

**ÍNDICE**

[Un total de 71 estudiantes de Bachillerato y Secundaria reciben los premios de las Olimpiadas Científicas](#) **EUROPA PRESS**

[Los sanitarios estallan contra la ley educativa de Adrián Barbón: «Estaremos vigilantes al nuevo borrador»](#) **EL DEBATE**

[Así será el nuevo master de Educación que piden los decanos](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Cataluña se propone reducir la tasa de abandono escolar del 14 al 9% en 2030](#) **EL PAÍS**

[La Región de Murcia endurecerá las sanciones a los acosadores escolares](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Un colegio de Alicante sin personal, hasta arriba de alumnos extranjeros y con necesidades especiales](#) **INFORMACIÓN**

[El liderazgo ético no solo es justo y necesario: es biológicamente posible](#) **EL MUNDO**

[Uno de cada cuatro jóvenes de 20 a 24 años no tiene estudios superiores](#) **LEVANTE**

[Las escuelas católicas recurren el decreto que limita los dispositivos digitales y defienden su autonomía](#) **EL DEBATE**

[Direcciones al límite en las escuelas: "Siempre estás apagando fuegos, no pensando en mejorar los resultados"](#) **EL PAÍS**

[Mil docentes de colegios e institutos dejan las aulas gallegas este año](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Educación destina 550.000 euros para ayudar a alumnado vulnerable de centros concertados](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los 26 decanos de la Complutense alertan de su "preocupante" situación y denuncian que el Gobierno de Ayuso no cubre los costes](#) **ELDIARIO.es**

[PSOE y Vox exigen "actuaciones urgentes" en los colegios para paliar los efectos de las temperaturas extremas](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Las grandes empresas de FP privada regularizan a sus trabajadores tras años con convenios inadecuados](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba en primera vuelta la ley que reduce la ratio en Primaria y ESO y la carga lectiva de los docentes](#) **EUROPA PRESS**

[El Consejo de Ministros aprueba el anteproyecto de ley para bajar las ratios a 22 en primaria y 25 en la ESO en España](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[CSIF pide acelerar la implantación de la reducción de ratios de alumnos y el horario lectivo máximo para los docentes](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores sin la formación obligatoria ya están dando clase en los institutos de Madrid](#) **EL PAÍS**

[Luchar contra el cuarto vacío](#) **EL DEBATE**

[CC.OO acusa a la Comunidad de Madrid de dejar fuera de la FP a más de 62.000 alumnos](#) **MADRIDIARIO**

[La mesa contra la segregación escolar entra en la fase de definir valores y principios](#) **DEiA**

[Dos de cada tres profesores catalanes aseguran no tener tiempo para preparar las clases por el nivel de burocracia](#) **EL PAÍS**

[«La educación básica debe extenderse hasta los 18 años, con una ESO de tres cursos»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[¿Qué sabemos sobre el impacto de los programas bilingües?](#) **THE CONVERSATION**

[Principios de actuación de la Inspección Educativa](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno aprueba el anteproyecto de ley que baja las ratios y fija un tope a la jornada lectiva docente](#) **MAGISTERIO**

[Padres de víctimas de acoso escolar reprochan a Pilar Alegría su falta de respuesta](#) **MAGISTERIO**

[La FP como 'cortafuegos' a la pobreza y la exclusión social](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los maestros de Primaria en España, entre los más satisfechos y orgullosos de Europa con su profesión](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Mejorar la educación española desde el impulso de la codocencia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El auge de las guías de estilo en los colegios: convivencia, valores y cultura institucional](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Acoso escolar: y de las víctimas. ¿qué?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Meritxell Ruiz: "No puede ser que todos los desafíos sociales los tenga que resolver la escuela"](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El destierro tecnológico](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El Consejo de Ministros aprueba el anteproyecto para bajar ratios y horas lectivas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La salud mental de la infancia y la adolescencia se resiente ante el uso intensivo de pantallas y redes sociales, según UNICEF](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Un plan de matemáticas contra la evidencia científica](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Vicente Garrido: Catedrático de Educación y Criminología](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confección: José Antonio Martínez**

## europapress.es

### Un total de 71 estudiantes de Bachillerato y Secundaria reciben los premios de las Olimpiadas Científicas

MADRID 7 Nov. (EUROPA PRESS) - Un total de 71 estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato, y algunos de 3º y 4º de ESO, han recibido este viernes en la Biblioteca Nacional, en Madrid, los premios nacionales de las Olimpiadas Científicas 2025 y el reconocimiento del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes por sus éxitos en las fases internacional e iberoamericana de estas competiciones. Cada año, miles de estudiantes de todo el país compiten en las fases autonómicas de las Olimpiadas Científicas, que dan acceso a la competición nacional en las materias de Física, Matemáticas, Química, Biología, Geología, Economía e Informática.

El acto ha estado presidido por el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, y la directora general de Planificación y Gestión Educativa, Susana Tejadillos, quienes han felicitado a los estudiantes y reiterado el apoyo del Ministerio a estas competiciones. "Espero que esta oportunidad contribuya a incrementar vuestra curiosidad por seguir descubriendo, y que os dé el impulso para perseguir que este mundo, que cada vez se transforma de manera más rápida, sea mejor", ha señalado De la Rosa.

Entre los premiados, han asistido 12 alumnas que han escuchado las palabras motivadoras de Rocío García Rubio, directora del programa Galileo en Thales Alenia Space España y mentora en el programa STEM Talent Girl, quien las ha animado a romper los estereotipos de género que limitan la promoción del talento en estas disciplinas.

El Ministerio ha destacado la participación de la Comunidad Valenciana, que, en esta convocatoria, ha conseguido quince medallas en las fases nacionales de las distintas disciplinas, siendo la comunidad autónoma más galardonada, seguida de Madrid y Cataluña.

El acto ha contado con la participación de representantes de las sociedades científicas de las distintas disciplinas, así como de familiares de los estudiantes. Los galardonados han recibido, además del reconocimiento, premios por valor de 500, 750 y 1.000 euros, en función de la categoría.

## EL DEBATE

### Los sanitarios estallan contra la ley educativa de Adrián Barbón: «Estaremos vigilantes al nuevo borrador»

*Para el Colegio General de Enfermería, el anteproyecto ponía en grave peligro la salud de los 130.000 alumnos que hay actualmente en la comunidad*

María Fernández. Madrid 07 nov. 2025

Tras varios días de reivindicación pública, la Consejería de Salud de Asturias ha dicho adiós al borrador del Anteproyecto de ley de salud escolar, el cual detallaba que los profesores iban a asumir las competencias sanitarias. Esto provocó un fuerte malestar en el sector, puesto que iba a suponer una sobrecarga inasumible para el profesorado y un riesgo para la comunidad educativa.



Gracias a la presión ejercida por CSIF Asturias, el Gobierno de Adrián Barbón ha decidido retirarlo. Sin embargo, permanecen vigilantes a que el nuevo borrador refleje las verdaderas necesidades del profesorado y garantice una educación pública de calidad. A esta llamada también se ha sumado el Consejo General de Enfermería (CGE), quien ha rechazado «rotundamente» el anteproyecto de la ley de salud escolar y avisa que «estará vigilante a los nuevos documentos».

Para ellos, al anteproyecto ponía «en grave peligro la salud de los 130.000 alumnos» que hay actualmente en la comunidad. Así como la seguridad jurídica y profesional de los docentes ante situaciones que puedan determinar «eventuales daños sometidos a responsabilidad civil e incluso penal».

Después de conocer el borrador remitido por el Gobierno de Asturias, el CGE, organismo que representa a los más de 353.000 enfermeros de España, aseveró que se encontraban ante «un atropello» muy grave. Tras esto, escribieron al Principado para pedir la rectificación de esta norma, ya que era «un despropósito» y pretendía que los profesores y profesoras se encarguen también de funciones de salud que corresponden «a los enfermeros en general y más concretamente en esta área a los enfermeros escolares», apunta Florentino Pérez Raya, presidente del Consejo General de Enfermería.

#### Reivindicación histórica

La implantación del enfermero escolar en todos los centros educativos es una de las grandes reclamaciones que lleva luchando el CGE desde hace años, a través de su Observatorio Nacional de Enfermería Escolar y junto a la Asociación Nacional e Internacional de Enfermería Escolar (Amece) y la Asociación Científica Española de Enfermería y Salud Escolar (Aceese).

Al hilo, Pérez Raya revela que apostar por el enfermero escolar es «el modo más adecuado y eficaz» de poder dotar a las entidades y centros educativos de profesionales competentes, plenamente formados y preparados para cumplir con esos objetivos. En cambio, puntualiza el presidente, las atribuciones de esas funciones al margen de los profesionales sanitarios, especialmente los enfermeros, contribuye a la «inseguridad clínica del alumnado e introduce una grave inseguridad jurídica para los profesionales».

Para él, es «inadmisible» que no se cite a los enfermeros escolares en el documento. También subraya que el objetivo de esta regulación es, además de la prevención y protección de la salud, la «promoción activa de hábitos saludables» y la creación de entornos escolares que impulsen el bienestar integral, a través de «la participación activa de la comunidad educativa, la colaboración entre sectores, la actualización de competencias administrativas y la adopción de enfoques respaldados por evidencia científica».

Por último, Pérez Raya quiere, una vez más, poner el foco en la importancia de contar con enfermeros escolares y mucho más en comunidades como Asturias, que cuenta tan solo con siete profesionales para 129.015 alumnos.

Para ello, el presidente del CGE resume que no es cuestión de poner «parches e intentar tapar las necesidades sobrecargando el ya costoso trabajo de los profesores». Lo que se debe es hacer, concluye, una «planificación de recursos humanos» e implantar, como sucede en los países más avanzados, la figura del enfermero escolar porque no solo son los profesionales que se van a encargar de cuidar de niños con patologías crónicas, sino que son las responsables de educar «en salud desde los primeros años de escolarización».

## **elPeriódico** de Catalunya

### **Así será el nuevo master de Educación que piden los decanos**

*Las universidades quieren que dure dos años, incluya más prácticas y tenga plazas limitadas*

El Periódico. Madrid07 NOV 2025

La Conferencia de Decanos de Educación (CODE) ha propuesto que el máster para ser profesor de secundaria, bachillerato y FP -obligatorio para ejercer- sea más largo. Actualmente, es de un año y la propuesta es que se alargue a un año y medio o, incluso, dos. También que incluya el doble de horas de prácticas.

Según el último borrador del libro blanco del máster en profesor de ESO, bachillerato y FP, la reforma de máster -que se implantó en 2009- va encaminada a limitar también las plazas disponibles de acceso, tanto en universidades públicas como privadas, informa Efe.

"Creemos que la admisión al máster debería estar vinculada a las necesidades docentes en las etapas que regula. En este sentido, sugerimos una limitación de plazas relacionando la oferta de acceso con las necesidades de plazas a cubrir a corto y medio plazo", señala el texto del documento que será debatido y votado en la próxima reunión de la CODE en Las Palmas de Gran Canaria los días 17 y 18 de noviembre.

La Asociación Española de Profesores e Investigadores en Didáctica de las Ciencias Experimentales (APICE), que ha participado en las alegaciones al libro blanco, coincide en que el acceso a estos másteres se limite también en las universidades privadas.

La presidenta de APICE, Rut Jiménez, catedrática de Didáctica de Ciencias Experimentales de la Universidad de Almería, señala que "solo universidades como la UNIR de la Rioja, que realizan el máster 'online', o la Católica de Murcia (UCAM) tienen un nivel de egresados de máster mayor que el de todas las universidades públicas que los imparten".

"Se está devaluando el título", critica al tiempo que duda de las "certificaciones de prácticas" que dan muchos de estos centros.

El máster de profesorado es un requisito clave para ser docente en institutos y los decanos quieren homogeneizar tanto el acceso como el contenido en todas las comunidades. En este sentido, además de vincular el número de plazas con la necesidad de docentes, recomiendan unos accesos comunes para todas las especialidades, al menos dentro de una misma comunidad autónoma.

#### *Prueba obligatoria de acceso al máster*

Proponen una prueba de acceso obligatoria a nivel estatal para todas las universidades (públicas y privadas) donde se evalúe tanto los conocimientos de la especialidad como las aptitudes y actitudes docentes. En este sentido, Jiménez ve "inútil" esta prueba de acceso obligatoria puesto que el alumno "viene ya con una especialización" en una materia.

Otra de las recomendaciones es que los profesores de secundaria que impartan máster tengan un contrato específico, como los MIR, denominado "PRAS educativo", para que puedan compatibilizar ambos trabajos.

#### *Un máster de hasta 120 créditos*

Para mejorar el máster actual y la formación en general, los decanos de las facultades de Educación piden que el máster tenga una duración de entre 90 y 120 créditos, frente a los 60 actuales, y que el contenido sobre la psicología del aprendizaje y la pedagogía se incremente del 20% actual a un 30% o 40%.

Las horas de prácticas deberían duplicarse, y si el máster fuera de 90 créditos las prácticas deberían ser al menos de 19,5 créditos, o bien de 26 créditos si el máster tuviera 120.

APICE recalca que habría que delimitar las prácticas de las universidades 'online' al territorio donde está matriculado el alumnado del máster, como ya se limita con las universidades públicas.

El Libro Blanco también recomienda alternar las prácticas o situarlas en un segundo curso académico para evitar que coincidan con períodos escolares complejos.

Además, señalan la necesidad de una red de "buenas escuelas acreditadas" y que los profesores que supervisan las prácticas tengan experiencia y se les compense, bien económicamente o con menos horas de clase.

#### *El trabajo de fin de máster*

El Libro Blanco, que ha sido negociado desde abril y cuyo último borrador se debatió en septiembre, pide aumentar los créditos dedicados al Trabajo de Fin de Máster (TFM) para que los trabajos sean más rigurosos y profundos y que se centre más en la investigación aplicada y en la innovación educativa.

#### *Problemas actuales*

Los decanos de Educación señalan que actualmente se ofertan más plazas en máster de las que necesita el sistema educativo, lo que dificulta mantener la calidad de la formación en algunas universidades, especialmente aquellas con un alto número de estudiantes.

Apuntan las diferencias entre universidades ya que no hay condiciones comunes de acceso para las diferentes especialidades entre universidades. Lo mismo ocurre con la acreditación del nivel B1 de idioma extranjero, que no es igual en todas partes.

## **EL PAIS**

### **Cataluña se propone reducir la tasa de abandono escolar del 14 al 9% en 2030**

*Educación presenta un plan basado en el refuerzo de la orientación*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 07 NOV 2025

El Departamento de Educación se ha fijado como objetivo reducir la tasa de abandono escolar prematuro del 13,7% actual al 9% en 2030, que sería el umbral ideal, según la Unión Europea (la media española está en el 13%). La tasa hace referencia al porcentaje de jóvenes entre 16 y 24 años que no ha acabado la ESO o si la ha finalizado, no ha seguido con estudios postobligatorios como bachillerato o FP. Esta carencia de una formación completa y adecuada acaba lastrando las economías de los países y, por ello, el Departamento considera que



se trata de un "proyecto de país" y ha presentado su plan para reducir este abandono, en un acto celebrado este viernes en Vilafranca del Penedès, al que no ha asistido la consejera Esther Niubó.

Las responsables de desgranar el plan, agrupado en 10 líneas de actuación, han sido las representantes del servicio de Orientación del Departamento. La mejora de la orientación es, precisamente, una de las claves de este decálogo formado por iniciativas ya puestas en marcha, planteamientos generales y acciones concretas que

Las responsables de desgranar el plan, agrupado en 10 líneas de actuación, han sido las representantes del servicio de Orientación del Departamento. De hecho, hace tiempo que Educación trabaja en el Decreto de Orientación, que se espera que en breve vea la luz. La mejora de la orientación es, precisamente, una de las claves de este decálogo formado por iniciativas ya puestas en marcha, planteamientos generales y acciones concretas cuya implementación dependerán de tener o no Presupuestos.

Asimismo, se propone trabajar conjuntamente con los ayuntamientos para compartir datos de alumnos y así facilitar su seguimiento (acción iniciada hace un año), reducir la segregación escolar y mejorar las ayudas a alumnos vulnerables, hacer los itinerarios más flexibles para facilitar los cambios en la FP, aumentar los recursos de la escuela inclusiva (a alumnos con trastornos de aprendizaje), formar a los profesores en la lucha contra el abandono y absentismo y fomentar la investigación educativa en este ámbito.

Como ejemplo de éxito, el Departamento ha hecho balance del primer año de funcionamiento del proyecto Reconnect-ES, impulsado por el anterior Govern de ERC, y que arrancó con 52 educadores sociales distribuidos por diferentes territorios. Educación ha explicado que, de los 8.942 jóvenes detectados que habían abandonado los estudios, tras la intervención de los educadores y un buen acompañamiento, se ha logrado que 1.366 (15%) se reincorporen al sistema educativo.

Con todo, la necesidad de incorporar más personal especializado choca con los recortes que el sector padece, ya que este curso se han despedido a 130 trabajadores y educadores sociales.

**LaOpinión** www.ingenioedemurcia.es  
DE MURCIA

## **La Región de Murcia endurecerá las sanciones a los acosadores escolares**

*El presidente de la Comunidad, Fernando López Miras, anuncia un decreto de convivencia escolar contra el acoso que, entre otras medidas, reforzará la autoridad del docente*

Jaime Ferrán. 07 NOV 2025

El Gobierno de la Región de Murcia endurecerá el régimen sancionador de las faltas graves, agresiones y comportamientos contrarios a la convivencia en los centros educativos de la Comunidad con el objetivo es reforzar la disciplina y el respeto y prevenir situaciones de acoso escolar. Lo ha anunciado este viernes el jefe del Ejecutivo autonómico, Fernando López Miras, durante su visita al instituto de Educación Secundaria Sierra Minera de La Unión, con motivo del *Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar*.

Según explicó, desde la Consejería de Educación y Formación Profesional se trabaja ya en un decreto-ley de convivencia escolar contra el acoso que, además de endurecer las sanciones a quienes ejercen el 'bullying', también reforzará la autoridad del docente.

Por otro lado, con esta iniciativa legislativa también se pretende ampliar el radio de protección de los estudiantes a todos los espacios donde se produce la vida escolar. Es decir, no solo al aula, sino también al comedor, al autobús, etc.

El presidente López Miras reafirmó la "tolerancia cero" del Gobierno regional con los casos de acoso escolar. "Ninguna forma de violencia, de exclusión o de humillación tiene cabida en nuestras aulas", dijo.

Esta iniciativa, recordó, se une a otras medidas "valientes y pioneras" ya puestas en marcha por su gobierno, como la prohibición del uso de teléfonos móviles en centros educativos, que ha permitido que las faltas muy graves, como amenazas o agresiones, hayan bajado un 31%, y los casos de ciberacoso un 27% en el curso 2023-2024.

**INFORMACIÓN**

## Un colegio de Alicante sin personal, hasta arriba de alumnos extranjeros y con necesidades especiales

*El centro educativo arrastra deficiencias por la falta de inversión, desde goteras cuando llueve, hasta una cocina sin horno*

A. Fajardo. Alicante. 07 NOV 2025

En un colegio donde más de una tercera parte de sus alumnos son extranjeros, que llegan sin saber apenas español, y donde prácticamente hay un niño por clase con dificultades de aprendizaje, tener suficientes profesores se hace más indispensable que en cualquier otro. Sin embargo, el CEIP La Condomina de Alicante sufre desde hace años un déficit de personal que ha llevado a las familias a alzar la voz para urgir soluciones.

La plaza sin cubrir, dos meses después de que comenzara el curso, de un especialista de Pedagogía Terapéutica "está generando una situación de desamparo para el alumnado con necesidades educativas especiales", según han expuesto ante la Conselleria de Educación padres a través de un escrito. Lamentan que la falta de este recurso está afectando directamente al desarrollo y aprendizaje de los alumnos que requieren apoyos específicos, además de dificultar gravemente la integración de estos niños en un colegio ordinario.

Los progenitores advierten de que la atención a la diversidad no es una opción, sino una obligación recogida en la normativa y que la intervención de estos especialistas son claves en la enseñanza "porque no sólo favorecen el progreso académico, sino que también contribuye a su bienestar emocional y social".

Sin embargo, la ausencia de este profesional no es el único problema que tienen en este centro educativo del PAU5. Desde el centro educativo han advertido de que todas las semanas hacen reclamaciones a través de diferentes vías para poder reforzar la plantilla y cubrir la plaza que falta, sin éxito. La Administración autonómica acaba de adjudicar 95 plazas para atender las necesidades especiales de los escolares en la provincia, pero este colegio no ha salido beneficiado.

Pese a la necesidad que tiene, a este centro educativo por ser pequeño (284 alumnos) no le corresponde un especialista fijo de Audición y Lenguaje, ni de Pedagogía Terapéutica, sino itinerante, pero todavía no lo han recibido.

Tampoco han tenido acceso a personal extra para la mejora académica del plan REMA, un recurso que el colegio considera clave porque estas instalaciones educativas reciben a alumnado con desconocimiento total del idioma, procedente, sobre todo, de Rusia y Ucrania. Asimismo, tienen que compartir profesores con otros colegios, como es el caso del especialista en Religión. Con todo, desde el equipo directivo lamentan que las ratios están sobrepasadas en la mayoría de clases, con 26 y 27 niños por aula, cuando el límite es de 25.

### *Deficiencias*

La Condomina es el colegio más antiguo de la zona de la playa alicantina y eso le está pasando factura. Las goteras se cuelan en las aulas cada vez que llueve, además de sufrir humedades. A esto se añade que en un comedor, con capacidad para un centenar de alumnos, están comiendo una media de 228 al día, por lo que la instalación se ha quedado pequeña.

Y no solo eso, el horno que tiene la cocina, similar al de una casa cualquiera, ha acabado rompiéndose y ante la falta de recursos, desde la Asociación de Padres y Madres (Ampas) están incluso organizando una fiesta para recaudar fondos y poder comprarlo.

## EL MUNDO

### **El liderazgo ético no solo es justo y necesario: es biológicamente posible**

*Alfred Sonnenfeld, experto en ética aplicada y neurobiología de la conducta, sostiene que el verdadero liderazgo se basa en la coherencia moral y el ejemplo personal*

Ángel Peña. Sábado, 8 noviembre 2025

La ética no es solo deseable. Es necesaria y... posible. Ciertos líderes tiran de cinismo para buscar atajos hacia el éxito: el ser humano es malo por naturaleza. Las consecuencias nos muestran una y otra vez su error. Ahora, además, la ciencia añade su veredicto. En *Liderazgo ético: La sabiduría de decidir bien* (Espasa), Alfred Sonnenfeld, una de las voces más autorizadas en ética aplicada y neurobiología de la conducta, sostiene que el verdadero liderazgo no se basa en el carisma ni en la eficacia, sino en la coherencia moral y el ejemplo personal.

"No somos esclavos de nuestros genes. Podemos cambiar. El liderazgo ético es también un entrenamiento del cerebro". En realidad, Sonnenfeld plantea algo bastante parecido a una revolución. Mientras los medios no dejamos de vomitar ejemplos de comportamientos deleznable entre quienes deberían dirigir los destinos de nuestra sociedad, él ofrece una alternativa poderosa: *formar líderes que se lideren primero a sí mismos*, que

encarnen virtudes como la prudencia, la templanza o la justicia, y que ejerzan su influencia desde la autoridad moral, no desde el poder formal.

Para ello se vale de un poderoso ejército mixto. A la sabiduría de la filosofía clásica, con Sócrates y Aristóteles al frente, se unen la espiritualidad cristiana y los hallazgos científicos, especialmente en neurobiología. El campo de batalla es toda la sociedad, pero el ámbito de la empresa quizá destaque como escenario privilegiado. Así, resultó muy significativa la presencia en la presentación del libro en el Ateneo de Madrid Nuria Chinchilla, responsable de la Cátedra Mujer y Liderazgo del IESE, y Antonio Garrigues Walker, presidente de la Fundación Garrigues.

Miembro de la Comisión Ética de la Charité de Berlín y profesor en la Universidad Humboldt y la UNIR, Sonnenfeld propone desde el primer capítulo de nuevo libro "Ser empresarios de nuestra vida", y despliega los diez descubrimientos de su investigación: el ser humano es por naturaleza relacional; conócete a ti mismo; lo que importa para llevar una vida lograda; gestionar nuestras imperfecciones; puedes cambiar, no estamos predeterminados; entender el 'para qué' de mis actuaciones; la prudencia perfecciona la capacidad ejecutiva del ser humano; el líder tiene espíritu de servicio y, por eso, sabe servir; el liderazgo requiere aprender a amar; y la felicidad nace de una ilusión vital.

Todo parte de la clave de que "nos hacemos *buenos* o *malos* a través de nuestros actos de voluntad", y esa es "la diferencia entre el actuar ético y la producción, entre la virtud y la técnica o el arte". En lo segundo, "nos esforzamos en hacer bien una obra externa al agente —construir barcos o coches, pintar un cuadro, etc—", mientras que, en la vida de una persona, lo que cuenta, en último término, es que la persona misma sea buena".

En el libro, ilustran este punto de vista personajes de distintos ámbitos, desde una anónima madre de familia a Beethoven. En la presentación en el Ateneo, alguien tan orientada a la gestión empresarial como Chinchilla pudo preguntarle a Sonnenfeld hasta qué punto "se pueden desarrollar circuitos en el cerebro que faciliten mejoras concretas de hoy para mañana". El experto puso el ejemplo de las adicciones y la práctica japonesa de inmersión en el bosque para concluir que "la neurobiología dice que puedes reconstituírte si tomas determinados caminos".

Al hilo de esa maleabilidad de nuestro comportamiento, Garrigues planteó el problema del pesimismo mostrando su disgusto hacia "su uso, tan a menudo en España, para parecer serio". Sonnenfeld volvió a acudir a neurobiología para subrayar que "es muy importante saber que uno no nace cascarrabias, sino que se hace cascarrabias, según como va enfocando la vida". A lo que Chinchilla añadió que "tampoco hay que caer en optimismo ciego, sino en uno realista, con esperanza de que podemos cambiar el mundo: alguien es pesimista es porque no ve más allá".

La conversación continuó, desbordándose a una audiencia que se reconocía en esos patrones que podemos manejar si tenemos una buena brújula. Sonnenfeld propone esta en las conclusiones de su libro: "*Es buen líder el líder prudente. Y es prudente quien se esfuerza por tener la mayor competencia técnica posible, al mismo tiempo que es capaz de poner ese saber al servicio de lo bueno para la persona. La huella que deja en nosotros el actuar virtuoso es la felicidad, y la felicidad es también lo que la persona virtuosa regala a quienes la rodean. Es el amor, fundamento sobre el que descansa la felicidad, el motivo más profundo por el que vale la pena esforzarse en ser una persona virtuosa.*"

## Uno de cada cuatro jóvenes de 20 a 24 años no tiene estudios superiores

*Los estudiantes valencianos siguen a la cola del abandono escolar temprano, en Europa pese a la espectacular reducción de la última década*

Gonzalo Sánchez. València 08 NOV 2025

Uno de cada cuatro jóvenes de 20 a 24 años no tiene estudios superiores y uno de cada ocho deja de ir a clase antes de tiempo. Es una de las muchas conclusiones del último informe publicado por el Ministerio de Educación: "Datos y cifras del curso escolar 2025-26".

Se trata de un informe general, a grandes rasgos, del estado de las aulas españolas, pero del que se pueden extraer conclusiones y tendencias. Una de las primeras es que España ha logrado una reducción espectacular del abandono escolar temprano, dejándolo a la mitad en tan solo 10 años. Sin embargo, aún sigue en datos muy preocupantes, pues es el país con peores datos de Europa sólo por detrás de Rumanía. En la C.Valenciana las cifras son muy similares.

Todo esto se traduce en una falta de formación de los jóvenes y en que el 23 % no tiene estudios superiores, es decir, tienen la ESO, un FP Básica o un grado Medio. Aún así, hay una diferencia notable por género, perjudicando más a los hombres que a las mujeres.

#### *Reducción de las cifras*

Tanto el abandono temprano como la baja cualificación de la juventud han sido problemas endémicos que las administraciones se han tomado en serio, y la realidad es que se han conseguido reducir notablemente en la última década.

Por ejemplo, en 2014 el porcentaje de jóvenes sin estudios superiores rozaba el 40 %, y ahora es del 25. En las mujeres era del 29 % y ahora es del 16%. Pese a la buena noticia en este sentido, aún queda mucho camino para equipararnos a países de nuestro entorno.

Eso sí, la brecha se sigue acortando pues si atendemos a los jóvenes de 20 a 34 graduados en FP Superior en los últimos años con experiencia laboral, España es uno de los países a la cabeza de Europa, solo por detrás de Alemania y Países Bajos. Así, todo parece indicar que los jóvenes valencianos se irán alejando de la cola en los próximos años y que es un problema con visos de solucionarse.

#### *La FP rescata a 12.000 estudiantes al año*

La principal responsable de esta reducción de las cifras -tanto del abandono temprano como de la educación superior- es la Formación Profesional, que parece no tocar techo. Conselleria aumenta miles de las plazas cada curso, y estas se siguen llenando con jóvenes que tienen claro que esta formación no tiene nada que envidiar a la universidad. Pero la Formación Profesional no solo sirve para eso, también es la mejor herramienta que tiene Educación para combatir el fracaso escolar. En concreto, la FP rescató del fracaso escolar a 12.283 estudiantes cada año, según las últimas estadísticas del Ministerio de Educación correspondientes al curso 2023-24.

Se trata de la matrícula de la FP Básica, una formación menos conocida pero que sirve para dar una alternativa al estudiantado que tropieza en la ESO antes de abandonar los estudios. La decisión (aparte del chaval) corre a cargo del equipo docente, y el único requisito es haber superado tercero de la ESO y tener 15 años cumplidos. Es una vía de escape alternativa para evitar el fracaso escolar y al acabar los jóvenes tienen su título de secundaria en la mano.

Según los últimos datos del Ministerio de Educación, 12.283 estudiantes (8.521 hombres y 3.576 mujeres) cursaron FP Básica el curso pasado, la gran mayoría de entre 15 y 17 años. Por provincias, València es la que más estudiantado matriculó con 5.551, seguida de Alicante con 5.060 y Castellón con 1.672.

Pero lo más interesante es que no solo evitaron el fracaso escolar, sino que estos jóvenes se reengancharon a los estudios. Más de la mitad de los que cursaron FP Básica pasaron después a un Grado Medio, así, la FP funcionó como una manera de reconectar a estos jóvenes con el sistema educativo en un momento delicado, y que no solo se sacaran la ESO, sino que siguieran estudiando por voluntad propia. Un 10 % incluso llegaron a estudiar un Grado Superior.

Si miramos al resto de regiones también hay que destacar que la C.Valenciana es la tercera con mayor porcentaje de chavales que siguen estudiando. Lidera la tabla el País Vasco (64 %) y Castilla y León (63 %).

#### *El modelo turístico y los estudios*

Miguel Soler es profesor de Matemáticas, referente socialista en la enseñanza y ha ocupado varios cargos en el Ministerio de Educación y la Generalitat Valenciana. También es coautor de los actuales currículos educativos y uno de los responsables de implantar la FP en España.

Para Soler, hay una relación muy clara entre el modelo económico de cada región de España y el abandono educativo temprano. Su posición es que se tiene que actuar al mismo tiempo sobre la educación y la economía.

A pesar de haber mejorado mucho hay una realidad y es que "una parte significativa de nuestros jóvenes sigue quedando al margen del sistema educativo antes de alcanzar una cualificación profesional mínima", explica Soler.

Por ejemplo, en las autonomías donde predominan sectores que dan trabajo sin exigir titulación -turismo, agricultura, construcción, etc- las tasas de abandono temprano se disparan porque es posible trabajar sin tener a penas formación. Esto ocurre en Baleares, Murcia o la C.Valenciana. Sin embargo, en territorios con tejido industrial y tecnológico como País Vasco o Navarra el abandono es muchísimo más bajo, ya que los trabajos que se ofrecen requieren de formación.

"Cuando el mercado laboral ofrece salidas rápidas sin necesidad de estudiar más, muchos jóvenes optan por el atajo de incorporarse pronto al trabajo. Pero ese camino, que puede parecer atractivo a los 17 años, conduce casi siempre a la precariedad y a una vida laboral sin horizonte de progreso", reivindica Soler.

## **D EL DEBATE** COMUNIDAD DE MADRID

### **Las escuelas católicas recurren el decreto que limita los dispositivos digitales y defienden su autonomía**

*Afirman que la norma vulnera el derecho de dirección de los titulares de los centros educativos, reconocidos por el Tribunal Constitucional*

El Debate. 10 nov. 2025

La organización Escuelas Católicas de Madrid ha presentado un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) contra el decreto aprobado por la Comunidad de Madrid que restringe el uso individual y compartido de dispositivos digitales en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

El TSJM ha admitido a trámite el recurso interpuesto por la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza - Titulares de Centros Católicos (FERE-Madrid), entidad que agrupa a 340 centros educativos, con 214.000 alumnos y 14.000 docentes, lo que representa más del 30 % del alumnado madrileño.

El secretario general de Escuelas Católicas de Madrid, Emilio Díaz, explicó a Efe que el recurso se fundamenta en razones jurídicas que cuestionan la legalidad y el alcance del decreto. Según Díaz, la norma vulnera el derecho de dirección de los titulares de los centros educativos, reconocidos por el Tribunal Constitucional, ya que son ellos quienes deben decidir los medios más adecuados para desarrollar su proyecto pedagógico, incluyendo el uso de dispositivos digitales o programas educativos concretos.

Díaz criticó que la Administración autonómica invada competencias propias de los centros privados y concertados al imponer restricciones sobre el uso de tecnologías digitales, limitando así su autonomía.

Otro de los aspectos impugnados se refiere a la justificación sanitaria del decreto. Escuelas Católicas sostiene que la norma es incoherente, pues solo se aplica a centros públicos y concertados, dejando fuera a los privados no concertados. «Si el objetivo es proteger la salud de los alumnos, no tiene sentido excluir a los estudiantes de la privada sin concierto», argumentó Díaz.

#### *Adaptación de los proyectos digitales*

El decreto obliga a los centros a adaptar su proyecto educativo a la nueva normativa durante el curso 2025-2026. No obstante, Díaz señaló que, aunque el recurso está en marcha, los colegios cumplen con la norma y están aprovechando los plazos de transición previstos.

Aquellos centros que ya contaban con proyectos educativos basados en el uso individual de dispositivos dispondrán de un plazo adicional hasta el curso 2026-2027 para completar su adaptación. Durante ese periodo, no podrán incorporar nuevos grupos o cursos al programa y deberán reducir progresivamente las horas y asignaturas que utilicen dispositivos digitales, además de eliminar tareas evaluables fuera del horario escolar que requieran medios electrónicos.

Díaz calificó la situación de «paradójica», al recordar que muchos de los proyectos digitales que ahora deben modificarse fueron promovidos o impulsados por la propia Administración, con importantes inversiones y esfuerzos por parte de los centros.

Por otra parte, la AMPA del colegio público Fregacedos de Fuenlabrada también ha interpuesto un recurso contencioso-administrativo contra el mismo decreto, que les obliga a suspender el uso individual de dispositivos electrónicos a partir del próximo curso.

El colegio Fregacedos, con cerca de 500 alumnos, desarrolla desde hace años un proyecto educativo innovador en la Dirección de Área Territorial (DAT) Sur, centrado en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, con el iPad como herramienta pedagógica principal.

## **EL PAIS** CATALUÑA

### **Direcciones al límite en las escuelas: “Siempre estás apagando fuegos, no pensando en mejorar los resultados”**

*Los docentes impulsan asambleas en Barcelona y el Vallès para reclamar recursos para alumnos con trastornos, reducir la burocracia y poder para seleccionar la plantilla*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 10 NOV 2025

Una buena dirección en una escuela es el segundo factor más importante, tras los docentes, en la mejora de los resultados académicos, concluía el reciente estudio de la Unesco *Leadership in education: lead for learning*.

El colectivo asiente: “Cuando las direcciones disponemos de tiempo, recursos y autonomía, los centros logran mejores resultados, menos absentismo y un mejor clima”. Pero la realidad es otra. Las direcciones se sienten abrumadas —por la montaña de gestiones— y frustradas —saben qué deben hacer, pero no tienen el tiempo ni los recursos—. “Nos piden que hagamos cada vez más cosas, pero no tenemos más horas. La burocracia nos come”, resume Francisco Salmerón, director de la escuela Sallarès i Pla de Sabadell.

“Las direcciones nos sentimos muy solas, no tenemos asesoramiento, estamos expuestas y al final somos docentes, aunque a veces a los sindicatos se les olvide. Sentimos que nos lanzan a los leones, y nadie nos salva”, añade una directora de una escuela de Sant Cugat del Vallès. Las direcciones lamentan, en algunas ocasiones, sentirse cuestionadas por todos lados: sindicatos, familias, el Departamento o incluso a veces por profesores del claustro.

Aunque ya hace tiempo que se cuece, el malestar de las direcciones empezó a aflorar tras la pandemia y ha tenido puntas como el avance del inicio de curso. Ahora renace, impulsado por un grupo de directores del barrio de Sant Andreu de Barcelona, que buscaban un espacio donde compartir inquietudes. “Cada vez tenemos más frentes abiertos, mucha burocracia y sin recursos. Te pasas el rato apagando fuegos de alumnos y familias, no pensando en mejorar los resultados”, lamenta la portavoz de la asamblea, Marta Rubio, directora de la escuela l’Estel de Barcelona. El movimiento tuvo una primera demostración de fuerza el pasado 23 de octubre, cuando unas 130 direcciones de Barcelona celebraron una asamblea para poner en común problemas y soluciones. Del encuentro surgió un manifiesto —que también se ha hecho llegar a las familias— con una lista de quejas y propuestas, agrupadas en tres ámbitos.

El primero es el gran tema de la escuela inclusiva, un gran proyecto teórico que no resiste el día a día de las aulas. “Han hecho un decreto que sobre el papel es ideal, pero no han puesto los recursos suficientes. Si pones una educadora de apoyo escolar para seis alumnos, la *vetlladora* podrá atender a uno, y cinco quedarán desatendidos”, espeta Salmerón. Las direcciones también lamentan el recorte de 130 integradores y educadores sociales este curso, una figura clave para reducir el absentismo o comunicarse con las familias en los centros con más alumnos vulnerables. En este ámbito, los directores reclaman más personal de apoyo y una mejora de todo el sistema de la inclusiva. “Yo necesito que el Departamento me ponga una enfermera, no que me ponga un aplicativo sobre cómo atender a las criaturas”, reclama Rubio.

Las direcciones también piden una reducción de la burocracia, un reconocimiento de su figura y la incorporación de personal especializado en la gestión económica, que ahora asume el secretario. “Somos maestras, ni economistas ni administrativas. Necesitamos un especialista en hacer contratos laborales, contratos de servicios, declaraciones de Hacienda, hacer presupuestos...”, reclama Burgués. “Necesitamos una reorganización de nuestras tareas, saber qué somos, qué hacemos y adónde vamos”, añade Salmerón.

Otro campo de batalla es el polémico decreto de plantillas, que permite a las direcciones seleccionar profesores de un determinado perfil para una plaza, algo que los sindicatos rechazan al considerar que fomenta el amiguismo. “Cuando te toca un maestro que no tiene el perfil o experiencia en centros de máxima complejidad, lo pasa mal y acaba cogiendo la baja. Cualquier director quiere a los mejores profesores, no creo que nadie quiera enchufar un amigo que sea un inepto”, asevera Sònia Burgués, directora de la escuela La Pau de Barcelona. Este curso, el decreto de plantillas ha quedado en suspenso con el argumento de la necesidad de dar plaza a la gran cantidad de nuevos funcionarios. “Solo podíamos reclamar funcionarios, pero si ningún funcionario pedía la plaza, te enviaban un interino, y a lo mejor perdías el interino que tenías, que era muy bueno y ya conocía el centro. No tiene sentido”, lamenta Burgués.

Este cambio se plasmó en las polémicas adjudicaciones de julio, que acabaron con el cese del subdirector de Plantillas, Enric Trens, y la repetición de todo el proceso, tras detectar que las adjudicaciones se habían hecho siguiendo el *decreto de plantillas*, y no un acuerdo puntual entre Departamento y sindicatos. Precisamente, el cese de Trens generó un movimiento de rechazo en el Vallès, su zona de origen y donde era conocido por las direcciones. “Nos quedamos de piedra y se generó mucha indignación. Decidimos que había que hacer algo, pero las direcciones siempre tienen miedo a sobresalir por miedo a represalias”, reconoce la directora de Sant Cugat. Hicieron un manifiesto de apoyo a Trens y crearon un chat con hasta 200 personas.

Pero entonces vieron el movimiento que se estaba generando en Barcelona y decidieron imitarlo. El próximo jueves celebran una asamblea a Sant Cugat en la que ya han confirmado la asistencia 115 direcciones. Pondrán en común sus problemas y soluciones —muy parecidos a los de Barcelona— y reclaman ser parte de la solución. “Nosotros queremos mejorar resultados, pero no se nos tiene en cuenta en el proceso de decisiones; las decisiones las toman personas que no están en las aulas: la consejera, los directores generales o los sindicatos”, lamenta una de las directoras impulsoras del encuentro.

*Una de cada cuatro plazas a director quedó vacía*

Con toda esta amalgama de dificultades, no es de extrañar que sea difícil encontrar docentes que quieran ser directores. “Es difícil encontrar candidatos, ser director no es una ganga, tienes una responsabilidad muy grande, no está bien pagado ni bien valorado”, lamenta Salmerón. En la convocatoria de 406 plazas a dirección de este año, solo se presentaron candidatos a 312, así que el 23% quedó vacía (entonces se busca que la ocupe un profesor del centro), según las resoluciones consultadas por este diario.



“Hay plazas vacías y en la mayoría solo hay un candidato, ¿qué proceso de selección es ese?”, cuestiona Anna Jolonch, directora del centro de liderazgo educativo LID Barcelona, quien reclama profesionalizar la figura del director. Jolonch ve imprescindible mejorar el proceso de selección y formación de las direcciones, crear un programa de acompañamiento durante los primeros años, mejorar la retribución y crear una carrera profesional posterior a los años en el cargo de dirección. “Si se habla de mejora educativa, la profesionalización de la dirección debería ser una de las prioridades de la agenda política, y no la estamos viendo”, remata.

elCorreoGallego.es

## **Mil docentes de colegios e institutos dejan las aulas gallegas este año**

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 10 NOV 2025

Durante este año natural, las aulas gallegas se han despedido —o así lo harán tras el fin del primer trimestre— de 1.003 docentes de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional (FP). Profesores y maestros a los que, tras décadas de trabajo en la enseñanza pública, les ha llegado el momento de poner fin a su carrera.

La cifra, dada a conocer por el sindicato mayoritario en la educación pública gallega, CIG-Ensino, refleja el número total de jubilaciones confirmadas en 2025. La normativa obliga al profesorado a comunicar su cese con al menos tres meses de antelación. De este modo, la Administración educativa puede conocer con antelación cuántas plazas quedarán vacantes al cierre del ejercicio con el objetivo de tenerlas en cuenta a la hora de confeccionar el concurso de traslados de cara al próximo curso.

El dato no difiere en gran medida con respecto a las jubilaciones registradas en años anteriores. De hecho, según los datos de Educación, acostumbran a ser entre 900 y 1.000 los docentes que anualmente dejan las aulas para poner fin a su vida laboral.

Por provincias, las jubilaciones constituyen un fiel reflejo de la realidad demográfica y poblacional de la comunidad. Allí donde existe mayor cantidad de alumnos y, por ello, de centros, se registra un mayor número de retiros. Así, A Coruña y Pontevedra acumulan casi el 75% de las jubilaciones registradas en el conjunto de la comunidad. En la provincia herculina, 373 docentes han dicho adiós a las aulas —156 pertenecientes al cuerpo de maestros (Infantil y Primaria) y 217 de secundaria (ESO, Bachillerato y FP). Mientras que en Pontevedra, la cifra asciende hasta 374 —141 del cuerpo de maestros y 231 de secundaria—.

Por su parte, 118 docentes dejan de dar clase en Ourense, 60 pertenecientes al cuerpo de maestros y 58 de secundaria. Mientras, en Lugo, la cifra de jubilaciones se eleva hasta los 138 docentes —62 del cuerpo de maestros y 76 de secundaria—.

Atendiendo a las especialidades, dentro del cuerpo de maestros, casi la mitad de las jubilaciones, concretamente el 45%, se dan entre los docentes de Educación Primaria. Entretanto, los retiros en Infantil apenas representan el 15% de las 421 jubilaciones registradas en total en el cuerpo de maestros.

En cuanto a la secundaria, todo está más repartido. Sin embargo, es llamativa la elevada cantidad de docentes jubilados este año de Lingua Galega e Literatura e Inglés. Entre ambas materias acumulan 141 jubilaciones este curso. De modo que casi uno de cada cuatro profesores de secundaria retirados durante el 2025 impartía una de estas dos asignaturas.

*Así lo ve quien se va*

Entre quienes se despiden este año está Xoana Paredes, profesora de Música en el IES Milladoiro (Ames), que colgará la batuta el 31 de diciembre tras 35 años de docencia. «Aprobé la oposición en 1990», recuerda. «Pasé mi primer año en A Coruña y, cuando me dieron el destino definitivo, me trasladé a Lugo. Allí estuve tres años antes de pedir el cambio a Santiago, donde trabajé en el instituto de Sar durante veinte años. Cuando abrió el de Milladoiro, pedí venir aquí, porque vivo cerca, y desde entonces aquí he estado», comenta desde una de las aulas del centro amesano en el que ha impartido clase durante 11 años.

A lo largo de su carrera, Paredes ha visto transformarse no solo los centros y las metodologías, sino también al propio alumnado. «Hoy es más difícil mantener su atención. Las explicaciones tienen que ser más cortas, más directas. Si te extiendes, los pierdes enseguida. Y eso, sin duda, tiene que ver con las redes sociales», reflexiona. En este sentido, su testimonio refleja cierta nostalgia de tiempos pasados. «Antes eran más responsables con su aprendizaje. Si les quedaba una asignatura pendiente, eran ellos los que venían a buscarte, preocupados, preguntando cuándo y cómo podrían aprobar. Ahora es al revés: el profesor tiene que ir detrás del alumno».

Pese al cansancio acumulado — «esta profesión exige mucho, y se nota en que muchos se prejubilán en cuanto pueden» —, confiesa que dejar las aulas no será fácil. «Echaré de menos a los alumnos, el contacto

diario, la vida del aula. Siempre me gustó mi trabajo y he tenido la suerte de impartir una materia que a los chavales les encanta. Noto aún esa ilusión en sus caras cuando toca clase de música».

#### *Reposición reforzada*

Desde la Consellería de Educación recuerdan que la planificación de las oposiciones del próximo año se realiza con una estrategia de reposición reforzada. «En Galicia vamos al 120% de la tasa de reposición, lo que significa que convocamos 120 plazas por cada 100 bajas», señalan fuentes del departamento de Román Rodríguez.

Así, en la OPE de 2026 se prevé convocar 1.500 plazas de profesorado. Estas fuentes señalan que esta estrategia se lleva a cabo «en un contexto de caída de alumnado, de modo que al mantener la intensidad de las oposiciones se mejoran progresivamente los ratios, que ya están entre las mejores de España».

## **Noticias de Navarra**

### **Educación destina 550.000 euros para ayudar a alumnado vulnerable de centros concertados**

*Se subvencionará el material escolar, las actividades complementarias y el servicio de comedor*

DIARIO DE NOTICIAS. Pamplona | 10-11-25

El Departamento de Educación ha publicado en el Boletín Oficial de Navarra (BON) la convocatoria de ayudas, con una dotación de 550.000 euros, dirigida al alumnado en situación socioeconómica vulnerable de los centros educativos concertados. Los centros con estudiantes en esta situación podrán solicitar la ayuda hasta el próximo 10 de diciembre.

A través de esta subvención el Departamento tiene como objetivo salvar los obstáculos que se presenten en la inclusión de alumnado en situación de desventaja socioeconómica de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional Básica, alumnado de PTVA y FP Especial.

Se podrán subvencionar para el curso 2025-2026 los gastos que incurran los centros del 1 de julio del 2025 a 30 de junio del 2026 relacionados con: equipamiento personal, libros (exceptuando los de programa de gratuidad) y material escolar (excluido equipamiento informático, seguro escolar, plataforma de gestión y funcionamiento de los centros, recursos humanos como personal nativo, auxiliar de conversación...); salidas escolares y otras actividades complementarias; y servicio de comedor escolar.

Estos recursos económicos tendrán como destinatario último al alumno o alumna y el centro se encargará en función de las necesidades del alumnado de realizar el gasto.

El importe de las ayudas que se otorgará a cada centro variará en función del número de alumnado que cumpla los requisitos y el importe global máximo destinado a la subvención.

Los centros interesados pueden presentar desde este martes, 11 de noviembre, la solicitud a través de la ficha de trámite de la web.



### **Los 26 decanos de la Complutense alertan de su “preocupante” situación y denuncian que el Gobierno de Ayuso no cubre los costes**

*Los responsables de todas las facultades de la Complutense advierten de que el rol de ascensor social de la universidad pública; los decanos denuncian que Ayuso quiera aprobar su ley universitaria sin consensuarla con nadie y advierten de que “mercantiliza el conocimiento”*

Daniel Sánchez Caballero. 11 de noviembre de 2025

Los 26 decanos de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) han advertido este martes de que la situación del centro es “especialmente preocupante” en cuanto a la financiación que reciben. Según los responsables de las facultades de la mayor universidad del país, los recursos que maneja la UCM son “estructuralmente insuficientes para mantener los estándares de calidad que la caracterizan, tanto en docencia como en investigación y transferencia”. La Complutense, que ha perdido 140 millones de euros en los dos últimos ejercicios, ha tenido que pedir a la Comunidad de Madrid un crédito de 34,5 millones de euros solo para poder seguir funcionando.

En una carta abierta que ha enviado el rectorado (lo que da muestra de su apoyo a la misiva), los decanos sostienen que “es necesario y urgente elaborar un plan realista de financiación plurianual que garantice el nivel de excelencia que deseamos para la universidad pública”. El Gobierno de la Comunidad de Madrid, presidido por Isabel Díaz Ayuso, es el que peor financia a sus universidades públicas. Es el único que traspasa hoy

menos dinero a los centros que antes de la crisis de las hipotecas de 2008. Los decanos recuerdan en su misiva la responsabilidad del Ejecutivo regional en la financiación de los campus y el rol de "ascensor social esencial" de la universidad pública, garante de la igualdad de oportunidades "porque ofrece una formación de alta calidad al alcance de todas las personas y convierte el mérito y el esfuerzo, y no los recursos económicos, en el verdadero criterio de acceso y progreso".

Pero con el modelo madrileño, explican, no se está cumpliendo. "El modelo actual de financiación resulta claramente insuficiente para ello, ya que no cubre los costes reales de funcionamiento, lo que plantea importantes dificultades para la sostenibilidad y calidad del sistema universitario", señalan los decanos. La carta se publica después de haberse conocido el proyecto de presupuestos del Gobierno regional de cara al próximo año, lo que implica que la subida en financiación que recibirán las universidades será insuficiente para cubrir las necesidades de la UCM, a juicio de los decanos.

Hace unas semanas el rector del centro, Joaquín Goyache, envió también una carta a la comunidad universitaria en la que, además de asegurar que se podrán pagar las nóminas (ante la creciente rumorología entre los departamentos de que la situación era tan insostenible que no estaba garantizado) informaba de que debido a la petición del crédito (para el que hay que realizar ajustes en el gasto) y las previsiones de financiación, la UCM iba a estar en economía de guerra durante tres ejercicios más.

Ni el rector ni los decanos prevén que la nueva ley universitaria que prepara Ayuso vaya a resolver la situación. En su carta, los decanos critican específicamente que la presidenta Ayuso pretenda aprobar esta norma "sin haber promovido un proceso más amplio de diálogo, abierto y profundo, con quienes conforman la comunidad universitaria. Una legislación de tal trascendencia alcanza su mayor legitimidad cuando nace del consenso y la participación plural de universidades, Personal Docente e Investigador, Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios, Estudiantes y sociedad en su conjunto".

Según opinan los decanos, "no tomar en consideración esta necesidad de consenso no solo debilita los principios de autonomía institucional y participación democrática, sino que también favorece un modelo que reduce el compromiso público con la educación superior, mercantiliza el conocimiento y amenaza la equidad en el acceso". Juristas de la Universidad Carlos III de Madrid realizaron recientemente un análisis del anteproyecto de la Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia de la Comunidad de Madrid (LESUC) por el que concluían que el texto supone un grave ataque a la autonomía universitaria al imponer el control económico efectivo de los rectorados por parte de los presidentes de los consejos sociales de los centros, personas nombradas por Ayuso y que en este momento son excargos del PP, empresarios e incluso directivos de universidades privadas de la región, competencia directa de las públicas. Tal y como está redactada la Lesuc, advierte este análisis, cada gasto que quiera realizar una universidad (contratar a un profesor, abrir un laboratorio) deberá ser aprobado por estas personas en lo que los juristas consideran "un asalto".

Los decanos concluyen haciendo un llamamiento público a toda la sociedad, destinataria última de los servicios y el conocimiento que se genera en la universidad. "Este manifiesto es una llamada de atención y una petición de ayuda a la sociedad madrileña: a la ciudadanía, a sus representantes políticos, a sus agentes sociales y económicos. Porque defender la universidad pública es defender el futuro de la sociedad en su conjunto".

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

## **PSOE y Vox exigen "actuaciones urgentes" en los colegios para paliar los efectos de las temperaturas extremas**

*El PP vota en contra de la moción socialista, lo que le lleva a volver a denunciar una "pinza" parlamentaria para atacar al Gobierno regional*

Jaime Ferrán. 11 NOV 2025 12:44

El Grupo Parlamentario Socialista logró sacar adelante, gracias al apoyo de Vox y Podemos-IU, una moción en la que insta al Gobierno regional a que, "de forma inmediata" y previendo posibles episodios de frío durante el invierno y el estructural calor que se da en los meses de final e inicio de curso, lleve a cabo "actuaciones urgentes" en los centros educativos públicos de la Región de Murcia para paliar los efectos de las temperaturas extremas de calor o frío.

También piden al Ejecutivo de Fernando López Miras adecuar los sistemas eléctricos de los colegios e institutos que lo necesiten para que estos puedan soportar la instalación de sistemas de climatización, como aires acondicionados.

El diputado socialista Juan Andrés Torres aceptó una enmienda del Vox para que se concreten en un plan plurianual las obras que se han de acometer para colocar los aires acondicionados.

En la iniciativa parlamentaria, cuarta que se presenta en la Cámara sobre este asunto, se denuncia que cada curso, los alumnos y docentes tienen que soportar situaciones especialmente de calor sofocante, y también casos de frío en las aulas y espacios comunes. El Grupo Socialista asegura que esta situación perjudica al rendimiento académico de los alumnos y alumnas y pone en riesgo la salud de toda la comunidad educativa.

"La inacción de la Consejería de Educación ha dado lugar a que, en ocasiones, algunos centros hayan tenido que suspender las clases para salvaguardar la salud de los estudiantes y personal educativo", dice la

"Es el Gobierno de López Miras el que tiene las competencias para solucionar este problema estructural", espetó Torres a la bancada 'popular' durante la Comisión de Educación y Cultura de la Asamblea, al tiempo que incidía en que Pedro Sánchez es el presidente del Gobierno de España "que más dinero en Educación ha invertido en la Región en la historia de la democracia". Lamentó que la moción no hubiera salido por unanimidad, ya que el PP presentó una enmienda de totalidad.

El diputado 'popular' Carlos Albaladejo, se mostró de acuerdo con reclamar al Consejo de Gobierno la ejecución de los programas destinados a la modernización de infraestructuras educativas, su eficiencia energética y medidas bioclimáticas. No obstante, a su vez, pidió instar al Gobierno de la Nación la elaboración de un Plan Nacional integral de adecuación bioclimática de los centros escolares de toda España.

Su enmienda no fue tenida en cuenta, lo que le llevó a denunciar la "pinza" del PSOE y Vox para atacar al Gobierno regional y al Partido Popular.

El diputado de Vox Antonio Martínez Nieto retó al PP a sumarse a una iniciativa del partido de Abascal "para devolverle al Estado las competencias de educación que nunca debieron estar en las autonomías", ya que esta situación "fractura el sistema nacional".

El diputado de IU, José Luis Álvarez-Castellanos, pidió a la clase política que asuma la "realidad" del cambio climático y reclamó un "plan de choque" con financiación suficiente: "Recuperen ustedes la bonificación del impuesto de Patrimonio, 20 millones de euros que se pueden dedicar durante dos o tres años a este asunto".

#### *Deportistas contra la violencia*

La Comisión de Educación y Cultura aprobó, con las abstenciones de Vox y Podemos, una moción del Grupo Popular para solicitar al Gobierno regional una campaña contra la violencia "en sus diversas formas: física, psicológica, verbal, sexual o económica", que cuente con la participación de deportistas "como agentes de cambio de la sociedad".

"Queremos que nuestra Región sea un referente nacional en el uso del deporte como herramienta para construir respeto, igualdad y unidad", subrayó Sonia Ruiz, defensora de la iniciativa, "porque el deporte emociona, educa y une, y esa fuerza debemos aprovecharla para mejorar la vida de las personas".

Respecto a la moción para promover el aprendizaje didáctico entre colegios y museos, aprobada con el único voto en contra de Vox, su promotora, Luz Marina Lorenzo, destacó que "se ha comprobado que la salida de los museos a la calle ha sido una experiencia muy enriquecedora y que la población ha respondido con creces".

Asimismo, la comisión aprobó por unanimidad la iniciativa presentada por Vox para instar al Gobierno regional a la rehabilitación del Cinema Pliego, uno de los edificios más emblemáticos del municipio, actualmente en un estado de total abandono. El diputado Ignacio Arcas manifestó que esa instalación "es un símbolo de la vida cultural y social del municipio".

## **EL PAÍS**

### **Las grandes empresas de FP privada regularizan a sus trabajadores tras años con convenios inadecuados**

*Ilerna y Planeta se pasan al convenio de docencia tras denuncias a inspección y presión de sindicatos, por tener a los empleados con contratos de oficinas*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 11 NOV 2025

Los principales centros educativos privados que imparten ciclos de Formación Profesional, como Ilerna e IFP (Grupo Planeta), han mantenido, durante años, a sus profesores con convenios profesionales que no les correspondía por categoría, aplicándoles unas peores condiciones laborales. Según ha podido saber EL PAÍS y SER Catalunya, el gran actor del sector, la empresa leridana Ilerna —que concentra el 66% de los alumnos de la modalidad a distancia en Cataluña— inició este septiembre el proceso de regularización —pasando del convenio de consultoría al de enseñanza privada— tras varias denuncias a Inspección de Trabajo por parte del sindicato UGT y de varios extrabajadores. El mismo camino está tomando IFP, pero en este caso con su profesorado de los centros presenciales —con convenios de oficinas y despachos—, tras la presión de la CGT y la organización de los trabajadores. Otras grandes empresas del sector, como Ceac (absorbida por Planeta) o Medac tienen el convenio adecuado.

El sector de la FP privada ha crecido como la espuma en la última década, impulsada por el interés en este tipo de estudios, pero también por el déficit de plazas en la pública. El crecimiento más fulgurante lo ha



protagonizado la modalidad a distancia, que acumulaba 66.270 plazas en el curso 2022-23, según datos del Departamento de Educación, triplicando la cifra de la privada presencial. Cataluña es la comunidad líder indiscutible en la FP privada a distancia, y la mayor parte del negocio lo concentra Ilerna, la empresa con sede en Lleida, con unos 44.000 estudiantes este mismo curso, muy por encima de sus más inmediatos competidores, como IPF del Grupo Planeta (5.000 alumnos) o el Centre d'Estudis Catalunya (2.300). El problema es que esta explosión del sector se ha hecho sin un control exhaustivo por parte del Departamento: aprobó en 2021 un decreto para regularla, que fue suspendido tras una demanda de Ilerna, aunque desde hace un año Educación trabaja en una nueva normativa, recuperando el espíritu de la primera, que en breve saldrá a información pública.

Según reveló una investigación de EL PAÍS y SER Catalunya, los alumnos de los centros de FP privados denuncian diferentes deficiencias, como la falta de plazas para hacer prácticas o la poca preparación de algunos docentes. Ahora son los profesores de estos centros los que denuncian las malas condiciones laborales, empezando por estar con un convenio inadecuado. En el caso de Ilerna, los docentes de la rama *online* han trabajado siempre bajo el paraguas de marketing y consultoría, una situación que denunciaron ante Inspección de Trabajo, por un lado, el sindicato UGT en el mes de abril y, por otro, un grupo de siete extrabajadores en julio.

Este curso, Ilerna movió ficha. A principios de septiembre, comunicó por sorpresa a los trabajadores el cambio de convenio al de centros de enseñanza reglada no concertada. “Antes de la cena de empresa nos enviaron el nuevo contrato y nos obligaban a firmar en 24 horas, nos dijeron que, o firmábamos todos o no se podía aplicar”, explica una de las varias docentes consultadas, que prefiere mantener el anonimato. Desde Ilerna, explican en un escrito que el cambio de convenio se ha hecho “atendiendo a la solicitud” de los trabajadores, “para regularizar la situación de la plantilla conforme al convenio que por actividad de los profesores corresponde”. La empresa añade que este era “un tema pendiente” y que se hace ahora “debido a la reorganización de sociedades”. En 2024, Ilerna fue comprada por el fondo de inversión suizo Jacobs Holding.

El cambio supone pocos cambios a nivel salarial, ya que Ilerna pagaba complementos para igualar la nómina a la de enseñanza, pero sí a nivel de horas anuales: de 1.780 se pasa a 1.376. Menos horas, pero “la misma carga de trabajo”, aseguran los docentes, lo que implica, admiten, menos calidad en la atención. “Tenemos que corregir el mismo volumen, pero en menos tiempo, así que se hace de forma más superficial”, añaden. En esta línea, los profesores consultados denuncian que cada uno puede tener a su cargo unos 2.000 alumnos: “Imagina la calidad de la docencia. No existe el aprendizaje personalizado”.

A esto no ayuda el contexto en que se realizan los exámenes, que son presenciales, alquilando grandes espacios como hoteles, ya que alumnos de toda España, y también profesores, deben trasladarse para realizar las pruebas. Los docentes admiten sus limitaciones para vigilar a los alumnos. “Durante el examen el profesor está resolviendo dudas, contestando *mails*... A veces controlas exámenes de otras asignaturas, así que si el alumno tiene una duda, tienes que escribir a su profesor por chat y responder al momento, así que estás pendiente del móvil permanentemente”, abundan.

Los docentes afirman sentirse desprotegidos porque no existe cohesión de plantilla ni comité de empresa vigente ni tan solo secciones sindicales. “Hay muchas dificultades porque la empresa no está facilitando las cosas para poder elegir un comité de empresa. Y los trabajadores tampoco quieren significarse por miedo a ser despedidos”, explica Santi Balcells, responsable de Servicios Públicos de la UGT en Lleida.

En el caso de IFP, el centro de formación de FP creado por el Grupo Planeta, los profesores de la formación *online* son autónomos, y el problema se concentra en los de la educación presencial, con convenio de oficinas y despachos, según denuncia la sección sindical de la CGT. “Varios trabajadores se quejaron a la dirección para reclamar el convenio adecuado y el curso pasado se montó la sección sindical. Cuando la empresa vio que crecía el malestar y la organización de los trabajadores, empezó a negociar”, explica un representante del sindicato. Planeta no ha querido hacer declaraciones.

Estas mismas fuentes aseveran que existe un acuerdo para que, desde ahora y hasta final de año, la empresa traspase progresivamente a todos los trabajadores al convenio adecuado, en total, unos 82 docentes de los centros de Barcelona y L'Hospitalet, según cifras sindicales. “Han estado 10 años incumpliendo la normativa y se han ahorrado medio millón de euros en salarios”, añade. Con todo, admiten que no han presentado denuncia a Inspección de Trabajo.

Con todo, este tipo de casos pueden pasar desapercibidos para los inspectores. Fuentes de la inspección educativa admiten que cuando realizan visitas a los centros se revisa que los profesores tengan la titulación requerida, pero no que se les aplique el convenio adecuado. Por su parte, desde Trabajo aseguran que la Inspección no contempla sancionar a una empresa por no aplicar el convenio adecuado, pero sí puede alertarla cuando ello perjudica las condiciones laborales de los trabajadores.

*Una asociación para los profesores 'online'*

El rápido crecimiento del sector también ha dejado al descubierto la regulación de la figura del profesor *online*, que presenta sus especificidades más allá del convenio de enseñanza privada. Con el objetivo de defender a este colectivo, este verano nació la asociación Anproe, creada por varios extrabajadores de Ilerna, que ha elaborado una guía para que los docentes conozcan sus derechos, ya que en muchos casos, el teletrabajo y la distancia entre los docentes suponen un muro a la hora de tejer relaciones laborales o impulsar la creación de secciones sindicales. También se han reunido con el Ministerio de Educación para reclamar una normativa común. "Tienes alumnos de muchos sitios y cumples con la normativa de cada comunidad. Pedimos una normativa mínima estatal que detalle las ratios de alumnos o las condiciones para realizar los exámenes", explica Pablo Díaz, presidente de la entidad.

**europapress.es**

## **El Gobierno aprueba en primera vuelta la ley que reduce la ratio en Primaria y ESO y la carga lectiva de los docentes**

*Alegría: "Espero y deseo, y desde luego lo vamos a trabajar, para que salga adelante"*

MADRID, 11 (EUROPA PRESS). -En concreto, con esta iniciativa el Gobierno propone rebajar la ratio de alumnos por clase a un máximo de 22 estudiantes en Educación Primaria, etapa en la que la ratio es actualmente de 25, y a 25 en Educación Secundaria Obligatoria, que ahora es de 30.

En la línea de centrar la reducción de ratios en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, establece que las Administraciones educativas y los centros procurarán una distribución equilibrada del alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Establece además que cada alumno con necesidades educativas especiales computará como dos plazas, a efectos de la determinación de la ratio máxima en aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, compensando de esta manera la mayor dedicación necesaria por parte del profesorado.

En el anteproyecto de ley también se contempla fijar un máximo de horas de docencia en aula, que quedarán establecidas desde el próximo curso. Así, quedarían en un máximo de 23 en Primaria y 18 en Secundaria, Bachillerato y resto de enseñanzas. Aunque los periodos lectivos impartidos tengan una duración inferior a 60 minutos tendrán la consideración de hora lectiva.

El calendario de aplicación de la norma prevé que la nueva jornada lectiva y la consideración doble del alumnado con necesidades educativas especiales entren en vigor en el curso 2026/2027. Las nuevas ratios comenzarán a implantarse progresivamente: en el curso 2027/2028 en Infantil y Primaria; en 2028/2029 en Secundaria; y en 2029/2030 en Bachillerato, alcanzando su plena aplicación en el curso 2031/2032.

Respecto a las etapas que no son obligatorias, como Educación Infantil o Bachillerato, el anteproyecto marca que, una vez aprobado, se da un plazo de seis meses para modificar el real decreto y, por tanto, las ratios de las etapas educativas no obligatorias.

Una vez aprobada la ley, se establecerá un calendario de seis meses para modificar un real decreto que modifique las ratios de las etapas no obligatorias.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes está trabajando con el INE para el desarrollo de un índice de vulnerabilidad socioeconómica. Este índice servirá para identificar aquellos centros que, por diferentes circunstancias, como el tipo de alumnado o la ubicación, presentan una situación de especial complejidad.

El índice es una fórmula matemática que a partir de diferentes variables (como el contexto socioeconómico del hogar, entre otros) establecerá el grado de vulnerabilidad de cada estudiante. Este anteproyecto de Ley contempla que en el plazo de seis meses desde la entrada en vigor de la Ley se desarrollarán recursos como este para esa tipología de centros educativos.

**"MEJORAR LA EDUCACIÓN CONTANDO CON LOS PRINCIPALES PROTAGONISTAS"**

"Damos un paso muy importante con este anteproyecto de ley, porque si claramente queremos mejorar la educación, esas reformas y esas mejoras no se pueden hacer si no contamos con los principales protagonistas, los que están todos los días al frente de nuestras aulas", ha manifestado este martes la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

La también portavoz del Gobierno ha explicado que este anteproyecto de ley "busca también trasladar un reconocimiento y devolver al lugar que merecen a los profesores y a los docentes" en España. Igualmente, ha puesto en valor que esta iniciativa busca mejorar la calidad del sistema educativo español y mejorar la atención educativa de los estudiantes. "Si queremos cuidar a los que nos cuidan, si queremos cuidar a los que nos enseñan, desde luego tenemos que estar al lado de los docentes de nuestro país", ha señalado Alegría.

Tras la aprobación del anteproyecto de ley en primera vuelta, el Ministerio comenzará a dialogar con las comunidades autónomas y con los sindicatos, con los que ya han mantenido diversas reuniones para

desarrollar esta norma, en las distintas mesas sectoriales. "Espero y deseo que haya un voto generalizado y un apoyo generalizado por los sindicatos y también por supuesto por las comunidades autónomas de dar este paso tan importante que mejora no solamente la ratio de nuestras aulas, sino también la carga lectiva de nuestros docentes", ha comentado la ministra, que prevé que el Gobierno aprobará este proyecto de ley en enero y lo remitirá al Congreso de los Diputados.

La ministra ha asegurado que tiene la confianza de que este proyecto de ley saldrá adelante durante su tramitación parlamentaria, a pesar de que Junts haya roto su acuerdo con el Gobierno. "Espero y deseo, y desde luego lo vamos a trabajar, para que salga adelante", ha zanjado.

## el Periódico de Catalunya

### El Consejo de Ministros aprueba el anteproyecto de ley para bajar las ratios a 22 en primaria y 25 en la ESO en España

*El texto aprobado recoge que cada estudiante con necesidades educativas especiales computará como dos plazas*

Helena López. Olga Pereda. 11 NOV 2025

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes en primera vuelta el anteproyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, que adoptan medidas para la mejora del sistema educativo entre las que destacan la bajada de ratios. Las clases de educación primaria en España pasarán a tener, como máximo, 22 alumnos por aula (frente a los 25 actuales) y las de ESO y Bachillerato, máximo 25 (frente a los 30 actuales). Así lo ha explicado la ministra de Educación, FP y Deportes y portavoz del Gobierno, Pilar Alegría, en su comparecencia ante los medios de comunicación tras la reunión para explicar los acuerdos adoptados.

Cuando esta nueva norma sea una realidad -todavía debe aprobarse en segunda vuelta por el Consejo de Ministros y pasar al Congreso y al Senado para su aprobación definitiva y entrada en vigor-, el calendario de aplicación será gradual y empezará a implementarse en septiembre de 2027.

A partir de las cifras planteadas, las comunidades autónomas podrán, incluso, bajar más (en Catalunya la escuela pública lleva varios cursos empezando I3 con ratios de 20 alumnos por aula).

El anteproyecto de ley aprobado este martes por el Gobierno plantea también que el alumnado con necesidades educativas especiales (solo los que tienen discapacidad física, intelectual o sensorial o trastornos severos) compute como dos plazas, a efectos de la determinación de la ratio máxima en aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, compensando de esta manera la mayor dedicación necesaria por parte del profesorado. Esta es una de las cuestiones importantes en el camino hacia una escuela realmente inclusiva.

#### Menos horas lectivas

La iniciativa del Gobierno también da el visto bueno a otra de las peticiones de la comunidad educativa: la bajada de las horas lectivas. El anteproyecto de ley incluye que el horario de docencia no pase de 23 horas en infantil, primaria y educación especial mientras que en el resto de enseñanza no universitaria sea de 18.

El informe 'Panorama de la educación 2025', elaborado por la OCDE y publicado el pasado 9 de septiembre, confirma que, en España, el número total de horas obligatorias de clase en educación primaria es muy similar a la media de los países del organismo internacional. Sin embargo, en ESO, España supera en 144 horas la media de la OCDE. Si la comparación se realiza solo con los países de la UE, España tiene más tiempo lectivo en ambas etapas.

"Damos un paso muy importante con este anteproyecto de ley, porque si claramente queremos mejorar la educación, esas reformas y esas mejoras no se pueden hacer si no contamos con los principales protagonistas, los que están todos los días al frente de nuestras aulas", ha señalado la ministra. La también portavoz del Gobierno ha añadido que este anteproyecto de ley "busca también trasladar un reconocimiento y devolver al lugar que merecen a los docentes" en España.

Las nuevas ratios, ha explicado Alegría, comenzarán a implantarse progresivamente: en el curso 2027/2028 en Infantil y Primaria; en 2028/2029 en ESO; y en 2029/2030 en Bachillerato, alcanzando su plena aplicación en el curso 2031/2032. Respecto a las etapas no obligatorias, como Educación Infantil o Bachillerato, el anteproyecto marca que, una vez aprobado, se da un plazo de seis meses para modificar el real decreto y, por tanto, las ratios de las etapas educativas no obligatorias.

*Índice de vulnerabilidad*

La ministra ha explicado también que están trabajando con el INE para el desarrollo de un *índice de vulnerabilidad socioeconómica*. Este índice servirá para identificar aquellos centros que, por diferentes circunstancias, como el tipo de alumnado o la ubicación, presentan una situación de especial complejidad.

El índice es una fórmula matemática que a partir de diferentes variables (como el contexto socioeconómico del hogar, entre otros) establecerá el grado de vulnerabilidad de cada estudiante.

## europapress.es

### **CSIF pide acelerar la implantación de la reducción de ratios de alumnos y el horario lectivo máximo para los docentes**

MADRID 12 Nov. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha reclamado acelerar la implantación de la reducción de ratios de alumnos y el horario lectivo máximo para los docentes, medidas incluidas en el anteproyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, aprobado este martes en el Consejo de Ministros.

El sindicato valora positivamente que el Gobierno apruebe en primera vuelta este anteproyecto de ley y reclama a los grupos parlamentarios que miren por las necesidades del sistema educativo para que sea implantado de manera inmediata. Además, exige que se empiece a trabajar para la reducción de ratios en las demás etapas educativas.

En relación con las ratios, se reduce el número máximo de alumnos por aula: 22 en Primaria frente a los 25 actuales; y 25 en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) frente a los 30 actuales. En los centros sostenidos con fondos públicos, el alumnado con necesidades educativas especiales (NEEs) computará como dos plazas. El calendario de aplicación prevé que la nueva jornada lectiva y la consideración doble del alumnado NEEs entren en vigor en el curso 2026/2027.

Las nuevas ratios comenzarán a implantarse progresivamente: en el curso 2027/2028 en Infantil y Primaria; en 2028/2029 en Secundaria; y en 2029/2030 en Bachillerato, alcanzando su plena aplicación en el curso 2031/2032. El texto del anteproyecto de ley continuará su tramitación hasta su aprobación definitiva como proyecto de ley y su remisión a las Cortes Generales.

Durante la tramitación, el texto será sometido a negociación con las organizaciones sindicales y las comunidades autónomas. En este sentido, CSIF trabajará para que las comunidades autónomas puedan reducir aún más estas horas, exigiendo cupos suficientes que garanticen un máximo de 18 horas en Secundaria y 23 en Primaria.

El sindicato considera que falta la regulación de los especialistas en atención a la diversidad (orientadores, maestros de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje). CSIF exige al Ministerio legislar ratios máximas para estos profesionales, siguiendo estándares como la recomendación de la UNESCO de un orientador por cada 250 alumnos. El último informe TALIS evidencia las dificultades de España en la atención a este alumnado, lo que subraya "la urgencia de actuar en este ámbito". Por ello, exige que "esto no se paralice" y seguir trabajando para incluir las demás cuestiones que, a su juicio, deben integrar un Estatuto Docente: mejora de retribuciones, reforma del acceso a la función docente, carrera profesional, permisos y licencias, dignificación de la labor docente, jubilaciones y todas las cuestiones que deben regular la carrera profesional de un docente desde su ingreso hasta su jubilación.

## EL PAIS

### **Los profesores sin la formación obligatoria ya están dando clase en los institutos de Madrid**

*Estos docentes no tienen el máster que exige la ley, pero imparten Matemáticas, Física, Química, Informática, Lengua, Latín o Griego*

SARA CASTRO. Madrid - 12 NOV 2025

Los profesores sin formación habilitante ya están en las aulas de los institutos de Madrid. No tienen el máster del profesorado, pero imparten Matemáticas, Física, Química, Informática, Lengua, Latín o Griego ante el déficit de docentes. Aunque el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso no ha visto atendida su reciente petición al Ministerio de Educación para que jubilados, graduados sin posgrado y estudiantes a partir del tercer curso de la carrera de Matemáticas o cualquier ingeniería puedan dar clase de esta asignatura en centros educativos, recurre a listas extraordinarias de interinos para cubrir vacantes con profesionales que no disponen de la formación exigida por la normativa educativa nacional. Es el caso de Jesús Ruiz, de 53 años, que ejerce la docencia en el instituto público Blanca Fernández-Ochoa, en el barrio de Montecarmelo.

En 2017 se graduó en Filología Clásica y siempre trabajó en el sector privado hasta que se enteró de la existencia de esta bolsa pública específica. Así empezó el curso pasado a impartir clase en el CEIPSO Maestro Rodrigo de Aranjuez a cargo de las asignaturas de Latín y Lengua y Literatura. “Al principio fue un poco caótico. Me llamaron y me dijeron que al día siguiente tenía que incorporarme, así a maticaballo. Tuve que empezar a recopilar material y a buscar una metodología efectiva a base de prueba y error”, cuenta.

Esta medida de la Consejería de Educación disgusta a la presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, Rosa Rocha. A su juicio, merma la calidad de la enseñanza. Piensa que los profesores deben tener unos conocimientos básicos, empezando por la legislación que rige los institutos: “Estamos muy preocupados. Llegan el primer día y no saben dar clase. Al final, les damos nosotros esa formación para que el aula no sea un espacio hostil, pero deprisa y corriendo”.

Asegura que este curso la llegada de profesionales sin formación habilitante es recurrente, mientras que en años anteriores era excepcional. “Un contexto de emergencia para aplicar esta medida podría ser la pandemia, pero no podemos normalizar esto. Cada vez necesitaremos más profesores, se avecinan muchas jubilaciones y debemos atraerlos con mejores condiciones laborales y con el fomento de esta bonita salida profesional”, expresa.

Las listas extraordinarias permanentemente abiertas de profesores interinos se pusieron en marcha a finales de 2023. Desde la Consejería de Educación alegan tomar las medidas necesarias para garantizar el derecho a la educación. “Tanto la Comunidad de Madrid como el resto de regiones ante la escasez de profesionales educativos en materias como Informática, Matemáticas o Física y Química, han solicitado reiteradamente al Ministerio de Educación que permita esta posibilidad de manera excepcional, sin obtener ningún tipo de respuesta”, expresan.

Mientras, los decanos de las facultades de Educación han diseñado cambios importantes en el máster del profesorado de secundaria, en el que cada año se matriculan más de 40.000 estudiantes porque según la legislación educativa nacional es imprescindible para dar clase en secundaria, bachillerato y formación profesional. Establecer una prueba de acceso al posgrado con la que evaluar conocimientos académicos y otras habilidades es una de las modificaciones. También ampliar las prácticas y reforzar su control, además de extender a dos años la duración de los estudios.

Al instituto Vallecas I llegó este curso un ingeniero para enseñar Física y Química. “Su especialidad no es afín a la materia que imparte. La educación no es fácil y él no ha sabido gestionarlo, nos ha pedido libros para estudiar. El primer día de clase lo ha acompañado la jefa del departamento del instituto, pero no está preparado”, afirmaba la dirección del centro en la Cadena SER. Fuentes del liceo lo confirman a este diario. “Hemos tenido un problema relacionado con la falta de profesorado habilitado, pero tras varias protestas de las familias y del centro se ha conseguido que se asigne a una nueva docente que cumple todos los requisitos que marca la legislación vigente”, expresan.

Jesús Ruiz cubre este año una baja desde el 15 de octubre y da clase a estudiantes del tercer y cuarto curso de educación secundaria, además de primero de bachillerato. “Ahora todo va más rodado, intento siempre ofrecer una enseñanza con la mejor calidad posible”, comenta. Por ello, ha empezado en septiembre el máster del profesorado con la intención de poder opositar en un futuro. “Aplico en el aula por las mañanas lo que aprendo en el posgrado por las tardes. Cuando termine la formación habilitante seré mejor profesor, pero no significa que una persona que no la tenga sea un mal profesional y que otra que sí la tenga vaya a ser un buen docente”, insiste.

Cree que es una formación necesaria, aunque a su juicio debe ser modificada porque es muy teórica. Coincide con él José Ignacio Méndez, de 38 años. También cursa el máster de secundaria, pero sin este pudo dar clase de Matemáticas en el Instituto Elisa Soriano Fischer de Getafe tras una vida laboral dedicada al sector privado. “Preséntate en el centro y a ver si te dejan empezar hoy”, le dijeron tras darse de alta como demandante de empleo. Empezó a ser docente en la recta final del curso pasado.

Los adolescentes llevaban días sin profesor: “Comencé por todo lo alto, con el cargo de jefe de departamento que tenía la persona a la que sustituía. Los dos primeros días fueron abrumadores. En la empresa privada cuando llegas te guía un mentor, aquí te sueltan en el aula solo y tienes que apañártelas”, explica. Había impartido clases particulares, experiencia que le resultó de gran ayuda en su etapa en el instituto. “Sabía llegar bastante bien a los chavales. Fue todo muy cálido”, comenta.

Se muestra escéptico con estas listas extraordinarias. “Como parche temporal son una buena medida, pero aunque me haya aprovechado de esta tesitura, no estoy de acuerdo en que tenga que ser así. Si la gente no quiere dar clase es por las condiciones laborales. Es muy triste que haya vacantes en septiembre cuando hubo oposiciones”, expresa.

El presidente de la Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas, José Luis Muñoz, critica la estrategia autonómica. “Estamos condenando la enseñanza de las matemáticas”, insiste. Cree que es tan importante dominarlas como poder impartirlas, no solo transmitir. “¿Cómo quieren mejorar el nivel de los alumnos con

profesores menos formados? Van a agravar el problema. La educación pública madrileña necesita prestigio y buenas condiciones laborales”, prosigue.

Discrepa con este punto de vista Elio Soria, docente de latín y griego en el Instituto Palomeras–Vallecas hasta la semana pasada, donde cubrió una baja tras estudiar Filología Clásica. “No tengo el máster del profesorado ni pienso hacerlo”, asegura el varón de 25 años. Considera que se ha enfrentado a 33 alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato sin dificultad. “Llevaban un mes sin clase y las familias estaban desesperadas, me recibieron encantados”, comenta.

Defiende la medida de la Consejería de Educación, aunque critica que graduados en otras carreras como Filología Hispánica o Francesa opten antes que él a dar clase de latín y griego solo por tener el posgrado. “Eso sí que es un desastre”, denuncia. En esto coincide Ana Alonso, de 25 años, que ahora cursa el máster tras dar clase el curso pasado en un instituto de Alcobendas que prefiere no identificar.

“Fui la sustituta de la sustituta”, comenta la mujer, graduada en Historia y Filología Clásica. Impartió latín, lengua y fundamentos léxicos grecolatinos. “El máster del profesorado es un trámite, cualquiera se lo saca”, se atreve a decir. Aboga por una formación más corta y práctica, parecida al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica. Asegura que en el caso de las lenguas clásicas la situación se complica. “Son materias delicadas y difíciles. Cuando envían a personas con máster pero sin la especialidad, sufren y corren el peligro de desaparecer en el centro en cuestión”.

El presidente de la Asociación Nacional de Estudiantes de Matemáticas, Javier Polo, lamenta la escasez de puestos públicos para cursar el máster. Los campus privados han pasado de atender al 38% de los alumnos al 54% en ocho años. “El curso pasado se ofertaron 500 plazas de nuevo ingreso en la Universidad Complutense, pero la tasa de demanda fue del 337,4%”, apunta la profesora de Didáctica y Organización Escolar en la facultad de Educación de esta entidad, Isabel Galvín.

#### *La situación se agrava en FP*

La situación se agrava en los centros de Formación Profesional. Desde la pandemia sufren una importante falta de docentes. Un profesor, con más de 20 cursos de experiencia docente en un instituto y que imparte estas enseñanzas, asegura que alrededor del 20% del profesorado no tiene el máster habilitante o el equivalente en su liceo. “La situación llega a ser tan desesperante que los directores compiten entre ellos, recurren a las redes sociales y al boca a boca para conseguir determinados perfiles de ingenieros que se quieran incorporar a la docencia”, apunta el hombre, que prefiere mantener el anonimato.

Tomás Alonso, director del Instituto Francisco Tomás y Valiente, confirma que la falta de profesorado en formación profesional es estructural. Tiene en su centro un docente sin el máster. Este curso comenzó sin cuatro profesores y aún le falta uno. 60 alumnos llevan dos meses sin clase.

## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***Luchar contra el cuarto vacío***

*En España, el suicidio es la segunda causa de muerte juvenil. Una verdadera pandemia que el tabú, la vergüenza y el miedo tienden a ocultar en quienes la sufren, en quienes acompañan y en quienes deciden*

Dolors Montserrat 12 nov. 2025

¿Qué sucede en la mente de una persona cuando pierde todos los anclajes que le atan al mundo? ¿Qué piensa un adolescente en la soledad de su dormitorio un segundo antes de atentar contra su propia vida? Si la respuesta es difícil, la evidencia es letal: en el último año, se produjeron 134 suicidios cada día. 49.042 en total, y de ellos, más de cinco mil eran jóvenes de 15 y 29 años. Es una estadística aterradora. Pero no debemos dejar de mirarla.

En España, el suicidio es la segunda causa de muerte juvenil. Una verdadera pandemia que el tabú, la vergüenza y el miedo tienden a ocultar en quienes la sufren, en quienes acompañan y en quienes deciden.

Es cierto que hemos avanzado. Hay más conversación y menos estigma. Pero naturalizar el dolor y los problemas de salud mental como parte inevitable de la vida es una anomalía moral que no podemos tolerar como sociedad. Hablar de depresión, ansiedad, ciberacoso, adicciones o suicidio con la naturalidad de un tertuliano banaliza el problema, y lo empeora. Reducirlo a números, lo invisibiliza. Y cuando hablamos de salud, la mental es tan prioritaria como la lucha contra el cáncer. De ahí el impulso del Partido Popular Europeo por un Plan Europeo por la Salud Mental.

Porque nombrar no basta. Como ciudadanos, vecinos y familiares, tenemos que mirar, hablar, acompañar y cuidar. En una sociedad empujada hacia el individualismo y encerrada en burbujas tecnológicas que aíslan, debemos ser recuperar lo esencial: el contacto físico, la atención, el cuidado y los hábitos saludables. Explicar que el uso controlado de pantallas no coarta la libertad de nadie, la protege. Que prevenir conductas peligrosas no es catecismo conservador. Es higiene para evitar que un niño sano no acabe su etapa más vulnerable convertido en un adulto roto.

Ante los peligros que esconden las plataformas digitales (acoso, delincuencia, adicciones, violencia, abuso sexual), no queda, sino actuar con reglas claras. Y en ese sentido, estamos liderando un código de directivas que den forma a los avances tecnológicos: diseños no adictivos, privacidad, seguridad, evitar el scroll adictivo. Meta, YouTube, WhatsApp u Open AI nos aportan valor, ayuda, aprendizaje y entretenimiento. Pero ese progreso tecnológico no puede ir desligado de la responsabilidad ética. Su visión empresarial tiene que estar a la altura de su compromiso en la lucha contra la violencia y el abuso, el freno de las adicciones o el bloqueo de conductas nocivas que, en muchas ocasiones, lamentablemente acaban en tragedia.

Pero nada de esto excluye una pieza fundamental: la escuela, la comunidad y la familia. La lucha contra el suicidio, la ansiedad, el ciberacoso, el bullying o la depresión es algo que nos compete a todos. Y aprender a detectar estos problemas es el primer paso para corregir esta lacra.

Octubre es el mes de la salud mental, pero no basta con una foto y un lazo. El Gobierno debe garantizar el acceso universal y con garantías a la atención sanitaria mental de los jóvenes, vivan donde vivan y tengan la renta que tengan. Debe blindar una financiación justa, corregir el déficit de psicólogos españoles, tres veces menos que la media europea, y trabajar más en la salud de los profesionales. Los que cuidan también necesitan cuidado.

Esto tiene que cambiar. Porque nos jugamos mucho más que una estadística. Nos jugamos la dignidad. La política solo sirve si baja del estrado y cuenta lo que importa. Y lo que importa hoy, pero sobre todo importará mañana, será construir una sociedad sana en la que nadie, nunca más, sufra en su cuarto esa soledad que empuja hacia la oscuridad.

*Dolors Montserrat es vicepresidenta del Grupo PPE en el Parlamento Europeo y también secretaria general del PPE*



## CC.OO acusa a la Comunidad de Madrid de dejar fuera de la FP a más de 62.000 alumnos

REDACCIÓN miércoles 12 de noviembre de 2025,

La Federación de Enseñanza de CC.OO. Madrid ha denunciado que un total de 62.191 estudiantes no han podido matricularse en los estudios de Formación Profesional (FP) que solicitaron cursar, al considerar que la oferta pública sigue siendo insuficiente para atender la creciente demanda. Sin embargo, la Comunidad de Madrid ha calificado estos datos de “completamente falsos” y ha defendido que este curso se ha alcanzado un “nuevo récord de alumnado”.

Según el sindicato, la cifra procede del análisis de tres informes sobre FP Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, en los que se advierte de un “desequilibrio cada vez mayor entre oferta y demanda”. En FP Básica, el 36 por ciento del alumnado solicitante habría quedado sin plaza —unos 1.685 jóvenes—, con especial incidencia en especialidades como Acceso y conservación en instalaciones deportivas (38 por ciento), Servicios comerciales (34 por ciento) o Electricidad y electrónica (35 por ciento).

En Grado Medio, el porcentaje de alumnos sin plaza se elevaría al 70 por ciento, lo que representaría 26.021 solicitudes rechazadas, destacando los ciclos de Guía en el medio natural y de tiempo libre (89 por ciento), Redes y estaciones de tratamiento de aguas (90 por ciento), Vídeo disc-jockey y sonido (86 por ciento), Emergencias sanitarias (82 por ciento) o Montaje de estructuras e instalaciones aeronáuticas (94 por ciento).

En Grado Superior, también un 69 por ciento del alumnado —unos 34.485 jóvenes— habría quedado fuera del sistema público. Entre las especialidades más afectadas, CC.OO. menciona Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, con un 94 por ciento de no admitidos, Educación Infantil (78 por ciento) y Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos (77 por ciento).

El sindicato ha denunciado además que, pese al aumento de la demanda, “se siguen cerrando grupos en la red pública”, con 58 grupos menos que el curso anterior y una reducción global del 3,5 por ciento. La secretaria general de la Federación de Enseñanza, Aida San Millán, ha criticado que “la oferta pública de FP no responde ni a la demanda real del alumnado ni a las necesidades del mercado laboral”, lo que, a su juicio, “perpetúa un modelo que desaprovecha recursos y no orienta la formación hacia las necesidades reales de la economía madrileña”.

*La Comunidad de Madrid desmiente los datos*

Por su parte, fuentes de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades han asegurado que la cifra difundida por el sindicato es “totalmente falsa” y que “no proviene de ninguna fuente oficial”.

La Administración regional sostiene que, tras concluir los procesos de inscripción para el curso 2025/2026, incluyendo el periodo extraordinario de octubre, los centros públicos han cerrado la matriculación con más de 5.000 plazas vacantes en todos los grados. Entre ellas, se incluyen ciclos de alta demanda y empleabilidad

como Mantenimiento de vehículos o Reforma y mantenimiento de edificios (Grado Básico), Instalaciones de telecomunicaciones o Comercialización de productos alimentarios (Grado Medio) y Desarrollo de aplicaciones web o Automatización y robótica industrial (Grado Superior).

La Consejería ha destacado además que este curso “se ha batido un nuevo récord” con más de 188.500 alumnos matriculados en FP, y ha subrayado su compromiso de “ajustar la oferta formativa a los perfiles más demandados por el mercado laboral y a las distintas zonas de la región”, con el objetivo de facilitar que los estudiantes puedan cursar el ciclo deseado “sin tener que realizar grandes desplazamientos”.



## **La mesa contra la segregación escolar entra en la fase de definir valores y principios**

*La mesa prevé validar esta segunda fase en diciembre y continuar con la definición de actuaciones que culminará a final de curso, concretando las medidas para el mes de mayo*

NTM EFE. 13.11.25

La mesa para atajar la segregación escolar del alumnado de origen extranjero ha entrado en su segunda fase en la que debe definir los valores y principios que serán la base para las medidas que se concretarán en mayo de 2026 una vez concluida la primera etapa, centrada en la elaboración de un diagnóstico de la situación.

Presidida por la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, un total de 29 agentes han participado en Azpeitia (Gipuzkoa) en la tercera reunión de este foro que engloba también a representantes de la comunidad educativa, los sindicatos, salvo Steilas y ELA, las patronales de la red concertada Kristau Eskola, Ikasgiltza, AICE, EIB, Elizbarrutia, y partidos como PNV, PSE-EE, PP y EH Bildu.

*Valores y principios*

"Antes de concretar medidas es necesario acordar los valores y principios que nos unen, qué escuela queremos y qué visión compartimos sobre la equidad, la inclusión y la eficacia escolar", ha señalado Pedrosa en un comunicado.

"Los acuerdos que alcancemos ahora fijarán los criterios que guiarán las políticas de los próximos años y garantizarán un camino coherente y estable", ha remarcado. El valor de este proceso se medirá "en su impacto real en los centros, en el profesorado y, sobre todo, en el alumnado", ha precisado Pedrosa.

La mesa prevé validar esta segunda fase en diciembre y continuar con la definición de actuaciones que culminará a final de curso con la concreción de medidas en mayo de 2026, paso previo a sus siguientes fases de desarrollo.

Los principios y valores analizados recogen el espíritu de la Ley Vasca de Educación, aprobada en diciembre de 2023, que promueve un sistema educativo inclusivo, cohesionado y equitativo, remarca el comunicado.

## **EL PAIS**

### **Dos de cada tres profesores catalanes aseguran no tener tiempo para preparar las clases por el nivel de burocracia**

*Un informe del sindicato Ustec revela que el 88% de docentes cree que la profesión ha perdido el prestigio*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 13 NOV 2025

Un 88% de los profesores considera que su profesión ha perdido prestigio y se sienten excluidos de las decisiones educativas. Así lo revela la segunda parte del informe *Estudio sobre el malestar docente en Cataluña*, elaborado por el sindicato Ustec, el mayoritario en el sector, impulsado el año pasado para poner cifras a la percepción de desgaste y las inquietudes del colectivo. "Hay una crisis de reconocimiento y participación que afecta negativamente a la profesión", concluye el informe. Con este "desgaste estructural", según Ustec, los sindicatos calientan motores para la manifestación unitaria del próximo sábado, convocada para reclamar mejoras laborales.

El sindicato Ustec ha presentado este miércoles la segunda parte de los resultados de la macroencuesta realizada el año pasado y que respondieron unos 14.000 profesores de centros públicos de todas las etapas educativas. Hace un año, se presentaron los primeros resultados, en que se reflejaban el descontento del colectivo: un 36% se planteaba dejar la profesión. En esta ocasión se recogen respuesta sobre la carga de trabajo, las condiciones laborales o el calendario escolar.

En detalle, la encuesta realizada por Ustec revela que el elevado el nivel de burocracia es el principal factor del malestar docente, ya que un 84% asegura que es demasiado, y casi dos de cada tres (64%) opina que tienen



una excesiva carga de trabajo. De esto se deriva el elevado porcentaje de maestros que admiten no tener suficiente tiempo para preparar las clases: el 76%.

Hay otros aspectos de las condiciones laborales que disgustan al colectivo, como las ratios elevadas (79% las ve como un problema), mientras que el descontento con el salario disminuye hasta el 58% de los encuestados. La falta de recursos para atender a los alumnos con necesidades y trastornos también es destacada por el 88% de los maestros, mientras que el 65% se muestra insatisfecho con la formación que ha recibido en la universidad o en los cursos de periódicamente organiza el Departamento.

Los docentes también se muestran mayoritariamente en contra de la actual jornada laboral y el 89% se muestra a favor de la jornada compactada, mientras que dos de cada tres preferirían iniciar el curso después de la Diada, como sucedía hace unos años.

Un dato curioso de la encuesta es que el decreto de plantillas -que da poder a las direcciones para seleccionar profesores según su perfil, no por el orden de la bolsa- no causa un rechazo mayoritario, como sí sucede a nivel sindical. En concreto, esta iniciativa causa división en el colectivo y el 53% se manifiesta en contra, ya que al final también beneficia a una parte del profesorado.

El informe también recoge las diferentes soluciones propuestas por los profesores, como reducir las ratios, poner más profesores y personal especializado, reducir los trámites burocráticos, aumentar salarios o climatizar los centros.

#### *Protesta unitaria*

Para mostrar este descontento, los diferentes sindicatos educativos han convocado una protesta unitaria para este sábado y así lanzar el primer pulso al Govern de Salvador Illa. “Les dimos un año de plazo para poder desplegar su modelo educativo, pero ha habido muchos compromisos que se han anunciado, pero no se han cumplido, y ello genera decepción y nos lleva a pasar a la acción”, ha sintetizado Iolanda Segura, portavoz de Ustec. Entre estos acuerdos incumplidos, Segura asegura que el Departamento de Educación no ha dado respuesta a la convocatoria de concurso de traslados autonómicos para dar plaza definitiva a los nuevos funcionarios o para reducir la burocracia. “Se anunció un plan de desburocratización y todavía no hemos visto ninguna propuesta, al revés, cada vez que se anuncia un programa, ello va acompañado de más burocracia”, ha criticado Segura.

Precisamente, la reducción de la carga de trabajo, junto con la bajada de las ratios de alumnos, aumentar las plantillas y los salarios forman las cuatro reivindicaciones de la manifestación. “Somos los maestros peor pagados del Estado. Y el elemento que nos diferencia es el complemento específico autonómico [el sueldo es fijado por el Gobierno central], que hace años que no se actualiza, pero el Departamento ya nos ha dicho que no está por la labor de actualizarlo”, lamenta la portavoz de Ustec.

## **La Voz de Galicia**

### **«La educación básica debe extenderse hasta los 18 años, con una ESO de tres cursos» FRANCISCO LÓPEZ. RUPÉREZ EXPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**

SARA CARREIRA. REDACCIÓN / LA VOZ. 13/11/2025

Francisco López Rupérez (Madrid, 1949) estuvo recientemente en Galicia para conocer el programa EdugallA, sobre el uso de la IA en la educación. Con motivo de su visita, la Consellería de Educación lo invitó a dar una charla sobre liderazgo a unos 150 directores de centros públicos. Rupérez, doctor en Física, fue presidente del Consejo Escolar del Estado, consejero español ante la OCDE y la Unesco y ahora es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela.

—Vino a dar una charla a los equipos directivos. ¿Es partidario de la especialización en este campo, al estilo inglés?

—Pienso que, desde luego, un director debe ser un docente, pero sabemos, no solamente por el análisis académico, sino también por la propia experiencia personal, que las cualidades, los requisitos, las aptitudes, las competencias, a fin de cuentas, que se requieren para ser director no son las mismas que las que se requieren para ser profesor. Por tanto, es necesario avanzar en el terreno de la profesionalización.

—España no parece que haya seguido ese camino.

—En 50 años, la legislación educativa española es una historia de bandazos con un muy pequeño avance en materia de profesionalización directiva. Nosotros, desde la cátedra de la Camilo José Cela, hemos hecho investigación sobre cuál es el impacto de la calidad de la dirección en el rendimiento de los alumnos a partir de los datos disponibles en el Informe PISA: en otros países variaba entre el 10 y el 20 %, y en España nos salió un 18,8 %.

—Pero la dirección, en la escuela pública, al menos, no tiene poder real sobre sus compañeros...

—Eso puede suponer una dificultad si no se abordan las reformas desde un punto de vista sistémico, es decir, tomando en consideración unas pocas políticas que refuercen sus efectos entre sí.

—Habla del diseño de una carrera profesional, ¿no? Ahora parece que hay un impulso a todo eso.

—Bueno, tengo mis reservas, y hasta que no lo vea traducido en políticas pues prefiero abstenerme de comentar. Era un compromiso de la Lomloe desarrollarlo en seis meses y han pasado cinco años desde su aprobación.

—La carrera profesional exige evaluación. ¿Lo ve factible?

—Sí, si un profesor no es evaluado para castigarlo, sino para premiarlo: nadie te va a echar, pero si quieres tener un mejor sueldo o una mejor posición, necesitas superar esas evaluaciones. Y el director del centro desempeñaría un papel esencial en estas tareas de evaluación. Es decir, el poder del director será premiar y no obligar, que es un enfoque positivo y por tanto realista.

—Usted defiende que la educación sea obligatoria hasta los 18 años: la ESO duraría tres años y el bachillerato o la FP, otros tres.

—No es una ocurrencia, que en educación también las hay, es una propuesta basada en el conocimiento. En eso que decía antes de reformas sistémicas, hay

que hablar de extender la enseñanza básica hasta los 18 años, y digo básica porque es el término que aparece en la Constitución. En la Constitución no se dice educación hasta una edad, sino que se califica como «básica» en tanto es contextual, porque no es igualmente básica una educación hasta los 14 años hace 50 años que lo que sería ahora, y lo mismo podemos decir de los 16, que fue la única extensión de la educación en la democracia, hace 35 años. Algunos profesores creen que ampliar la educación obligatoria hasta los 18 años es extender el modelo de la ESO hasta los 18 años, y razonan diciendo que, si no somos capaces de manejar a los alumnos de secundaria y tenerlos sentados hasta los 16, cómo vamos a conseguir tenerlos 18. Pero es que una de las políticas anejas debe ser la flexibilización, porque no puede ser que para mantener a los alumnos hasta los 18 años lo que hagamos sea en detrimento del nivel formativo de los chicos. Entonces, la estructura de 3+3 está justificada con un papel preponderante de la formación profesional en los centros de trabajo, e incluso la combinación de trabajo y formación.

—Así que la secundaria inferior terminaría a los 15 años.

—Solamente hay dos países junto a España, creo que Noruega y Dinamarca, que extienden la llamada secundaria inferior hasta los 16 años. El Informe PISA se hace entre alumnado de esos 15 años, cuando terminan la etapa.

—Eso obligaría a extender la gratuidad a la FP media (que ya lo es) y al bachillerato.

—Supondría unos 1.500 millones de euros, pero cuando esté totalmente extendida, porque es una implantación progresiva. Es una décima de punto del PIB, en términos relativos no es dinero. Otro argumento a favor del 3+3 es la extensión del bachillerato. Necesitamos que esta etapa profundice en la educación liberal (en tanto educación en los fundamentos, no en el sentido ideológico), y en cambio ahora se ha reducido no a dos años, sino a año y medio, porque el segundo curso termina en abril. Así es imposible a través del bachillerato aproximarse a esa educación que es cada vez más importante para adecuarnos a los desafíos del futuro, justamente por efecto de la revolución digital.

—¿Y dice que es económico?

—Es económico porque nos homologa a la mayor parte de los países del mundo, dota de un sentido profundo al bachillerato y fomenta la formación profesional.

—La FP básica funciona como solución parcial para eso: alumnos que no quieren estar en secundaria pero que no abandonan. En Galicia sobre el 65 % de los estudiantes de la FP básica siguen estudiando FP de grado medio.





—Si eso funciona, entonces hagámoslo un poquito antes, no esperemos a que el alumno cumpla 16 o 17 años para darle alternativas.

—Habla de bajar el nivel para contentar a todos. ¿Por qué se considera incompatible la equidad con la excelencia?

—La respuesta es que de ninguna manera es incompatible, y hay evidencia empírica de países que son capaces de dar alto en los indicadores de equidad y en los de calidad. Luego quiere decir que eso es posible, depende del grado de acierto de las políticas educativas, solo hay que ver lo que está haciendo Chile o el ejemplo más claro, Singapur.

---

## THE CONVERSATION

### ¿Qué sabemos sobre el impacto de los programas bilingües?

*Uxue Pérez Litago. Docente en el Grado en Logopedia, Universidad de Oviedo*

En la actualidad, el 42,1 % del alumnado de educación primaria y el 31,4 % del de educación secundaria en España cursa programas en los que una parte de las asignaturas se imparten en inglés.

La puesta en marcha de estos programas (en el curso académico 2004-2005) se realizó sin que existieran estudios que analizaran las posibles implicaciones que dicha medida pudiera llegar tener para el estudiantado, lo que explica que aún hoy siga siendo motivo de debate. Ante la duda sobre si son beneficiosos o no, entender qué dice la investigación y ser conscientes de sus limitaciones puede ser clave para la toma de decisiones.

*El debate entorno al AICLE*

Lo que coloquialmente conocemos como “programas bilingües” en realidad se llaman programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE o CLIL por sus siglas en inglés) y consisten en impartir en inglés entre un 30 y un 50 % de las asignaturas del currículum.

Quienes apoyan estas medidas argumentan que, hoy en día, saber inglés es una necesidad y que su uso como lengua vehicular no produce un detrimento de la lengua materna ni de los contenidos curriculares.

Quienes se oponen a esta metodología se preguntan a costa de qué debe priorizarse el aprendizaje del inglés y consideran que hacer entender conceptos complejos en una lengua extranjera resulta más difícil, lo que se traduce en una reducción y simplificación de las materias impartidas.

Este debate es tan antiguo como vigente dado que tanto su implantación como su desaceleración (desde 2023) se han llevado a cabo sin evidencias los que justifiquen.

*¿Qué dice la ciencia?*

Una de las grandes críticas al programa bilingüe es que, a pesar de ser un proyecto piloto prácticamente sin antecedentes y del profundo cambio que supondría para el sistema educativo, este se implementó sin contar con mecanismos de control que permitieran evaluar su desempeño.

Como consecuencia, ahora resulta difícil extraer conclusiones sobre los efectos que ha tenido a lo largo de estos años. Aunque sin duda se trata de un tema que requiere mucha más investigación, algunos estudios lo han analizado; sobre todo, en la Comunidad de Madrid, donde estos programas llevan más tiempo en funcionamiento.

*Los resultados se igualan en secundaria*

Diversas investigaciones concluyen de forma clara y sistemática que el alumnado de los programas bilingües obtiene mejores resultados en todas las competencias evaluadas (tanto en inglés como en el resto de las asignaturas). Pero ¡cuidado! Esto no necesariamente tiene que ver con el impacto del bilingüismo, porque los estudiantes que optan por estos programas suelen pertenecer a familias con mayor nivel económico y cultural, mientras que el alumnado con menor desempeño académico (por ejemplo, quienes presentan dificultades de aprendizaje) suelen evitarlos. Es decir, no estamos comparando alumnado con perfiles similares.

Por ello, los estudios que abordan este tema desde una perspectiva científica deben aplicar métodos estadísticos que garanticen que los grupos comparados sean equivalentes en todos los aspectos que podrían influir en los resultados. Cuando estos se controlan, observamos que, en educación primaria, los programas bilingües mejoran la competencia lingüística en inglés. Sin embargo, su impacto en la adquisición del resto de habilidades no está de todo claro.

Algunos estudios señalan que los programas bilingües reducen el nivel de conocimientos curriculares, mientras que otros afirman que no tienen ningún efecto, ni positivo ni negativo, sobre la adquisición de contenidos. De

todas formas, llama la atención que todas estas diferencias entre los programas bilingües y “monolingües” podrían desaparecer al final de la ESO, dado que tanto el nivel de conocimientos como el dominio del inglés tiende a igualarse en esta etapa.

*Ámame en lengua materna, ódiame en lengua extranjera*

Limitarse a comparar los resultados lingüísticos y curriculares puede no ser suficiente para valorar el impacto de los programas bilingües. Por ejemplo, está ampliamente demostrado que pensar, leer o conversar en la lengua materna genera emociones más intensas que hacerlo en un idioma extranjero.

No obstante, resulta difícil que las investigaciones logren cuantificar cómo influye esto en el aula. Educar, especialmente a lo largo de la educación obligatoria, no consiste solo en transmitir contenidos, sino que también se espera fomentar la reflexión, despertar la curiosidad, generar conciencia crítica y hacer del aprendizaje un momento de disfrute.

Por ello, aunque consigamos transmitir una idea, ¿qué capacidad tiene el alumnado de transformarla, razonar, debatir o sorprenderse con ella en inglés? ¿Podemos los docentes ilusionar en esta legua?

Las evidencias tanto a favor como en contra de los programas bilingües son limitadas, y es posible que, al final de la ESO, dichas diferencias sean mínimas en cuanto al nivel de inglés y de contenidos aprendidos. Mientras tanto, convendría analizar si en estos programas se transmiten eficazmente otro tipo de saberes esenciales.

---

## MAGISTERIO

### Principios de actuación de la Inspección Educativa

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 11 de noviembre de 2025

Desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, en 1995, por la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, no se habían considerado, hasta la reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), con la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), principios de actuación de la Inspección de Educación. Y tampoco se cuenta con un código deontológico explícito, si bien aspectos de esta naturaleza derivan o se infieren del análisis del ejercicio profesional.

Un nuevo artículo de la LOE (2006), el 153 bis, añadido por el artículo único 75 septies de la LOMLOE (2020), se ocupa, así, de los principios de actuación de la Inspección Educativa, y tal disposición se debió a una enmienda, la número 980, presentada por los Grupos Parlamentarios Socialista y Confederal de Unidas Podemos – En Comú Podem – Galicia en Común, cuyo escueta motivación figura en el Boletín Oficial de las Cortes, Congreso de los Diputados, de 20 de octubre de 2020, Serie A, Núm. 7-2 (pág. 654): “Incluir los principios de actuación de la Inspección educativa en el texto de la ley”. Además de esta sucinta motivación, los cuatro principios regulados guardan directa relación con el Real Decreto Legislativo por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (TREBEP, 2015), en cuyo título III, “Derechos y deberes. Código de conducta de los empleados públicos”, figura un capítulo, VI, que se ocupa, en tres artículos, de los deberes de los empleados públicos y el código de conducta (52), los principios éticos (53) y los principios de conducta (54).

El tan anunciado como demorado Real Decreto por el que se regula la Inspección Educativa, que podría ser una reglamentación idónea para concretar, con carácter básico, tales principios, se limita, en la redacción de su contenido que se presentó al trámite de audiencia e información pública, concluido hace ya más de un año, en junio de 2024, a recordar los cuatro principios establecidos con los cambios de la LOMLOE (2006), así como a señalar la obviedad -si bien decir lo obvio importa- de que “los inspectores e inspectoras de educación, como empleados públicos, deberán desempeñar las tareas que tengan asignadas siguiendo el código de conducta establecido en el Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público”.

La incorporación de tales principios a la LOE (2006) de forma insuficiente e inespecífica lleva, por tanto, a considerar, de manera directa, los más detallados y concretos deberes y principios éticos y de conducta que figuran en el citado Estatuto. Así puede comprobarse con una ligera referencia a los principios de actuación de la Inspección Educativa establecidos con las modificaciones de la LOMLOE (2020).

*Respeto de derechos y libertades, defensa de intereses y valores y evitación de conductas*

El apartado a) del nuevo artículo 153 bis de la LOE (2006) formula el siguiente principio de actuación de la Inspección Educativa: “Respeto a los derechos fundamentales y las libertades públicas, defensa del interés común y los valores democráticos y evitación de cualquier conducta que pueda generar discriminación por

razón de origen, género, orientación sexual, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social". Esta redacción prácticamente reproduce el principio ético regulado en el artículo 53.4 del TREBEP (2015): "Su conducta se basará en el respeto de los derechos fundamentales y libertades públicas, evitando toda actuación que pueda producir discriminación alguna por razón de nacimiento, origen racial o étnico, género, sexo, orientación e identidad sexual, expresión de género, características sexuales, religión o convicciones, opinión, discapacidad, edad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social".

Se trata, por tanto, de un principio que afecta a todos los empleados públicos. Y estos, asimismo, han de respetar la Constitución y el resto de normas que integran el ordenamiento jurídico, tal como prescribe el apartado 1 del mismo artículo 53 del TREBEP (2015). Luego no se añade ninguna especificidad derivada del ejercicio de las funciones y del carácter de las atribuciones de la Inspección de Educación.

#### *Profesionalidad e independencia de criterio técnico*

Tal es el segundo principio establecido por la LOMLOE (2020). Así, el ejercicio de la inspección no ha de estar afectado por instrumentalizaciones que afecten a la independencia de criterio técnico en el desempeño. Tal independencia se vincula, por eso, con la profesionalidad, aunque el ejercicio de los inspectores e inspectoras de educación, como funcionarios de un cuerpo administrativo, no puede asimilarse al desempeño liberal o autónomo de una profesión. Esto es, responde a la regulación y planificación de sus actuaciones y cometidos, pero sin dependencias o subordinaciones que limiten la independencia de criterio sostenida en una alta cualificación técnica.

La obediencia a los superiores debe tenerse en cuenta en este caso. E importa señalar que tal principio de conducta figura en el artículo 54.3 del TREBEP (2015), con respecto a la obediencia debida a las instrucciones y órdenes profesionales de los superiores, e incluye la intervención, precisamente, de los órganos de inspección: "Obedecerán las instrucciones y órdenes profesionales de los superiores, salvo que constituyan una infracción manifiesta del ordenamiento jurídico, en cuyo caso las pondrán inmediatamente en conocimiento de los órganos de inspección procedentes".

#### *Imparcialidad y eficiencia en la consecución de los objetivos fijados*

Este tercer principio es considerado también para la Inspección de Educación y guarda relación con el anterior, pues imparcialidad y profesionalidad tienen concomitancia y ambas contribuyen a la eficiencia en la consecución de los objetivos fijados, sin menoscabo de actuaciones de la Inspección de Educación que no hayan de estar directamente relacionadas con tales objetivos, por resultar del ejercicio de sus funciones y atribuciones no limitado por planificaciones que concreten o prioricen las intervenciones.

Esta imparcialidad, por otra parte, figura como principio en el artículo 52 del TREBEP (2015) y también en el 53.2, como principio ético. Además, el apartado 8 del mismo artículo determina que los empleados públicos "actuarán de acuerdo con los principios de eficacia, economía y eficiencia, y vigilarán la consecución del interés general y el cumplimiento de los objetivos de la organización".

#### *Transparencia con respecto a los fines, instrumentos y técnicas*

El último de los cuatro principios de actuación de la Inspección Educativa introducido por la LOMLOE (2020) es la transparencia en cuanto a los fines de sus actuaciones, las técnicas y los instrumentos utilizados. Se trata, entonces, de un principio algo más específico del ejercicio de la inspección, si bien la transparencia ya figura en el artículo 52 del TREBEP (2015), junto a otros principios como la ejemplaridad, la confidencialidad, la honradez, la integridad, la neutralidad o la accesibilidad.

Este principio tiene una significativa incidencia en las actuaciones de la Inspección, como es el caso de las referidas a la evaluación de centros, del ejercicio directivo o de la práctica docente. La relevancia de los efectos de estas actuaciones conlleva la especial consideración de la transparencia, aplicada a los fines, instrumentos y técnicas. Con carácter general, por tanto, no caben intervenciones o actuaciones "sorpresivas", como tampoco resultados de estas que no correspondan, principalmente, a tales fines, instrumentos y técnicas, expresamente conocidos.

#### *Generalidad o especificidad de los principios de actuación de la Inspección Educativa*

La modificación debida a la LOMLOE (2020), por la que se introducen principios de actuación de la Inspección Educativa, no figuraba en la redacción del proyecto de ley y se debió a una enmienda cuya sucinta motivación aludía a la incorporación de cuatro principios, generalmente inespecíficos y derivados de los que se regulan en el TREBEP (2015). Así las cosas, hubieran resultado más efectivas y pertinentes dos opciones con la reforma de la LOMLOE (2020).

Una habría sabría sido la de referir la propia aplicación, a los inspectores e inspectoras de educación, como empleados públicos, de los deberes, el código de conducta y los principios éticos y de conducta establecidos en el TREBEP (2015), bastante más amplios y detallados que los cuatro formulados por la LOMLOE (2020), casi a modo de un acotamiento -como si esto fuera una especificidad- de los principios de actuación de la Inspección.

La otra opción, más adecuada, hubiera llevado a determinar y formular, de manera concreta, peculiar y específica, principios de actuación de la Inspección de Educativa que pudieran desarrollarse reglamentariamente después, como en el real decreto cuya tramitación se demora. En el contenido de este sí se incluye la referencia al TREBEP (2015), que podría haber figurado en las modificaciones introducidas por la LOMLOE (2020).

En definitiva, la incorporación de los principios de actuación de la Inspección Educación con una reforma legislativa es buena muestra del modo en que, en ocasiones, se modifican los proyectos de ley con enmiendas cuya justificación o pertinencia no parecen debidas a su relevancia -que justifique la incorporación de aspectos no previstos o considerados en la reforma- y, además, reiteran o generan confusión ante materias o aspectos previamente regulados.

## **El Gobierno aprueba el anteproyecto de ley que baja las ratios y fija un tope a la jornada lectiva docente**

*La norma establece un máximo de 22 alumnos en Primaria (frente a los 25 actuales) y de 25 en ESO (frente a los 30 actuales). En los centros sostenidos con fondos públicos, el alumnado con necesidades especiales computará como dos plazas.*

MAGISTERIO. Martes, 11 de noviembre de 2025

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, en primera vuelta el anteproyecto de ley por la que se modifica la Ley 4/2019, de 7 de marzo, para establecer una reducción del número máximo de alumnos por aula y una regulación básica y homogénea de la jornada lectiva del profesorado no universitario. El objetivo es corregir las desigualdades detectadas entre autonomías y mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, así como conseguir una atención más individualizada.

En relación con las ratios, se reduce el número máximo de alumnos por aula: 22 en Primaria (frente a los 25 actuales) y 25 en ESO (frente a los 30 actuales). En los centros sostenidos con fondos públicos, el alumnado con necesidades educativas especiales (NEEs) computará como dos plazas.

«Existe un consenso generalizado de que cuando se reduce el número de alumnos por aula se favorece la atención del alumnado, la aplicación de los principios básicos de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, además de que reduce la carga laboral del profesorado y, por tanto, mejora el bienestar docente. Además, favorece una mayor individualización de la atención educativa, innovación y adaptación vinculada al contexto social y cultural», señala el Ministerio de Educación en un comunicado.

El documento fija, con carácter general, la jornada lectiva semanal del profesorado en 23 horas en Infantil, Primaria y Educación Especial, y en 18 horas en el resto de enseñanzas. De manera excepcional, y por necesidades de organización, podrá alcanzarse un máximo de 20 horas, compensadas con dos horas complementarias por cada periodo lectivo adicional.

El Gobierno hizo una recomendación a las comunidades autónomas en 2019 respecto a las ratios, pero no todas lo adoptaron, por eso ahora con este APL se fija una regulación máxima legal de horas para garantizar homogeneidad en todo el territorio nacional.

Este anteproyecto de ley «refuerza la equidad, la inclusión educativa y el bienestar docente, y garantiza la cohesión del sistema educativo desde el respeto al ámbito competencial de las comunidades autónomas», dice el Ministerio.

El calendario de aplicación prevé que la nueva jornada lectiva y la consideración doble del alumnado NEEs entren en vigor en el curso 2026-27. Las nuevas ratios comenzarán a implantarse progresivamente: en el curso 2027-28 en Infantil y Primaria; en 2028-29 en Secundaria; y en 2029-30 en Bachillerato, alcanzando su plena aplicación en el curso 2031-32.

El texto del anteproyecto de ley continuará su tramitación hasta su aprobación definitiva como proyecto de ley y su remisión a las Cortes Generales. Durante la tramitación, el texto será sometido a negociación con las organizaciones sindicales y las comunidades autónomas.

### *Medidas adicionales*

El Ministerio afirma que «está trabajando con el INE para el desarrollo de un índice de vulnerabilidad socioeconómica». Este índice servirá para identificar aquellos centros que, por diferentes circunstancias, como el tipo de alumnado o la ubicación, presentan una situación de especial complejidad. El índice es una fórmula matemática que a partir de diferentes variables (como el contexto socioeconómico del hogar, entre otros) establecerá el grado de vulnerabilidad de cada estudiante.

Este anteproyecto de ley contempla que en el plazo de seis meses desde la entrada en vigor de la ley se desarrollarán recursos como este para esa tipología de centros educativos.

Además, el Gobierno establecerá, mediante norma reglamentaria, las ratios para las demás enseñanzas no obligatorias y los criterios que permitan determinar los centros en los que, por razones sociales o educativas, sea necesario aplicar reducciones adicionales.

## Padres de víctimas de acoso escolar reprochan a Pilar Alegría su falta de respuesta

*La asociación 'Trencats', que agrupa a padres de niños víctimas de acoso escolar, algunos de los cuales se han suicidado, han mostrado por carta su "indignación" a la ministra de Educación, Pilar Alegría, por la falta de respuesta a sus demandas, entre ellas una ley que evite más casos de suicidio por acoso escolar.*

EFE Miércoles, 12 de noviembre de 2025

La carta dice a la ministra que se dirigen de nuevo a ella «profundamente indignados por la ausencia y falta de respuesta de su Ministerio y partido en la concentración celebrada el pasado 6 de noviembre frente al Congreso de los Diputados, en la que nuestra asociación 'Trencats' y familias de víctimas de violencia escolar que acabaron quitándose la vida exigíamos una ley integral contra el acoso escolar». Esa petición ya fue efectuada hace tres años, cuando los padres de Kira López –otra chica que también se quitó la vida por sufrir acoso– se reunieron con la ministra y entregaron en el Congreso algo más de 230.000 firmas de familias que reclamaban una ley que garantizara los derechos de los menores en los centros escolares.

«Tres años después y sin que su Ministerio haya hecho absolutamente nada, hemos vuelto como asociación 'Trencats' y acompañados por algunas familias de víctimas mortales de violencia escolar», dice la carta, que interroga a la ministra: «¿Sabe usted el esfuerzo emocional, físico y económico que hemos hecho las familias de Sandra de Sevilla, fallecida no hace ni un mes, la de Dani de Lleida, hace tan solo tres meses, la de Daniela de Asturias, hace justo un año, o nosotros mismos, padres de Kira de Barcelona, fallecida hace 4 años, para pedir que lo que les ha pasado a nuestros hijos no le pase a ningún niño más?»

La carta reprocha a la ministra que «absolutamente nadie de su Ministerio o partido salió a recibirnos a pesar de haber sido avisados. No hubo ni el más mínimo gesto hacia nosotros ni hacia las otras víctimas y entidades que también nos acompañaban», pese a lo cual le recuerda que la concentración de estos padres «tuvo una repercusión mediática impresionante». «¿Ha podido encontrar tiempo para grabar 'Tik Toks' pero no para responder a los ciudadanos? 18 vidas rotas para siempre, familias destrozadas, y no hemos merecido ni una respuesta en redes de la máxima responsable de Educación», añade la carta.

«La deshumanización de las instituciones es incompatible con una sociedad avanzada y democrática. El silencio institucional también es violencia. Es vergonzoso e inadmisibles», añade la carta, que concluye: «Exigir derechos, protección y reparación del daño a menores víctimas de violencia en el país a la cabeza de casos de acoso escolar en Europa y tercero del mundo no es buscar venganza, como torpemente insinúan, sino garantizar que vivimos en un Estado de derecho. Sus lecciones sobre un 'enfoque profundamente educativo' llegan tarde y mal para nosotros y para miles de víctimas más. Parece que aún no han entendido el gravísimo problema de salud mental derivado de esta situación, alimentado por su inacción».



## La FP como 'cortafuegos' a la pobreza y la exclusión social

José Luis Fernández. 7 noviembre, 2025

El IX Informe FOESSA sobre Exclusión y Desarrollo Social en España traza un panorama inquietante sobre la vulnerabilidad de los menores de edad y las crecientes brechas educativas que condicionan su futuro. El estudio revela que la pobreza infantil no solo persiste, sino que se ha vuelto más crónica y estructural.

Así, el origen migrante, la inestabilidad laboral de los progenitores y el bajo nivel educativo del hogar multiplican por seis las probabilidades de que un niño crezca en situación de pobreza moderada o severa. Esta "herencia de la desigualdad", como la denomina el informe, convierte a la educación en un factor decisivo, capaz de perpetuar o romper el ciclo de exclusión social.

Entre los datos más alarmantes, el informe destaca que los jóvenes cuyos padres no alcanzaron estudios superiores tienen casi el triple de posibilidades de abandonar prematuramente el sistema educativo. La tasa de abandono educativo temprano (AET) entre los jóvenes en riesgo de pobreza o exclusión (identificados como AROPE) asciende al 33,7%, muy por encima del 11,5% entre quienes no se encuentran en esa situación.

Las causas son múltiples: repetición escolar, origen migrante, segregación educativa y una orientación académica deficiente que deja sin apoyo a los adolescentes más vulnerables. La combinación de precariedad familiar y escasez de recursos públicos dibuja un panorama en el que la infancia y la juventud son las principales víctimas de la desigualdad estructural.

El informe FOESSA subraya que la exclusión social tiene raíces tempranas y que las condiciones de educabilidad, es decir, la calidad de la escuela, el entorno y la capacidad de las familias para acompañar los estudios, son determinantes. Los menores que viven en familias monoparentales, rurales o con inestabilidad laboral grave enfrentan hasta cuatro veces más probabilidades de caer en pobreza severa.

Esta desigualdad de origen se traduce en trayectorias escolares truncadas. Cada curso repetido o cada año de retraso en la escolarización inicial aumenta exponencialmente el riesgo de abandono. Frente a este escenario, la Fundación FOESSA reclama políticas integrales de inclusión educativa que aseguren el acceso universal a la educación infantil, refuercen el sistema de becas y combatan la segregación escolar.

### *Luz al final del túnel*

En este contexto, la Formación Profesional (FP) emerge en el informe como una herramienta estratégica de equidad. FOESSA la define como un “cortafuegos” frente a la reproducción intergeneracional de la pobreza, una vía práctica y socialmente integradora que puede reconectar a los jóvenes con el aprendizaje y el empleo.

Los programas de FP, especialmente en su modalidad dual, ofrecen oportunidades de inserción laboral inmediata y refuerzan la autoestima y las competencias de los jóvenes que habían quedado fuera del sistema educativo. La institución señala que estos programas, junto con los centros de “segundas oportunidades”, deben ser fortalecidos y reconocidos institucionalmente, con una financiación estable y ampliada.

Los expertos de FOESSA insisten en que apostar por la FP no solo es una medida educativa, sino una política social de primera magnitud. Al ofrecer itinerarios personalizados, acompañamiento y prácticas en empresas, la FP puede convertirse en el principal antídoto contra el abandono escolar y la pobreza juvenil.

En los entornos más vulnerables, donde el desempleo juvenil supera el 30% y las expectativas educativas son bajas, estos programas pueden reactivar el interés por el aprendizaje y abrir una puerta real a la inclusión. Además, la formación profesional ocupa un papel destacado en la “autonomía activa” descrita por el informe: el acceso al empleo, las redes de apoyo y la capacitación técnica son factores clave para la independencia económica y la cohesión social.

El IX Informe FOESSA concluye que España necesita un modelo educativo más inclusivo y adaptado a las realidades sociales de sus jóvenes. Esto pasa por invertir en becas, tutorías, orientación vocacional y en una Formación Profesional flexible y accesible. La educación, afirma el documento, no solo debe transmitir conocimientos, sino también generar oportunidades vitales. En un país donde la infancia sigue siendo la cara más visible de la desigualdad, la FP se perfila como un instrumento imprescindible para construir movilidad social y romper el ciclo de la pobreza que atrapa a miles de menores cada año.

## **Los maestros de Primaria en España, entre los más satisfechos y orgullosos de Europa con su profesión**

José Luis Fernández. 7 noviembre, 2025

La satisfacción de los maestros de Primaria en España con su vida profesional es elevada. La mayoría (96%) se siente con frecuencia (muy a menudo o a menudo) satisfecha con su profesión y siente con frecuencia orgullo por ella (97%), proporciones que sitúan los niveles de satisfacción y orgullo de los maestros españoles entre los más altos de Europa.

Así lo muestran los últimos datos disponibles procedentes de una encuesta internacional de 2023 a los profesores de Matemáticas de los alumnos de 4º de enseñanza primaria, en el marco de TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y que han sido analizados por Funcas.

Esa estadística también pone de manifiesto que casi todos (96%) sienten con frecuencia que su trabajo tiene sentido y propósito, y que disfrutan de los retos que plantea la enseñanza (91%). A otra inmensa mayoría (97%) su trabajo les resulta inspirador, algo en lo que los maestros españoles destacan entre los europeos, ocupando el segundo lugar según este criterio, solo por detrás de Rumanía.

El optimismo con que evalúan su vida profesional se transfiere, incluso, a cómo creen que juzgan los demás su trabajo: una amplia mayoría se siente con frecuencia apreciada en su labor docente (79%), claramente por encima del promedio europeo (61%).

Esta visión tan positiva de su vida profesional encaja relativamente bien con cómo perciben a su alumnado. Entre los maestros españoles predomina la opinión de que los estudiantes de su centro se comportan de manera ordenada (90% está muy de acuerdo o algo de acuerdo con la afirmación) y que respetan a los profesores (94%). En ambos juicios, además, destacan a escala europea.

También sobresalen por su optimismo respecto al esfuerzo y capacidad del alumnado: hasta un 69% piensa que el deseo de los estudiantes de obtener buenos resultados escolares es alto o muy alto, y también una mayoría (56%) cree que es alta o muy alta la capacidad de los alumnos para alcanzar las metas académicas de su centro.

Pese a la valoración positiva, en TIMSS también afloran quejas habituales sobre la carga laboral: un 83% señala un exceso de alumnos por clase (a pesar de la gran reducción de los ratios en los últimos lustros); un 68%, demasiadas horas lectivas; y un 87%, falta de tiempo para preparar las clases. Quizá tengan que ver



esas demandas de más tiempo con una sensación extendida con respecto a una excesiva carga administrativa, que comparte el 84% de los entrevistados, un porcentaje relativamente alto y superior al promedio (71%).

Resulta revelador que apenas un 47% afirme sentir demasiada presión de los padres de los alumnos, un nivel similar al promedio europeo. Esta percepción contrasta con lo que suele destacarse en los medios de comunicación, y parece más frecuente en la ESO y Bachillerato, etapas en que es más evidente la relevancia de las decisiones y el rendimiento académicos para el futuro del alumnado.

En Primaria, en cambio, la presión es menor: los suspensos y la repetición casi han desaparecido en los últimos lustros -por ejemplo, en 6º de Primaria la tasa de repetidores ha pasado del 2,8% en el curso 2007-2008 al 1,1% en el 2022-2023- lo que reduce la frustración tanto en estudiantes como en familias.

*Un estudio que es referencia desde 1995*

Promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) analiza desde 1995 las competencias cognitivas del alumnado en estas materias. España participó por primera vez ese mismo año, y desde 2011 lo hace de forma ininterrumpida, aunque únicamente con estudiantes de 4º de Primaria.

El estudio parte del currículo como eje central para entender las oportunidades educativas que reciben los estudiantes y cómo las aprovechan. TIMSS distingue tres niveles: el currículo programado, vinculado al contexto nacional y educativo; el currículo aplicado, centrado en el trabajo de los centros y docentes; y el currículo alcanzado, que refleja los resultados del alumnado.

La evaluación combina en una única prueba dos áreas diferenciadas —matemáticas y ciencias— con un marco teórico común. En matemáticas se analizan los dominios de números, medidas y geometría y datos; en ciencias, los de vida, física y Tierra. Además, el estudio incorpora cuestionarios de contexto y una enciclopedia que permiten comparar cómo los sistemas educativos del mundo promueven el aprendizaje en estas disciplinas clave.

## **Mejorar la educación española desde el impulso de la codocencia**

José Luis Fernández. 11 noviembre, 2025

Un equipo interdisciplinario de investigadores, coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), ha impulsado un proyecto para documentar y difundir buenas prácticas de **codocencia**, con el objetivo de crear una red colaborativa entre docentes y centros educativos.

Aunque la colaboración docente es reconocida en España como un elemento clave para mejorar la enseñanza, la práctica de la enseñanza compartida o codocencia aún tiene un desarrollo limitado entre el profesorado del país. En este marco, el referido equipo, coordinado desde la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), está impulsando una línea de investigación colaborativa que involucra a docentes y centros educativos, con el objetivo de difundir y poner en valor las prácticas de codocencia.

Tanto desde la literatura académica como desde la práctica docente, se ha destacado la colaboración como una de las dimensiones más relevantes para la mejora educativa para todos los estudiantes y el desarrollo profesional docente. Sin embargo, la dificultad radica en definir las diversas formas de implementarla. La colaboración docente puede adoptar distintas formas, desde prácticas informales hasta modelos más estructurados que exigen una planificación meticulosa y mayor exigencia para la institución.

En este sentido, la codocencia, o docencia compartida, implica no solo que los docentes planifiquen conjuntamente las sesiones, sino que también compartan los tiempos, los espacios de enseñanza y la evaluación.

Fomentar la colaboración docente es, para los investigadores, «especialmente crucial» en el sistema educativo español, donde, por tradición y formación, el profesorado a menudo trabaja de forma aislada, como refleja el último informe TALIS (OCDE, 2019).

En este contexto, el Programa de Cooperación Territorial para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) ha identificado la codocencia como una de las estrategias clave para mejorar la educación, con un enfoque particular en la inclusión y en la prevención del desenganche escolar.

La colaboración docente ofrece valiosos mecanismos para desarrollar una cultura cooperativa y mejorar los centros educativos. Además de su carácter innovador e interdisciplinar, que favorece el trabajo en diferentes áreas de conocimiento, se presenta como una estrategia de inclusión, ya que permite que los estudiantes sean atendidos en su aula habitual por al menos dos docentes, reduciendo el estigma asociado con la salida del aula para recibir atención adicional.

Este modelo fomenta una mayor participación estudiantil al crear más oportunidades de interacción tanto con los compañeros como con los docentes. Además, refuerza la confianza y las habilidades pedagógicas de los profesores.

El equipo de investigación interdisciplinario de las universidades Autónoma de Madrid, Barcelona, País Vasco y Málaga, coordinado por la profesora Marta Sandoval Mena de la UAM, se propuso identificar buenas prácticas de codocencia. El objetivo no solo era documentarlas, sino también difundirlas y crear una red colaborativa entre los centros educativos.

El proyecto, titulado “Modelos de codocencia como estrategia de inclusión y desarrollo docente”, forma parte de la tercera edición del Programa de Fomento de la Transferencia del Conocimiento de la Fundación UAM (2023-24) y cuenta con la colaboración de Deloitte.

Como resultado de esta iniciativa, se ha elaborado una guía práctica, que no solo se basa en el conocimiento académico, sino también en experiencias reales obtenidas a través de entrevistas con más de 80 docentes y miembros de equipos directivos, documentadas en más de 20 centros educativos y respaldadas por material audiovisual.

La guía, titulada *Docencia compartida. Estrategias y experiencias desde y para las aulas* (Dykinson, 2024), ha sido publicada en acceso abierto y distribuida a través de los repositorios de diversas consejerías de educación de las comunidades autónomas. Este documento no pretende ser un producto cerrado, sino una herramienta para promover una comunidad de intercambio de experiencias. En este marco, se están llevando a cabo diversas acciones formativas en colaboración con las comunidades autónomas, que ya han alcanzado a más de 3.000 docentes.

Actualmente, el grupo de investigación ha consolidado esta línea como uno de sus ejes principales. Está desarrollando un proyecto de I+D+i que amplía el foco de estudio, incorporando a los estudiantes y utilizando una metodología cuantitativa, y que ya ha involucrado a más de 4.500 docentes y a más de 400 profesionales no docentes.

En resumen, estos proyectos buscan sembrar la semilla de la codocencia como una forma de abordar de manera colaborativa los retos educativos actuales. Para ello, es fundamental entender la codocencia no como un fin en sí misma, sino como un medio para afrontar los desafíos del desarrollo profesional docente y la diversidad del alumnado.

## **El auge de las guías de estilo en los colegios: convivencia, valores y cultura institucional**

José Luis Fernández. 13 noviembre, 2025

En el sistema educativo español, los centros docentes, sean públicos, concertados o privados, funcionan no únicamente como espacios de enseñanza académica, sino como comunidades de convivencia. En ese sentido, muchas escuelas cuentan con documentos normativos internos, en forma de manuales de convivencia, normas de conducta del alumnado, guías de estilo o códigos éticos, que regulan cómo deben comportarse estudiantes, familias y personal educativo.

Sin embargo, la naturaleza, alcance, obligatoriedad y contenido de estas guías varía considerablemente según la comunidad autónoma, el tipo de centro y su ideario educativo. A nivel estatal, la Ley Orgánica 4/2011, de 30 de junio (modificadora de la LOE) recoge en su articulado que los centros docentes deben contar con normas de organización, funcionamiento y convivencia que permitan una adecuada integración de los alumnos y la mejora de la convivencia escolar.

Por ejemplo, se definen conductas contrarias a la convivencia (como la difusión de imágenes que atentan al honor) y se establece que los centros pueden adoptar sus propias normas disciplinares. A nivel autonómico y de centro, se han desarrollado diversas guías o manuales. En la Comunidad de Madrid, el Decreto 32/2019, de 9 de abril regula el “marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid” y establece el plan de convivencia como elemento central. Por tanto, existe un consenso normativo de que los centros deben desarrollar algún tipo de política de convivencia. Pero ¿qué forma adoptan estas políticas?

*¿Qué son las guías de estilo o de conducta en los colegios españoles?*

En la práctica, muchos colegios elaboran documentos titulados por ejemplo “Manual de convivencia”, “Normas de convivencia”, “Guía de conducta”, “Código de estilo”, etc. Estos documentos suelen contener los siguientes elementos: un ideario o principios de valores del centro (respeto, responsabilidad, tolerancia, trabajo, civismo); y normas de comportamiento concretas en distintos espacios (aula, recreo, comedor, transporte, extraescolares) o incluso fuera del centro.

Los procedimientos de elaboración, seguimiento y evaluación de dichas normas suelen referirse a la comisión de convivencia, participación del alumnado, familias y profesorado, diagnóstico del clima, acciones preventivas, medidas correctoras. También se contemplan en estos documentos medidas específicas de prevención e intervención de conflictos, acoso escolar, ciberacoso. En algunos casos, también se contemplan normas de uso de tecnologías, privacidad de datos, móviles, etc.

En consecuencia, aunque no siempre se habla de “guía de estilo” en esos términos, sí existe un amplio ecosistema de documentos normativos internos en los colegios que cumplen funciones similares: definir expectativas de conducta, valores institucionales, procedimientos internos, medidas correctoras.



El caso del Colegio Gaztelueta, un centro privado-concertado con un ideario claro y exigente, suele citarse como ejemplo de normativa interna rigurosa. En centros con ideario propio y cultura institucional fuerte, las guías tienden a ser más explícitas sobre vestimenta, puntualidad, uso de uniformes, modos de saludo, lugares de paso, teléfonos móviles, comportamientos fuera del centro, etc.

En los centros públicos y muchos concertados, los documentos tienen un perfil más general, centrados en convivencia, resolución de conflictos, derechos y deberes, participación, acoso escolar; menos en los detalles de “estilo” personal o imagen externa.

La extensión, grado de detalle, exigencia normativa y cultura institucional difieren mucho de un centro a otro. Mientras un colegio con fuerte cultura de disciplina puede tener normas muy pormenorizadas, otro puede limitarse a esquemas de “buen comportamiento” más genéricos.

*¿Cuál es la utilidad de estas guías?*

La existencia de documentos normativos de conducta y estilo en los colegios persigue varias finalidades. Al establecer normas de comportamiento, se comunican claramente a alumnado, familias y profesorado qué comportamientos se consideran aceptables, cuál es la cultura del centro, qué valores se priorizan. Un buen clima de convivencia favorece el aprendizaje, reduce conflictos, el acoso escolar o la disrupción; los planes/pautas ayudan a prevenir.

Del mismo modo, cuando surgen problemas de conducta, tener normas claras facilita procedimientos de intervención, mediación o sanción, de forma transparente y coherente. En este contexto, en colegios con una cultura fuerte, las guías de estilo contribuyen a que todo el alumnado participe de una misma identidad, uniforme de valores, imagen, etc., un aspecto puede reforzar cohesión institucional. A menudo, así mismo, las guías se elaboran o revisan con participación de alumnado, profesorado, familias, lo que favorece la implicación y corresponsabilidad.

Los contenidos más frecuentes en las guías de conducta o convivencia de los colegios españoles incluyen, definición de valores del centro: respeto, responsabilidad, tolerancia, igualdad, compromiso; derechos y deberes del alumnado, profesorado, familias. Por ejemplo: participar, expresar opiniones, asistir, puntualidad, colaborar; y normas específicas de comportamiento, por ejemplo en el aula hablar con respeto, seguir instrucciones, materiales, móvil, así como fuera de ella: en el recreo, comedor, transporte, en extraescolares, visitas, salidas, en entornos fuera del centro pero vinculados: actividades, redes sociales e imagen del centro. Se regula, igualmente, el uso de dispositivos digitales, redes sociales, protección de datos, ciberacoso.

*Cumplimiento ¿obligado?*

Aunque varía en cada caso, legalmente, la existencia de un plan de convivencia (o documento equivalente) es obligatorio en muchas comunidades autónomas para los centros docentes no universitarios. En Madrid, por ejemplo, el Decreto 32/2019 lo exige. Los centros pueden definir sus propias normas de convivencia y conducta, siempre dentro del marco de la normativa estatal y autonómica: deben respetar derechos y garantías del alumnado, personas con discapacidad, igualdad de género, etc.

No obstante, el grado de detalle, supervisión y sanción varía. Algunos centros pueden tener guías muy exigentes (por ejemplo, de uniforme o imagen personal) y otros más laxos. Las sanciones también pueden diferir con base en el tipo de centro (público, privado, concertado) y según lo que el propio centro apruebe.

En muchos casos, los documentos internos deben ser aprobados por el órgano competente del centro (director, consejo escolar, claustro), lo que les confiere carácter interno, pero con efectos vinculantes para la comunidad educativa. Por ejemplo, en el Decreto citado, el plan lo aprueba el director tras informe del claustro y el consejo escolar. Por tanto, aunque estos documentos tienen carácter “interno” del centro, están respaldados por la normativa educativa y tienen obligaciones formales. En la práctica, su aplicación puede depender de la cultura institucional del centro, los recursos disponibles, y la voluntad de la comunidad.

*Tendencias recientes y elementos emergentes*

Algunas tendencias y elementos emergentes en estas guías de conducta o estilo incluyen la incorporación de la educación emocional, la mediación entre iguales, la resolución pacífica de conflictos, como parte del documento de convivencia. Como también mayor atención al uso responsable de las TIC, al ciberacoso, al tratamiento de datos personales, redes sociales. La guía de la AEPD es un ejemplo de cómo los centros deben tener protocolos al respecto.

Se considera así mismo como tendencia la participación más activa del alumnado en la elaboración de normas y en los comités de convivencia; la evaluación mediante indicadores de convivencia y memoria anual, lo que facilita que las guías no queden en el ámbito administrativo sino que entren en la práctica institucional; y referencias explícitas a actitudes fuera del centro: el comportamiento en actividades extraescolares, transporte, uso de imagen, relación con la comunidad, lo que amplía el campo de aplicación.

En este marco, es creciente poner el foco en estos documento en la igualdad de género, la inclusión, la diversidad, el respeto hacia la identidad de género, orientación sexual, origen cultural, lo que se traduce en que las normas de convivencia incluyan explícitamente cláusulas contra la LGTBI-fobia o discriminación.



## Acoso escolar: y de las víctimas, ¿qué? **OPINIÓN**

Xavier Massó. 7 de noviembre de 2025

Es un lugar común el cuento de un rey convencido de la felicidad y bienestar de sus súbditos sin haber entrado jamás en ninguna de sus ciudades. Viajaba con su séquito y acompañado de su gran visir, que siempre aducía peregrinas razones para no entrar en ninguna y acampar a prudencial distancia. Eso sí, siempre con vistas a un maravilloso *skyline* urbano que insinuaba unas ciudades de ensueño que no eran sino una argucia del gran visir: cartón-piedra de quita y pon. En realidad, los súbditos malvivían en sucias y misérrimas ciudades alejadas de las rutas del rey. No sabemos si vivía feliz en el engaño y era un pusilánime, o si le daba igual y era un cínico.

En educación llevamos ya unas cuantas décadas aplicando este cuento. Se ha mantenido a la sociedad alejada de la realidad educativa poniendo sólo a su alcance visual el distante *sky-line* prefabricado de un modelo decretado como la nueva Arcadia educativa, con un férreo monopolio propagandístico que institucionalizó el trato a cualquier crítica como anatema. Pero hasta las soldaduras más fuertes revientan cuando la presión interior aumenta más allá de su capacidad de resistencia. Y esto está ocurriendo. Es tal el fétido olor a podredumbre que desprende la caja donde suponemos encerrado al pobre gato de Schrödinger, que ya no tiene sentido preguntarse si está vivo o muerto: es imposible respirar con tal hedor.

Hay que abrir la caja de una vez, airearla y quitar toda la porquería. Pero esto requiere del reconocimiento previo de la magnitud de los problemas que se han creado por negligencia (?) culpable, uno de los cuales es la pérdida de la autoridad docente, inicua y promovida por las propias leyes educativas, lo que ha propiciado la proliferación en nuestras escuelas de auténticos estados de anomia, entre cuyas consecuencias más vergonzantes tenemos el *bullying* o acoso escolar. Un tema, éste, que los políticos y pedagócratas falsean torticeramente y maquillan con un celo digno de mejor causa, ocultándolo a una sociedad domeñada que ha optado hasta ahora por callar timoratamente.

El problema viene de lejos, pero en los últimos tiempos se ha ido agravando hasta el punto que ya es imposible no percibirlo: por más que se mire hacia otro lado, el hedor sigue llegando. Hay un problema muy grave de disciplina y orden en nuestros centros educativos, y la inacción promovida por las propias leyes ha ido propiciando su empeoramiento. Ha llevado a alumnos hasta el suicidio –en sus casos más extremos-, o ha dejado otros muchos con secuelas psíquicas indelebles. Todo ello en una situación de impunidad que los acosadores han entendido perfectamente.

Recientemente, una experta en criminología y asesora del gobierno en temas de protección de menores, manifestaba públicamente la necesidad de rebajar la edad de inimputabilidad judicial, a la vista del alarmante aumento de tan execrable tipo de actuaciones. A su vez, no hace tampoco mucho que un conocido profesor y perito judicial manifestaba que «hay niños psicópatas». A ambos les llovieron chuzos de punta al desatar las iras de los guardianes de lo políticamente correcto, acusados de fascistas y de demonizar a la infancia y la adolescencia.

No se trataba de ocurrencias, al contrario, eran planteamientos razonados ante una realidad que se nos está escapando de las manos y que cada vez se cobra más víctimas en su siniestro altar. En el primer caso, la creciente y alarmante proliferación de «delitos» que no lo son por haber sido cometidos por menores «inimputables»; en el segundo, a raíz del último suicidio, por ahora, de una niña acosada en su instituto. ¿Cuántos van ya? ¿Cuántos más ha de haber para que, ya que las autoridades no lo hacen, la sociedad despierte y entienda que no se trata de casos aislados, sino sistémicos, y que esto no es sino la punta del iceberg?

Pero no, no hay que ser punitivistas: *castigar es de fascistas*, dictan algunos descerebrados con poder o en sus aledaños. *Fallaron los protocolos*, nos dicen también, o los docentes no supieron o no quisieron aplicarlos... Hace falta cuajo para sostener tamaña iniquidad por parte de los mismos que han hecho unos protocolos inservibles e inaplicables que atan a los docentes de pies y manos. Hace años, participé en un debate televisivo sobre el caso real una maestra que se jugó el físico separando a dos alumnos que se estaban matando. Los padres de uno de ellos –del agresor, precisamente- le pusieron una denuncia penal por lesiones:

al separarlos le había dejado una pequeña señal en el brazo. La dirección del centro le abrió un expediente; es el protocolo... ¿Nos hemos vuelto imbéciles o qué?

Y cuando los protocolos y las mediaciones se aplican, acostumbra a resolver el traslado a otro centro del alumno acosado, mientras que el acosador se queda en él campando por sus reales. Esto en el mejor de los casos. ¿Por qué no hay datos públicos de acosadores reincidentes? ¿A alguien se le ocurre?... ¿Pero qué clase de sociedad estamos propiciando?

Pero claro, como se proclamó, hace ya años, con motivo del asesinato en Barcelona de un profesor por un alumno perturbado, *ha muerto un profesor, pero hay un niño que es la víctima*. O sea, el muerto al hoyo y el vivo al bollo; circulen. Y pelillos a la mar. Este «argumento» es la base de la respuesta buenista *ad usum*: situar al agresor «también» como víctima, por cualesquiera injustas circunstancias que hayan concurrido en sus experiencias vitales. Porque, evidentemente, no hay menores psicópatas. Curioso eso de la psicopatía; que sólo se pueda diagnosticar a partir del día siguiente después de haber cumplido cierta edad no deja de ser desconcertante. Pero muchos psiquiatras sostienen que haberlos, haylos... En fin, doctores tiene la iglesia.

Pero es que luego resulta que lo de «situar al agresor «también» como víctima» tampoco es exactamente así, porque la inclusividad del «también» acaba funcionando como exclusividad, por algo tan evidente como que agresor y víctima no se pueden equiparar a un mismo nivel sin que perdamos de vista la esencia del problema, porque sus actos no lo están. Y al entenderlo como si de vasos comunicantes se tratara, la victimización del acosador tiene como correlato la culpabilización del acosado, por el hecho de serlo, por estar allí. Algo que es de una inmoralidad nauseabunda. Porque significa situar a la víctima no como persona ni como un fin en sí misma, sino como medio, como objeto «legítimo» de las expectativas del psiquismo del acosador. Las secuelas que esto deje en la víctima, por supuesto, no parece que le importen a nadie

Y es que si, como nos presenta el relato buenista, el acosador fuera un enfermo o alguien no consciente de sus actos, tarde o temprano se metería con alguno más fuerte o con más redaños que le partiría la cara. Pero como bien sabemos, esto no ocurre. No. Estamos ante alguien que calcula, distingue y elige a su presa como a una pieza de caza, con una lucidez que causa estupor por su malignidad intrínseca. Hay un perfil común en las víctimas, y esto se sabe, pero no se dice.

No son «cosas de niños». Estamos ante un modelo educativo cuya estulticia sistémica nos está devolviendo al *homo homini lupus* de Hobbes; a la barbarie. Así de simple. Luego nos sorprendemos y aparecen los rasgados de vestiduras. A la escuela se va a aprender para ser adultos y a comportarse de acuerdo con unas normas de convivencia y respecto al prójimo. Favorecer por inacción los instintos más primarios, llámeseles emociones, pulsiones o como se quiera, es todo lo contrario de lo que le corresponde hacer a la escuela. Es una aberración.

Muy a propósito del tema, concluiremos con un breve y magistral diálogo de la película 'Los siete samuráis' (Akira Kurosava, 1954):

-Los niños a veces son mejores que los adultos-

-Sí, cuando se les trata como a adultos.

## Meritxell Ruiz: «No puede ser que todos los desafíos sociales los tenga que resolver la escuela»

David Rabadà i Vives. 10 de noviembre de 2025

Meritxell Ruiz Isern (Reus, 1978) es una economista y docente que se dedicó a la política catalana con una trayectoria destacada en el ámbito educativo. Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Rovira i Virgili (URV) y Máster en Gestión Pública por ESADE, inició su carrera profesional como asesora financiera en La Caixa. Posteriormente, obtuvo el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y ejerció como docente en funciones.

Fue diputada en el Parlamento de Cataluña entre 2006 y 2010 por Unió Democràtica de Catalunya (UDC) y, posteriormente, por Convergència Democràtica de Catalunya (CDC). Desde 2011 hasta 2016, ocupó el cargo de directora general de Atención a la Familia y Comunidad Educativa en el *Departament de Ensenyament*, desde donde desplegó la regulación del uso de móviles en las escuelas. Entre 2016 y 2017 fue consejera de Enseñanza en el gobierno presidido por Carles Puigdemont.

Actualmente, después de 3 años en la dirección de la *Escola Pía de Vilanova*, es secretaria general de la *Fundació Escola Cristiana de Catalunya*, entidad que agrupa a cerca de 400 escuelas cristianas catalanas. Esta entrevista quiere ofrecer una visión personal y profesional de Meritxell Ruiz, figura clave en los recientes cambios educativos de Catalunya.

¿Cómo recuerda sus inicios en el mundo de la educación y la política? ¿Qué le motivó a entrar?

En 2005, justo después de terminar el CAP, tuve que decidir si dejaba mi trabajo para dedicarme a la docencia o si aprovechaba la oportunidad que me dieron de ser candidata al *Parlament* de Catalunya. Hacía tiempo que estaba comprometida con distintos proyectos sociales y culturales de mi ciudad y veía que la política podía ser un buen instrumento de transformación social. Así que durante 11 años me dediqué a la política, especialmente en el ámbito educativo.

*¿Qué relaciones positivas establecería entre sus proyectos profesionales y la formación educativa que recibió?*

Pues muchas. La formación académica te permite ampliar tus conocimientos y te abre la puerta a nuevos aprendizajes e inquietudes. La formación educativa sirve para orientar estos conocimientos hacia el bien común. Tanto en la política como en la docencia hace falta mucha preparación profesional y humana.

*Usted de formación es economista con buenas relaciones con el exconsejero de Economía, el Honorable Mas Colell. ¿Tanta relación ve entre el mundo de la economía y el de la educación?*

Haber estado en el *Departament* y en la escuela, me ha permitido ampliar conocimientos y experiencia para tener una visión muy amplia del sistema escolar para entender mejor dinámicas y retos.

*Durante su mandato como consejera de Enseñanza, ¿cuáles fueron los mayores retos que afrontó y cómo los abordó?*

Veníamos de una crisis muy grande a nivel económico y la decisión más difícil era valorar cuál era la mejor política educativa y los mejores proyectos para invertir los pocos recursos públicos disponibles. Otro de los retos fue velar por que el sistema no confundiera los instrumentos (las metodologías, la innovación, la tecnología,...) con el objetivo del sistema educativo, que debe ser siempre el aprendizaje de los alumnos. Así pudimos abordar las dificultades dado que había un muy buen equipo de profesionales, no sólo en el Departamento sino también en las Juntas de Direcciones, en los servicios territoriales,... Éramos conscientes de que las soluciones a la mejora educativa sólo vendrían de dentro del sistema, por tanto, había que poner en valor a los docentes y profesionales que teníamos en el aula, escucharles, aprender de su conocimiento. Antes de empezar nuevos proyectos, los debatíamos con muchos actores de dentro del sistema.

*La implantación de la jornada intensiva en los institutos públicos fue propuesta por Profesores de Secundaria (ASPEPC-SPS) en el departamento un tiempo antes. ¿Qué objetivos perseguía con esta medida y qué balance hace?*

Ésta fue una iniciativa que desarrollamos con la Consejera Rigau después de debates con las Juntas centrales de direcciones. Había elementos a favor y elementos en contra.

A favor estaba, como argumentó Profesores de Secundaria, que la jornada partida comportaba tardes con máximos de conflictividad, mientras que la jornada intensiva los eliminaba. Los alumnos por la tarde, y con la digestión de por medio, permanecían más hostiles que con una jornada solos de mañana.

Con la perspectiva del tiempo, considero que debería hacerse una reflexión amplia sobre los horarios y el calendario. Tenemos un calendario muy largo y un horario muy comprimido. Seis horas seguidas de clase con una pausa de medio hora y comer a las tres o las cuatro y media no es un buen horario.

Hay centros que realizan dos patios partiendo las seis horas y muy bien les va sin estresar a los alumnos. Es decir, dan dos horas de clases, un patio corto, dos sesiones más y un segundo patio corto, para acabar con dos sesiones de carácter más suave como Educación Física, Lectura o Plástica. Al final los alumnos salen del centro como si tal cosa.

Ya sé que ese tema puede ser polémico entre los docentes. Por experiencia, no tenemos unos horarios adaptados a las necesidades de nuestros adolescentes. Hay muchos estudios médicos sobre la fase del sueño retrasada, la necesidad de que los adolescentes duerman entre 9 y 10h o cómo las dos horas de desfase respecto al resto de los países afectan a nuestra salud. Hay países que han retrasado la entrada en el instituto y han experimentado una mejora en la asistencia y el rendimiento escolar.

*¿Quizás a todo adulto le iría bien entrar en el trabajo a las 10.00 de la mañana y que los adolescentes se despiquen de las pantallas a altas horas de la noche?*

Éste no es un tema sólo escolar, es social. Tener a los adolescentes pegados a las pantallas a las once de la noche, es aún más perjudicial.

*¿Cómo valora la evolución del sistema educativo catalán en los últimos años? ¿Qué mejoras considera que se han logrado y qué aspectos todavía requieren atención?*

La sociedad catalana debería poner en valor la gran labor que están realizando los centros educativos de Catalunya. Con demasiada frecuencia son cuestionados o reciben propuestas poco viables de colectivos que nunca han estado en un aula. Especial atención requiere la presión social que se ejerce sobre la escuela. No puede ser que todos los desafíos sociales tengan que resolverlos la escuela. La escuela tiene una función encomendada que es importantísima, no podemos pedirle que, además, haga de nutricionista, médico, medioambientalista, sexóloga, servicios sociales o que arregle la segregación residencial. Parte de la desorientación y el cansancio viene de ese hecho.

*Entonces la escuela ¿qué debe ser?*



La escuela debe poder hacer de escuela. Sin embargo, todos los días en las aulas hay “pequeños” milagros: de aprendizaje, de convivencia, de crecimiento personal... Con esto no quiero huir de nuestra responsabilidad de mejora. La institución escolar se encuentra en un momento complejo y de crisis. Lo indican los resultados, la desorientación de los profesionales, el exceso de carga burocrática y la carencia de docentes es una realidad que afecta a la mayoría de países.

*Viendo su trayectoria profesional, ¿cómo cree que debería mejorarse el actual sistema de enseñanza?*

La educación se cuece a fuego lento y no podemos esperar resultados inmediatos. Para mí uno de los aspectos fundamentales es repensar la formación inicial docente. No se está preparando bien a los futuros docentes para toda la complejidad que encontrarán en el aula.

*Estamos hablando de todos los docentes incluidos los maestros que pasan por las facultades de Magisterio.*

Es necesario que sean personas con una base cultural sólida, con capacidad pedagógica y didáctica y con herramientas para liderar el aprendizaje del aula. En segundo lugar, es necesario centrarse en el desarrollo profesional de los docentes y de los equipos directivos en activo. La investigación demuestra que éste es el segundo factor de mejora educativa sólo por detrás de la mochila sociocultural de la familia. Por tanto, para aquellos para quienes la mochila va muy vacía, la calidad docente se convierte en el factor más importante.

*Hacen falta, pues, docentes doctos, expertos y muy conocedores de lo que deben enseñar en el aula, pero, y finalmente, ¿qué más?*

Finalmente, sería necesario un debate a nivel estatal sobre las etapas educativas. En el debate del “Ahora és mañana” del Consejo escolar de Cataluña de 2016, Joan Mateo propuso una obligatoriedad de los 2 a los 18, con una primaria hasta los 14 años y una secundaria más diversificada y con vías diferentes para los itinerarios más profesionalizados y para los más académicos. Creo que es una propuesta a considerar.

*En su paso por la Fundación Escola Cristiana de Catalunya, ¿cuáles son los principales retos que afronta la educación cristiana en la actualidad?*

En primer lugar, las escuelas cristianas tenemos la responsabilidad de ofrecer un mensaje de esperanza ante la fragmentación social, el vacío y los crecientes extremismos. Debemos ser escuelas para todo el mundo que ofrecen un proyecto y una visión de la persona determinados, en nuestro caso basada en los valores evangélicos. Debemos ser capaces de ofrecer y trabajar por un relato de fraternidad en una sociedad en la que los vínculos sociales se están destruyendo. Por otra parte, debemos seguir ofreciendo una buena calidad y equidad educativas.

*¿Cuál sería su opinión sobre la relación entre la educación y la religión? ¿Cómo integrar el hecho religioso en la enseñanza sin generar conflictos?*

Desgraciadamente éste es un tema sobre el que no se ha podido debatir por apriorismos y prejuicios. ¿No es la espiritualidad una dimensión básica de la persona? ¿Las redes sociales no se han convertido en una religión? ¿El índice de suicidios en jóvenes no es suficientemente alto? Querer expulsar a la dimensión religiosa y espiritual de las escuelas es un error.

*Decía el experto en Biología evolutiva, Stephen Jay Gould, que los conflictos se generan, no porque la ciencia y la religión rivalicen intrínsecamente, sino cuando un dominio intenta usurpar el espacio propio del otro.*

No se trata de hacer catequesis, ni por supuesto, de adoctrinar. Se trata de desarrollar la espiritualidad, el sentido de trascendencia y las preguntas sobre el sentido de la propia vida. Expulsar el hecho religioso de la escuela es empobrecer al alumno, es no dotarlo de conocimientos y herramientas para entender su cultura y es despojarlo de la capacidad de poder dialogar con personas de diferentes creencias. En Quebec las escuelas públicas hacen educación espiritual. En Cataluña se ha hecho una propuesta desde la *Tarraconense* para que todos los alumnos de Cataluña puedan reflexionar sobre el hecho religioso, sobre las raíces de nuestra cultura y sobre las grandes preguntas existenciales.

*¿Qué papel cree que debe tener la tecnología en la educación del siglo XXI? ¿Qué oportunidades y riesgos comporta?*

Ésta es una pregunta larga de contestar y con muchos interrogantes por resolver. Creo que no podemos negar que la tecnología debe tener un papel en el aula y en la escuela. Es una herramienta prominente en nuestra vida. A partir de aquí, es necesario realizar propuestas evaluables y evaluadas que tengan en cuenta la edad, el grado de madurez, la tipología de apoyos o el uso en el aula. También es necesario determinar qué cosas se deben aprender sin intermediación de la tecnología y qué espacios y momentos en las escuelas deben ser “100% humanos”.

*El Vaticano ha mostrado ya preocupación por los retos actuales en el contexto tecnológico y en la inteligencia artificial.*

Evidentemente, es necesaria una reflexión sobre la IA, los usos, los peligros, los límites y los dilemas éticos que comporta. Ante la revolución tecnológica, en mi opinión, debemos potenciar los aprendizajes que nos

deben caracterizar y guiar como humanos. La tecnología debe estar al servicio de la humanidad, y no al revés. Para ello, la capacidad de concentración, razonar y pensar de los alumnos, será vital.

*¿Cómo valora la implicación de las familias en la educación de sus hijos?*

Pienso que los docentes deberíamos transmitir un mensaje conjunto a las familias: que tienen una función básica e insustituible en la educación de sus hijos. No podemos dejar esta función en manos de las redes sociales, el consumismo y los *influencers* de turno. El principal agente educativo debe ser la familia y la escuela debe reforzarlo. Somos corresponsables, pero tenemos roles distintos. Hacer una comida al día toda la familia explicando las vivencias de cada uno o comentando las noticias, dejar los móviles aparcados cuando estamos con los hijos, leer en voz alta un libro o hacer un voluntariado tiene un poder educativo mayor que una hora de clase.

*¿Cómo ve los horarios laborales de las familias respecto a la enseñanza?*

Un aspecto que me preocupa especialmente en Cataluña y en España son los horarios laborales de las familias. Sin conciliación no existe buena educación. Los horarios laborales extensivos que hacemos aquí, y en ningún otro país de Europa, merman la capacidad educativa de las familias. Como también anulan la capacidad de participación en proyectos comunitarios. Estoy convencida de que parte del fracaso educativo se debe a los horarios laborales extensos.

*¿Cuáles son sus proyectos o iniciativas actuales dentro de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya?*

Hemos hecho un proceso de reflexión estratégica con las escuelas sobre cuáles deben ser los principales rasgos de la escuela cristiana en Cataluña del futuro. Esto nos ha dado un horizonte compartido. Estamos trabajando aspectos tan diversos como la mejora del aprendizaje de la lengua, el uso de los datos, la IA o el cuidado de las personas y la comunidad escolar. Además, estamos creando redes entre escuelas para compartir y aprender conjuntamente, poniendo en común retos educativos y mejorar el desarrollo profesional docente.

*Por último, ¿qué consejo daría a las nuevas generaciones que quieren dedicarse a la educación ya la política?*

Lo primero que les diría es que la docencia es seguramente el trabajo más bonito del mundo, pero que es exigente y requiere de vocación. Ver a un alumno aprender es maravilloso y, además, aprendes cada día como profesional. El mundo que tenemos no es fácil, pero poder acompañar a niños y jóvenes en su crecimiento y dejar una huella positiva en el futuro tiene un sentido especial. Cuando hacemos formación a docentes novatos les decimos que tienen la responsabilidad no sólo de formar la cabeza, sino también el corazón y las manos para contribuir a que nuestros alumnos lleguen a hacer un mundo mejor.

*¿Y a quienes quieren dedicarse a la política?*

Pues que se formen bien. Es necesario que hayan descubierto su vocación de servicio previamente fuera de la política, realizando un servicio desinteresado en una asociación, en el barrio o haciendo voluntariado. Les diría que se necesitan políticos que se sientan responsables del presente pero también de cómo dejarán el futuro. Que escuchen al otro, sobre todo cuando no piense como él, que pisen calle, que se cultiven y que sólo se dediquen un tiempo determinado. Necesitamos más que nunca buenos maestros y buenos y competentes profesionales que dediquen un tiempo a la política.

## **El destierro tecnológico** **OPINIÓN**

*O de los males de apantallarse y apartar las tecnologías del aula*

Antoni Hernández-Fernández. 12 de noviembre de 2025

Saben los que me conocen que no tengo problema en debatir, siempre que sea de forma respetuosa. También, y en especial, sobre todo, con los que están en mis antípodas ideológicas, en el nadir de lo que creo son cimientos de mi pensamiento científico. Aquello que pienso son creencias, verdaderas, justificadas. Porque, siguiendo los métodos de las ciencias y el pensamiento crítico, mis propios conocimientos deben estar en continua revisión. Va lo que sigue con esa intención constructiva.

Defiendo así abiertamente el libro de texto (y el lápiz y el papel), a la par que las tecnologías digitales; comprendo, aunque no comparto -he debatido mucho con ellos- a los que, como por ejemplo el Dr. Francisco Villar (máxime en su caso empatizando con su cotidianidad, lo que vive en la clínica), erradicarían las pantallas de las aulas, e incluso las aulas de informática, como mecanismo preventivo de los males digitales de nuestro tiempo: muerto el perro, se acabó la rabia.

Porque son muchos los que no creen en la educación tecnológica, en “educar en el buen uso” de la tecnología. Probablemente porque, en demasiados contextos, se ha hecho muy mal o, directamente, no se ha pertrechado a los jóvenes con herramientas suficientes para afrontar su realidad tecnológica cotidiana. No es fácil hacerlo, dado el arrinconamiento y marginación de las materias de tecnología en la secundaria, y su transparencia en la primaria (Hernández-Fernández, 2022). Piensen en cómo sería mejorar la ortografía o la comprensión lectora de los estudiantes eliminando la obligatoriedad de las materias de lengua. A menudo se argumenta que todo docente debe ser profesor de lengua. Pero sin una materia específica, el uno por el otro, la casa sin barrer. Así



sucede con la tecnología, por más competencias digitales docentes que se generalicen entre el profesorado, por imperativo legal.

El evitar las tecnologías en clase es abandonar a los jóvenes a su suerte. La misma APA ha llamado a los psicólogos a liderar procesos de integración responsable de la IA en la educación, guiando la toma de decisiones con criterios éticos y científicos. Si no tratar la sexualidad en las aulas, ni en los hogares, puede dejar en manos del porno la educación sexual, no hablar ni trabajar problemáticas como el ciberacoso, las diversas adicciones digitales, el control social tecnológicamente mediado, la *netiqueta* o los derechos y deberes de la ciudadanía en Internet, facilita que sean los embaucadores, *influencers* charlatanes e incluso bots generadores de bulos (*fakes* y *deep fakes*), los que domeñen las voluntades más frágiles, gracias entre otros motivos a una IA cada vez más capaz de engañarnos.

Por otra parte, hemos entregado a toda una generación al experimento social del enganche digital, a sucumbir a los mecanismos de recompensa de las redes sociales, al síndrome del cuello arqueado al celular. Los adultos no se libran, por cierto. Pero, por efecto péndulo, en aras de mantener las escuelas como entornos (digitales) seguros -algo crucial, no me malinterpreten, la escuela siempre debería ser un santuario-, ahora, por miedo o por ignorancia, se está renunciando a una imprescindible educación tecnológica.

¿Se puede educar con la pantalla del portátil bajada o con lápiz y papel? Sí. Mucho. Pero las simulaciones tecnológicas tienen sus límites. Pilotar un avión no es lo mismo que jugar en el simulador. Aunque, abundando en el símil, va muy bien tener muchas horas de simulador antes de ponerse a los mandos de un *jet*. La Escuela debería ser ese entorno controlado en el que pasan cosas. En el que se enseña y aprende tecnología, y con tecnología. Sucesos premeditados, actividades que ayuden a los estudiantes a aprender y a madurar. A ser ciudadanos tecnológicamente responsables.

Vivimos una polarización lesiva en la formación de nuestros jóvenes en lo referente a su educación tecnológica. Me alinee, sí, contra el pedagogismo digital, contra la necedad impositiva de la pantalla o de la IA sustitutiva del razonamiento humano. Pero creo, por otra parte, que es muy poco realista el *apantallarse a las pantallas*, el pretender que el aislamiento digital en los institutos va a solventar una miríada de problemas que están ahí, fuera de las aulas y de los muros del centro educativo, esperando.

Evitar discutir y trabajar esos problemas no hace que desaparezcan. Y se debe trabajar desde la acción tutorial, pero también desde el conocimiento técnico. Prohibir los móviles en los institutos ayuda a la convivencia cotidiana y facilita la tarea focaultiana de los docentes, al tener estos que vigilar y castigar menos. Está por ver si evitará estadísticamente malas conductas fuera de clase, cuando se *recupera el poder*, el dispositivo.

La competencia digital docente no debería quedar relegada a una acreditación, a un documento que certifica un cursillo superado en el que quizá se demostró que se sabe mandar un correo electrónico, trabajar en la nube o escribir una orden a la IA. La auténtica competencia digital docente implica que, entre otras cosas, cada uno desde su materia, se sabe y se es capaz de enseñar al alumnado a (sobre)vivir en la *jungla* digital, y a entender sus costuras (Lara y Magro, 2025). También, por supuesto, a utilizar los programas informáticos de la propia especialidad.

Aunque esto último, ya les avanzo, es menos importante que forjar seres pensantes preparados para el ineludible mundo digital. Desde el arte y la ciencia de la didáctica. Más que satanizar las pantallas se debe reflexionar sobre qué se hace con ellas. Porque, fíjense, quizá ahora estén arqueando su cuello mirando una, leyendo estas líneas. *Black mirror*.



## El Consejo de Ministros aprueba el anteproyecto para bajar ratios y horas lectivas

*El Gobierno pisa el acelerador para aprobar la norma que permita reducir obligatoriamente ambas cuestiones a partir de septiembre*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 11 noviembre 2025

Hace unas semanas se reunió el grupo de trabajo cuatro de los que componen la negociación de cara a un Estatuto Docente. En él se trató un segundo borrador de ley que impondrá un máximo de horas lectivas y de alumnos por clase desde el próximo mes de septiembre.

A la salida, los sindicatos comentaron que el Ministerio daba por cerrada esta negociación con una bajada de ratios de 22/25 para primaria y secundaria y de 18/23 en horas lectivas.

De manera un tanto sorprendente, según fuentes sindicales, les han avisado esta mañana, poco antes de la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, que se aprobaría en primera lectura el texto que, ahora, comenzará su andadura en otros foros de negociación.

En cualquier caso, fuentes sindicales aseguran que el anteproyecto es muy similar a lo negociado semanas atrás. Pilar Alegría, ministra de Educación, FP y Deportes ha desgranado en pocos minutos lo más importante de la norma que es lo que ya se conocía, esa bajada de ratios en las dos etapas obligatorias así como de las horas lectivas, que quitando algunas excepciones como Madrid y Galicia, ya estaban aplicando la mayor parte de las comunidades autónomas.

Alegría ha reiterado aquellas palabras del presidente, Pedro Sánchez, según las cuales, esta sería la legislatura del profesorado. Desde la Federación de Enseñanza de CCOO insisten en que las medidas tomadas están bien, pero no son suficientes.

Ante la posibilidad de que desde septiembre, el alumnado con necesidades educativas especiales, por ejemplo, con una importante discapacidad, contará como dos a la hora de configurar los grupos. Desde el sindicato insisten en la necesidad de que no solo cuenten el doble los ACNEAE, sino otros estudiantes con dificultades que hoy por hoy, más allá de engrosar las estadísticas, no reciben ningún apoyo educativo específico de manera obligatoria y, como comentaban en el sindicato a principio de curso, en algunas autonomías está creciendo su número.

Otras cuestiones que quedan en el tintero para los sindicatos son la integración en el grupo A1 de todo el profesorado ya sean de primaria o de secundaria o la jubilación anticipada.

## La salud mental de la infancia y la adolescencia se resiente ante el uso intensivo de pantallas y redes sociales, según UNICEF

*Uno de cada siete adolescentes presenta síntomas de malestar emocional, y el riesgo suicida se duplica entre las chicas. El uso problemático de redes sociales, la exposición a violencia digital y el consumo temprano de pornografía se asocian con un deterioro significativo del bienestar psicológico.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 12 noviembre 2025

El informe *Infancia, adolescencia y bienestar digital*, elaborado por UNICEF España en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela, el Consejo General de Ingeniería Informática y Red.es, ofrece un diagnóstico exhaustivo sobre cómo el entorno digital está influyendo en la salud y la convivencia de niñas, niños y adolescentes. El estudio se basa en una macroencuesta a más de 75.000 escolares de entre 10 y 20 años de todo el país y constituye uno de los análisis más amplios realizados en Europa sobre bienestar digital.

*Salud mental en cifras: el bienestar emocional, en retroceso*

El informe revela que el 14,2% del alumnado presenta síntomas de malestar emocional, una cifra que se eleva al 18,7% en las chicas y se concentra especialmente en los cursos de Bachillerato y Formación Profesional. Entre los síntomas más frecuentes se encuentran la ansiedad (13,7%), la depresión (13,1%) y la somatización (9,1%), es decir, la manifestación física del estrés psicológico.

Además, el 7,4% presenta un riesgo suicida elevado, proporción que se duplica en las chicas (10,1%) frente a los chicos (4,3%).

En los últimos 12 meses, uno de cada cinco adolescentes (20,7%) ha tenido pensamientos de muerte y un 6,5% ha intentado quitarse la vida. El informe subraya que estos datos deben interpretarse como señales de alarma y motivo de intervención prioritaria en salud mental infanto-juvenil.

Los resultados también muestran una baja satisfacción vital en una parte importante de la población joven: el 18,2% del alumnado expresa una satisfacción vital baja, especialmente entre las chicas (22,4%) y el alumnado de formación profesional (28,9%).

La calidad de vida percibida alcanza una media de 7,24 sobre 10, pero las chicas puntúan significativamente por debajo de los chicos, tanto en bienestar físico (6,16 frente a 7,26) como en bienestar psicológico (6,91 frente a 7,68).

Los expertos advierten que estos indicadores reflejan una creciente fragilidad emocional y física en las nuevas generaciones, vinculada en parte al uso intensivo y desregulado de la tecnología.

*Redes sociales, presión y desconexión: un equilibrio difícil*

El 92,5% de las y los adolescentes está registrado en al menos una red social, y tres de cada cuatro en tres o más. Plataformas como WhatsApp, YouTube, TikTok e Instagram son las más populares.

El 5,7% del alumnado presenta un patrón de uso problemático de redes sociales, caracterizado por una conexión excesiva, pérdida de control y malestar cuando no se puede acceder a ellas. Este fenómeno afecta especialmente a las chicas (7,2%) y aumenta con la edad, alcanzando el 7,7% en Bachillerato.



El impacto psicológico es evidente: quienes muestran este uso problemático triplican las tasas de malestar emocional y presentan peor calidad de vida y apoyo social. Además, más de la mitad del alumnado siente necesidad de desconexión digital, reconociendo que el móvil “ocupa un papel demasiado importante” en su vida.

El inicio del uso del teléfono móvil se sitúa en los 10,8 años, y el 41% de los menores duerme con el dispositivo en su habitación, casi la mitad de ellos utilizándolo de madrugada. Estos hábitos, según el informe, se relacionan con la fatiga mental, la pérdida de sueño y una mayor exposición a riesgos online.

*Conductas de riesgo digital: sexting, pornografía y violencia online*

El informe alerta de un aumento de prácticas de riesgo digital. El 14,9% del alumnado ha participado en *sexting* pasivo (recibir contenido sexual) y el 6,4% en *sexting* activo (enviar ese tipo de contenido). Las presiones para enviar fotos o vídeos sexuales son casi el doble entre las chicas (12,5%) que entre los chicos (5,3%).

Además, el 58% de los adolescentes ha hablado con desconocidos en Internet y uno de cada siete ha quedado en persona con alguien conocido solo online. El 7,8% ha recibido alguna proposición sexual por parte de un adulto, porcentaje que sube al 9,4% entre las chicas.

En cuanto al consumo de pornografía, el 29,6% del alumnado la ha visto alguna vez, y el inicio medio es a los 11,5 años.

Los chicos (42,3%) triplican a las chicas (16,7%) en consumo, y un 20,7% de quienes la consumen lo hacen de forma problemática, asociándose con mayor malestar emocional y sexting. El 57% considera que la pornografía trata peor a las mujeres que a los hombres, una percepción mucho más común entre ellas (74,8%) que entre ellos (50,5%).

La violencia digital en parejas adolescentes afecta al 31% del alumnado con pareja, y una de cada tres chicas dice haberla sufrido al menos una vez al mes. Las conductas más comunes son el control de amistades, revisión del móvil o amenazas online, con mayor incidencia en Bachillerato y FP.

*Convivencia familiar y escolar: vínculo protector frente a los riesgos digitales*

El informe subraya que el entorno familiar y escolar sigue siendo el principal factor de protección frente a los riesgos del mundo digital. A pesar de los problemas detectados en el uso de la tecnología, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes mantiene una valoración positiva de su entorno cercano: la satisfacción con la relación familiar alcanza una media de 8,8 sobre 10, y la percepción del clima escolar también se sitúa en niveles altos. Estos vínculos actúan como amortiguadores del malestar emocional y reducen la probabilidad de que se desarrollen conductas problemáticas relacionadas con las pantallas.

Sin embargo, el estudio revela tensiones importantes dentro del ámbito familiar. Ocho de cada diez hogares declaran haber vivido algún tipo de violencia filio-parental, sobre todo verbal, aunque también aparecen episodios de agresión física. Este fenómeno es más frecuente en los chicos, que tienden a expresar la frustración de forma externa, mientras que las chicas canalizan el malestar mediante aislamiento o conflictos emocionales. Los adolescentes que ejercen o sufren violencia familiar presentan niveles de malestar emocional tres veces superiores al resto, lo que pone de manifiesto la estrecha relación entre convivencia, regulación emocional y uso problemático de las tecnologías. Cuando el clima en casa se deteriora, la tecnología se convierte con frecuencia en una vía de escape, un refugio que amplifica la desconexión entre padres e hijos.

El modo en que las familias abordan el uso digital es igualmente determinante. La mayoría de los progenitores conversa con sus hijos e hijas sobre los riesgos de Internet, pero todavía una parte importante evita imponer normas o límites claros sobre el tiempo de conexión o el tipo de contenidos que pueden compartir. Este patrón de acompañamiento, basado más en la confianza que en la supervisión, puede resultar insuficiente en las edades más tempranas, cuando aún no se han desarrollado habilidades de autorregulación. A ello se suma el ejemplo que ofrecen los propios adultos: el informe recoge que los adolescentes cuyos padres utilizan el móvil durante las comidas o lo mantienen en el dormitorio duplican la probabilidad de presentar conductas de riesgo o uso problemático de redes sociales. La coherencia entre discurso y práctica familiar aparece así como un elemento central para construir hábitos tecnológicos saludables.

La escuela, por su parte, se configura como un segundo espacio de referencia y un entorno clave de detección temprana. La mayoría del alumnado expresa una buena relación con sus profesores y compañeros, pero uno de cada cuatro declara haber sufrido acoso o victimización escolar, y el 8,3% ha sido víctima de ciberacoso. Los efectos de estas experiencias son profundos: quienes las padecen muestran niveles de ansiedad y depresión cuatro veces superiores y una notable pérdida de bienestar subjetivo. El paso del acoso presencial al entorno digital agrava el impacto, ya que la humillación o la exclusión social se vuelven continuas, sin límites de tiempo ni espacio.

El informe subraya que las escuelas con programas de convivencia sólidos, donde se promueve la participación del alumnado y la mediación entre iguales, presentan índices significativamente menores de

violencia y malestar emocional. La presencia de docentes formados en competencias digitales y en salud mental contribuye además a detectar señales tempranas de sufrimiento, como el aislamiento, el descenso en el rendimiento o la exposición excesiva a redes. UNICEF insiste en que la educación emocional y la alfabetización digital deberían integrarse de forma transversal en la vida escolar, no como contenidos aislados, sino como herramientas cotidianas de convivencia.

La cooperación entre escuela y familia aparece como una condición esencial. Cuando ambos entornos trabajan de manera coordinada, los adolescentes muestran mayor capacidad de autorregulación y menor vulnerabilidad frente a los riesgos digitales. Los centros educativos pueden ofrecer espacios de diálogo, talleres de bienestar digital o tutorías familiares que ayuden a establecer rutinas de uso equilibradas. A su vez, las familias necesitan sentir que no están solas en esta tarea y que cuentan con apoyo y orientación para acompañar a sus hijos en la construcción de una identidad digital responsable.

#### *Mediación parental: la clave está en acompañar*

El estudio subraya que el acompañamiento de las familias es decisivo. Aunque el 53,5% de los padres habla con sus hijos sobre los riesgos de Internet, solo el 30,7% establece límites sobre los contenidos que publican.

Los menores cuyos progenitores usan el móvil durante las comidas o lo mantienen en el dormitorio presentan mayores tasas de uso problemático de redes sociales y alteraciones del sueño.

UNICEF recomienda combinar mediación habilitante (diálogo, confianza, acompañamiento) con mediación restrictiva (normas y límites claros), y promover hábitos de higiene digital compartidos en el hogar: comidas sin pantallas, horarios de desconexión y ejemplo parental.

#### *Diferencias de género y estrategias para un bienestar digital equitativo*

El informe de UNICEF evidencia que las diferencias de género atraviesan de forma profunda el bienestar digital de la infancia y la adolescencia. Las chicas se muestran más vulnerables a los efectos emocionales de las redes sociales, mientras que los chicos tienden a desarrollar patrones de uso más impulsivos y conductas de riesgo ligadas al juego, los videojuegos y la pornografía.

En el plano emocional, las brechas son notables: el malestar psicológico afecta al 18,7% de las chicas frente al 9,3% de los chicos, y el riesgo suicida se duplica entre ellas (10,1% frente a 4,3%). También expresan una menor satisfacción vital y una peor calidad de vida percibida, especialmente en bienestar físico y psicológico. Los expertos apuntan a la presión por la imagen, la comparación constante y el peso de las expectativas sociales como factores que agravan su fragilidad emocional. Su participación más activa en redes —donde más de la mitad publica fotos o vídeos personales con regularidad— refuerza esa exposición a la crítica y la autoexigencia.

Las chicas son, además, más vulnerables a las formas de violencia digital: una de cada tres ha sufrido algún tipo de control o invasión de privacidad por parte de su pareja, y un 12,5% declara haber sido presionada para enviar imágenes sexuales. También reciben más proposiciones inapropiadas de adultos en línea y están más expuestas al acoso o la manipulación en redes.

En el otro extremo, los chicos destacan en conductas digitales de riesgo. Son mayoría en el consumo intensivo de videojuegos —el 78% juega de forma habitual frente al 28% de las chicas— y son quienes más se exponen a títulos violentos o de contenido para adultos. También triplican el consumo de pornografía (42,3% frente a 16,7%) y concentran la mayor parte de los casos de uso problemático o adicción, tanto en videojuegos como en apuestas. Este tipo de prácticas se vincula con impulsividad, desregulación emocional y mayor ideación suicida entre quienes presentan patrones de dependencia.

Ante esta situación, UNICEF propone que la educación digital incorpore una mirada de género que reconozca los distintos riesgos y fortalezas. Aboga por una educación afectivo-sexual integral que permita abordar la influencia de la pornografía y los estereotipos, y por un acompañamiento familiar que combine la confianza con la regulación del uso tecnológico. También insiste en la necesidad de ofrecer referentes positivos y entornos digitales más seguros e inclusivos, junto a una mayor formación emocional y mediática tanto en la escuela como en el hogar.

#### *Bienestar digital como prioridad de salud pública*

Los autores del estudio instan a tratar el uso problemático de la tecnología como un asunto de salud pública, integrando la prevención digital en el sistema educativo y sanitario. Entre las recomendaciones destacan:

- Formar a familias y docentes en acompañamiento digital.
- Fomentar espacios de desconexión y descanso libre de pantallas.
- Reforzar la atención psicológica temprana en los centros escolares.
- Garantizar una educación afectivo-sexual integral, que aborde la influencia de la pornografía y las redes sociales.
- Escuchar la voz de los adolescentes y promover su participación en la construcción de un entorno digital seguro y saludable.

El informe de UNICEF dibuja una infancia y adolescencia profundamente digitalizada, donde el bienestar emocional se ve condicionado por los hábitos tecnológicos. La tecnología puede ser una herramienta de desarrollo, pero —advierte el estudio— su uso intensivo y sin acompañamiento está generando un impacto real en la salud mental, la convivencia y la igualdad de género.

La respuesta, concluyen los expertos, pasa por educar, acompañar y proteger, para que niñas, niños y adolescentes crezcan en un entorno digital más seguro y equilibrado.

## Un plan de matemáticas contra la evidencia científica

*Una guía de la Comunidad de Madrid sobre la enseñanza de las matemáticas va en dirección contraria a la evidencia sobre la didáctica de las matemáticas, parece ir contra la ley educativa estatal y puede suponer un problema en relación al derecho a la educación de niñas y niños.*

Belén Palop y Rocío Garrido-Martos. 13 noviembre 2025

La Comunidad de Madrid ha publicado una guía de contenidos básicos como parte de su llamado “Plan de Rescate de las Matemáticas”. El documento, enviado a las direcciones de los centros educativos de infantil y primaria, aborda el objetivo de “reforzar el aprendizaje de estos saberes básicos”, y se concreta en un plan que propone recuperar el “dominio de las operaciones básicas”, centrándose en la “aritmética y la geometría como pilares del conocimiento científico”, como si el resto de áreas de las matemáticas no fuera importante. Pareciera que ese dominio pueda existir al margen de cualquier comprensión, de cualquier contexto, de cualquier uso real del conocimiento, es decir, al margen de cualquiera de las competencias matemáticas que están presentes en todos los currículos de los países de la OCDE.

Como cualquier docente formado sabe, la competencia no es lo contrario del saber. No hay competencia sin conocimiento. La competencia es, en términos curriculares, la movilización del saber para resolver una situación en un contexto determinado. Un debate educativo serio no puede reducirse a una charla de bar sobre “competencia sí o no”, como si se tratara de elegir entre tener conocimientos o no tenerlos. La pregunta relevante es cuánto saber es necesario, y cómo se moviliza. Ningún niño en 2025 necesita hacer a mano una división de cinco cifras entre tres cifras. Pero todo niño debe poder prever, al ver una división como 21 entre 2, que le sobrará uno o repartirá 0,5, dependiendo del contexto. ¿De qué le puede servir saber dividir 4 entre 1/2 si no es capaz de imaginar una situación que se resuelva con esta operación?

*La competencia no es lo contrario del saber. No hay competencia sin conocimiento*

El enfoque que propone el plan choca de frente con más de cincuenta años de investigación en didáctica de la matemática. Ya en la LGE de 1970 se decía que la educación debía orientarse más hacia los aspectos formativos que hacia la erudición memorística, y adecuarse a las exigencias del mundo moderno. La LOGSE de 1991 advertía que la formalización matemática no es un punto de partida, sino un punto de llegada, al final de un proceso de construcción de herramientas para comprender la realidad. Es decir, que incluso antes de que se hablara de competencias, ya se hablaba de enseñar matemáticas con sentido. La guía de Madrid parece escrita, o bien desde el desconocimiento, o bien desde el olvido deliberado de todo este recorrido.

En las últimas décadas se ha hecho un esfuerzo inmenso por transferir la investigación didáctica a las aulas. A través de comunidades de práctica, de formación continua, de materiales compartidos, se ha ido construyendo un cuerpo sólido de conocimiento profesional sobre cómo se enseña y se aprende matemáticas. Y de pronto, se publica un plan que dice al profesorado que tiene que enseñar la regla de tres en forma de liga matemática contrarreloj subrayando palabras clave en el enunciado. Se dice, además, que habrá formación docente asociada. ¿Formación docente para qué? ¿Qué formador de formadores aceptaría impartir estos cursos? ¿Realmente se desprecia tanto el conocimiento matemático de un maestro como para pensar que necesita que le expliquen los múltiplos de 5 o los denominadores hasta 12?

*No se puede formar a profesionales sin ofrecerles un marco coherente con la evidencia acumulada*

Una formación seria y basada en la didáctica y el conocimiento científico actualizado solo podría decir una cosa ante este plan: tachad la regla de tres, tachad el denominador hasta 12, tachad la liga matemática y tachad toda mención a las matemáticas a contrarreloj. No es una exageración. Es que no se puede formar a profesionales sin ofrecerles un marco coherente con la evidencia acumulada. Este plan envía un mensaje profundamente contradictorio a quienes se han esforzado por formarse, por leer, por transformar su aula, por pensar su práctica desde el conocimiento y no desde la intuición o las ocurrencias del momento.

*Las matemáticas no se rescatan reduciéndolas a una lista de operaciones, sino enseñándolas con sentido*

Porque este no es un debate entre modernidad y tradición. Es un debate entre ocurrencias y evidencia. Entre el capricho político y la responsabilidad pedagógica. Entre quienes quieren que **parezca** que los niños y las niñas saben y quienes quieren que sepan. Las matemáticas no se rescatan reduciéndolas a una lista de operaciones, sino enseñándolas con sentido. Porque lo que propone esta guía no es un refuerzo, sino una vuelta al cálculo mecanizado, a listas de términos, a la «ortografía matemática», a la suma y la resta por turnos cronometrados.

Ni rastro de las competencias específicas del currículo obligatorio: ni una sola mención a la argumentación, la elaboración de hipótesis, el razonamiento matemático, la representación, o al estudio de la probabilidad. Ni una sola palabra sobre tareas ricas, resolución de problemas (de verdad) ni propuestas inclusivas. Ni una palabra sobre comunicación matemática, pensamiento computacional o sentido socioafectivo. ¿Cómo puede una Comunidad Autónoma sugerir a su profesorado incumplir la ley vigente?

Y lo que está en juego aquí no es una moda metodológica, ni una diferencia de estilos, ni un matiz técnico: es el derecho de todo el alumnado a aprender matemáticas de verdad.

*Belén Palop es profesora titular de didáctica de las Matemáticas en la UCM. Rocío Garrido-Martos. Rocío es contratada doctora en la UAM en didáctica de las Matemáticas*

---

## Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

### Vicente Garrido: Catedrático de Educación y Criminología

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

Doctorado en Psicología, graduado en Criminología y escritor, trabaja de profesor en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia. A lo largo de su dilatada carrera, Garrido ha sido asesor de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias de España, así como del Servicio de Rehabilitación del Departamento de Justicia de Cataluña en varias ocasiones. También ejerció de consultor de Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil en América Latina.

A lo largo de su vida profesional, ha dirigido numerosas investigaciones relacionadas con la criminología, la psicología de la delincuencia y la educación correccional, así como con el tratamiento penal de la conducta y la prevención de delitos juveniles y la eficacia de los programas correccionales.

*«Muchas gracias, Vicente. Es un placer dialogar contigo sobre el tema que nos ocupa en este monográfico dedicado a la violencia de género y, en general, a la violencia en la escuela, donde eres un referente. Siempre me gusta empezar las entrevistas acercándome a mi entrevistado a través de sus propias palabras. ¿Quién es Vicente Garrido?»*

Soy profesor, catedrático de Educación, especializado en Criminología por la Universidad de Valencia. Llevo toda mi vida estudiando el tema de la violencia en sus más amplias manifestaciones, porque hemos trabajado la prevención en escuelas, escuelas de padres, las cárceles, con exdelincuentes, etc. En los últimos años de mi etapa profesional, después de estar tantos años trabajando en las escuelas o las cárceles, me interesa un poco más el aspecto filosófico, tener una visión más amplia o general, más profunda, porque, cuando llevas más de cuarenta años profundizando, indagando e investigando una materia, parece que se concluye menos.

*¿Qué te llevó a dedicarte a estos temas?*

Empecé estudiando Psicología y Criminología al mismo tiempo cuando esta última materia se cursaba en un Instituto, no existía todavía el grado. Realmente, a diferencia de otras personas que tienen menos definidas sus preferencias de formación futura, desde joven me sentí atraído por estas disciplinas, quizás por mis intereses cinematográficos, literarios o mis debates en casa. Un entorno, este último, en el que hablábamos muy a menudo de las cosas que sucedían en la sociedad o en las películas que veíamos. Recuerdo la película *Los 400 golpes*, de François Truffaut, un clásico en las escuelas durante muchos años, muy pedagógica, que representa un poco lo que sería la "anti-escuela", hasta que en los años 60 empezaron a cuestionarse esos modelos basados en la disciplina férrea, en el castigo -muchas veces físico-, etcétera. Diría que el arte me llevó a la ciencia.

*Has trabajado mucho en las escuelas, Cuadernos de Pedagogía va dirigida sobre todo a profesores ¿Estamos mejor o peor?*

Muchas veces comparamos épocas e incluso países sin tener en cuenta las diferencias que hay entre una época y otra, y también entre culturas. La España actual no tiene nada que ver con la que era cuando tú y yo éramos jóvenes, aquella, que estaba en los albores de la democracia, era cerrada, necesitaba de todo, dio lugar a una generación que ya pintamos canas y que estableció áreas que no existían como los servicios de orientación, todos los servicios sociales o el campo de la psicopedagogía, en general. Era una sociedad que se estaba abriendo, mucho más compacta y homogénea, donde los discursos educativos y sociales, que se empezaban a transformar, eran bastante semejantes. Por ejemplo, no se discutía el papel de la familia en su tarea educadora; estaría mejor o peor, pero había una serie de valores o patrones que estaban muy definidos.

Sabemos que cuando no hay incertidumbre y todo sigue un determinado patrón la disrupción es menor, no digo que la situación sea mejor, sino que la disrupción es menor. Por ejemplo, en los años 70 y 80 la gente aspiraba a conseguir un trabajo y jubilarse en él; hoy en día, ese mundo ya no existe, los trabajos cambian y desaparecen a una velocidad vertiginosa. Antes, cuando tenías doce años, reconocías en la tienda de las chuches a la señora María o a su hija; también estaba la tintorería de toda la vida, etc. Todo esto ha cambiado,



ahora te vas de vacaciones y cuando vuelves los comercios que estaban han desaparecido. Con esto quiero decir que el mundo era mucho más predecible, más uniforme, y eso se refleja también en los comportamientos. No significa que fuera mejor, sino que en situaciones en las que todo está estructurado la disrupción es menor. Si me preguntas: ¿había menos violencia en las aulas? Sí. ¿Por qué? Porque en el imaginario mental esa violencia no era posible, era impensable que alguien con 14 años golpeará a un profesor, a una enfermera o un médico. Todo eso ha cambiado porque sencillamente el mundo se ha transformado y las pautas de acción que no contemplaban la agresión han desaparecido o se han hecho mucho más relativas.

Durante estos años, hemos estado viendo desde la ciencia y desde la ciencia social, en concreto, que el discurso de la verdad no existe, depende del punto de vista, lo que se ha llamado el posmodernismo. Todo esto se refleja en una sociedad mucho más pendiente del derecho individual, de que nadie se meta contigo o te impida hacer lo que quieres, que de crear una sociedad, una comunidad, con unos ideales y unos objetivos conjuntos. Estos ideales están en franco retroceso no solo en España sino en todo el mundo, con excepciones.

Si me preguntas si estamos peor en términos de violencia en las aulas que hace treinta años. Sin duda, estamos mucho peor. Además, hay otras razones, una inmigración a la que hay que integrar y muchas veces con muy pocos recursos. ¿Sabes cuántos profesores dicen "tengo que dar apoyo individualizado con gente de ocho países, con niveles muy diferentes"?

En definitiva, una sociedad que en términos de bienestar material ha mejorado — no en cuanto a las desigualdades, que desde la crisis de 2008 se han incrementado, pero sí posiblemente en términos macro —, desde el punto de vista cultural y social es más conflictiva, pesimista, incierta, desorientada y confusa. Hay un solo dato que puede representar lo que estoy comentando: no se quiere tener hijos y no solo por motivos económicos.

Dicho esto, es verdad que hoy en día educar a los niños es mucho más difícil que hace cuarenta años. ¿Por qué? Porque hace cuarenta años, no digo que la gente fuera más feliz, esto es importante — está claro que hace cuarenta años muchos niños eran educados de una manera inadecuada, con criterios que hoy en día no aceptaríamos —, pero era más fácil. La autoridad como padre o madre no se discutía, no había rivales. Actualmente los padres han de competir con las redes sociales, tienen mucho más estrés al que hacer frente y los niños quieren conseguir lo que la sociedad de consumo le mete por los ojos, dejándoles anímicamente empobrecidos para enfrentarse a la dura tarea de crecer en la responsabilidad.

*Pero ¿es posible prevenir?*

Claro que sí. La prueba es que la inmensa mayoría de los chicos no comenten delitos. Es decir, si se consulta el porcentaje de jóvenes que comenten actos antisociales o, si eres más exigente, que empiezan una vida con un gran fracaso social con delitos, consumo de drogas, etc., el porcentaje es muy bajo. Es un milagro, considerando que actualmente tenemos una tasa de abandono escolar muy elevado, del 13%, aunque ha mejorado en los últimos años.

No obstante, todavía tenemos una buena red social. España sigue siendo un país donde la familia es importante, hay un sentimiento de comunidad, a diferencia de lo que ocurre en otros países, y eso genera un sistema de protección. Así que, a pesar de todo, la mayoría de los chicos se integra bien, lo que significa que nuestro sistema de protección, las familias, la red de apoyo que tenemos, los servicios sociales (aún con las carencias que tienen), cumplen con su función.

Creo que el principal problema, a nivel mundial, es de expectativas. Es decir, debido al gran desarrollo acontecido desde los años sesenta hasta bien entrado este siglo, que en España se ha notado más que en otros países, la expectativa es triunfar, y triunfar significa tener mucho dinero, prestigio o reconocimiento. Esta idea del triunfo material como sinónimo de realización vital es un veneno. Si pudiéramos corregirlo, volver a la idea de que una persona realizada es aquella que desarrolla su naturaleza en su máximo potencial, que se siente querido y es capaz de establecer lazos con la gente, que su trabajo tiene un fruto, sería fantástico. Y así lo indican los grandes "gurús" de la filosofía y de la psicología positiva que han recuperado en sus discursos a los estoicos o San Agustín con la idea de que para ser feliz necesitas sentirte útil; es decir, que tu trabajo dé un fruto y sentirte orgulloso de él; tener gente que te quiera y a la que querer y construir un proyecto de vida ya sea a través de tu comunidad, familia, trabajo, etc. Todo lo demás es superfluo.

Sin embargo, la de hoy es una sociedad del espectáculo, comparativa, por no hablar de las redes sociales que son una cosa terrible para los padres (por la puerta que se abre a malas influencias) y, por supuesto, para los jóvenes. Debería estar prohibido formar parte de una red social antes de los 16 años.

*Es verdad que el tema del bullying o el cyberbullying ha banalizado la agresividad...*

No creo que un menor obtenga nada útil de un móvil hasta los 16 años, ¿qué puede necesitar? Puede tener en su casa un ordenador y una hora pautada de ocio para hablar un rato, pero un teléfono móvil que te permite aislarte, encerrarte en cualquier lugar... Para cuestiones de convivencia, basta un móvil que te permita llamar y recibir llamadas. Además, cuánto odio hay en las redes sociales... Nunca los menores han tenido acceso a ese mundo tan tóxico como ahora. La gente se preocupaba mucho por la pornografía cuando los jóvenes robaban

una publicación de este tipo en algún sitio... Hoy en día con el uso de estos dispositivos tienen una auténtica bomba en sus bolsillos.

*¿Es la prohibición la respuesta?*

Sí. Hay que prohibirlo, de la misma que se prohíbe que un adulto mantenga relaciones sexuales con un menor de 16 años. Mucha gente piensa que la prohibición es imposible porque al final conseguirá un móvil. Es igual que decir "prohibir las armas es complicado porque quien quiere al final las consigue". Sin embargo, en España casi nadie tiene armas porque es muy difícil conseguirlas.

Ahora, si hablamos de Internet, en tu casa, de manera controlada para trabajar en tus tareas escolares y si los padres quieren, bajo su supervisión, controlar unos chats de vida social, no me parece mal, pero siempre bajo el control de un adulto que evite que se cuelen depredadores sexuales pidiendo fotos comprometidas, que le hagan bullying, etc. Ahora bien, ¿qué ocurre?, que no hay tiempo, estamos estresados. Hay muchos hogares donde solo hay un progenitor, generalmente la madre, y los menores así están entretenidos. Esa es la realidad. Además, como padre y madre confías porque tu hijo nunca haría eso, pero luego te das cuenta de que lo hace.

*Hablas de antes y ahora, y una de las cosas que está cambiando es la tolerancia cero hacia la violencia contra las mujeres. ¿Hemos avanzado en este tema?*

En España en general, aunque puede haber lugares donde esto no sea así, una persona que actúa de esa manera se encuentra estigmatizada; esto es un cambio muy grande con respecto a lo que pasaba hace apenas unos 10 años. Aun así, es importante esperar a las resoluciones judiciales, porque no todo el mundo acusado de un delito de este tipo es culpable, y la estigmatización de un inocente puede ser, en sí misma, una condena. Esto también hay que reconocerlo.

Sin embargo, en Sudamérica o Centroamérica el asunto es diferente porque existe una concepción sexista de la vida y de las relaciones. Es un problema muy grande, porque en esos lugares el amor y la posesión están muy unidos. Haces una revisión general de lo que ha sido la canción romántica en aquella región con los grandes boleros y aprecias que hay un sentido muy fatalista de la relación: la vida o la muerte, amarte y no amarte, etc. Lo cual es comprensible porque en el mundo del arte y de los sentimientos esas emociones extremas conmueven más. Ha sido muy fuerte el sentimiento de si me amas eres mía y al revés también, si me amas eres exclusivamente mío. Esto tiene que ver con el hecho de que educar para amar es muy complicado. La gente tiene una idea equivocada sobre esto. Para amar bien, lo que consideramos un amor maduro, la persona tiene que haber tenido un buen desarrollo psicoafectivo, es decir, que sus funciones mentales y afectivas se hayan desarrollado con arreglo a nuestro canon cultural, que tiene que ver con el respeto hacia el otro, la tolerancia de opiniones y actitudes ajenas, la dignidad de la gente... A veces, el ciudadano no comprende que mucha gente por diferentes razones no llega a su madurez habiendo hecho bien la tarea del aprendizaje del amor. Esto significa que yo no tengo derecho a que me quieras salvo que lo desees. Tú tienes el derecho de amarme o no, pero yo no tengo el derecho de exigirte que tú me quieras. ¿Qué significa esto? Que, si algún día decides dejarme, tengo que aceptarlo. Esto es un trago muy amargo porque tu afectividad, tu concepto de ti mismo o de ti misma, en definitiva, tu equilibrio, que en los seres humanos está muy basado en las relaciones por razones evolutivas, se pone a prueba. Y tienes que superar ese test, que significa que con todo el dolor de tu corazón tienes que aceptarlo y seguir adelante. ¿Cuánta gente hoy en día pasaría esa prueba?

Es muy difícil hacer bien la tarea del aprendizaje del amor, de la misma manera que tenemos otras tareas en el desarrollo, como la del control de la violencia. Por ejemplo, cuando somos niños y visitamos una guardería, se puede observar lo que es el periodo más irracional de la vida de un ser humano: no hay conciencia, todo es "me llevo yo el juguete", mordiscos, arañazos por conseguir lo que se desea... ¿Qué significa? Que tenemos que crecer controlando nuestros impulsos de ira o enemistad hacia la gente. Es una de las grandes tareas del desarrollo, interiorizar las normas, crear una conciencia de tal manera que si violas la norma te sientas culpable. Con respecto a la tarea del aprendizaje del amor, tienes que crecer de tal manera que quieras vincularte a una persona para hacerla feliz, para enriquecerla. Por supuesto que hay un cierto sentido de posesión, pero hay que tenerlo bajo control.

¿Por qué muchas personas son violentas con sus parejas? Porque esa tarea por razones culturales, de personalidad del individuo, no se ha hecho correctamente, por ello, hay gente que prefiere morirse antes de dejar que se vaya su pareja, y se suicida. El proceso violento, de este modo, se explica racionalmente: si no has hecho convenientemente esa tarea, cuando vienen mal dadas (cuando se sufre, por ejemplo, un rechazo amoroso, no sabes cómo afrontarlo). No estoy diciendo que no sean responsables, lo son, porque sus acciones son imaginadas primero y luego ejecutadas de forma libre e intencionada, pero la raíz del problema se halla en que en su desarrollo personal no adquirieron los recursos personales que permiten un amor maduro.

*Mi impresión en las escuelas es que la tarea del amor la hemos limitado a la educación emocional y hemos desplazado a la educación ética.*

Añadiría que hemos confundido la educación sexual con el amor. En ocasiones, tras un acontecimiento de homicidio de una mujer salen personas declarando: "tenemos que dar educación sexual", pero no se trata de educación sexual.



Por supuesto que la ética es importante, pero debería haber un apartado específico donde se enseñase a los niños y niñas en qué consiste el amor. Porque, ¿dónde se enseña? En las familias, que es un lugar preferente para esta actividad, desafortunadamente no suele enseñarse. Por ejemplo, tienes quince años y estás con un chico y observas que está muy pesado con ella, que la controla, la llama... Si yo fuera el padre de ese chico me sentaría con él para explicarle que el amor no es estar continuamente detrás de esa chica, que sé lo que sientes, pero que es fundamental respetar la libertad de ella de decidir si quiere tener un contacto contigo o con qué frecuencia quiere verte (lo que también se aplica desde luego en sentido contrario). ¿Dónde se educa a los jóvenes en el amor? En ningún lado, y con algunas pocas excepciones, en las escuelas, desde luego, no. Sería importante que en clases de ética o en un taller específico se enseñara en qué consiste una relación amorosa sana.

Por ejemplo, el mito de que puedes cambiar a alguien por amor, que está presente en el imaginario colectivo con la idea de que "me quiere, yo también, y voy a cambiarle en ese modo de tratarme", es mentira la mayoría de las veces y es la razón por la que las personas aguantan en pareja durante muchos años. Si una persona con 18 años es huraña, hostil, impulsiva y posesiva, no la vas a cambiar por mucho que la quieras.

Me hablas de la educación ética en las escuelas, pero ellas están muy sobrecargadas. A lo mejor deberíamos plantearnos escuelas de verano, sobre todo, para padres y madres, porque, al final, esta tarea les corresponde a ellos.

*Tenemos la experiencia de que las chicas están sufriendo un retroceso en el entendimiento de las relaciones de pareja cuando piensan que los celos son un signo de amor, sobre todo, con el regreso de los estereotipos de género.*

No sé muy bien a qué se debe. Los chicos y chicas reciben continuamente mensajes contundentes que van en contra de todo eso. Habría que hacer una investigación para saber por qué esto es así (si realmente es así) porque nos faltan datos concluyentes sobre este aspecto, ya que nos esforzamos porque en nuestras escuelas el discurso sea siempre de igualdad y los productos culturales hoy en día inciden en todo esto.

*¿Nos faltan modelos masculinos razonables? Cuando veo ciertas series parece que los hombres que salen son adolescentes inmaduros, emocionalmente inestables.*

No creo que el papel de las series sea tan decisivo como para cambiar comportamientos. En muchas ocasiones se maximiza el efecto de determinados programas de televisión y, sinceramente, no creo que marquen tanto la vida de las personas. Si eso fuera así, tendríamos millones de asesinos en el mundo porque las generaciones actuales visionan muchas series en las que se producen innumerables asesinatos, ahorcamientos, violaciones, situaciones aberrantes y, aun así, nuestros chicos no lo hacen. Dicho esto, es cierto que los chicos más vulnerables pueden ser más influenciados.

He leído sobre la crisis del modelo masculino, pero, en primer lugar, tendría que convencerme de que es cierto que las chicas hoy en día prefieren más los roles machistas masculinos y, en segundo lugar, tendría que averiguar por qué.

*En el tema de las "influencers" con millones de seguidores, con mensajes que en ocasiones parece una vuelta atrás.*

Quizás habría que interpretar qué es "la vuelta atrás". El hecho de que una chica admire que un hombre sea decidido o quiera destacar en el aspecto varonil, no significa que sea un machista.

Lo que se le debe pedir a un hombre es que sea una persona que destaque en los aspectos que tienen que ver con su sexo pero que sea una persona respetuosa con todo el mundo; con independencia de eso, si quiere presumir de músculos o de ser "un tipo duro", no me parece mal, con tal de que sea una persona honesta y respetuosa. Lo mismo sucede con las mujeres. No hay problema en que destaquen en el aspecto femenino teniendo claro que eso no dice nada de su valor intelectual o moral.

*Has escrito mucho sobre psicopatías. ¿Hay más personas con este tipo de trastorno de lo que podemos intuir?*

Sin duda. La estadística recoge que en España hay 1%-2% -más de medio millón de personas-. De este porcentaje, una minoría está en la cárcel y la mayoría se encuentra en la calle, no comenten delitos graves, sino infracciones administrativas, algún que otro desliz en una tienda -poca cosa-, pero dañan mucho la convivencia. Son simplemente inmorales, asociales, y forman parte de nuestras vidas. Es gente que manipula, explota, que no tiene sentimiento de culpa, que no quiere a nadie, que va a intentar aprovecharse de las personas de su alrededor en su propio beneficio, del trabajo del otro, que va a generar un mal ambiente, y son padres, compañeros de trabajo. Es un enemigo formidable en la familia y el trabajo.

*¿Hay niños que se puedan considerar "psicópatas"?*

Nosotros no utilizamos el término psicópata hasta que una persona no está al final de la adolescencia porque hay muchos síntomas positivos, es decir, conductas disruptivas, desafiantes, incluso violentas que desde luego son patrimonio del psicópata, pero no solo. Además, un número de estos chicos que parecen "psicópatas", luego son falsos positivos, cuando llegan a la edad adulta de alguna manera han pasado como un sarampión.

Ha sido más una turbulencia de su biografía y de las situaciones que atravesaban que realmente de su personalidad.

Hoy, hablamos de niños o jóvenes en riesgo de psicopatía y, obviamente, los hay, y algunos destacan de manera extraordinaria por cometer crímenes con una gran violencia. Y, sí, son un grave problema, porque no son detectados. Los padres que tienen niños con estas características, salvo que comentan delitos y tengan más de 14 años, reciben muy poco apoyo, porque los servicios sociales no tienen unidades especializadas en este tipo de niños. Ahora, los hospitales públicos están empezando a tener unidades de salud mental infantil pero no cubren las necesidades de la población.

Cuando dicen que España tiene una de las mejores sanidades públicas del mundo, pienso: menos en salud mental infantil y juvenil. En España, tienes un problema con un niño de doce años y te puedes eternizar si quieres que haya una atención directa y rápida con respecto a tu hijo. Eso es un grave problema.

Diría que el gran problema de los niños en riesgo de sufrir una psicopatía es la ausencia prácticamente total de asistencia pública sobre esto. O tienes poder adquisitivo y contratas los servicios de un psicólogo/a privado que le atienda o comete delitos con más de 14 años y entonces se puede llevar ante el juez de temas juveniles, si no te lo comes con patatas. No puedes ir al orientador de la escuela y contarle lo que ocurre con un niño de once años.

*La revista va dirigida a profesores de todos los niveles ¿qué mensajes les dejarías?*

El mensaje ha de ser positivo. Mi experiencia profesional y personal durante estos cuarenta años es que ser maestro, ser profesor, es una de las profesiones más importantes del mundo porque, literalmente, cambia la vida de la gente. He visto niños que iban mal, muchas veces hacia un camino complicado, y los profesores los han salvado haciendo de ellos jóvenes con una vida digna, con una vida con propósito. Qué duda cabe que la educación es importantísima.

Mucha gente cuando habla de niños con psicopatía declara que son de nacimiento. Existen estudios longitudinales donde se observa que el afecto genético es importante, sin embargo, no es lo mismo un niño que pese a su tendencia a la psicopatía es capaz de controlar sus impulsos de violencia y que lleva, más o menos, una vida integrada sin desarrollar de una manera importante su egocentrismo y su afán de explotación del otro, que, aunque no vaya a ser fácil vivir con él, logre mantener un buen autocontrol; lo que hay que evitar es un ambiente escolar inoperante que dé rienda suelta a sus peores impulsos. Aquí la educación puede hacer muchísimo. Hay ejemplos de que incluso, a los niños más difíciles, una buena educación les ha salvado.

Por eso, mi mensaje para todos los maestros y profesores es que su trabajo es enormemente importante y cuanto peor sea la condición inicial del niño —genética o ambiental— mejor ha de ser la educación. Luego, frente a las mayores dificultades, mayor y mejor educación: esa es la receta.

*Muchas gracias por recibirnos.*

Gracias, Carmen.