,6 millones para consolidar un sistema educativo plurilingüe e intercultural, con la base sobre el euskera y la cultura vasca.

El parlamentario Ikoitz Arrese de EH Bildu, primer grupo de la oposición, ha reprochado al Gobierno vasco que el incremento del presupuestos de Educación sea inferior a la media general de aumento de las cuentas públicas vascas para 2026, lo que indica que "no es suficiente para hacer frente al reto colosal" que hay en este país.

Arrese ha incidido en que Educación financia todos los centros concertados sin aplicar criterios que establezcan que están ejerciendo un servicio público de educación, tal y como prevé la legislación vigente.

Caída de la natalidad

Por su parte, Muriel Larrea, del PP, ha destacado la reducción del presupuesto destinado a euskaldunización y ha planteado la necesidad de que se renueven los dispositivos de los alumnos y que en ningún centro escolar falten estas herramientas.

También ha preguntado cómo afectará la caída de la natalidad en el futuro y si el Gobierno vasco, en esa situación, mantendrá el incremento del 3 % anual en su presupuesto.

Pedrosa ha respondido a Larrea que, tras la pandemia, todos los centros, tanto públicos como concertados, recibieron dispositivos y que en breve se renovarán los de secundaria y bachiller, además de dotar a todos los docentes de un ordenador corporativo el curso que viene.

Desde Sumar, el parlamentario Jon Hernández ha apuntado que los presupuestos "no ponen a la escuela pública en el centro", ya que mantiene el modelo "dual" que "sigue teniendo la educación privada-concertada en una situación de privilegio".

europapress.es

Cáritas avisa de "fragmentación social", con 4,3 millones de personas en exclusión severa, un tercio de ellas niños

Los hijos de personas con bajos estudios tienen doble de probabilidad de caer en la pobreza que los hijos de titulados superiores

MADRID, 5 (EUROPA PRESS) El IX Informe FOESSA, presentado este miércoles por Cáritas Española, ha advertido sobre un "proceso inédito de fragmentación social" en España, con una "aparente bonanza" que convive con "una de las tasas de desigualdad más altas de Europa", y que llevan a "una sociedad del desasosiego" en la que 4,3 millones de personas viven en una situación de exclusión severa, un tercio menores de edad, es decir, 1,4 millones de niños.

"España atraviesa un proceso inédito de fragmentación social. La clase media se erosiona, llevando a muchas familias hacia estratos inferiores. Tras dos décadas de crisis encadenadas, las fases de recuperación no han cerrado la brecha. La integración social se ha reducido y la exclusión más grave se sitúa en 2024 un 52% por encima del año 2007.

Estamos hablando de 4,3 millones de personas que viven la exclusión social severa", ha advertido el secretario técnico de la Fundación FOESSA y coordinador del informe, Raúl Flores, este miércoles en una rueda de prensa en Madrid.

Según el estudio --realizado por un equipo de 140 investigadores procedentes de 51 universidades, centros de investigación, fundaciones y entidades del Tercer Sector y basado en entrevistas a 31.015 personas--, la integración social "se erosiona" y la exclusión grave permanece "muy por encima de los niveles de 2007".

En todo caso, el estudio desmonta "el mito de la pasividad" pues apunta que, pese a las dificultades que afrontan a diario los hogares en exclusión severa, tres de cada cuatro activan estrategias de inclusión, es decir, buscan empleo, se forman, activan redes y ajustan gastos. "No fallan las personas, falla el sistema", ha denunciado Flores.

VIVIENDA Y EMPLEO, MOTORES DE LA EXCLUSIÓN

En cuanto a los principales motores de la exclusión social, el estudio señala la vivienda y el empleo. En concreto, sobre la primera, apunta que el 45% de la población que vive en régimen de alquiler se encuentra en riesgo de pobreza y exclusión social, la cifra más alta de la UE. "La vivienda está expulsando a uno de cada cuatro hogares de una vida digna y triturando el difícil equilibrio de las clases medias. Los datos son claros y también son demoledores: Uno de cada cuatro hogares en España sufre rasgos de exclusión residencial", ha subrayado Flores. "La vivienda es un derecho fake", ha alertado. Igualmente, ha llamado la atención sobre el hacinamiento --cuando hay menos de 15 metros cuadrados por persona--.

Según ha indicado Flores, el dato del hacinamiento ha aumentado del 5,1% en 2018 al 7% en 2024. Además, el informe constata que "el empleo ha perdido gran parte de su capacidad protectora e integradora", con la precariedad laboral afectando a casi la mitad (47,5%) de la población activa. Se trata, según precisan, de "11,5 millones de personas atrapadas en diversas modalidades de inseguridad laboral". Otros factores multiplicadores de la exclusión son, según el informe, la educación, el origen familiar, la salud y las relaciones sociales.

TENER LA ESO YA NO ES "CORTAFUEGOS" FRENTE A LA POBREZA

Así, por ejemplo, el informe muestra que la ESO ya no protege y que el "cortafuegos" contra la pobreza y la exclusión se ha desplazado al Bachillerato y a la FP. En concreto, puntualiza que, si una persona no consigue completar estudios superiores a la ESO, su riesgo de caer en exclusión severa se multiplica por 2,7. Además, en cuanto al origen familiar, señala que los hijos de personas con bajo nivel educativo tienen más del doble de probabilidades de caer en situaciones de pobreza que los de progenitores altamente formados.

Otro factor que apunta es la salud y señala que el dato más grave es que el 6% de las familias más vulnerables que tenían una enfermedad grave no recibió atención médica el año pasado, el doble que en el conjunto de la sociedad.

A su vez, advierte de que el nivel de aislamiento de las personas en exclusión severa se ha quintuplicado, pasando del 3,2% en 2018 al 16,6% en 2024. Según precisa, del total de hogares excluidos graves, casi la mitad están encabezados por mujeres (el 42%, más de 15 puntos porcentuales desde 2007). Sobre el origen, revela que casi la mitad (47,4%) de la población de origen inmigrante está en exclusión, una tasa que casi triplica la de la población autóctona (15,3%). De hecho, concluye que un multiplicador directo de esta exclusión es la situación administrativa, con un 68% de las personas extracomunitarias en situación irregular que sufre exclusión, frente al 43% de quienes tienen permiso.



Preguntados por la política migratoria del Gobierno, la secretaria general de Cáritas Española, Natalia Peiro, ha reconocido que la reforma del reglamento de extranjería "puede posibilitar mejores condiciones para el arraigo. Si bien, ha denunciado que "todavía existe un atasco enorme y una lentitud grave" en todos los procesos de las personas migrantes que llegan a España y ha advertido de que "la irregularidad es una de las causas que llevan a las personas a esa falta de derechos, a no poder tener una alquiler, a no poder tener un contrato de trabajo", por lo que ha pedido "más recursos" y ha reivindicado la iniciativa legislativa popular para la regularización extraordinaria de medio millón de migrantes.

UN TERCIO DE TODA LA EXCLUSIÓN SEVERA AFECTA A NIÑOS

El documento también señala que "un tercio de toda la exclusión severa" en España corresponde a menores de edad, cuya tasa de pobreza se sitúa en el 29%, la más alta de todos los grupos de edad y de las mayores de Europa.

A ellos se suman, según apuntan los autores del informe, los 2,5 millones de jóvenes "atrapados" en una precariedad estructural, provocando un "efecto cicatriz" que persiste sobre los salarios y la trayectoria laboral y genera pérdidas salariales acumuladas. El documento también advierte de que el actual modelo socioeconómico vive de espaldas a los límites del planeta, con una huella ecológica en España que triplica la capacidad de su territorio. "Si todo el mundo viviera como lo hace la población en España, necesitaríamos el equivalente a 2,5 planetas", ha alertado Flores, quien también ha avisado del "individualismo". Según el estudio, todos estos problemas son síntomas de un modelo de sociedad que genera "estructuralmente desigualdad, precariedad y fractura".

"Llegamos a la paradoja central que define nuestro tiempo como una sociedad del desasosiego. Coexiste una bonanza económica aparente con malestares estructurales profundos: vidas bloqueadas, soledad, angustia ecológica, desesperanza. Vivimos en una sociedad ecológicamente vulnerable, anímicamente desasosegada", ha añadido Flores, aunque también ha puesto en valor las "capacidades de resistencia" de la sociedad.

A lo largo de sus más de 700 páginas, el informe reúne más de 85 propuestas concretas. "Es urgente avanzar hacia un cambio radical de paradigma civilizatorio", subraya. Entre otras recomendaciones, según Flores, el informe plantea la necesidad de "un sistema integrado de políticas" que "prevengan la desigualdad desde el origen", que "aborden de forma estructural la vivienda, comenzando por una ampliación del parque de vivienda social en alquiler y continuando por regular el mercado para contener subidas abusivas de precios".

A su vez, propone políticas que "transformen el empleo, erradicando la precariedad, generando empleos verdes y de cuidados y dignificando estos últimos"; políticas de fiscalidad que avancen "en la progresividad real; que impulsen una integración real de la población migrante" y que "combatan activamente los discursos de odio". "Necesitamos reconocer el papel crucial que tiene agilizar y facilitar los procesos de regularización para reducir las bolsas de irregularidad y para garantizar la seguridad", ha zanjado Flores.

EL PAIS

Un máster más exigente para el profesorado de secundaria: examen de acceso y controles para evitar el coladero de las privadas

Los decanos diseñan cambios de calado para los futuros titulados para dar clase en la ESO y FP, que han crecido un 128% en las universidades privadas desde 2016

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 NOV 2025 - 05:30 CET

Los decanos de las facultades de Educación han diseñado cambios de calado en el máster del profesorado de secundaria, uno de los más demandados de España, en el que cada año se matriculan más de 40.000 estudiantes y es imprescindible para poder dar clase en la ESO, Bachillerato y FP. Entre esos cambios figuran establecer una prueba de acceso al máster que examine tanto sus conocimientos académicos como otra serie de habilidades importantes a la hora de ejercer la docencia. Ampliar las prácticas y reforzar su control, para evitar que sigan siendo, sobre todo en algunos centros, un trámite sin apenas supervisión. Y, como ya adelantó este periódico, extender de uno a dos años la duración de los estudios, de forma que dé tiempo a profundizar tanto en las cuestiones didácticas como en otras competencias relacionadas, por ejemplo, con la gestión del aula y la diversidad.

El objetivo de los cambios, afirman fuentes universitarias, es aumentar la exigencia del máster para mejorar la calidad del sistema educativo, y atajar el coladero que representan algunas universidades privadas con ánimo de lucro, que se han convertido en las principales expedidoras de estos títulos.

La asamblea de la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación, donde están representados la gran mayoría de los responsables universitarios de este campo, votará las propuestas a mediados de noviembre en Las Palmas de Gran Canaria. Si salen adelante, lo que varias fuentes de la entidad consideran muy probable, se las trasladarán al Gobierno, que tiene en marcha una reforma del profesorado. Y el Ejecutivo,

previsiblemente, tendrá muy en cuenta lo que le presenten los decanos a la hora de definir la formación que necesitan tener los docentes.

El máster ha experimentado un *boom* en los últimos años, del que se han beneficiado sobre todo las universidades privadas que ofrecen el título en la modalidad *online*, no siempre con una calidad adecuada, según ha advertido incluso el Gobierno. El profesorado español de secundaria es, por otra parte, el que menos sólida ve la formación que recibió en la universidad para desempeñar su oficio de todo el mundo desarrollado, según reflejó en octubre el estudio TALIS de la OCDE.

Entre 2016 y 2024, el número de titulados anual del máster ha crecido un 62%, hasta alcanzar los 30.327. El crecimiento se ha concentrado sobre todo en las privadas, donde ha alcanzado el 128% (frente a un aumento del 21% en las públicas). Las universidades privadas han pasado de producir al 38% de los titulados al 54% en ocho años. Y representan casi todo el segmento (el 93%) de la modalidad *online* del máster.

Parecido al viejo CAP

En algunos casos, apunta un decano, no hay tanta diferencia entre la dificultad que plantea el máster y la que entrañaba el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP, sustituido por el máster en 2009 y conocido por su escasa exigencia). Salvo por el coste económico: las privadas llegan a cobrar hasta 8.000 euros por el título.

Los decanos proponen que la nueva prueba de acceso tenga unas características generales para toda España, y deba realizarse tanto en las universidades públicas como en las privadas. Dentro de la Conferencia de Decanos y Decanos de Educación hay 85 responsables universitarios, la mayoría de instituciones públicas, aunque también de varias privadas sin ánimo de lucro (fundaciones). El grado de acuerdo sobre la conveniencia de la implantación es amplio, si bien el documento que votarán los decanos, que tiene forma de libro blanco, no profundiza mucho en los detalles. El texto plantea las grandes líneas de cómo debe quedar el título, dejando la definición concreta, en la que tendrá que intervenir el Gobierno, para un siguiente paso.

Algunas ideas, con todo, sí están claras. A diferencia de la prueba de acceso para las carreras de Magisterio que también proponen los decanos, que tendría un examen de lectoescritura y otro de habilidades logicomatemáticas, en el caso del máster los ejercicios versarían sobre la disciplina específica de la modalidad del máster elegida. Es decir, quien quiera matricularse en la rama de Matemáticas se examinaría de dicha materia, y lo mismo sucedería con los de Biología, Lengua, etcétera.

Tanto la prueba de acceso a los grados para ser maestro como al máster para ser profesor de secundaria incluiría, en cambio, un filtro sobre "atributos no académicos", sino de carácter socioemocional y motivacional, que permitan evaluar qué aspirantes reúnen las características más idóneas para ser docentes. Un tipo de evaluación que existe en varios países europeos y, dentro de España, la Universidad de las Islas Baleares para entrar en Magisterio.

Reglas estrictas

Los decanos parten de la idea de que las pruebas las llevarían a cabo las propias universidades, aplicando unas normas comunes lo bastante estrictas para que no haya instituciones académicas que bajen el nivel requerido hasta hacer inútil la prueba.

Los exámenes de acceso reducirían probablemente la demanda del máster y de los grados de magisterio. Pero eso no preocupa a las facultades de Educación, que tienen muchas más peticiones que plazas. Solo en Andalucía, cada año unos 20.000 aspirantes se quedan sin poder acceder a las universidades públicas. El número de titulados casi triplica anualmente, por otro lado, las necesidades del sistema educativo de docentes, según calculó en 2022 el Ministerio de Educación. La falta de profesorado en algunas especialidades, como Matemáticas, Informática o determinadas especialidades de FP tiene un origen distinto (sobre todo, la fuerte atracción que sectores económicos pujantes ejercen sobre los graduados en dichas disciplinas), y requiere medidas específicas.

Mayor control sobre el periodo de prácticas

Los decanos también plantean fortalecer la parte práctica del máster de secundaria. Para ello proponen que los centros educativos donde el alumnado vaya a hacer las prácticas deban lograr previamente una acreditación que asegure su calidad. Hoy, sobre todo en algunas privadas, los estudiantes pueden solventar esta fase de su aprendizaje consiguiendo que un centro educativo les firme las prácticas, sin mucha supervisión por parte de universidad, señalan fuentes de la Conferencia de Decanos.

El libro blanco que votarán en su reunión de Las Palmas propone también estrechar la colaboración entre universidades y centros de secundaria, formar a los tutores de las prácticas, tender a la profesionalización del profesorado del máster, y hacer más coherente la formación inicial (la que el profesorado recibe en la universidad), y la permanente (la que realiza una vez está trabajando).

**EL DEBATE*****La Gran Estafa***

Como vivimos bajo el imperio de la posverdad, nuestros líderes no parecen tener, tampoco en esto, escrúpulo alguno en diseñar un sistema educativo que convierte en imposible lo que él mismo proclama

Luis E. Íñigo 06 nov. 2025

De acuerdo con el significado que le atribuye el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, una estafa es un delito consistente en provocar un perjuicio patrimonial a alguien mediante engaño y con ánimo de lucro. Por si no quedara claro, el insigne diccionario nos proporciona una prolífica relación de sinónimos, entre los que figuran algunos bien conocidos, como engaño, fraude, timo, usurpación, trampa, chapuza o desfalco, y otros un poco menos, como, curro, bolseada, pechazo y pechada. Pero no creo que necesitemos tantos: todo el mundo sabe bien lo que es una estafa y mejor aún, que debe protegerse de quienes traten de hacerle víctima de ella.

Todos, quizá, menos los españoles. Porque si de algo no parecemos conscientes, y eso que nuestra clase política parece empeñada en hacernos ver sus escasos escrúpulos morales, que igualan, y aun superan, su inanidad intelectual y su probada incompetencia gestora, es de que el mayor engaño a que nos vienen sometiendo en los últimos años no reside en gobernar como si existieran Presupuestos Generales del Estado, en proclamar que se hace en beneficio de todos cuando se concibe el gobierno como una canonjía o en asegurar que las muertes provocadas por la DANA de Valencia no podían haberse evitado en ningún caso. El mayor engaño de que nos hace objeto nuestra mediocre clase política reside en asegurar que nuestro sistema educativo sirve, como proclama el Preámbulo de nuestra bienamada Ley Orgánica de Educación, para «garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas».

Como vivimos bajo el imperio de la posverdad, regidos por individuos que creen que basta con afirmar algo muchas veces para convertirlo en realidad, nuestros líderes no parecen tener, tampoco en esto, escrúpulo alguno en diseñar un sistema educativo que convierte en imposible lo que él mismo proclama. Antes bien, pareciera que lo que persigue el diseño de la ley, y los currículos que la desarrollan, es todo lo contrario: perpetuar la irresponsabilidad, el conformismo, la ignorancia y, por ende, convertir nuestra ya pobre democracia en un eficaz trampantojo capaz de ocultar la más eficaz de las dictaduras, la que alimenta una masa indiferenciada de esclavos amantes de sus cadenas.

No se trata de una exageración. La formación de una ciudadanía responsable y crítica requiere de otro tipo de educación. No, desde luego, de una educación que erige la diversidad del alumnado en coartada universal para el regalo masivo de promociones y títulos, en lugar de atenderla de forma adecuada; que concibe a los estudiantes como eternos y delicados rorros incapaces de asumir la responsabilidad de construir su propio futuro por medio del esfuerzo y la constancia; que posterga a los docentes frente a los psicólogos y a la didáctica frente a la pedagogía, tas la que se oculta, muchas veces, meras ocurrencias jamás contrastadas; que reniega de la repetición de curso y la sustituye por planes individuales de refuerzo de imposible ejecución con las ratios y los recursos que se les reservan; que, en fin, oculta tras la mejora en las tasas de idoneidad, de titulación y de abandono escolar temprano un sistema que no exige casi nada a los alumnos y alimenta una promoción tras otra de analfabetos funcionales, incapaces de comprender un texto de mínima complejidad, leer sin ayuda de una adaptación infantiloides una obra clásica de nuestra literatura o fijar la atención en algo que no sea una pantalla más allá de unos pocos minutos.

Formar ciudadanos responsables, libres y críticos exige todo lo contrario: currículos menos cargados, pero cuya superación sea requisito verdadero para la titulación; menos burocracia inútil y clases mejor preparadas; docentes bien formados en sus disciplinas y en la forma de enseñarlas sin presión alguna para aprobar a quien a su juicio no lo merezca; más lectura y desde más temprano, en libros, no en pantallas, que no parezcan la primera cartilla hasta la Universidad, y, sobre todo, recursos suficientes para atender de verdad a la diversidad, dando a cada cual lo que necesita, pero exigiendo a todos el máximo de lo que pueden dar. Porque la pedagogía del juego es magnífica en educación infantil, pero un engaño si no se acompaña de una exigencia creciente en las etapas posteriores, donde solo el buenismo más pueril puede creer en serio que regalar a los alumnos lo que no se merecen, porque no han luchado por conseguirlo, va a enseñarles en la vida algo distinto de la funesta convicción de que su mera existencia les hace acreedores a todo, olvidando que cuanto existe es fruto del trabajo de otros y cuanto se da graciosamente a quien pudiendo ganárselo no lo ha hecho es porque antes se les ha robado a aquellos. Me gustaría estar equivocado en mi análisis y que alguien cargado de buenos argumentos me lo demostrase. Pero me temo que nadie lo hará. Por desgracia, en nuestros días el debate de ideas ha dejado el campo libre a los eslóganes y las descalificaciones. No cabe extrañarse de ello. Nuestro sistema educativo hace décadas que enarbola, mientras proclama lo contrario, aquel funesto lema

erróneamente atribuido a la Universidad de Cervera: «Lejos de nosotros la funesta manía de pensar». Así nos va.

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

europapress.es

Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar

Familias víctimas de bullying critican el "abandono" de la Administración: "Va a haber muchos más suicidios"

La familia de Sandra Peña asiste a una concentración contra el acoso escolar frente al Congreso de los Diputados

MADRID, 6 (EUROPA PRESS) Familias de niños y niñas fallecidos por culpa del bullying se han concentrado este jueves 6 de noviembre a las 12.00 horas frente al Congreso de los Diputados coincidiendo con el Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar, en una protesta en la que han criticado el "abandono" que han recibido por parte de la Administración pública. "Me parece injusto el trato que nos está dando la Administración, un trato de abandono total y absoluto", ha señalado en declaraciones a los medios el fundador de la Asociación Trencats contra las Violencias en las Escuelas, José Manuel López.

A la movilización han asistido familias de niños y niñas fallecidos por violencia y acoso escolar, entre ellas los padres de Kira -fundadores de la asociación Trencats-, las familias de Sandra, Daniela, Dani y Alejandro, entre otras, así como diversos colectivos sociales y víctimas de violencia escolar que se han sumado a esta demanda.

El padre de Kira, menor que se suicidó por sufrir acoso escolar, ha defendido que para que los protocolos funcionen se debe encargar "una figura externa" al centro. "Mientras que el colegio sea juez y parte y pueda hacer lo que quiere, va a haber más suicidios. Y ya os aviso, va a haber muchos más", ha advertido. López ha asegurado que se está encontrando "con muchos casos de abusos sexuales" entre menores de entre ocho y doce años. "Unas cosas que cuando nosotros éramos pequeños no ocurrían. Les hemos dado el acceso libre a internet a nuestros hijos y lo estamos pagando y lo vamos a pagar cada vez más", ha avisado. Asimismo, ha explicado que los chicos "se están suicidando porque se burlan y se ríen de ellos y le pegan miradas y los aíslan, no porque les metan la cabeza en el váter o les peguen palizas". Por ello, ha instado a cambiar los protocolos para poner esos daños a la altura de las agresiones más graves o para que haya reparación del daño. "A los papás de Sandra y a mí no nos van a reparar el daño, ni a los de Daniel, que está aquí su mamá.

Nuestros hijos han muerto, pero cada vez que nosotros vemos en el telediario que un niño fallece por la misma causa, es que nos estremece lo más profundo de nuestro ser", ha lamentado. "Cuando un niño pierde la vida, cuando a un niño le suicidan, el dolor no desaparece, cambia de persona y se va al padre y a la madre. El niño ha dejado de sufrir, porque no entendía lo que era morir, si no, no lo hubiese hecho, y encima, de verdad, ni una carta, ni un lo siento, ni un vamos a ponernos a trabajar. Los que están aquí atrás no son capaces de reunirse y ponerse de acuerdo para salvar la vida de nuestros hijos", ha apuntado el padre de Kira en referencia a los diputados del Congreso.

Por su parte, el tío de Sandra Peña, la menor que se suicidó presuntamente tras sufrir acoso escolar en Sevilla, Isaac Villar, considera necesario no solo el endurecimiento de la pena -- en los casos de acoso escolar --, sino "también llevar a cabo una serie de medidas preventivas para evitar que sucedan este tipo de situaciones en los colegios". El tío de Sandra Peña ha lamentado que en el caso de su sobrina "no se llevasen a cabo" los protocolos de acoso escolar por parte del centro educativo, al tiempo que ha manifestado que, aunque no se puede saber con certeza si la aplicación de los mismos hubiese impedido el final de la joven, "sí se podría haber tomado medidas para intentar evitarlo".

UNA LEY INTEGRAL CONTRA EL ACOSO ESCOLAR

El objetivo de esta concentración, convocada por la Asociación Trencats Contra las Violencias en las Escuelas, ha sido exigir a los responsables políticos la aprobación urgente de una Ley Integral contra el Acoso Escolar que garantice la protección efectiva de los derechos de los menores en los centros educativos.

Durante la concentración ante el Congreso, las familias han sostenido las fotos de sus hijas e hijos fallecidos, hasta 18 víctimas de violencia escolar que "se vieron desprotegidas por un sistema que sistemáticamente silencia estos casos, que niega recursos y que normaliza el maltrato aceptando la reiteración de las violencias como requisito para activar medidas de protección a las víctimas".

Hace exactamente tres años, los padres de Kira entregaron en el Congreso más de 230.000 firmas (actualmente unas 260.000) solicitando una Ley Integral contra el Acoso Escolar. La asociación critica que, tres años después, el Gobierno "no ha tomado ninguna medida concreta para combatir el acoso escolar ni para proteger a los menores en las escuelas". "En este periodo, cinco nuevos suicidios han salido a la luz y se han sumado a la lista interminable de víctimas, de las que solo conocemos algunos nombres", asegura.

Las familias de víctimas de acoso escolar han solicitado formalmente una reunión con la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, con quien ya se reunieron hace tres años, y con la ministra de Juventud e Infancia, Sira Rego. "¿Cuántos niños más tienen que morir?"

No podemos seguir esperando mientras mueren niños. Tres años de silencio gubernamental son tres años de complicidad con el acoso. Exigimos una ley que garantice la protección inmediata de las víctimas, que establezca responsabilidades y sanciones claras tanto por incumplimiento como por omisión, así como protocolos anti acoso, funcionales, obligatorios y con supervisión externa que aseguren el derecho del alumnado a una educación libre de violencia", reclama la asociación.

La concentración ha sido "un acto pacífico y emotivo, pero contundente y necesario para visibilizar el drama silencioso que sufren miles de menores en las aulas".

THE CONVERSATION

Aumenta la brecha en competencias entre España y otros países desarrollados: ¿qué significa?

Ángel Soler Guillén. Vicedecano de Estudios de Postgrado de la Facultat d'Economia, Universitat de València

Lorenzo Serrano Martínez. Catedrático de Fundamentos de Análisis Económico, Universitat de València

¿Es más competente una persona que ha terminado estudios de postgrado que otra que tiene solamente un grado universitario? Parece lógico que sí: cuantos más años hemos estudiado, mejores serán nuestras competencias reales en el ámbito profesional. Pero similar nivel de estudios no equivale a un similar nivel de competencias. Especialmente entre países.

El programa PISA, que evalúa las competencias de los estudiantes en matemáticas, ciencias y lectura, nos ofrece datos para analizar con mayor precisión la relación entre la educación, el capital humano y el desempeño económico de los países y los individuos.

Los resultados que ofrece esta evaluación internacional muestran la importancia de las competencias *reales* (en términos de su capacidad para desenvolverse en la vida cotidiana y la actividad laboral) en comparación con la mera acumulación de años de enseñanza. Y mientras que PISA nos habla de los jóvenes de 15 años, el reciente informe de la OCDE sobre el nivel de competencias de la población adulta es la traslación a la población en edad de trabajar del mismo enfoque.

Aplicar lo que hemos aprendido

Este último estudio ofrece información sobre el nivel de competencias básicas (matemáticas, comprensión lectora y resolución adaptativa de problemas) de la población entre 16 y 65 años. Esto permite comparar a España con otros países de la OCDE (países desarrollados todos ellos) y tener en cuenta aspectos como la edad del individuo, el nivel de estudios terminados y la situación entre distintas generaciones, como hemos hecho en nuestro último estudio.

Incluso podemos distinguir qué parte de las diferencias en competencias entre grupos o países se debe a que unas personas han estudiado más años o alcanzado niveles educativos más altos, y qué parte obedece a que, aun con el mismo nivel de estudios, algunos grupos o países desarrollan más o menos competencias que otros.

En las competencias de una persona influyen factores diversos relacionados con características personales y familiares o la propia actividad laboral, pero el papel del sistema educativo y su mejor o peor funcionamiento es, sin duda, fundamental. Por eso el informe tiene en cuenta tanto qué efecto tiene acumular más o menos años de estudios y completar niveles más avanzados de enseñanza o no como aspectos más cualitativos sobre las competencias alcanzadas en los sucesivos niveles de enseñanza.

¿Por qué empeora el nivel en España?

La comparación con la media de los países de la OCDE muestra una brecha desfavorable para España. El nivel de competencias es para todas las franjas de edad más bajo en las tres competencias básicas investigadas.

Además, esa distancia aumenta generación tras generación. Para la cohorte de 25 a 34 años (la más joven con edad suficiente para haber completado su etapa educativa), la brecha triplica a la de la cohorte de 55 a 65 años. Es decir, los jóvenes españoles están el triple de lejos del nivel habitual de competencias de los jóvenes de los países desarrollados que las personas de 55 a 65 años respecto a la media para ese grupo de edad.

Es interesante observar que, mientras que el nivel de estudios influye de una manera previsible en los resultados (es decir, la brecha es menor con los países del entorno a medida que las personas tienen niveles más elevados de estudios), en el caso de las competencias que se adquieren en cada nivel educativo, la distancia es cada vez mayor: a igualdad de nivel de estudios, las competencias de las sucesivas generaciones están cada vez más lejos de las de sus coetáneos de los países desarrollados.

El resultado más llamativo es que, en términos globales, los españoles nacidos en los sesenta y próximos a jubilarse (cohorte de 55 a 65 años) muestran más competencias a igualdad de estudios completados que sus coetáneos de la OCDE. Sin embargo, para las cohortes posteriores esa ventaja desaparece y se va convirtiendo en una brecha negativa cada vez más grande.

Más competencias que sus mayores, pero menos que sus coetáneos europeos

En definitiva, ¿tienen los jóvenes españoles más competencias básicas que sus mayores? Sí, pero ese avance se ha producido en todos los países y, de hecho, España es uno de los cinco países desarrollados donde es más débil. Como resultado, los jóvenes españoles están más lejos de sus coetáneos de la OCDE que quienes nacieron en los 60, una generación que se formó íntegramente con el modelo de la EGB.

En otras palabras, mientras otros países de la OCDE han logrado que sus jóvenes con el mismo nivel educativo alcancen competencias básicas más altas, en España ese progreso ha sido menor, de modo que, incluso con los mismos estudios completados, los españoles suelen mostrar un nivel medio de competencias inferior al de sus homólogos en otros países.

Frenesí legislador

Se trata de un resultado decepcionante en el contexto de los esfuerzos realizados en materia educativa durante las últimas décadas. La lista de reformas en este ámbito desde los 80 conforma una auténtica sopa de letras de leyes orgánicas: LOU, LOE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE, LOSU... Esto convierte a España en un caso un tanto atípico de frenesí legislador caracterizado por una sistemática falta de consenso, con una sucesión de normas a veces contradictorias, otras veces efímeras o incluso no aplicadas realmente.

La enseñanza necesita políticas coherentes y sostenidas en el tiempo, al caracterizarse por periodos de maduración muy prolongados. Hay que pensar que, en la actualidad, un graduado universitario típico puede acumular fácilmente 20 años de estudios en los diferentes niveles de enseñanza.

Esa falta de una política educativa consensuada, coherente y prolongada puede haber contribuido a que el progreso conseguido por España en términos de competencias no pueda calificarse de adecuado si se compara con el habitual en otros países desarrollados.

¿Por qué las chicas adolescentes se sienten peor que los chicos?

Alejandro Legaz Arrese. Catedrático Área de Educación Física y Deporte, Universidad de Zaragoza

Carmen Mayolas-Pi. Profesora Titular Área Educación Física y Deportiva, Universidad de Zaragoza

Joaquín Reverter Masia. Catedrático Educación Física., Universitat de Lleida

En los últimos años hemos asistido a un aumento preocupante de los problemas de salud mental entre jóvenes. Pero hay un dato que suele pasar desapercibido: la crisis emocional adolescente no afecta por igual a chicos y chicas.

En nuestros estudios recientes sobre sueño, ansiedad, depresión, calidad de vida y riesgo de trastornos alimentarios, analizamos datos de más de 10 000 adolescentes españoles de entre 11 y 19 años. Los resultados fueron claros: la brecha emocional entre chicas y chicos no solo existe, sino que aparece temprano y se intensifica con la edad.

La brecha nace en la pubertad

La diferencia entre sexos no es innata. Surge cuando llegan los cambios hormonales y sociales de la pubertad. Al inicio de esta fase, chicas y chicos muestran niveles similares de bienestar emocional. Sin embargo, aproximadamente a partir de los 14 años en las chicas, cuando la pubertad está en pleno desarrollo y los cambios físicos y hormonales se aceleran, las trayectorias comienzan a separarse. Desde ese momento, las chicas empiezan a dormir peor, muestran más ansiedad y reportan más síntomas depresivos.

La adolescencia, para muchas chicas, se vuelve emocionalmente más intensa. Muchas jóvenes describen vacío emocional, confusión sobre sí mismas y más dificultad para entender y gestionar sus emociones. No es simplemente que se sientan peor: durante esta etapa, el equilibrio emocional se vuelve más frágil y la respuesta al estrés se intensifica.

Sensación de menos autonomía y control

Este periodo también supone un cambio importante en la percepción de su autonomía. Algunas adolescentes expresan la sensación de tener menos control sobre su tiempo, su cuerpo y sus decisiones. Mientras para



muchos chicos la madurez representa más independencia, para muchas chicas implica mayor presión, más expectativas y más autoexigencia.

La autoestima cae de forma marcada y la relación con el propio cuerpo se vuelve más crítica. La preocupación por el peso, la apariencia y la autoevaluación constante aumentan, lo que eleva el riesgo de problemas alimentarios. Al mismo tiempo, numerosas adolescentes sienten que tienen

Este patrón coincide con los hallazgos internacionales del informe de la Organización Mundial de la Salud, que identifica un deterioro mayor del bienestar psicológico femenino a partir de la pubertad y una mayor sensibilidad emocional asociada a este periodo.

No cambia el entorno, sino cómo se ven

Un dato importante: la esfera social no explica esta brecha. Las relaciones con la familia, el entorno escolar y las amistades se transforman en ambos sexos de forma similar. En nuestros datos no vemos diferencias sustanciales en apoyo social, amistades o experiencias de acoso.

La brecha emocional no proviene de un entorno más hostil para las chicas. Surge dentro: en cómo se sienten, cómo se ven y cuánto control perciben sobre sus vidas. Es una brecha interna, no social.

Hormonas y presión estética

¿Por qué ocurre esto? La explicación es compleja y multifactorial. La pubertad femenina llega antes y con cambios hormonales más intensos que afectan al sueño, al estado de ánimo y a la forma en que se procesa el estrés. Pero estos cambios son naturales y ocurren en ambos sexos; no son la causa ni la solución por sí solos. La diferencia está en cómo se viven y qué significan esos cambios en un entorno social lleno de expectativas sobre el cuerpo femenino.

A todo ello se suma un contexto contemporáneo marcado por presión estética, exposición continua a redes sociales y expectativas de “ser perfecta” en múltiples dimensiones. La evidencia más reciente vincula estas dinámicas con el aumento del malestar emocional en chicas jóvenes.

La pubertad se convierte así en un cruce biológico y cultural particularmente exigente para ellas.

La brecha llega a la adultez

Este patrón no desaparece con los años. Datos de nuestro grupo de investigación y de la evidencia científica en población adulta muestran que las mujeres siguen presentando peores niveles de sueño, mayor ansiedad y depresión, y más insatisfacción corporal que los hombres.

La brecha emocional que se abre en la pubertad no se corrige sola con el paso del tiempo.

El deporte protege

Nuestros datos muestran que la actividad física, y especialmente el deporte competitivo, se asocia con mejor descanso, mayor satisfacción vital y menos malestar emocional tanto en chicos como en chicas. Cuando la práctica deportiva es similar, los beneficios también lo son: el deporte protege por igual.

Aun así, la brecha de bienestar entre chicos y chicas persiste. No porque el deporte funcione peor en ellas, sino porque las adolescentes practican menos actividad física y menos deporte competitivo, tal y como indican nuestro estudio y otros trabajos previos.

El deporte no puede compensar por sí solo los factores sociales que pesan más sobre las adolescentes, pero favorecer su participación, especialmente en niveles competitivos, ayuda a reducir la brecha, al permitir que más chicas accedan a los mismos beneficios que los chicos.

Otras estrategias que ayudan a reducir la brecha

La buena noticia es que sabemos que otras estrategias ayudan a reducir dicha diferencia emocional. Los estudios muestran que las intervenciones más efectivas son aquellas que ayudan a mejorar la relación con el propio cuerpo, reducir la comparación social y fortalecer la autoestima.

Programas escolares centrados en la educación sobre imagen corporal y autopercepción han logrado disminuir el riesgo de trastornos alimentarios y aumentar el bienestar emocional en chicas adolescentes.

También funcionan las iniciativas que enseñan a usar las redes sociales de forma crítica e identificar mensajes que dañan la autoimagen, ayudando a frenar la presión estética y digital.

Por último, las estrategias de regulación emocional y atención plena, centradas en aprender a manejar el estrés, calmar la mente y conectar con el presente, se han asociado con mejoras en el bienestar psicológico y menores niveles de ansiedad en adolescentes.

No es solo cosa de ellas

Pero no todo depende de ellas. La investigación también muestra que el contexto importa. Las familias que escuchan, validan emociones y favorecen la autonomía protegen la salud mental de sus hijas.

Las escuelas que enseñan habilidades socioemocionales universales, como reconocer emociones, resolver conflictos o fortalecer la autoestima, reducen los síntomas de ansiedad y depresión en la adolescencia.

Y los medios y las redes sociales tienen una enorme responsabilidad: la forma en que se representan los cuerpos y el éxito influye en cómo las jóvenes se valoran a sí mismas.

Además, las políticas públicas que regulan los mensajes sobre cuerpo e imagen y que promueven entornos educativos y deportivos inclusivos, también ayudan a reducir la presión estética y mejorar el bienestar de las adolescentes.

Una ventana crítica (y una oportunidad)

La adolescencia es un momento decisivo. Si apoyamos a las chicas en esta etapa y reforzamos su autonomía, su autoestima y su relación con el cuerpo y las emociones, estaremos protegiendo su bienestar para el resto de la vida.

No se trata de pedirles que sean fuertes. Se trata de construir entornos que no las derriben. Invertir en salud mental adolescente hoy es construir una sociedad más equitativa mañana.

MAGISTERIO

Formación inicial de los docentes: entre la complejidad y la responsabilidad compartida

Estamos ante una reflexión compleja sobre cómo preparar del mejor modo posible a quienes serán responsables de educar a las próximas generaciones.

JESÚS MANSO. 30 de Octubre de 2025

En los últimos días el debate sobre la formación inicial del profesorado ha ocupado de nuevo titulares a raíz de los borradores de los cinco Libros Blancos de la profesión docente propuestos desde la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación (CODE).

Considero que es una buena noticia, pues su importancia requiere un diálogo profundo y, si puede ser, sosegado entre todos los implicados en el diseño y en la implementación de la formación inicial del profesorado. Estamos ante una reflexión compleja sobre cómo preparar del mejor modo posible a quienes serán responsables de educar a las próximas generaciones.

Teniendo en cuenta una perspectiva internacional y lo más amplia posible, formar docentes implica construir una identidad profesional sustentada en tres grandes pilares: el conocimiento de las disciplinas que se van a enseñar; la didáctica que permite enseñar esos conocimientos con sentido y eficacia; y el conjunto de saberes psicopedagógicos que ayudan a comprender cómo aprende el alumnado, cómo se organizan los centros y cómo se acompaña el desarrollo personal, social y moral de cada estudiante. El reto está en articular estos tres planos —disciplinar, didáctico y psicopedagógico— dentro del tiempo disponible y de forma coherente. Hoy, los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria tienen una duración de cuatro años, y el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria se organiza en un solo año. Ese es el marco con el que contamos, y sobre él hay que debatir cómo distribuir los contenidos, asumiendo también que las prácticas en los centros escolares deben ocupar un lugar central como espacio donde se integran los distintos saberes.

Los borradores de los Libros Blancos promovidos por la CODE representan un esfuerzo de reflexión colectivo, riguroso y transparente. No son planes de estudio ni pretenden serlo, esto se ha repetido insistentemente. Son documentos de trabajo que buscan aportar una visión académica y universitaria al complejo debate sobre la profesión docente. Los planes de estudio corresponderán, en su momento, al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Y en este sentido es absolutamente legítimo que los diferentes interlocutores puedan ir manifestando su parecer dado que es bueno y oportuno que existan disensos que hay que abordar con rigor y apertura. En este contexto, hay dos cuestiones sobre las que considero es oportuno compartir algún análisis más detallado.

Por un lado, la reacción de algunas asociaciones de didácticas específicas que han expresado su desacuerdo es legítima, deseable y generosa. Es saludable que existan distintas perspectivas dentro del ámbito universitario. Lo que sí que he echado en falta es una mayor concreción sobre su (contra)propuesta de cara al trabajo que tiene que hacer el Ministerio de Universidad.

Al igual que ocurre en la CODE, entre el profesorado de las didácticas específicas no existe una postura única, sino varias. Entre ellas está la de quienes defienden incrementar, no la didáctica de la disciplina (historia, matemáticas, física o filosofía), sino el contenido disciplinar propiamente dicho en los programas de formación inicial docente. Son planteamientos distintos que deberían explicitarse con mayor claridad. También resulta llamativo que los comentarios se hayan centrado únicamente en el borrador del grado de Educación Primaria,



sin referencia al de Educación Infantil ni al del Máster de Secundaria. La formación del profesorado es un proyecto común y considero que es más oportuno hacer un trabajo crítico al conjunto de los libros blancos.

Por otra parte, es comprensible que, en un contexto de debate, surjan propuestas para ampliar la duración de los programas formativos. Ampliar el tiempo puede parecer una solución cómoda, porque evita restar espacio a nadie. Pero también puede ser una vía poco realista. La cuestión de fondo no es cuánto tiempo tenemos, sino qué queremos hacer con el tiempo que tenemos. Yo apostaría por hacer de este proceso un ejercicio de diálogo, evidencia y responsabilidad compartida cuyo liderazgo corresponde al Ministerio de Universidades y, en su caso (muy recomendable), en coordinación con el Ministerio de Educación.

España tiene la oportunidad de fortalecer su sistema de formación docente, y hacerlo bien exige una mirada larga y generosa. El proceso que ha iniciado la CODE no busca cerrar un debate, sino abrirlo con rigor académico y espíritu de servicio público.

España tiene la oportunidad de fortalecer su sistema de formación docente, y hacerlo bien exige una mirada larga y generosa

Jesús Manso es profesor titular del Departamento de Pedagogía de la UAM.

El Gobierno aprueba el 'Estatuto del Becario' para promover la "igualdad de oportunidades"

El texto regula las prácticas formativas en empresas, instituciones y organismos públicos o privados.

MAGISTERIO. Martes, 4 de Noviembre de 2025

El Consejo de Ministros ha aprobado, a propuesta del Ministerio de Trabajo y Economía Social, el Estatuto de las personas en formación práctica no laboral, coloquialmente denominado como *Estatuto del Becario*, que por una parte, delimita las actividades formativas y las estrictamente laborales y, por otra, determina el régimen jurídico de las personas durante el tiempo que desarrollan esta actividad formativa en una empresa, institución u organismo público o privado. El Estatuto ha sido objeto de una intensa y prolongada negociación en el ámbito del diálogo social que ha dado lugar a la incorporación de un importante conjunto de propuestas tanto de las organizaciones sindicales como empresariales y ha sido acordado con CCOO y UGT.

“El cambio de denominación del Estatuto y la sustitución del término «becario» por el de «persona en prácticas formativas no laborales» permite pasar página de un concepto que ha sufrido una gran degradación a lo largo del tiempo para dar paso al reconocimiento de los derechos de las propias personas en formación y también de las personas trabajadoras”, dice el Ministerio de Trabajo en un comunicado. “Refuerza también la importancia de la actividad formativa y de su relevancia para alcanzar procesos de cualificación adecuados y eficaces”, añade el departamento de Yolanda Díaz.

Las claves del nuevo Estatuto

El Estatuto que recoge esta norma constituye sobre todo un “instrumento clave para la igualdad de oportunidades”, así como para que el “acceso a la formación en las empresas no constituya una fórmula que degrade las condiciones de trabajo”.

Los becarios “no deben ser trabajadores *low cost*. La experiencia formativa no puede estar basada en la precariedad”, añade el Ministerio.

1. **Ámbito de aplicación:** Abarca los periodos de formación práctica vinculada a grados del sistema de Formación Profesional, a enseñanzas artísticas o deportivas del sistema educativo, a especialidades formativas del sistema nacional de empleo y a prácticas universitarias curriculares y extracurriculares.
2. **Garantías:** Evitará figuras como la de los falsos becarios y promoverá la igualdad entre mujeres y hombres en el acceso a las prácticas no laborales.

Por otro lado, deberá existir una vinculación directa entre la actividad desarrollada en la empresa, que deberá ajustarse al contenido formativo recogido en el plan de formación individual y las competencias del itinerario formativo al que se asocia la práctica. “En ningún caso esta formación debe sustituir las funciones de una persona trabajadora por cuenta ajena”, señala también el texto.

Las prácticas no laborales estarán tutorizadas por una persona que podrá tener, como máximo, a cinco personas en formación práctica a su cargo. El total de personas en prácticas no laborales no podrá superar el 20% de la plantilla del centro de trabajo. y las personas en prácticas formativas tendrán derecho a la compensación de gastos, al descanso y a los servicios del centro de trabajo ofrecidos a las personas trabajadoras.

También se reconoce a las personas en prácticas el derecho a la protección frente a la violencia y el acoso. La norma reconoce además el derecho de la representación legal de los trabajadores a recibir información respecto a la formación práctica que se imparte en la empresa. Y se creará una Comisión de seguimiento de la formación práctica en el ámbito de la empresa.

La Inspección de Trabajo y Seguridad Social tendrá acceso a la documentación asociada a estas prácticas formativas no laborales y la planificación anual de este organismo incluirá actuaciones inspectoras de vigilancia del cumplimiento de esta norma.

Los Consejos Sociales avisan de que dificultará las prácticas

La Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas (CCS) cree que el *Estatuto del Becario* dificultará las prácticas formativas y las hará “poco atractivas” para las empresas, instituciones y entidades del tercer sector. El presidente de la CCS –órgano que representa a la sociedad en el sistema universitario a través de empresas, sindicatos y estudiantes–, Antonio Abril, ha lamentado que la norma no haya sido consensuada con la comunidad educativa y con los ministerios de Educación y de Universidades, ya que regula las prácticas académicas de las enseñanzas universitarias y de Formación Profesional.

“Estamos muy preocupados por las graves consecuencias que puede acarrear la actual propuesta normativa para las prácticas externas que realizan los estudiantes”, señala en un comunicado a Efe en el que resalta que la “sobrecarga de esfuerzos y de costes que se les imponen a las prácticas curriculares dificultará su gestión por las universidades”. Avisa de que las hará “poco atractivas” para las empresas, instituciones y entidades del tercer sector, comprometidas en programas de cooperación educativa. Y señala que, unido a la reducción de las prácticas extracurriculares, se limitará aún más la oferta de prácticas e impedirá su realización en períodos no lectivos.

El presidente de la CCS recalca que la norma no debería “coartar el desarrollo de esta actividad académica y dificultar la cooperación educativa entre universidades y empresas e instituciones”. Los Consejos Sociales piden al Gobierno revisar el actual marco normativo de las prácticas externas con el fin de mejorar su funcionalidad como actividad formativa esencial y recuerdan el Libro Blanco de las Prácticas, elaborado por los rectores, la CEOE, el Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado, la Confederación Española de Centros de Enseñanza y la Cámara de Comercio de España. Una guía que distingue entre prácticas curriculares, extracurriculares o formativas obligatorias y voluntarias.

En este sentido, la directora general de la Fundación Universidad-Empresa y coordinadora del libro blanco, Carmen Palomino, ha señalado a Efe que el texto proyectado introduce dos cambios “que alteran el equilibrio actual”: la obligatoriedad de pagar todas las prácticas, incluidas las curriculares, sin distinguir si son o no obligatorias y las 480 horas en cuatro años para las extracurriculares. “Estas medidas no garantizan una mejor calidad, sino que reducen la oferta. Las pymes, que representan más del 90% del tejido empresarial, difícilmente podrán asumir nuevos costes; y el sector público o entidades sin ánimo de lucro –que acogen más del 60% de las prácticas universitarias– podrían quedar directamente excluidos”, advierte.

Palomino desmiente que haya mayoritariamente “falsos becarios” ya que desde 2024 todas las prácticas cotizan a la Seguridad Social, además de que el Ministerio de Trabajo realizó 4.194 inspecciones de las que 1.598 fueron irregulares: “penalizar al 95% del sistema por las infracciones de una minoría es, sencillamente, ineficaz y contraproducente”. El libro blanco señala que las organizaciones empresariales piden reforzar la legislación existente, pero no sustituirla así como no penalizar la oferta ya que las prácticas académicas aumentan hasta en cuatro puntos la tasa de empleabilidad.

Díaz avisa a la CRUE de que llamen a la puerta "adecuada" para financiar mejor a los becarios

La vicepresidenta y ministra de Trabajo, Yolanda Díaz, ha recordado a la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) que las cotizaciones que pagan por las prácticas curriculares de sus estudiantes están bonificadas al 95% y les ha avisado de que su problema está en una infrafinanciación que parte de las comunidades. “Que la CRUE llame a la puerta adecuada, que son las comunidades, y son muchas las que recortan el sistema universitario público... lo que tienen que hacer es sentarse con los presidentes autonómicos, empezando por Madrid, y exigir y defender una financiación adecuada”, ha dicho la ministra tras la aprobación del *Estatuto del Becario*. Un estatuto pactado en junio de 2023 con los sindicatos pero no con la patronal y que ha recibido las críticas de la CRUE por no contar con su participación para elaborarlo.

Los rectores señalaron hace un año que el régimen jurídico de las prácticas académicas es un asunto en el que “las universidades pueden advertir de posibles problemas a la hora de aplicar el texto normativo”, ya que se debe fijar la frontera entre lo que son prácticas académicas y lo que no lo son a la hora de configurar un contrato de trabajo. Criticaron que sean las universidades las que paguen las cotizaciones del estudiantado que realiza las prácticas curriculares incluidas en sus planes de estudio y que suponen hasta 9 millones de euros anuales, con bonificaciones. De esta forma lo expusieron cuando empezó a negociarse el Estatuto en el que también recordaron el “enorme esfuerzo de gestión administrativa” que representan unas 400.000 prácticas al año.

La ministra de Trabajo ha señalado que “ahora queda aquilatado lo que son las practicas curriculares, las que no y lo que es formación y no lo es”. “La CRUE sabe que tener relaciones laborales precarias o a personas que se están formando ocupando puestos de trabajo que no pueden pagar, no es correcto y no habla bien de la universidad española”, ha dicho tras incidir en que el debate de fondo está en la “deficiente financiación que tienen hoy y que está en manos de las comunidades”. Díaz ha puntualizado que “no era digno” que las prácticas de los investigadores fueran “precarias”. “Lo que no puede ser es un sistema en el que hoy muchas personas tengan que pagar para formarse”, ha recalcado.

Cantabria y Andalucía trabajarán para mejorar la digitalización de la gestión educativa

Cantabria y Andalucía cooperarán para mejorar la digitalización de la gestión integral de los centros e infraestructuras educativos e impulsar la innovación educativa y tecnológica.

EFE. Miércoles, 5 de noviembre de 2025

El consejero de Educación, Sergio Silva, y su homóloga andaluza, María del Carmen Castillo, han acordado trabajar de manera conjunta en la mejora de la gestión informática de los centros a través de la plataforma Séneca, según informa el Gobierno de Cantabria en un comunicado. Este acuerdo se ha realizado como parte del protocolo general de colaboración firmado este año por la presidenta de Cantabria, María José Sáenz de Buruaga, y el presidente de Andalucía, Juan Manuel Moreno, en materia de fiscalidad, educación, vivienda, simplificación administrativa y emergencias, entre otros ámbitos.

El convenio se ha firmado durante la visita institucional que ha realizado Silva a Sevilla, en la que ha destacado que la plataforma educativa Séneca «es un ejemplo palmario de cómo se hacen bien las cosas» a la hora de ofrecer a las docentes y a las familias un sistema de gestión. Este sistema, ha asegurado, «responde a una evolución ya de décadas a la hora de abordar la siempre compleja gestión de los centros educativos a todos los niveles».

Por su parte, la consejera de Desarrollo Educativo de la Junta de Andalucía ha señalado que Séneca es un referente nacional que no solo sirve para gestionar los centros educativos, sino también para que las familias conozcan lo que se hace en los centros y el profesorado pueda desarrollar sus funciones con menos burocracia.

Los jóvenes toman conciencia del acoso escolar y un 67% actúa ante una agresión **Día Internacional contra la violencia y el acoso en la escuela**

La mayoría de los jóvenes saben que deben intervenir ante una situación de acoso escolar y son conscientes de la importancia de que toda la clase apoye a la víctima; actualmente casi siete de cada diez actúa cuando presencia un caso de agresión, aunque hay un 25% que solo lo hace "si es amigo".

RUTH DEL MORAL. Jueves, 6 de noviembre de 2025

La mayoría de las situaciones de acoso se producen en presencia de otros compañeros, que pueden tener un papel decisivo para detener la agresión y el 80% del alumnado señala que ha trabajado en la escuela lo que es el acoso escolar y qué hacer para detenerlo. En el Día Internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, la Universidad Complutense y la Fundación Colacao recuerdan que según el *I Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia* una de cada tres víctimas de acoso escolar (el 38%) y más de la mitad de las víctimas de ciberacoso (el 55%) todavía guardan silencio.

Al miedo de las víctimas se le suma el de un 15% de compañeros que no actúa y por eso los expertos educativos consultados por Efe recuerdan la importancia de que el acoso no sea tabú y se eduque a la sociedad en empatía y en el respeto a los derechos humanos. «El acoso es la antítesis del respeto a los derechos humanos. Si limitamos ese consenso en derechos humanos el acoso puede crecer», señala la catedrática de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), María José Díaz-Aguado, que ha dirigido este estudio. Añade que hay que cambiar la cultural ancestral de dominio y sumisión que reproducen los acosadores cuando «usan la violencia para conseguir poder».

«Fomentar la empatía desde pequeños y un clima de confianza en casa y en el colegio, que el niño de 10 años se atreva a contar y sepa que pedir ayuda no es sinónimo de ser débil», coincide la directora del Máster en Acoso Escolar y Mediación de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), Antonia Martí. Martí recuerda que los padres y madres tardan una media de año y medio en saber lo que pasa.

El apoyo de los compañeros

«El acoso cesa si el grupo de iguales apoya a la víctima», señala también Díaz-Aguado, que añade que el alumnado que trabaja en clase sobre cómo afrontar el acoso escolar tiene menos riesgo de ser víctima o acosador. «Parece actuar como una especie de vacuna que proporciona cierta protección», recalca.

El informe concreta que entre el alumnado que ha sufrido, ejercido o presenciado acoso durante los dos últimos meses, el 67% actúa. El 42% intenta cortar la situación aunque no sea amigo de la víctima y el 25% lo hace «solo si es amigo». Un 15% cree que debería impedir el acoso, pero no hace nada (probablemente por miedo), y el 8% señala que no es «su problema». Sin embargo, seis de cada diez jóvenes considera muy eficaz «que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo». Y como segunda medida apuntan la de «educar en igualdad y respeto mutuo para que nadie acose al que es diferente».

‘EnlazHadas’, un proyecto de ayuda entre iguales

El IES Madrid Sur lleva una década trabajando en el programa ‘EnlazHadas’, para que los propios alumnos motiven a aquellos compañeros que les cuesta socializar, integrarse o participar. Se trata de un proyecto que genera bienestar y una red de apoyo entre iguales. Alumnos y monitores se reúnen una vez a la semana con otros para hacer actividades que refuercen la autoestima, la personalidad o para ayudar a verbalizar sentimientos. «Se sienten seguros, hacen vínculos con otras personas y además el grupo ejerce como observatorio de convivencia» porque conoce situaciones que pueden llegar a ser acoso, señala Leonor Alcarria, profesora de francés e impulsora de este programa que se ha trasladado desde hace tres años al IES San Isidro de Madrid.

Prevención temprana

La Asociación Española de Prevención del Acoso Escolar (Aepae) señala que implementar iniciativas desde Infantil puede ayudar a disminuir en un 67% la presencia del acoso en los colegios. Juegos educativos para expresar emociones, fomentar la inteligencia emocional en las aulas de los más pequeños o concursos de pintura contra el bullying ayudan a tomar conciencia al inicio de curso. La Fundación Cibervoluntarios da talleres gratuitos en los centros para prevenir, detectar y frenar el acoso digital a través del programa ‘Para, piensa, conéctate’.

La directora del Máster en Acoso de la Universidad Internacional de Valencia avisa de los nuevos tipos de violencia que llegan con la Inteligencia Artificial, que está generando diferentes formas de agredir. Martí recalca que son muchos los profesores que buscan formación de forma voluntaria y «todos dicen que sienten falta de recursos y estrategias enfocadas en la prevención».

Corregir la conducta de los acosadores

En los últimos años se han producido más avances en lograr que las víctimas cuenten lo que les ha ocurrido que en corregir la conducta de los acosadores. El 65% de los acosadores reconoce que no habla con personas adultas sobre su conducta, por lo que difícilmente pueden ayudarle a cambiar. «Sin duda es menos difícil apoyar a la víctima que corregir la conducta de un acosador», señala Díaz-Aguado.

La catedrática en Psicología de la UCM incide en que para ayudarles a cambiar hay que hacerles ver que pueden conseguir poder sin violencia, ayudarles a superar su justificación de la violencia culpando a las víctimas y a arrepentirse del acoso y a reparar el daño originado. «Cuando estos tres cambios -cognitivo, emocional y de reparación- se integran en un proceso global, su eficacia aumenta», puntualiza



Los docentes españoles, con poca o nula influencia en el currículo

José Luis Fernández. 31 octubre, 2025

El profesorado español es competente, comprometido y autónomo en la práctica, pero opera con márgenes limitados de influencia en el sistema y bajo la presión de cargas administrativas y evaluativas, con diferencias por etapa y territorio. Es el retrato que, según Funcas, deja el reciente Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, TALIS, la principal fuente comparativa sobre las condiciones laborales, percepciones y prácticas del profesorado en los sistemas educativos de los países de la OCDE.

“Quiénes son los docentes y cómo desarrollan su labor se ha convertido en una cuestión clave para los sistemas educativos contemporáneos. Los cambios demográficos, el avance de las tecnologías digitales y la diversidad creciente del alumnado han redefinido las exigencias hacia la profesión docente, generando nuevas expectativas en torno a la equidad, la inclusión y la capacidad de respuesta pedagógica”, explica Ismael Sanz, director del área de Educación de Funcas.

El informe TALIS de la OCDE confirma un profesorado muy satisfecho con su trabajo -95% en Secundaria y 97% en Primaria- y con amplia autonomía para elegir materiales y métodos, especialmente en el aula. Pero, al mismo tiempo, pone de relieve tres retos estructurales: escasa capacidad para influir en el currículum, carga administrativa percibida como fuente de estrés, y uso todavía moderado de la inteligencia artificial (IA), con beneficios percibidos pero también con preocupaciones claras.

Respecto al primer desafío, en España solo uno de cada cuatro docentes de Secundaria y uno de cada tres de Primaria declara participar en el diseño y contenido curricular del curso escolar (frente a promedios internacionales más altos).

En cambio, la capacidad para elegir materiales de aprendizaje es muy elevada. Este patrón dibuja un modelo “autonomía-puerta adentro”: mucha libertad pedagógica en clase, poca influencia en las grandes decisiones.

En concreto, la decisión sobre materiales didácticos es más frecuente en España que fuera: 89% de docentes con responsabilidad significativa frente al 77% en la OCDE y el 74% en la UE.

Sin embargo, solo el 25% del profesorado español participa en la determinación del currículo, frente a un 47% en la OCDE y un 43% en la UE-22. En cuanto a la decisión sobre qué cursos se ofrecen, apenas el 18% del profesorado español informa tener responsabilidad significativa, mientras que en el promedio de la OCDE-27 y la UE-22 la proporción alcanza el 33%.

La participación del profesorado en las políticas escolares es más limitada. En la OCDE-27 y la UE-22, alrededor del 40% del profesorado tiene responsabilidad significativa en cinco de las seis áreas analizadas (todas excepto la diversidad docente, con un 20%). En España, los porcentajes son más bajos: el 27% del profesorado tiene responsabilidad en establecer políticas y procedimientos disciplinarios, y 18% en políticas de evaluación de estudiantes, incluidas evaluaciones nacionales y regionales, frente al 40% en la OCDE-27 y el 43% en la UE-22.

Las condiciones de trabajo siguen siendo el gran eje de tensión: la docencia directa concentra la mayor parte del tiempo y se mantiene relativamente estable, mientras que la carga administrativa y la evaluación/corrección son las fuentes de estrés más señaladas, con mayor intensidad en Secundaria. En esta etapa, el 64% del profesorado afirma tener demasiado trabajo administrativo, con picos autonómicos.

En Primaria, el promedio nacional es del 60%. La administración emerge como el factor de estrés transversal del sistema. Desde 2018, el tiempo dedicado a administración ha crecido en España, y aunque no siempre aumenta en paralelo la percepción de estrés, el mensaje es consistente: lo burocrático compite con lo pedagógico y erosiona el tiempo de alto valor educativo.

Prudencia frente a la IA

En tecnología e IA, el profesorado español muestra actitudes más prudentes que el resto, en especial en Secundaria. El informe recoge valoraciones positivas de los docentes sobre el potencial de las herramientas digitales (motivación, planificación y colaboración), pero también riesgos como el plagio y la distracción.

En IA, el profesorado percibe utilidades (planificación, adaptación de materiales, apoyo individual, automatización de tareas) aún con reservas por privacidad, sesgos y recomendaciones inadecuadas. Según TALIS 2024, el 36% del profesorado de secundaria en la OCDE-27 ha utilizado IA en el último año, frente al 32% en la UE-22. En España, los valores son 35% en secundaria y 28% en primaria.

Por otra parte, el 24% del profesorado de Secundaria en España declara tener que esperar mucho tiempo hasta conseguir silencio en clase, un porcentaje claramente superior al promedio de la OCDE (15%) y solo superado por Portugal y Chile. De este modo, en España, el 50% del profesorado de Secundaria considera que mantener la disciplina en clase les causa bastante o mucho estrés, por encima de la media de la OCDE (45%).

Finalmente, el 58% del profesorado de Secundaria afirma sentir estrés por la necesidad de mantenerse al día con los cambios educativos, frente al 29% del promedio de la OCDE. Esta diferencia muestra una presión creciente sobre el profesorado español para adaptarse a nuevas metodologías, reformas curriculares y avances tecnológicos, especialmente en contextos de alta demanda y actualización constante.

Para Ismael Sanz, la agenda pasa por simplificar y digitalizar con propósito la gestión administrativa para devolver tiempo de enseñanza y evaluación de calidad, dando prioridad a las CCAA con mayores porcentajes declarados; abrir la “palanca curricular” a los docentes (más participación en currículo y oferta de cursos) para alinear autonomía de aula y estrategia de centro; formación en IA y marco de uso seguro, con pautas didácticas, evaluación auténtica y protocolos contra el plagio y sesgos algorítmicos; y reforzar la mentoría y el acompañamiento del profesorado novel como política de alto retorno.

Cataluña, Murcia y Madrid, las CCAA que menos presupuesto destinaron a las universidades públicas presenciales

José Luis Fernández. 3 noviembre, 2025

Los alumnos de las universidades públicas presenciales ubicadas en las regiones de Murcia, con 6.267 euros por estudiante; Cataluña, con 5.599, y Madrid, con 5.362, fueron son los que menores transferencias corrientes y de capital reciben, según el último Informe Autonómico de la Fundación CYD, correspondiente al año 2022, en el que las mejores cifras las aportaron La Rioja (9.689), Navarra (9.210) y el País Vasco (9.065).

Las comunidades autónomas son las que tienen las competencias en financiación de las universidades públicas: en 2022, el 82% del total de las transferencias recibidas por el conjunto de las universidades públicas presenciales españolas provinieron de sus administraciones autonómicas.

Si se analizan las transferencias corrientes y de capital procedentes de la CCAA por alumno, teniendo en cuenta el nivel de riqueza de la región es decir, dividiéndolo por el PIB per cápita regional, se observa

que Madrid (13,9%) y Cataluña (17,2%), mostraron, “de manera clara”, los valores más reducidos, frente a los máximos del 34,1% de la Comunidad Valenciana, el 33,4% de Extremadura y el 32,8% de La Rioja.

Las recaudaciones más elevadas por los precios públicos que los alumnos abonaron por sus matrículas en el año 2022 se registraron en las universidades públicas de Madrid (1.620 euros), Cataluña (1.508) y Aragón (1.302); mientras que las menores se dieron en Andalucía (815), Canarias (776) y Galicia (738).

Según explica Montse Álvarez, del gabinete técnico de la Fundación CYD, “tomando los presupuestos liquidados de las universidades públicas presenciales, en 2022, por el lado de los ingresos, Madrid, en primer lugar, y Cataluña, en segundo, se caracterizaban por combinar las mayores recaudaciones por precios públicos por alumno y las menores transferencias corrientes y de capital por estudiante procedentes de sus comunidades autónomas respectivas; en el lado opuesto estaba el País Vasco, entre las cuatro con menos ratio en el primer indicador y con más en el segundo”

¿Cómo han evolucionado los ingresos de las universidades?

El conjunto de las universidades públicas de casi todas las regiones españolas recaudó más en 2022 por transferencias corrientes que en 2009, en términos nominales. La excepción es Madrid, con unas transferencias en 2022 un 4,5% inferiores a las de 2009.

En el caso de los ingresos percibidos por tasas, precios públicos y otros se observa que en Asturias (-32,2%), Cantabria (-31,2%) y Galicia (-29,6%) ha habido una reducción, y que en Madrid (+36,6%), Castilla- La Mancha (+22,9%) y Navarra (+19%) se han producido los mayores aumentos en relación con 2009.

Gastos corrientes por alumno y gastos de personal por empleado

El promedio del gasto corriente por alumno en las universidades públicas presenciales es de 7.589; La Rioja (10.905), País Vasco (8.976) y Cantabria (8.968) son las CC. AA que mayor gasto realizan, mientras que Baleares (6.832), Castilla- La Mancha (6.925) y Madrid (6.929) son las que menor cuantía destinan por estudiante.

En el caso del gasto de personal por empleado, la media nacional asciende a 36.548 euros, dándose los mayores importes en País Vasco (45.591), La Rioja (44.064) y Canarias (43.090), y los menores en Baleares (27.362), Castilla-La Mancha (32.674) y Cataluña (33.179).

En comparación con otros países, la inversión de España en universidades está por debajo del promedio internacional: el gasto total por estudiante en las instituciones de educación superior universitaria en España en 2022 fue de 18.369 dólares, un 19,5% inferior a la media de la OCDE (22.828), y un 14,5% por debajo del dato de la UE (21.486).

En 2022, el 65,9% del gasto total en universidades en España provenía del sector público, una proporción inferior a la de la OCDE (68%) y especialmente, a la de la UE (75,8%). El gasto público en universidades en proporción del PIB era del 0,75% en 2022 en España (0,88% en la OCDE y 0,91% en la UE), estando “bastante alejado” del objetivo que marca la LOSU del 1%. Entre 2015 y 2022 apenas se pasó del 0,69% al 0,75%.

Para los analistas de la Fundación CYD, “el reto fundamental en la financiación de la educación universitaria en España no radica únicamente en el hecho de que los niveles de inversión sean bajos comparados con la media de la UE o la OCDE, sino en orientar la inversión pública hacia objetivos estratégicos que impulsen la calidad, la eficiencia y la relevancia del sistema universitario”.

Así lo indica Montse Álvarez: “El incremento de la inversión debe ir acompañado de una transformación del modelo de financiación, centrado en el uso estratégico de los recursos y en la rendición de cuentas en base a resultados. Este modelo debe ser un proceso continuo que incluya la evaluación de proyectos con objetivos estratégicos claros y revisiones periódicas”.

La Comisión Europea adopta nuevas medidas para promover un entorno seguro para los menores

José Luis Fernández. 5 noviembre, 2025

Los menores están cada vez más expuestos a contenidos perturbadores en las redes sociales, un fenómeno que afecta sobre todo a quienes consumen noticias o material audiovisual a través de plataformas como TikTok o Instagram. Un informe reciente de la organización Internet Matters destaca que más de la mitad de los niños de entre 11 y 17 años han visto vídeos que incluyen escenas de violencia o tragedias, como accidentes o crímenes, sin haberlas buscado activamente. Además, alrededor del 39 % de esos menores reconocen haberse sentido “muy” o “extremadamente” perturbados tras ver ese tipo de contenido.

Por otra parte, la salud mental y el bienestar emocional de los menores que usan intensamente redes sociales o acceden frecuentemente a la información a través de internet está sufriendo consecuencias negativas. Investigaciones recientes señalan que el uso prolongado de pantallas, el bloqueo frente a contenido inapropiado y la exposición constante a comparaciones sociales pueden derivar en ansiedad, falta de sueño o baja autoestima. Estas problemáticas plantean la urgencia de que padres, educadores y reguladores actúen para establecer límites y supervisión que permitan un uso más seguro de la red.



Otro de los grandes riesgos es el contacto con adultos desconocidos o la exposición accidental a contenidos sexuales o de explotación. Organismos especializados como ECPAT International alertan de que los padres consideran la interacción con “depredadores online” y la visualización de material sexual explícito como sus principales temores respecto al uso de internet por parte de sus hijos. A ello se añade el hecho de que las plataformas no siempre cuentan con filtros eficaces o controles suficientes que limiten el acceso de los menores a esas amenazas.

Frente a este panorama, los expertos abogan por medidas concretas: activar los controles parentales, establecer horarios limitados de uso, fomentar que los menores participen en decisiones sobre su comportamiento online y exigir a las plataformas que adapten sus algoritmos para no priorizar contenidos que pueden generar impacto negativo. Asimismo, la conversación entre adultos y menores acerca del uso de la red debe volverse habitual, instruida y sin miedo, pues educar en competencias digitales y pensamiento crítico es clave para que la próxima generación navegue internet con mayor seguridad.

En este contexto, la Comisión Europea ha tomado medidas adicionales para proteger a los niños y adolescentes de las acciones de riesgo en Internet y, al mismo tiempo, defender sus derechos en línea.

En primer lugar, la Comisión ha enviado solicitudes de información a Snapchat, YouTube, la App Store de Apple y Google Play para comprender las medidas que estas empresas han implementado para proteger a los menores en sus servicios. Este es el primer paso de la investigación tras la adopción de las Directrices sobre la Protección de Menores en julio de 2025.

Al mismo tiempo, el Grupo de Trabajo para la Protección de Menores de la Junta Europea de Servicios Digitales ha acordado tomar medidas para garantizar el cumplimiento de la DSA por parte de las plataformas en línea más pequeñas, en coordinación con las autoridades competentes.

Estas medidas incluirán la identificación de las plataformas que representan el mayor riesgo para los menores y la verificación del cumplimiento del alto nivel de seguridad infantil exigido por la DSA. El Grupo de Trabajo también desarrollará y compartirá herramientas comunes para las medidas de investigación y cumplimiento, con el fin de garantizar la coherencia en toda la UE.

Para dar a conocer las Directrices en toda la UE, están disponibles en los 24 idiomas oficiales. Además, ya se puede acceder a una versión fácil de usar en inglés, con traducciones adicionales disponibles a partir del 4 de diciembre de 2025 a través del Foro para una Internet más Segura.

Esta versión simplificada ilustra las principales conclusiones de las directrices de una manera más accesible para niños, familias, educadores y partes interesadas de toda Europa, lo que ayuda a fomentar el debate en hogares y escuelas sobre cómo garantizar el desarrollo de los menores en línea.

Estas acciones vienen acompañadas de la publicación del segundo modelo para una solución de verificación de edad de la UE, que introduce el uso de pasaportes y documentos de identidad como métodos de incorporación, así como soporte para la API de credenciales digitales.

Por último, como lo indicó la presidenta Ursula von der Leyen en su discurso SOTEU, la Comisión también está creando un grupo asesor encargado de explorar el mejor enfoque para la Unión Europea con respecto a la experiencia en línea segura para los menores en los servicios de redes sociales.

El bullying se sigue ocultando: uno de cada tres casos no se denuncia y centros que evitan hacerlo público por el riesgo reputacional **Día Internacional contra la violencia y el acoso en la escuela**

José Luis Fernández. 6 noviembre, 2025

Este jueves se celebra el Día Internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso, una situación de la que los centros educativos tratan de rehuir con el propósito de que no afecte a su imagen. A ello se suma que hasta una de cada tres víctimas de acoso deciden por su cuenta guardar silencio por miedo a las consecuencias, que son de distintivo tipo. El reciente suicidio de una escolar ha reactivado el debate sobre este fenómeno que parece no encontrar una salida fiable.

El estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia, realizado por la Universidad Complutense de Madrid e impulsado por la Fundación ColaCao, conocido esta semana y que cuenta con la participación de casi 21.000 estudiantes procedentes de 325 centros de todo el país, y la colaboración de 15 Consejerías de Educación, recoge entre sus hallazgos la prevalencia del silencio entre las víctimas de acoso escolar.

Según el estudio, 1 de cada 3 víctimas de acoso escolar (el 38%) y más de la mitad de las víctimas de ciberacoso (el 55%), guardan silencio ante estas situaciones. El silencio se confirma entonces como uno de los principales problemas del acoso escolar y el ciberacoso, pues, entre otras graves consecuencias, no permite que los casos se denuncien a tiempo, una de las grandes barreras a la hora de tratar el bullying.

Los dos motivos principales que aducen las víctimas al guardar silencio son el miedo y no preocupar a sus familiares. En aquellos casos en que sí se lo han comunicado a alguien, lo hacen a la madre (77,6%), las amistades (72,7%) y el padre (63%). Solo un 52,4% de las víctimas lo comunican a sus profesores.

Por otro lado, en el caso del ciberacoso, el silencio se eleva hasta un 55,1%, es decir, más de la mitad de las víctimas no explican que están sufriendo esta situación. En aquellos casos en que las cibervíctimas sí se lo han comunicado a alguien, los amigos (78,1%), la madre (68,7%) y el padre (58%) son las principales figuras a las que recurren para contar su experiencia.

Casi dos alumnos por aula sufren acoso escolar en España

Además del silencio, uno de los datos centrales extraídos de esta investigación es la prevalencia del acoso escolar en nuestro país. Casi dos estudiantes por clase reconocen sufrir bullying, calculando sobre una media de 28 alumnos por clase. Este dato significa que el 6,2 % de los estudiantes entre 4º de primaria y 4º de secundaria manifiesta haber sufrido acoso escolar en los últimos dos meses.

En contraposición, la investigación también apunta que el 2,1% de los encuestados se reconocen como acosadores, lo que refleja que hay un acosador por cada dos clases. De acuerdo con estas cifras, en nuestro país hay casi 220.000 estudiantes víctimas de acoso escolar, y más de 74.000 acosadores. También existen un 16,3% de alumnos que se identifican como testigos, es decir, 5 niños por aula.

Según los datos del Estudio, en educación primaria (4º, 5º y 6º) se reconocen como víctimas el 7,6% de los alumnos. En educación secundaria, disminuye hasta el 5,3%. A medida que avanzan los cursos y, por lo tanto, la edad, también cae el número de estudiantes que reconocen ser víctimas de acoso escolar. En relación al género, en secundaria hay más chicas víctimas de acoso escolar que chicos (5,8 contra 4,8) mientras que en Primaria no hay diferencias significativas.

En cuanto a las cifras de acosadores, el porcentaje de chicos que se reconoce como acosador (2,6%) es bastante más elevado que el de las chicas (1,4%). Por etapas, son un 2,4% frente a un 1,4% en primaria y un 2,7% frente al 1,4% en secundaria.

Salud mental e intentos de quitarse la vida

Uno de los puntos más novedosos de la investigación es el análisis de las relaciones entre el acoso escolar y el ciberacoso con la salud mental, y en concreto, con las conductas autolesivas y el riesgo de suicidio. Las cifras son muy preocupantes: el 20,4% de las víctimas y el 16,8% de los acosadores declaran haber intentado quitarse la vida alguna vez, en el caso de acoso escolar presencial. En el caso del ciberacoso, han reconocido haber intentado quitarse la vida el 21,1% de las víctimas y el 24,9% de los acosadores.

Además, las víctimas y acosadores incurrir con más frecuencia en otro tipo de conductas autolesivas (como cortarse, quemarse o golpearse a propósito) que aquellos no involucrados, teniendo el ciberacoso una fuerte asociación con estas conductas, tanto para las víctimas como para los acosadores.

Para María José Díaz-Aguado, directora de la investigación y de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, "es necesaria una respuesta integral desde las escuelas y la sociedad para prevenir el suicidio vinculado al bullying". "Es clave", agrega, "aportar atención prioritaria a las víctimas, ayudándolas a mitigar las secuelas y acompañándolas durante todo el proceso, y, en paralelo, fortalecer las medidas de apoyo para quienes ejercen violencia, abordando sus dificultades socioemocionales que incrementan el riesgo de daño a otros o a sí mismos. Solo así podremos garantizar el bienestar de todo el alumnado".

Cyberbullying: el hostigamiento no termina en el aula

En cuanto al ciberacoso, se ha observado como el 10,7% del alumnado reconoce haber sufrido como víctima una situación de maltrato entre iguales a través de dispositivos digitales, que podría derivar en ciberacoso. En este punto, lo sufren más las chicas (12,7%) que los chicos (8,7%).

Por otra parte, en cuanto a quiénes realizaron ciberacoso, los chicos (5%) reconocen participar en situaciones de ciberacoso con mayor frecuencia que las chicas (3,6%). A nivel del total del alumnado de 5º de primaria a 4º de secundaria, el 4,4% reconoce haber participado, en los dos últimos meses, en alguna situación de ciberacoso con una frecuencia de mínimo 2 o 3 veces al mes. De acuerdo con estas cifras significa que hay en nuestro país 1 ciberacosador por aula (estimando 28 alumnos por aula), y 134.448 alumnos de estas etapas educativas que reconocen haber ejercido este tipo de violencia con la periodicidad mencionada (dos o tres veces al mes en los últimos dos meses).

Los datos también muestran que los centros educativos avanzan en la sensibilización en la temática e imparten formaciones de prevención. Casi el 80% de los estudiantes recuerda haber trabajado en su centro educativo la prevención del acoso y qué hacer para detenerlo. Entre los que no recuerdan dicho trabajo, el 7,9% se reconoce víctima y el 2,8% como acosador/a; cifras que bajan al 5,6% y al 1,7%, respectivamente, entre quienes recuerdan haber trabajado en el centro contra el acoso.

Más ciberacoso

Más allá de este informe, que coincide básicamente con otros anteriores en el mapeo de la situación y el diagnóstico, los datos más recientes señalan que, aunque el acoso presencial se mantiene en niveles

parecidos a cursos anteriores, el ciberacoso es la forma que más está creciendo y está influyendo en un repunte global de la problemática durante el último año.

Un estudio reciente elaborado por las fundaciones ANAR y Mutua Madrileña muestra que aproximadamente el 12,3 % del alumnado ha sufrido o conoce casos de acoso escolar y/o ciberbullying, que el acoso presencial frecuente se sitúa en torno al 6,5 % y que el ciberacoso ha aumentado notablemente —los casos mixtos (presencial + digital) se han duplicado en el último curso—; además, el informe alerta sobre el uso de herramientas tecnológicas (incluida la generación de contenidos con inteligencia artificial) en un número creciente de incidentes.

Esa tendencia al alza del ciberacoso tiene efectos concretos sobre la duración y la intensidad de los episodios: según el mismo informe, más del 28 % del alumnado percibe que una situación de acoso presencial dura más de un año, lo que revela que muchos casos no se resuelven con rapidez y que los procesos de denuncia o intervención no siempre frenan la continuidad del daño. Esta persistencia agrava el impacto emocional y escolar de las víctimas —baja autoestima, problemas de salud mental, absentismo y, en casos extremos, intentos de autolesión o aislamiento social—, tal y como recogen ONGs y asociaciones pediátricas que trabajan con menores.

En cuanto a la dimensión de las denuncias o registros oficiales, existe una brecha importante entre la prevalencia que señalan las encuestas y el número real de denuncias formales o sanciones: organizaciones que llevan años estudiando el fenómeno advierten que muchos casos jamás llegan a registrarse en un cauce formal (inspección educativa, policía, fiscalía) y que una gran cantidad queda dentro de la comunidad escolar sin documentación oficial.

Esa “punta del iceberg” que muestran las cifras oficiales explica por qué asociaciones como AEPae han denunciado que hasta nueve de cada diez casos pueden quedar sin respuesta institucional eficaz. Esa impunidad percibida, y real en muchos centros, influye en la decisión de los afectados y de sus familias de no denunciar.

A nivel territorial, la foto es heterogénea: aunque los estudios nacionales ofrecen porcentajes promedio, los casos que llegan a la prensa suelen concentrarse en episodios especialmente graves o en denuncias que ponen de relieve fallos de protocolos locales. En las últimas semanas y meses ha habido episodios que han reabierto el debate público, por ejemplo, asociaciones de madres y padres en Galicia alertando sobre el trato «no pueden minimizarse como cosas de niños» tras casos locales que han provocado movilización, lo que confirma que la sensibilidad social y la presión pública siguen jugando un papel clave para que los centros y las administraciones actúen.

Las víctimas y los patrones de riesgo no son uniforme: los informes señalan que hay diferencias por edad (el grupo 11–12 años concentra muchos casos mixtos), por género (en algunos estudios hay mayor proporción de chicas en situaciones mixtas o de ciberacoso) y por condición de vulnerabilidad (alumnado migrante o con necesidades educativas especiales suele presentar tasas superiores de victimización). Además, la coexistencia de acoso presencial y digital (el “doble” acoso) tiende a darse más en secundaria que en primaria, con peores consecuencias a largo plazo. Estas heterogeneidades requieren respuestas diferenciadas y políticas de prevención adaptadas al curso, al contexto y al perfil de la víctima/agresor.

Los alumnos no ayudan

Respecto a los denunciantes y la respuesta institucional, los estudios recientes subrayan una doble dificultad: por un lado, muchos docentes y equipos directivos afirman carecer de tiempo, recursos y formación específica para intervenir con eficacia; por otro, un porcentaje elevado del alumnado que conoce situaciones de acoso no actúa (no avisa a adultos ni denuncia), lo que perpetúa la normalización del silencio dentro de los grupos.

Las organizaciones que realizan formación y prevención piden más inversión en formación docente, protocolos claros, comisiones de convivencia con capacidad real de actuación y canales seguros y confidenciales para que el alumnado pueda denunciar sin miedo a represalias.

En términos jurídicos y de políticas públicas, existen instrumentos institucionales a distintos niveles: desde los protocolos autonómicos y los planes de convivencia de centros hasta órganos estatales como el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, cuyo cometido es recabar información, hacer diagnósticos y proponer medidas. Sin embargo, las ONG y asociaciones alertan de que la existencia de protocolos no garantiza su correcta aplicación; la distancia entre normativa y práctica es una de las claves por las que muchos casos no acaban con sanción ni con medidas restauradoras eficaces.

Para muchos expertos, la respuesta debe combinar prevención escolar, intervención inmediata, reparación a la víctima y medidas restauradoras sobre el agresor, además de coordinación con servicios sociales y sanitarios.

Apenas se conocen casos de acoso escolar

Los canales judiciales y policiales también se emplean en casos concretos, sobre todo cuando hay violencia física o delitos graves (coacciones, agresiones, amenazas, delitos contra la intimidad por difusión de

imágenes). No obstante, los datos y estudios disponibles muestran que la mayoría de los episodios leves o moderados se resuelven (o no) dentro del propio centro o entre las familias, y no pasan a formar parte de estadísticas judiciales, con lo que las cifras públicas de denuncias penales no reflejan la escala real del problema escolar. Por eso las estadísticas que miden “conocimiento” o “sufrimiento” en encuestas escolares son fundamentales para obtener una imagen completa.

En cuanto a la evolución durante lo que va de año, las señales principales que aparecen en la información pública son: estabilidad relativa del acoso presencial frecuente; incremento del ciberacoso y de los casos mixtos; mayor presencia de factores tecnológicos (uso de apps, creación de contenidos manipulados y, en algunos casos, utilización de herramientas de IA); y una mayor visibilidad mediática de episodios que ponen en evidencia fallos en la actuación de centros o administraciones. Estas tendencias hacen que las iniciativas de prevención digital (controles parentales, formación en uso responsable, protocolos específicos de ciberacoso) hayan subido en prioridad en la agenda pública.

Las consecuencias educativas y sociales permanecen como uno de los aspectos más preocupantes: el acoso está correlacionado con absentismo, abandono escolar y peor rendimiento académico, y muchas víctimas presentan secuelas emocionales y de salud mental que requieren seguimiento profesional. Diversas asociaciones sanitarias y pediátricas insisten en la necesidad de coordinar escuelas y servicios de salud mental para detectar de forma temprana los efectos psicossomáticos y ofrecer atención. Además, la reciprocidad (familias, docentes, compañeros) y el apoyo del grupo escolar se muestran como factores protectores claros: cuando el grupo social interviene de forma activa, la probabilidad de que el acoso persista disminuye.

Casos recientes conocidos

En el Colegio Suizo de Madrid una familia denunció al centro por no haber actuado ante un caso de acoso que sufría su hijo durante dos años. En el Colegio Monterrey de Vigo (Vigo, Galicia) se ha sancionado a cinco alumnos de sexto de Primaria tras una denuncia de acoso a una niña de 5 años, mientras que en el Colegio Irlandesas de Loreto (Sevilla) la familia de una alumna que acabó suicidándose denunció que el centro no activó adecuadamente los protocolos tras varias denuncias de acoso escolar. Otro caso reciente ha sido el de la Escuela Europea de Alicante, con una sentencia por negligencia del centro en un caso de acoso escolar.

En el CPI Cova Terreña — Baiona (Pontevedra, Galicia) tuvo lugar una investigación de la Guardia Civil por presunto acoso escolar tras denuncia y aparición de pintadas en el centro; en tanto que en el Institut Canigó — Almacelles (Lleida), una familia denunció que su hijo sufrió acoso y, tras el suicidio del menor en julio, los Mossos y la Fiscalía recabaron información.



¿Puede la inclusión educativa ser excluyente? **OPINIÓN**

Reflexiones para una educación verdaderamente equitativa

Enseñar bien a leer y a escribir es la política de inclusión más eficaz que existe

Miguel Ángel Tirado. 31 de octubre de 2025

—Yo se lo firmo, señor inspector. Por favor, *excluyan* ustedes a mi hijo un ratito cada día para trabajar con él, porque no puedo seguir pagando el gabinete privado al que lo llevo un día a la semana por el trastorno específico del lenguaje que padece. —La tutora me dice que no pueden, que hacen *DUA* —no sé muy bien qué significa— y que el niño hace su camino en clase junto a sus compañeros, pero yo estoy desesperada. Está ya en cuarto de primaria.

Este caso real me ha llevado a cuestionar cómo se concibe y se aplica hoy la llamada inclusión *políticamente correcta*. Una escuela puede declararse en su proyecto educativo como abierta, acogedora e inclusiva y, aun así, sin pretenderlo, excluir a alumnos aunque compartan la misma aula. En un tiempo en el que *etiquetamos* cada vez a más estudiantes, en una perversa *terapeutización* de la enseñanza, conviene preguntarse: ¿y si, en nombre de la inclusión, estamos construyendo nuevas formas de exclusión?

La palabra *inclusión* se ha convertido en un eslogan educativo que rara vez se somete a crítica, por miedo a parecer excluyente. No obstante, resulta imprescindible definir qué significa incluir y, sobre todo, qué condiciones pedagógicas lo hacen posible. Propongo, por tanto, volver al núcleo del aprendizaje: identificar el factor que más determina el éxito académico y, desde ahí, analizar las prácticas que efectivamente lo potencian. Analicemos primero la situación.

Según los datos más recientes del Ministerio de Educación, el 74,1 % del alumnado que recibió apoyo educativo durante el curso 2023-24 lo hizo por necesidades específicas distintas de la discapacidad o los



trastornos graves. Las más frecuentes fueron las situaciones de vulnerabilidad socioeducativa (40,7 %), los trastornos del aprendizaje (27,7 %) y los trastornos leves o moderados del lenguaje y la comunicación (8,0 %).

Aunque el Ministerio no desagrega los trastornos del aprendizaje por tipo, la literatura clínica muestra que las dificultades para aprender a leer y a escribir concentran la mayoría de los diagnósticos, siendo la dislexia la más frecuente, con una prevalencia aproximada del 80 %. Además, tanto la vulnerabilidad socioeducativa como los trastornos del lenguaje repercuten directamente en el aprendizaje lector y escritor. Otras necesidades con menor incidencia como la integración tardía en el sistema educativo, el retraso madurativo o el desconocimiento de la lengua de aprendizaje, también guardan relación con el desarrollo lingüístico y con dichos aprendizajes esenciales. Por ello, puede afirmarse que casi tres de cada cuatro necesidades de apoyo educativo están vinculadas, de manera directa o indirecta, a dificultades en lectura y escritura. Es decir, la mayoría no son dificultades graves ni inevitables, sino prevenibles.

Estos datos invitan a mirar más allá del aula. Si buena parte de las dificultades de aprendizaje son evitables, conviene preguntarse qué factores externos condicionan su aparición y su persistencia. La investigación es concluyente: el contexto socioeconómico continúa siendo el predictor más potente del rendimiento escolar, estrechamente vinculado al desarrollo de la comprensión lectora. Así lo constatan, de forma reiterada, los estudios internacionales PISA y PIRLS, que muestran cómo el contexto socioeconómico y cultural del alumnado explica buena parte de las diferencias en los resultados académicos entre países y dentro de ellos.

La pobreza se asocia de manera consistente con una menor estimulación cognitiva y lingüística en el hogar, lo que incrementa el riesgo de retrasos en el desarrollo y de posteriores dificultades escolares. Por suerte, no determina el destino: no existe una relación de causa-efecto directa (*pobreza = necesidad educativa*), aunque sí una red compleja de factores de riesgo que se acumulan y aumentan la probabilidad de que surjan obstáculos en el aprendizaje. Comprender esta interacción es esencial para diseñar políticas y prácticas educativas capaces de compensar, desde la escuela, las desigualdades de origen.

Por otro lado, la neurociencia ha confirmado que el entorno deja huella en el cerebro. Las experiencias tempranas, el lenguaje que se escucha en casa o el nivel educativo de los padres influyen en el desarrollo de las áreas cerebrales que sostienen el lenguaje y la lectura. Por eso, la desigualdad social no solo afecta a las oportunidades escolares, sino también a las bases biológicas del aprendizaje.

Por lo general, los niños de contextos vulnerables escuchan menos palabras, participan en menos conversaciones y reciben menos refuerzo positivo en sus hogares que sus compañeros de entornos favorecidos. En consecuencia, la brecha lingüística empieza antes de entrar en la escuela, y la escuela —si no interviene— tiende a ampliarla: es el llamado efecto Mateo (“al que tiene, se le dará...”). Así, los niños que leen más aprenden más, y quienes leen menos quedan atrapados en un círculo de desventaja acumulativa.

En este contexto, si la escuela no compensa las desigualdades de partida, ¿quién lo hará? No parece muy inclusivo esperar a que las dificultades florezcan para etiquetar una disfunción que podríamos haber evitado —o incluso agravado— por omisión. Si sabemos que la mayoría de las necesidades educativas se relacionan con dificultades de alfabetización temprana, ¿por qué la enseñanza de calidad de la lectura y la escritura no ocupa un lugar prioritario? Paradójicamente, en una ley que invoca la equidad y la inclusión como principios fundamentales, el término *alfabetización* se restringe a lo digital.

Enseñar bien a leer y escribir no es solo una cuestión didáctica: es una cuestión de justicia social. Cuando un niño no desarrolla el lenguaje verbal ni logra dominar las herramientas básicas del lenguaje escrito, el resto del currículo se convierte en una carga imposible. Y cuando el sistema educativo no le ofrece una enseñanza eficaz, lo que parece un problema individual es, en realidad, un fracaso estructural.

Leer no es solo descifrar letras, pero sin descodificarlas no podemos leer. Lo mismo ocurre con la escritura: si no se alcanza una fluidez suficiente, la composición escrita y la organización de ideas se ven entorpecidas. Y ni a leer ni a escribir se aprende de forma natural: hay que enseñarlos. La evidencia empírica es amplia y consistente: no solo sabemos qué favorece su aprendizaje, sino que este debe ser explícito, sistemático, estructurado y graduado. No son eficaces las metodologías basadas en el descubrimiento para aprender a leer o escribir, pues los más perjudicados por este enfoque son precisamente los alumnos con mayores dificultades.

Cada minuto cuenta. Evaluar tempranamente la conciencia fonológica —la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del habla— en la Educación Infantil permite intervenir antes de que las dificultades aparezcan o se consoliden. La detección y la intervención precoz son, por tanto, una de las políticas de equidad más potentes que puede ejercer la escuela. Cuando no se evalúa, se conduce a ciegas: no se detectan las curvas que vienen y el riesgo de exclusión aumenta.

La investigación ha demostrado de forma consistente que la enseñanza explícita y sistemática de las habilidades fonológicas en edades tempranas es altamente eficaz para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Su relevancia es tal que este componente forma parte de la intervención educativa en una amplia variedad de trastornos y dificultades de aprendizaje, con independencia de su origen: dislexia, TDAH, retrasos en la adquisición de la lectura o trastornos del desarrollo del lenguaje. Siendo así, ¿por qué esperar a que una necesidad educativa se haga evidente? ¿Por qué retrasar la respuesta educativa? Enseñar bien a todos, a todos beneficia.

Por otra parte, comprender lo que leemos, razonar sobre ello y conectar ideas depende de lo que sabemos. De ahí que la adquisición de conocimientos sea tan relevante en la escuela y que el vocabulario adquirido en Educación Infantil y en el primer ciclo de Primaria sea un predictor robusto del éxito académico posterior. Asimismo, para componer ideas por escrito, primero hay que tenerlas; por eso, cuanto más amplio, diverso y profundo es el vocabulario, mayor es también la capacidad de pensamiento y de expresión.

Por consiguiente, si la lectura y la escritura son las herramientas privilegiadas para aprender y pensar críticamente, la escuela será tanto más inclusiva cuanto mejor garantice estos aprendizajes y asegure una cultura del conocimiento compartido, en la que todos los estudiantes tengan acceso real a los saberes que les permiten comprender el mundo. La verdadera inclusión consiste en ofrecer oportunidades de conocimiento relevante y de progreso cultural para todos, con independencia del contexto social o las características individuales.

En respuesta a la pregunta planteada en el título de este artículo, la inclusión puede ser excluyente cuando se convierte en un eslogan vacío, cuando la prioridad se desplaza del aprendizaje a la ideología, cuando se confunde acompañar con no enseñar o diversidad con renuncia a la exigencia. La inclusión que no enseña, excluye. La inclusión no se mide por lo que dice una ley o el proyecto educativo de un centro, sino por cuántos alumnos aprenden realmente y progresan. Y, desde esta perspectiva, enseñar bien a leer y escribir es, sin duda, la forma más poderosa —y más humana— de abrir la puerta del conocimiento a todos.

Una escuela que, a pesar de izar la bandera de la inclusión, no desarrolla en Educación Infantil las habilidades fonológicas de forma sistemática por querer alejarse de metodologías estructuradas; que adopta el método global como enfoque principal de enseñanza de la lectura por considerarlo más innovador; o que no evalúa con rigor los progresos de su alumnado por temor a afectar su bienestar emocional, está, en realidad, excluyendo. Y lo que es peor, puede estar agravando trastornos del aprendizaje latentes o incluso generando nuevas necesidades educativas.

Por el contrario, una escuela que pone el acento en la prevención, la respuesta temprana a la intervención y la enseñanza explícita, graduada y progresiva de la lectura y la escritura, y que utiliza estas herramientas como medios para aprender y adquirir conocimiento, está favoreciendo la equidad.

Solo una escuela que garantiza que todos sus alumnos aprendan a leer y a escribir puede decir, en verdad, que es inclusiva.

Ferrer y Guardia y la escuela moderna

Soledad Bengoechea. 4 de noviembre de 2025

La figura de Francesc Ferrer y Guardia no es muy conocida entre el gran público, ya que las diferentes campañas que se lanzaron en contra de su persona lo han desprestigiado. Por el contrario, goza de gran reconocimiento entre los ámbitos culturales e históricos y, sobre todo, entre aquellos profesionales de la educación interesados en conocer quién fue el promotor de la *Escuela Moderna*, que tenía como principio impartir una enseñanza laica, racional y científica. Ferrer fue un pedagogo que veía en la educación una herramienta para cambiar la sociedad, que creía en el poder transformador de la educación y que quería convertir a los alumnos en revolucionarios intelectuales. Por ello su legado es aún ahora objeto de debate.

Hace un tiempo, en la biblioteca del Fomento del Trabajo Nacional (FTN), comencé a repasar el libro de actas de la entidad de agosto de 1909. Trataba de saber si la organización patronal se había pronunciado sobre los sucesos que habían tenido lugar en Barcelona entre el 26 de julio y 2 de agosto pasados de aquel año, que pasaron a conocerse como la Semana Trágica y que fueron el detonante que desencadenó el juicio y la muerte de Ferrer. Cuál no sería mi sorpresa entonces cuando, al llegar a los documentos del día 4, leí algo escrito en catalán: *“Fa remarcar el Senyor President [Lluís Muntadas Rovira] el caràcter anàrquic que prengué tot seguit el moviment i la vinguda del conegut agitador Ferrer-Guardia que el dilluns es deixà veure públicament a Barcelona”*. Por otra parte, en Madrid, en el archivo de la Fundación Antonio Maura (AFAM), un día encontré una carta, datada el 10 de agosto de 1909, enviada al presidente del gobierno, Antonio Marua, por el mismo Muntadas. En ella, expresaba a su interlocutor que Ferrer: *«fue el instrumento que propagó el desorden en Barcelona cuando el lunes se dejó ver públicamente en Barcelona»*.

En un precipitado juicio, el 9 de octubre del mismo 1909, Ferrer, acusado de ser el autor y jefe de la revuelta de Barcelona, fue considerado culpable y condenado a muerte. A menudo me pregunto, ¿hasta qué punto estas acusaciones de Muntadas, que no era una figura menor, sino que era un gran empresario textil catalán y presidente del FTN, no tuvieron repercusiones? La sentencia fue ejecutada en los fosos del castillo de Montjuïc de Barcelona poco después, la mañana del 13 de aquel octubre.

La noticia provocó una protesta en diversas ciudades europeas, aunque tuvo su epicentro en París. Esta condena internacional se debía a que Ferrer era considerado como un mártir del librepensamiento, sacrificado por la intolerancia católica como promotor de una enseñanza renovadora, que pretendía liberar a los niños de los dogmas religiosos.

Pero acerquémonos aquí y ahora a su figura.



Ferrer y Guardia nació el 10 de junio de 1859 en Alella, municipio cercano a Barcelona, hijo de unos campesinos bastante acomodados y muy católicos. En esta localidad es donde fue arrestado el 31 de agosto de 1909. A los trece años ya había dejado la escuela, empezando a trabajar en Barcelona. Los valores ortodoxos inculcados por la familia y la escuela los abandonó pronto. Para cuando alcanzó la madurez, Ferrer ya era republicano y librepensador.

A los veinte años, comenzó a trabajar en la Compañía Ferroviaria de Madrid, Zaragoza y Alicante. Apoyó en 1886 el pronunciamiento militar del general Villacampa, partidario del republicano Ruiz Zorrilla. Su finalidad era proclamar la República, pero, al fracasar, Ferrer tuvo que exiliarse en París, acompañado de su compañera Teresa Sanmartí, con la que tendría tres hijos. Subsistió dando clases de español y ejerciendo como secretario sin sueldo de Ruiz Zorrilla. Interesado en el anarquismo, participó en 1892 en el Congreso Universal de Librepensamiento organizado en Madrid (también conocido como *Congreso Librepensador Madrid de 1892*) por la Federación Internacional de Librepensamiento (con sede en Bruselas). Además, se caracterizó siempre por la vehemencia con que difundió sus mensajes anticlericales. E ingresó en 1883 en la logia masónica *Verdad de Barcelona*.

Separado y casado de nuevo, durante los diez primeros años de su vida en París estuvo sumido en la penuria y agitación. Nunca negó el haber estado ligado al Partido Republicano Progresista español, a cuyas asambleas asistía con asiduidad. Como tampoco nunca reconoció haber sido un «anarquista de acción», instigador de atentados. En aquellos momentos, Ferrer ya le daba vueltas a la imagen de que ninguna revolución política podría dar su fruto en España mientras hubiera tal cantidad de población analfabeta, y otra tanta recibiera una educación basada en los valores entonces vigentes.

En aquel contexto, a partir de 1901 impulsó el semanario *La Huelga General*. Fue en ese momento cuando falleció una amiga francesa de cierta edad sin hijos, Ernestina Meunier, que le legó una gran fortuna. Ello le permitió, en septiembre de ese mismo año, fundar la que se convertiría en la renombrada *Escuela Moderna* en el número 56 de la calle Bailén, en Barcelona. Su proyecto educativo, no obstante, tuvo un tiempo de vida corto, solo permaneció abierto entre 1901 y 1906, y en el intervalo estuvo censurado varias veces; pero para la posteridad quedó lo que con aquella semilla se había sembrado. Veamos el texto completo de *La Escuela Moderna*:

«Era un centro educativo que se proponía transformar radicalmente la experiencia pedagógica en sentido crítico, laico, racionalista y libertario. Era una escuela, según el mismo Ferrer Guardia, en la que los niños y las niñas debían tener «una insólita libertad, se realizarán ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la higiene personal y social, desaparecerán los exámenes y los premios y los castigos».

Como queda patente, lo novedoso de la *Escuela Moderna* fue, en primer lugar, la aplicación de métodos pedagógicos más o menos modernos y científicos y, en segundo lugar, la enseñanza basada en una doctrina definitivamente racionalista, humanitaria, antimilitarista y antipatriótica. Por tanto, es natural que suscitara un profundo pavor en las mentes clericales y conservadoras. Ferrer fue un ferviente revolucionario hasta el final. Como se ha dicho, había llegado a la conclusión de que España no estaba preparada para la revolución, y el objetivo de su tarea consistía en paliar esa inmadurez educando a futuros «revolucionarios».

La dificultad inicial con la que Ferrer se enfrentó fue la de encontrar profesores capaces y dispuestos a llevar sus ideas educativas a la práctica.

Y aquí cabe plantearse, Ferrer, ¿era anarquista? Se oponía siempre a la dominación y explotación capitalista y militar, aunque no hay evidencias de que sustentara visiones idealistas en cuanto a la organización de la sociedad. En todo caso, era un idealista partidario de la libertad y la igualdad. Tampoco hay pruebas de que alguna vez fuera terrorista. Tal vez a principios de los noventa Ferrer estaba dispuesto a organizar lo que fuera pensado en una revuelta despiadada. No obstante, a partir de 1892 experimentó un cambio. En una «Declaración de fe», redactada por Ferrer a la espera del juicio -por una supuesta colaboración en la tentativa del atentado contra los reyes de España perpetrado por Mateo Morral-, publicada en 1906 en *España Nueva*, decía detestar los nombres de toda formación política, se llamara anarquista o carlista. Y añadía que cualquier partido, fuera cual fuera, era un obstáculo a la tarea educativa emprendida por la Escuela Moderna. Y seguía: «Siempre he negado ante el tribunal que fuera anarquista». Y acababa:

«Y si me califican de anarquista basándose en una declaración publicada en la que hablo de *ideas de demolición de la mente* he de contestar que aquí están los libros y Boletines de la Escuela Moderna, en los que han de encontrarse, en efecto, ideas de demolición. Pero, presten atención, ideas de demolición de la mente, es decir, la introducción en la mente de un espíritu racional y científico que demolerá todo prejuicio. ¿Es esto anarquismo? De serlo, confieso no haberlo sabido, pero en este caso sería un anarquista en la medida en que el anarquismo parezca adoptar mis conceptos de la dedicación de la paz y del amor, y no porque yo haya adoptado sus métodos o procesos».

En este sentido, parece que la figura de Ferrer encaja mejor con los adjetivos de librepensador y francmasón que no exactamente con el de anarquista. No obstante, después de su trágica muerte y de que se convirtiera en un símbolo europeo, la práctica totalidad del anarquismo del momento se lo hizo suyo.

La noche anterior a su asesinato escribió un testamento. En él podía leerse: «Deseo que en ninguna ocasión ni próxima ni lejana, ni por uno ni otro motivo, se hagan manifestaciones de carácter religioso o político ante los restos míos, porque considero que el tiempo que se emplea ocupándose de los muertos sería mejor destinarlo a mejorar la condición en que viven los vivos, teniendo gran necesidad de ello casi todos los hombres. (...) Deseo también que mis amigos hablen poco o nada de mí, porque se crean ídolos cuando se ensalza a los hombres, lo que es un gran mal para el porvenir humano. Solamente los hechos, sean de quien sean, se han de estudiar, ensalzar o vituperar, alabándolos para que se imiten cuando parecen redundar al bien común, o criticándolos para que no se repitan si se consideran nocivos al bienestar general».

Llegado el momento de la ejecución, Ferrer, de cara al piquete, sereno, reposado, y con voz clara, gritó dirigiéndose a los soldados: “¡Soy inocente! ¡Viva la Escuela Moderna!”.

Se dice que Ferrer está considerado “el catalán más famoso de Bélgica”. Y unas sesenta calles llevan su nombre en lugares como Francia, Bélgica, Portugal o Brasil. Se da la paradoja de que la historia lo ha elevado a la categoría de ídolo, cuando él siempre dijo que no deseaba serlo.

En Barcelona, el año 1990 se inauguró un monumento a Ferrer. Está situado en la avenida del Estadi, es una escultura de bronce de Auguste Puttemans. Representa a una figura humana desnuda, ubicada sobre un pedestal, que levanta una antorcha hacia el cielo.

Soledad Bengoechea. Doctora en Historia Contemporánea por la Universitat Autònoma de Barcelona. Autora de diversos libros, ha colaborado en obras colectivas y ha publicado numerosos artículos. Es miembro del Grupo de Investigación TIG, de la UB, y de "Tot Història".



Educar en tiempos digitales no es apagar los móviles, sino en encender el pensamiento

La nueva ola de prohibiciones del móvil en las aulas abre un nuevo dilema pedagógico: ¿pueden los centros educativos afrontar la inserción de su alumnado en la cultura y la sociedad digital ignorando el dispositivo más utilizado en su vida cotidiana? ¿Podemos garantizar que nuestros estudiantes son competentes digitalmente cuando hemos obviado su dispositivo máspreciado?

Gustavo Herrera-Urizar y Cristina Alonso Cano 30 octubre 2025

Desde hace más de tres décadas, el discurso de la Administración educativa en España ha promovido la integración de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo la promesa de modernizar los centros y garantizar la digitalización del sistema educativo. En este marco, los centros escolares han ido incorporando ordenadores de sobremesa, pizarras digitales interactivas, plataformas digitales y otros dispositivos móviles en nombre de la innovación pedagógica. Este discurso institucional ha insistido en la necesidad de desarrollar la competencia digital del alumnado, favorecer el aprendizaje ubicuo y preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse como ciudadanos digitales.

La regulación del uso de teléfonos móviles en los centros educativos no se establece de forma aislada. En enero de 2024, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y el Consejo Escolar del Estado acordaron con las comunidades autónomas un marco común que proponía el “uso cero” de dispositivos móviles en educación infantil y primaria, y un uso estrictamente pedagógico y regulado en educación secundaria (Consejo Escolar del Estado & Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Asimismo, el Consejo Escolar del Estado, tras reunirse con representantes de todas las comunidades autónomas, recomendó por unanimidad prohibir el uso de teléfonos móviles en aulas, recreos y comedores. Actualmente (PantallasAmigas, 2024), nueve comunidades autónomas han adoptado esta prohibición (Galicia, Cataluña, Comunidad Valenciana, Baleares, Murcia, Andalucía, Extremadura, Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha). En otras cinco comunidades (Cantabria, Castilla y León, Canarias, Aragón y Ceuta y Melilla) se ha optado por un uso limitado, mientras que en otras cuatro (La Rioja, Navarra, País Vasco y Asturias) son los centros educativos quienes regulan el uso de los teléfonos móviles. En este contexto de diversidad autonómica, Cataluña constituye un ejemplo paradigmático de la “ley del péndulo”, aplicando políticas públicas que han oscilado de la promoción a la prohibición del uso del móvil. Tal como señalan Freitas Cortina, et al. (2025), esta fue la única comunidad autónoma que desarrolló políticas explícitas para fomentar el uso educativo del móvil en las aulas, mediante programas como *mSchools* (2013-2018) y *mòbils.edu* (2019-2021). Estas iniciativas se orientaban a integrar los dispositivos móviles en prácticas pedagógicas innovadoras y estaban alineadas con



marcos internacionales como la Estrategia Europa 2020. No obstante, el Plan de Educación Digital de Cataluña 2020-2023, puso fin a estas iniciativas al no incluir menciones específicas al uso de teléfonos móviles en el aula (Freitas Cortina et al., 2025). Posteriormente, Cataluña se alineó con la recomendación estatal hacia restricciones más severas, lo que evidencia con claridad la transición desde la promoción hacia la prohibición: una reacción que confirma la lógica pendular entre digitalización y control.

En apariencia, todo parece claro: menos pantallas, más atención y, por tanto, mayor rendimiento. Pero bajo esa superficie normativa emerge una pregunta mucho más profunda: ¿qué educación se está promoviendo cuando la respuesta institucional ante lo digital es prohibir en lugar de formar?

Area (2024) denomina “contrarreforma digital” a este movimiento de retorno a modelos educativos sin tecnología, haciendo referencia a una reacción nostálgica y protectora frente a décadas de entusiasmo tecnopedagógico. Ante la saturación de estímulos, la dispersión, la ansiedad o la exposición en redes que forman parte del día a día del alumnado, ciertos sectores educativos buscan refugio en centros educativos sin pantallas, adoptando lo que Bauman (2017) describe como una mirada retróptica: la esperanza de resolver los problemas del presente recuperando un pasado idealizado. Sin embargo, el problema no es el móvil en sí, sino la ausencia de reflexión pedagógica sobre su sentido educativo. El riesgo, por tanto, no reside solo en limitar dispositivos, sino en convertir la protección en un sustituto de la educación, renunciando a pensar críticamente cómo y para qué integrar lo digital en la enseñanza.

Prohibir el uso del móvil en el aula implica, en cierta medida, concebir la educación como un manual de recetas. Un manual que, al amparo de ciertos discursos neurodidácticos, pretende ofrecer fórmulas universales para garantizar la atención del alumnado, como si enseñar y aprender pudieran reducirse a técnicas aplicables de manera automática y uniforme, o el *management* educativo cuando reduce la enseñanza a resultados medibles. En ambos casos, se impone la ilusión de control: apagar, ordenar, medir, prohibir... Pero educar nunca fue seguir instrucciones. Educar es sostener preguntas, escuchar lo que no encaja, abrir espacios donde algo nuevo pueda emerger.

La formación inicial docente se sitúa hoy en el centro de ese dilema ¿Cómo preparar a futuros profesionales de la educación que tendrán que enseñar en aulas sin móviles, pero en una sociedad que se organiza a través de ellos? La respuesta no puede ser administrativa ni burocrática: pasa por una didáctica crítica que devuelva al profesorado la capacidad de decidir. Educar en tiempos digitales exige entender la tecnología como mediación cultural y no como fin en sí misma. Las universidades deberían ofrecer espacios formativos donde no solo los futuros maestros y profesores de secundaria, sino también los pedagogos y los educadores sociales, experimenten prácticas docentes con y sin pantallas. En estos espacios, sería fundamental analizar cómo se transforma la atención, el vínculo interpersonal y la palabra, y aprender a pensar críticamente qué significa educar en una cultura saturada de dispositivos digitales.

En este escenario, el neoliberalismo puede imaginarse como el cuerpo de una medusa que flota sobre la educación contemporánea, cuyo poder reside en sus tentáculos, que se extienden silenciosamente por las aulas: la inteligencia artificial, la neurodidáctica y también el móvil convertido en fetiche tecnológico. Cada tentáculo promete innovación, seguridad o libertad, pero al mismo tiempo introduce dinámicas de vigilancia y dependencia. Pero su movimiento no es universal ni irreversible: entre sus filamentos, los centros educativos resisten, improvisan, inventan modos de usar los móviles que escapan al control o le devuelven un sentido educativo.

El debate sobre los móviles es, en el fondo, parte de la lucha cotidiana entre control y posibilidad. Bajo la promesa de proteger o transformar, los centros educativos oscilan entre la prohibición disciplinaria y la dependencia tecnológica, pero también buscan grietas para mantener su autonomía. No todo está dicho: cada aula reescribe la relación con los dispositivos a su manera, entre límites, resistencias y pequeñas emancipaciones que sostienen la idea de que educar sigue siendo, ante todo, un acto de libertad.

Una ambigüedad que también arroja la investigación. Después de cuatro años de investigación en el marco del proyecto US'MOV (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Agencia Estatal de Investigación – PID2019-108041RB-I00), el libro *Jóvenes y teléfonos móviles en las aulas: Discursos y dinámicas de prohibición, promoción e indeterminación* (Alonso Cano & Herrera Urizar, 2025) ofrece una mirada empírica sobre esta tensión. A partir de once estudios de caso en centros de secundaria de diferentes comunidades autónomas del estado español, las evidencias fruto del trabajo de campo realizado ponen de manifiesto que la realidad es más heterogénea de la que recogen las normativas. En algunos centros, el móvil se integra como herramienta de aprendizaje; en otros, se prohíbe totalmente; y muchos viven en una zona equidistante de indeterminación, donde las decisiones dependen de la sensibilidad y el criterio de cada docente. En todos los casos, el móvil se convierte en un espejo que refleja algunos de los dilemas más profundos de los centros educativos: el equilibrio entre control y autonomía, entre dependencia y libertad, entre regulación y confianza.

El libro concluye que las políticas de prohibición no surgen solo de preocupaciones pedagógicas, sino también de racionalidades institucionales y culturales. Y, sobre todo, advierte que la educación digital no se resuelve

con decretos, sino con acompañamiento docente. La política puede fijar límites, pero el sentido educativo de esos límites solo puede construirse en el aula, en la relación viva entre quien enseña y quien aprende.

Quienes defienden la prohibición subrayan los beneficios del silencio, la atención, el rendimiento y la desconexión. Y no les falta razón: la sobreexposición digital agota, distrae, vulnera. Pero como profesionales de la educación hemos de ir más allá de la prohibición, porque cuando prohibimos, abandonamos, cuando prohibimos tiramos la toalla, cuando prohibimos, dejamos de educar. Educar para desconectar no es lo mismo que desconectar por decreto. Cuando los centros educativos retiran los dispositivos sin mediar reflexión, pierden la oportunidad de trabajar la autonomía y la responsabilidad. En cambio, cuando el profesorado trabaja con el alumnado sobre cuándo, cómo y por qué usar un móvil, el aprendizaje trasciende la herramienta y se convierte en una práctica ética, una forma de pensar lo tecnológico desde lo humano.

La Agencia Española de Protección de Datos (2024a, 2024b) recuerda que cualquier decisión sobre el uso de tecnologías digitales debe justificarse desde la finalidad educativa y la proporcionalidad. En otras palabras: la norma debe servir al aprendizaje, no sustituirlo. Y esa distinción, aparentemente obvia, define el lugar donde la educación se juega su sentido más profundo.

Porque educar nunca ha consistido en prohibir objetos, sino en acompañar procesos. Los móviles, como los libros o las pizarras, son apenas un medio. Lo decisivo es el modo en que los incorporamos a la experiencia de aprender. Tal vez, como advierte Area (2024), la contrarreforma digital sea también una oportunidad: un recordatorio de que después de años de tecnologías sin pedagogía, ha llegado el momento de volver a pensar qué significa educar.

Y quizá esta vuelta atrás empiece reconociendo algo elemental: que los centros educativos no pueden enseñar a vivir en un mundo digital si deciden vivir de espaldas a él. Porque, en última instancia, educar en tiempos digitales no consiste en apagar el móvil, sino en encender el pensamiento.

Retos para la formación profesional dual

El Forum FP 2030 organizado por la Fundación Bertelsmann ha intentado aterrizar cuáles son los retos de la FP Dual en los próximos años desde el punto de vista de las administraciones, los centros educativos y el estudiantado.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 4 noviembre 2025

Pamplona recibió a varios centenares de expertos y expertas en formación profesional tanto de administraciones, representación del empresariado y centros educativos con el objetivo de analizar los retos que enfrenta la formación profesional desde que, con la nueva ley de FP se impuso la obligatoriedad de la dualidad, es decir, de pasar un alto porcentaje de los módulos en los centros de trabajo.

Sobre la base de dos estudios que han elaborado desde la Fundación, uno con expertos (realizado por Oriol Homs, quien participó en el propio Foro) y otro con encuestas con estudiantes para que dieran su opinión sobre qué puede mejorarse en este nuevo tipo de FP.

Durante los próximos tres años, la Fundación tiene previsto trabajar sobre estos retos con la idea de estudiar y ofrecer soluciones a estos retos.

En el Foro, impulsado por la Fundación Bertelsmann y la Confederación Empresarial Navarra (CEN), se celebraron sesiones plenarias para desgranar precisamente estos estudios así como escuchar a expertos de empresas y administración sobre las diferentes problemáticas. En el segundo día, cuatro grupos de trabajo, compuestos aleatoriamente por administración, centros y empresas, trataron de enumerar nuevos retos además de los que la organización había identificado (19 divididos en tres grupos: administración, empresas y centros

Retos como la formación del profesorado relacionada con la nueva ley de FP, la orientación de chicas y chicos a lo largo de su vida académica y desde edades tempranas, autonomía de los centros, la dificultad que los centros tienen para encontrar empresas en las que el alumnado pueda desarrollar sus prácticas - particularmente el alumnado de primero, que con 16 años tiene nula experiencia y solo tres semanas de estancia-, la relación entre los tutores de empresa y de centros para decidir qué contenidos se imparten en el instituto y cuáles en el centro de trabajo... La lista no es corta y, en ocasiones, cada reto parece enorme.

La idea era filtrar tres retos por grupo y luego, sobre cada uno, anotar las diferentes aristas o dificultades internas y la manera que se ha detectado en cada contexto para enfrentarlo. Es decir, buenas prácticas que hayan podido ayudar a encarar cada uno de ellos.

Retos detectados

Los centros educativos enfrentan varios retos clave en relación con la orientación, el liderazgo y la formación del profesorado. Uno de los principales desafíos es iniciar la orientación profesional desde edades tempranas, incluso en Primaria, con el apoyo de las familias y un conocimiento más profundo del entorno de la Formación Profesional (FP). Para ello, se propone dotar a los centros de mayores recursos, fomentar visitas a empresas de la zona y establecer una orientación continuada y contextualizada. Otro reto relevante es el liderazgo para el cambio: los equipos directivos necesitan una mejor comprensión de la Ley de FP y un calendario claro de



objetivos y formación. Se sugiere crear redes de docentes líderes que impulsen la innovación y la actualización. Por último, la formación del profesorado se presenta como un eje crítico: la desmotivación y la falta de conocimiento del nuevo sistema requieren una formación más práctica, coordinada y contextualizada, tanto para tutores docentes como laborales, que permita conectar la realidad educativa con la empresarial. En el ámbito de las empresas, los retos giran en torno a la orientación, la fidelización y la colaboración con el sistema educativo. El primer desafío es reorientar a distintos perfiles de alumnado: jóvenes fuera del sistema educativo, universitarios que abandonan sus estudios, personas con discapacidad o dificultades de aprendizaje, y adultos sin cualificación. Las soluciones pasan por desarrollar programas de recualificación, sistemas de acreditación de competencias y formación en orientación dentro de las propias empresas. Otro gran reto es fidelizar a las empresas en los programas de FP Dual, estableciendo vínculos duraderos con los centros y ofreciendo un acompañamiento continuo. Se propone preparar a los tutores de empresa, crear espacios de encuentro entre estos y los centros educativos, y fomentar la comunicación constante para generar confianza. Además, se destaca la necesidad de una orientación temprana global, con campañas de sensibilización y formación de orientadores desde la educación primaria para mejorar la percepción social de la FP.

Por su parte, la administración enfrenta el reto de fortalecer el acompañamiento a las empresas, especialmente a las pymes, para que se integren activamente en el nuevo modelo de FP. Se subraya la importancia de contar con figuras coordinadoras en los centros educativos que faciliten los trámites y apoyen a las empresas en los aspectos administrativos y formativos. Otro reto crucial es la actualización del currículo, que debe responder a las necesidades reales del tejido productivo y a las tendencias futuras. Para lograrlo, es esencial un flujo bidireccional de información entre las empresas, los formadores y los reguladores, garantizando una formación alineada con la demanda laboral.

Finalmente, la formación del profesorado y los tutores aparece como un elemento transversal. La administración debe establecer calendarios de formación continua que incluyan estancias en empresas, fomentando el intercambio de experiencias y la colaboración entre tutores académicos y laborales. Asimismo, se plantea la necesidad de revisar las condiciones laborales y administrativas para evitar rigideces y favorecer la cooperación entre distintos ministerios. Un problema urgente es la situación del alumnado sin documentación legal, que no puede ser dado de alta en las empresas, lo que crea un vacío formativo y laboral que requiere una solución normativa específica. En conjunto, los tres ámbitos —centros, empresas y administración— coinciden en que la clave del éxito radica en la colaboración, la orientación temprana y la formación continua. Si te gusta este artículo, ayúdanos con

La FP navarra celebra tres días de huelga por la dualización apresurada

Pablo Gutiérrez de Álamo. 5 Noviembre 2025

El escenario, el palacio de congresos de Navarra, en el centro de Pamplona. Algunos centenares de personas han acudido al Foro FP 2030 organizado por la Fundación Bertelsmann, CEN Empresa Navarra, la Cámara de Comercio de Navarra y Volkswagen a protestar por las políticas de FP dual impuestas por Educación.

“En los últimos años estamos viendo recortes encubiertos y que el profesorado está sufriendo una sobrecarga laboral muy flagrante”, asegura Hodei Tapia, del sindicato LAB. Por eso y para reivindicar “una formación profesional digna” han organizado tres jornadas de huelga.

La Comunidad Foral ha decidido apostar porque todo el alumnado de FP navarra participe de esta dualización este curso. Esto implica que el alumnado de primero y segundo están obligados a pasar por la empresa. Los primeros, unas 130 ahora, los otros, 360. En total, explica Raúl López, portavoz de Steilas, han pasado de 300 horas de prácticas a 500, como mínimo. De esta manera se empeora el servicio público y luego entran, dicen, entidades privadas, como la Fundación Bertelsmann, organizadora junto a CEN, del Foro, junto a la Volkswagen y la Cámara de Comercio. El Departamento de Educación, que inicialmente aparecía en la cartelera oficial, se bajó unos días antes.

Valentín Carroza, profesor del CIP Virgen del Camino se queja de que el año pasado tenía que gestionar la dualización de unos 15-17 jóvenes de 2º en empresas con las que ya tenía y tiene relación desde hace una década. Este septiembre tiene 50 estudiantes, 24 de primero y 26 de segundo. Para gestionar más del doble de estudiantes se ha encontrado con que tiene una hora semanal para hacerlo. El curso pasado tenía una de tutoría y otras tres de gestión con las empresas. Es decir, se le han recortado el 75 % del tiempo. Afirma que Educación les ha dado a las y los coordinadores de grupo una reducción de 2 horas en esta labor para que puedan atender a las prácticas, pero siguen teniendo que hacer el mismo trabajo de coordinación de los grupos.

El cambio de paradigma del que habla el consejero, Carlos Gimeno, exaspera al profesorado que ha visto cómo tienen menos recursos para gestionar mucha más documentación y a muchos más chavales. Todo se

vuelve competencia, como explica Izascun Martínez, profesora del CIP Lumbier. Ella trabaja en un ciclo en castellano y ahora compite con los compañeros del ciclo en euskera por conseguir plazas en las pocas empresas que tiene alrededor.

Los sindicatos aseguran que hay mucho alumnado de primero que no puede hacer las prácticas obligatorias porque las empresas no les quieren. O por jóvenes, porque tienen perfiles complicados como estudiantes. Intentan desde los centros ofrecerles alguna salida para justificar esa dualización, pero, de alguna manera, se hacen trampas al solitario. Carroza asegura que hay chavales que llegan a 2º teniendo que cubrir las 500 horas totales, y no solo 360.

Burocratización

Uno de los varios problemas que señalan los docentes se encuentra la burocracia que se ha multiplicado con la dualización de la FP. Todos ellos se han encontrado con muchos más estudiantes que gestionar, sobre los que ponerse de acuerdo en los centros de trabajo. El alumnado en prácticas está dado de alta en la seguridad social durante el tiempo de las prácticas, pero cada día hay que ver si el chico o la chica ha acudido al centro de trabajo, si está de baja o cómo, para que conste. Se trata de un trabajo que han de hacer los tutores.

A esto se suma el esfuerzo que hacen con los convenios con las empresas que han tenido que cambiar de un día para otro porque los del curso pasado no les valían. Ahora se multiplican por el número de chavales. Una docente de un centro concertado, asistente al Foro FP 2030 explica una problemática idéntica en la otra red. Han tenido un cuello de botella porque la propia Consejería no gestionaba los convenios durante varias semanas, algunos han tenido que rehacerlos y volver a hablar con las empresas para que los firmaran de nuevo por pequeños cambios no anunciados desde la Administración.

La pura gestión administrativa en un problema serio. A ella se suma el contacto con las empresas. Carroza explica que, donde él tenía relación directa con muchas empresas después de 10 años, ahora habrá más docentes, de manera que los interlocutores se multiplican.

Cuentan estos docentes, además, cómo en otras comunidades autónomas como País Vasco o Castilla y León se han aumentado las horas de gestión con las empresas y reclaman que se cumpla la norma estatal, que prevé una hora por curso, y no por ciclo, como afirman que se ha implantado en Navarra. Desde la concertada se asegura que esas horas ni siquiera existen en muchos casos.

Horas para acudir a las empresas para poder establecer relación con ellas, encontrar otras nuevas, enseñárselas al alumnado. Horas para intentar organizar cómo irán a los centros de trabajo. Se organiza a uno para que recoja a otros compañeros para ir al mismo polígono, se desechan prácticas porque los de primero son menores de edad, porque las familias no quieren que conduzcan cada día hora y media para poder llegar a las empresa...

Horas en las que se preparan, o preparaban, proyectos externos como los retos Skills a nivel español y europeo que algunos centros empiezan a dar de lado porque no tienen tiempo, ni laboral ni libre, suficiente para hacer frente a más papeleo después de haber asumido un incremento muy importante de estudiantes en modo dual.

Tanto Carroza como Miguel Ángel López, compañero en el CIP, insisten en que ha habido mucha improvisación. Uno de sus efectos, explica el segundo, ha sido que muchos estudiantes de primero no hicieron prácticas el curso pasado porque desde Educación se estableció que había situaciones como las faltas de asistencias, problemas de convivencia o los suspensos, que impedirían que las hicieran. Por eso este curso van a tener que hacer 500.

“Se ha improvisado muchísimo”, se queja Carroza quien, además, habla de que no se ha consultado con el profesorado en ningún momento. También señala que, al menos en su centro, han aumentado los accidentes entre los estudiantes en las empresas y señala el hecho de que sean muy jóvenes e inexpertos.

Retos enormes

El profesorado y los centros se han encontrado con una gran cantidad de retos que han tenido que afrontar a toda prisa con el curso comenzado. Para empezar, con las normas de inicio de curso que se publican semanas después de que los chavales y chavales estén en las aulas. Retos relacionado con cambios en la manera de evaluar las competencias laborales y educativas de los chavales y qué se evalúa en centro educativo y en empresa.

Retos de volumen del currículo. La nueva ley ha traído nuevos módulos como los dedicados a emprendimiento que han terminado por comer tiempo de los módulos más técnicos de los viejos títulos. Pero junto a la reducción de horas de estos módulos no ha habido cambio en el tamaño del currículo que tienen que enseñar a chicas y chicos.

Aseguran los docentes que el consejero les ha ofrecido, para no llevar a término las tres jornadas de huelga, 80 horas para gestionar las antiguas FCT. 80 horas para todo el profesorado de FP de Navarra. Al año. Son 1.200. “Tocamos a algo más de siete minutos”, asegura Izascun Martínez. Su compañero en el Lumbier, David Alviásu, es tajante: “Somos 174 ciclos formativos diferentes, de 24 familias diferentes también. ¿Qué vamos a hacer con 80 horas para todos?”.

Miguel Ángel López, compañero de Carroza lo resume diciendo que “siempre se tira de la buena voluntad del profesorado, pero llega un punto en el que la voluntad yo no cuenta. Ya vale”, zanja.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Garantizar la calidad en las universidades

¿Todos nuestros centros universitarios tienen calidad contrastada para ser considerados universidades? Esa es la duda. Y cómo garantizar unos validados estándares de calidad, el gran reto para el sistema universitario español.

Jesús Jiménez. 04-11-2025

Estado de la cuestión: un sistema universitario complejo. En los últimos años la expansión ha sido enorme. Cuando se aprobó la Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983) había en España 33 universidades públicas y 4 privadas. Ahora tenemos 50 públicas y 46 privadas. Ese crecimiento del sector privado se debe a tres circunstancias que lo han favorecido especialmente. Una, al creciente interés de la iniciativa privada (fundaciones, empresas locales, fondos de inversión, etc.) hacia un atractivo nicho de mercado, sea económico o de otro tipo. Dos, a una legislación estatal demasiado "suelta", así calificada en los ambientes universitarios internacionalmente más reconocidos. Y tres, a un cierto prurito de algunas comunidades y ayuntamientos de "tener" más universidades y, de paso, favorecer a determinadas empresas o entidades privadas.

Nada que decir sobre el derecho constitucional a la libertad de creación de centros docentes, incluidos los universitarios (CE, art. 27.6). ¡Faltaría más! Pero mucho que decir sobre una normativa que permitía reconocer como universidades a chiringuitos sin calidad validada y sobre las políticas privatizadoras de ciertas administraciones regionales. El resultado a la vista está. Un sistema universitario cada vez más complejo, con universidades de prestigio (casi todas las públicas y pocas privadas) y otras (privadas) reconocidas como universidades a pesar de no reunir requisitos de calidad homologables en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); además, el desembarco de universidades extranjeras en España. Únicamente dos datos extraídos de fuentes oficiales: la media de estudiantes matriculados en estudios oficiales es de 19.782, pero hay dos privadas con menos de 300; la media de efectivos de personal docente e investigador (PDI) por universidad es de 1.559, pero hay dos privadas con solo 10 PDI y otras seis con menos de 100 PDI. Y uno más: el conjunto de las privadas concentró solo el 5% de todos los recursos captados para realizar investigación en el sistema universitario español pese a ser prácticamente la mitad de las universidades activas en nuestro país.

Funciones de las universidades: servicio de interés general. Hace ya casi un siglo, Ortega y Gasset (La misión de la Universidad, 1930) señalaba las tres grandes misiones de la universidad: enseñanza para la formación de profesionales, la investigación científica y humanística y la difusión de la cultura. Hoy en día esas funciones siguen vigentes, aunque puedan reformularse para adaptarlas a nuevos escenarios: producción y transferencia de conocimiento, generación de pensamiento crítico, promoción de la innovación y la competitividad, formación para la empleabilidad, internacionalización de los territorios y economías locales y regionales, etc. Para que universidad siga siendo un poderoso instrumento de progreso individual (ascensor social) y un generador de ciencia e innovación (motor económico) se requiere que sea una institución de solidez académica y de acreditada investigación. ¿Todas las universidades privadas abiertas recientemente lo son?

Soluciones: aseguramiento de la calidad. Recientemente se ha dado un paso importante al establecer las condiciones, requisitos y procedimiento para la creación y reconocimiento de una universidad o centro universitario en el sistema universitario español (RD 905/2025). Se han endurecido respecto a la norma anterior (Decreto Castells). Para la creación de una pública o el reconocimiento de una privada se requiere cumplir varios requisitos. Oferta académica: un mínimo de diez títulos oficiales de Grado, seis títulos oficiales de Máster y tres programas de Doctorado y estar representadas, al menos, tres de las cinco ramas de conocimiento. Matrícula: previsión de alcanzar en seis años un mínimo de 4.500 estudiantes en titulaciones oficiales. Profesorado: 1/25 ratio mínima profesor/alumnado y al menos el 50% de su PDI han de ser doctores. Investigación: todas las universidades deberán dedicar al menos el 5% de su presupuesto a la investigación. Recursos: instalaciones y espacios adecuados (docencia, investigación, complementarios), equipamientos (informático, telemático) y residencia o alojamiento estudiantil. Solvencia económica: presentación de un aval para evitar que puedan darse situaciones de cese de la actividad por falta de viabilidad económica de las empresas promotoras.

Pero no sería suficiente endurecimiento de los requisitos si no se estableciese un eficaz control. Por un lado, del procedimiento. Para la creación o reconocimiento de una nueva universidad, sus promotores tienen que presentar una Memoria o documentación sobre el cumplimiento de los requisitos que se exigen y esa Memoria será evaluada por una Agencia de Calidad (autonómica o la estatal ANECA) inscrita en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR). A diferencia de cómo sucedía hasta ahora con el decreto anterior (RD 640/2021), el informe de esa Agencia es preceptivo y, sobre todo, es vinculante; si la propuesta de nueva universidad no recibe informe favorable, se paraliza todo el procedimiento. Por último, de rendición de cuentas. Se establece un sistema de transparencia sobre su funcionamiento: anualmente, las universidades deberán aportar al Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) información detallada sobre el grado de cumplimiento de los requisitos que se exigen para ser una universidad.

Es de esperar que todas esas cautelas sirvan para garantizar la calidad de nuestras universidades, tanto en docencia como en investigación, y para impulsar el sistema universitario español en el escenario de globalización del mundo universitario en el que estamos inmersos.