

**ÍNDICE**

[CCOO exige políticas que aseguren una educación "pública, gratuita y con derechos reales"](#) **E. PRESS**

[Sesenta colegios de la Región piden dar clase hasta los 14 años incorporando 1º y 2º de ESO](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El negocio de la universidad privada con los másteres de formación del profesorado](#) **CADENA SER**

[El protocolo con sanciones ante una dana colma la paciencia de los directores de la Comunidad Valenciana](#) **INFORMACIÓN**

[El dramaturgo y "rasputín de Ayuso" que mueve los hilos de la educación madrileña](#) **EL PAÍS**

[Rafa Guerrero, psicoterapeuta y Doctor en educación: «Un niño sobreprotegido va a ser una persona adulta manipulable y que no va a saber tomar decisiones»](#) **ABC**

[Docentes y familias llenan la Plaça Urquinaona en defensa de la educación pública](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El gobierno de Ayuso defiende que las universidades están "perfectamente financiadas" y ve "ideología" en manifestaciones](#) **EUROPA PRESS**

[El agujero educativo que engorda las extraescolares de pago en España](#) **EL PAÍS**

[El PP defiende en el Senado "recuperar el mérito y el esfuerzo de los alumnos y reforzar el prestigio de los profesores"](#) **EUROPA PRESS**

[La FP Dual se consolida como el motor del empleo del futuro](#) **LA VANGUARDIA**

[La primera generación que no conocerá un mundo sin IA](#) **EL PAÍS**

[¿Qué le pasa al docente con las lenguas?](#) **FARO DE VIGO**

[Educación activa el protocolo por el acoso a la profesora de Plentzia](#) **DEiA**

[Las familias se niegan a confinar a sus hijos ante una dana en Alicante si los centros no son seguros](#) **INFORMACIÓN**

[Un dedo que apunta a la luna: ¿estafadores de la formación docente?](#) **EL PAÍS**

[Referencias y recomendaciones para una docencia exitosa](#) **EL DEBATE**

[Aumenta la ansiedad que sienten los docentes españoles: Más del 71% de los atendidos por ANPE la sufrió el curso pasado](#) **EUROPA PRESS**

[La UE destaca el esfuerzo español por la educación infantil y la FP](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Aumentan los problemas de los profesores con los padres por la presión sobre las notas: "Se ha llegado a insultar a docentes, se sienten desautorizados"](#) **EL MUNDO**

[El 70% de menores de 10 años atendidos por el Teléfono ANAR sufre violencia y el 75% no recibe tratamiento psicológico](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Lucie Cerna \(OCDE\): "Repetir curso es muy caro y al alumno no le suele funcionar"](#) **EL PAÍS**

[Huelga de profesores en Alicante: la conselleria acepta parte de las demandas de los profesores expertos de FP](#) **INFORMACIÓN**

[Diálogo entre adolescentes sobre el franquismo: "Se hacen bromas porque somos de otra generación y no nos imaginamos qué fue aquello"](#) **FARO DE VIGO**

["¡A ver cuándo damos lo de Franco, profe!"](#) **EL PAÍS**

[¿Qué pasa con la igualdad en el contexto digital?](#) **THE CONVERSATION**

[Cinco claves para que la escuela sea un entorno seguro y protector](#) **THE CONVERSATION**

[El 80% del alumnado termina el Bachillerato en dos años aunque un 7% precisa un año más](#) **MAGISTERIO**

[Decanos de Educación aprueban con polémica su propuesta de alargar la carrera de Magisterio](#) **MAGISTERIO**

[Una cuarta parte de los jóvenes de 15 años no tiene nivel básico en matemáticas y lectura](#) **MAGISTERIO**

[La degradación de la educación](#) **MAGISTERIO**

[Murcia arranca los trámites de un decreto para reducir la carga burocrática de los docentes](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Docentes de la FP online privada estallan contra varios grupos por sus condiciones laborales](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[Andalucía blinda la Educación Especial](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Simone Weil: enseñanza y taylorización](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Bianca Thoilliez: «La verdadera competencia docente es moral e intelectual»](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Personalizar, clasificar, vender](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[«¿Para qué hacer el máster si ya doy clases?»: Docentes sin titulación en las aulas, de la excepción, la norma](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[La IA como desafío pedagógico](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Reducir la ratio](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Si quieres la paz...](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

CCOO exige políticas que aseguren una educación "pública, gratuita y con derechos reales"

MADRID, 14 Nov. (EUROPA PRESS) - La Federación de Enseñanza de CCOO ha advertido este viernes sobre la "creciente precariedad que afecta a la juventud en España" y la Secretaría de Juventud ha reclamado políticas que aseguren "una educación pública, gratuita y con derechos reales". "Estudiar no debería costarnos el futuro", ha afirmado.

Con motivo del Día Internacional del Estudiante, que se celebra este 17 de noviembre, la Federación de Enseñanza de CCOO ha asegurado que "estudiar en condiciones dignas se ha convertido en un reto cada vez más difícil" y ha añadido que las desigualdades económicas, la insuficiencia del sistema de becas, las prácticas sin remunerar y la crisis de vivienda están limitando el desarrollo y las oportunidades del alumnado en todas las etapas educativas".

En este contexto, el sindicato ha argumentado que la Encuesta de Condiciones de Vida del INE (2024) refleja que uno de cada cuatro jóvenes entre 16 y 29 años está en riesgo de pobreza o exclusión social. Además, ha indicado que los estudiantes de entornos con menor renta tienen un 43% menos de probabilidades de completar estudios superiores, lo que "amplía la brecha social y perpetúa la desigualdad".

"Más del 60% del alumnado universitario trabaja o busca empleo durante el curso, reflejo de la dificultad para compatibilizar estudio y subsistencia", ha manifestado, para después añadir que a ello se suma la "imposibilidad" de emanciparse, ya que "un joven asalariado debe destinar el 92% de su salario al alquiler de una vivienda, lo que agrava la inestabilidad y el estrés económico".

En este escenario, CCOO Enseñanza ha reclamado una "actuación decidida" de las administraciones para "reforzar la protección social, educativa y laboral del estudiantado", así como medidas frente a la "precariedad" en las prácticas y la atención a la salud mental.

"El Día Internacional del Estudiante debe ser una jornada no solo de conmemoración, sino de compromiso con la igualdad, la justicia social y el derecho a una educación digna para todas las personas", ha concluido la organización sindical.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

Sesenta colegios de la Región piden dar clase hasta los 14 años incorporando 1º y 2º de ESO

Los técnicos de la Consejería de Educación evaluarán ahora las instalaciones para comprobar que cumplen con los requisitos establecidos

Ana García. 14 NOV 2025

Un total de 60 colegios de la Región de Murcia han presentado su solicitud a la Consejería de Educación y Formación Profesional para ampliar su oferta educativa y atender a alumnos hasta los 14 años, incorporando



los cursos de 1º y 2º de Secundaria. De esta forma, sumarían a las etapas de Infantil y Primaria los primeros cursos de ESO, que hasta ahora los estudiantes murcianos cursan en los institutos.

El plazo dado por Educación para que los centros interesados presentaran su solicitud terminaba este jueves, 13 de noviembre, y según confirma la Consejería, han sido un total de 60 los colegios que se han interesado por esta nueva modalidad que ofrece la Administración regional de cara al próximo curso 2026-2027.

El nuevo modelo, con el que se volvería a recuperar una de las señas de la EGB, con estudiantes en los colegios hasta los 14 años, busca facilitar la transición entre etapas, previniendo el abandono educativo temprano y fomentando el éxito educativo, así como equilibrar la ocupación de los institutos del entorno, reduciendo la presión de alumnado de los IES para mejorar la atención individualizada.

La Región de Murcia sigue con esta iniciativa los pasos de la Comunidad de Madrid, que ya ha venido ofertando la opción de que los alumnos permanezcan en los colegios hasta los 14 años, retrasando el paso del colegio al instituto, que en estos momentos se produce a los 12 años.

Educación explica que ahora, una vez recibidas las solicitudes, los técnicos de la Consejería realizarán visitas técnicas para comprobar las instalaciones de los centros, las características y las necesidades de escolarización y de planificación educativa de la zona. La previsión es que los centros que implantarán 1º y 2º de la ESO en el curso 2026-2027 se conozcan antes de que se inicie el proceso de admisión.

Según anunció el propio consejero de Educación, Víctor Marín, en este programa se dará preferencia a los centros en entornos rurales y con alumnado en situación de vulnerabilidad.

Requisitos

Entre los requisitos que deben cumplir los centros, según la normativa básica estatal para impartir estas enseñanzas, se encuentra tener espacio suficiente y disponer de instalaciones adecuadas como pabellón deportivo, biblioteca, aseos adaptados, taller de tecnología y laboratorio, entre otros.

Según la Consejería, la integración de etapas en un mismo centro optimiza recursos humanos y espaciales, mejora la coordinación entre el profesorado de Primaria y Secundaria, y facilita la implantación de proyectos educativos conjuntos, centrados en la prevención del abandono escolar temprano y la mejora de los resultados académicos. Además, primero y segundo de la ESO son los cursos con las tasas de repetición más altas y con mayores índices de conflictividad.

La Región cuenta con siete centros educativos públicos de Primaria que ofrecen ya primero y segundo de la ESO, que son los colegios Arteaga (Sucina-Murcia), Isabel Bellvis (Corvera-Murcia), Salzillo (Espinardo-Murcia), Nuestra Señora de los Dolores (Torre Pacheco), Guadalentín (El Paretón-Totana), Profesor Enrique Tierno (Lobosillo-Murcia), que se incorporó en el curso 2024-2025, y el colegio Garre Alpañés (Balsicas-Torre Pacheco), que se ha incorporado este curso.



El negocio de la universidad privada con los másteres de formación del profesorado

El 60% de los titulados que se preparan para dar clase en los institutos se forma en la privada ante la falta de plazas en la universidad pública

Laura Gutiérrez. 14/11/2025

6 de cada 10 de los docentes que impartirán clase en los institutos de nuestro país se están formando a día de hoy en universidades privadas a precios desorbitados. Hasta 8.000 euros puede llegar a costar el máster habilitante del profesorado, un requisito imprescindible por ley para poder impartir docencia en Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. El negocio crece año tras año empujado por la falta de plazas en las universidades públicas para formar a estos docentes. Este curso, según datos a los que ha tenido acceso la SER, hay casi 39.000 personas cursando este máster en España, 23.000 en la privada y 15.000 en la pública.

El momento es crucial. La universidad pública no tiene plazas suficientes para poder atender toda la demanda que existe en un momento en el que las aulas adolecen de un déficit cada vez más cronificado de especialistas en matemáticas, física y química o latín. La falta de estos titulados está provocando que las comunidades autónomas contraten a profesionales sin el máster habilitante, infringiendo claramente la legislación.

"Sí que notamos una absoluta escasez de plazas en la universidad pública, en todas las comunidades autónomas vemos la oferta de plazas es ridícula lo que de alguna manera limita mucho el acceso de algunas personas a esta profesión porque el único recurso que queda es pagar bastante dinero para tener un máster que muchas veces no es de muy alta calidad en una universidad privada", explica Julio Rodríguez, presidente de la Federación Española de Profesores de Matemáticas. "Todo sabemos que el hecho de que sea un máster

habilitante implica que hay determinadas instituciones que hacen un *negociazo* basándose en la escasez de plazas en la universidad pública y es algo a lo que habría que darle una vuelta", asegura. "En la universidad pública hay un número muchísimo menor de plazas y el precio en la privada se incrementa de forma exponencial, esto también es un hándicap para el acceso a la docencia porque el precio del máster es inaccesible para muchos titulados", afirma Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Instituto de Madrid ADIMAD. En Galicia, por ejemplo, se ofertan solo diez plazas públicas de máster al año para formar a profesores de matemáticas.

Prácticas a coste cero en centros públicos

El problema no es solo el precio. En la pública el máster es mayormente presencial mientras que en la privada hay todo tipo de adaptaciones: cursos online a la carta, en el horario que mejor le convenga al estudiante, incluso con clases grabadas para que las puedan visionar cuando quieran, y facilidades online también para los exámenes. Este tipo de "facilidades" también tienen implicaciones en la calidad de los estudios según los profesionales aunque permite a los futuros profesores poder trabajar mientras se forman. "En la privada desde luego les dan muchas más facilidades y en la pública no tantas, quizás hay que incrementar los másteres habilitantes en la UNED o habilitar otros másteres a distancia en otras universidades públicas", defiende Rocha.

Los directores de instituto también alertan de otra particularidad de quienes se forman para ser profesores en la privada. "En los centros públicos ayudamos en la fase de formación a estos alumnos, les abrimos la puerta, nuestros profesores les ayudan y acompañan a coste cero, pero ellos han pagado cantidades desorbitadas para un máster", explica Rocha. "Esos siete, ocho mil euros, le vienen muy bien a la universidad privada pero no llega ni un euro a nuestros centros", lamenta: "Las universidades privadas se llevan todo el dinero que han ganado a costa de estos estudiantes".

La propuesta de los Decanos de Educación

La solución a este problema agravado no es sencilla. El ministerio de Universidades lleva meses pidiendo en público a las comunidades autónomas que hagan un esfuerzo mayor para dotar de financiación a las universidades públicas, sin éxito. Y, por otro lado, el acceso a la docencia es uno de los grandes asuntos que se han planteado como grupo de trabajo dentro de las negociaciones entre el Ministerio de Educación y los sindicatos en torno al futuro estatuto docente. Sin avances, por ahora. Para esto hay ya una propuesta sobre la mesa de la Confederación de Decanos y Decanas de Educación que han elaborado un libro blanco con algunas propuestas de cambios para mejorar este máster habilitante. Entre esos cambios estaría establecer una prueba de acceso al máster que examine tanto los conocimientos académicos de los titulados como otras habilidades importantes para la docencia, ampliar las prácticas y reforzar su control y extender de uno a dos años la duración de estos estudios, para que de mas tiempo a profundizar en la capacitación docente.

INFORMACIÓN

El protocolo con sanciones ante una dana colma la paciencia de los directores de la Comunidad Valenciana

Los responsables de los centros niegan tener formación y recursos para gestionar las emergencias

A. Fajardo. Alicante. 14 NOV 2025

Los directores de los colegios públicos han exigido a la Conselleria de Educación una rectificación del nuevo protocolo de emergencias para actuar en los centros educativos ante fenómenos, como una dana, y la retirada de las sanciones previstas para los profesores si se saltan la nueva normativa frente a una alerta meteorológica. Este reglamento contempla, entre otras medidas, la posibilidad de que los centros de la Comunidad Valenciana confinen a los alumnos en caso de una alerta roja repentina.

Es la segunda vez que los responsables de los centros se oponen públicamente a las obligaciones que les ha impuesto el departamento de José Antonio Rovira porque consideran que son desproporcionadas y que son propias de las administraciones locales, servicios de Protección Civil y organismos especializados.

Sin embargo, esta vez han ido más allá y han pedido al Consell que dé marcha atrás y que redistribuya las funciones, para que la dirección escolar pueda centrarse en lo pedagógico y organizativo, mientras que la prevención, mantenimiento y gestión técnica de riesgos recaiga en los organismos y profesionales competentes.

"Se nos atribuyen funciones y obligaciones técnicas (mantenimiento de infraestructuras, control de instalaciones, gestión de emergencias externas en horario laboral y extralaboral) para las cuales no contamos ni con la formación ni con los recursos adecuados", ha advertido la Asociación de Directores de Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana (Adep-PV). Por otra parte, los equipos directivos lamentan que con estas obligaciones Educación aumenta "de manera desproporcionada la carga de responsabilidad personal y jurídica de las direcciones".

El colectivo defiende que es responsabilidad de la Administración garantizar las condiciones de seguridad y mantenimiento. Con base a eso, insisten en que la dirección de un centro no puede asumir la supervisión de mantenimientos técnicos. Por este motivo, los directores han mostrado su rotundo rechazo a que Educación les pueda penalizar por saltarse el nuevo protocolo, pese a que garantizan estar comprometidos con la seguridad y el bienestar del alumnado. Y es que los docentes podrían enfrentarse a sanciones que van desde la suspensión de sueldo, traslados a otras localidades, la exclusión de la bolsa de trabajo temporal, la prohibición de ocupar puestos de jefatura hasta cuatro años o a la imposibilidad de ascender por un tiempo.

De hecho, la asociación ha trasladado la preocupación de las familias de los alumnos por la seguridad de sus hijos e hijas, "ya que esta depende de la conselleria y de los Ayuntamientos, que son quienes tienen los medios y los recursos a su disposición para poder conocer los riesgos y los avisos en tiempo real", insisten. Es más, los equipos directivos aseguran haber recibido el apoyo de los padres en contra de la visión sancionadora y punitiva hacia los equipos docentes y directivos que plantea este protocolo.

¿Qué dice el protocolo?

La nueva normativa de emergencias para los centros educativos obligará a la dirección designe a una o varias personas del equipo directivo para la gestión de avisos y alertas para "establecer los canales de comunicación (web, correo electrónico, grupo de difusión, etc...) con el personal trabajador del centro docente, considerando los más adecuados en función del horario laboral y extralaboral". Además, los equipos directivos tendrán que solicitar a los ayuntamientos la realización de diversas actividades de mantenimiento de forma previa al inicio del curso para estar preparados ante posibles trombas de agua u otro tipo de emergencias meteorológicas.

Entre ellas destaca la limpieza de cubiertas, bajantes y canalizaciones; revisión del estado de cornisas, balcones y fachadas; asegurar toldos, persianas, antenas y otros elementos; retirada de árboles muertos o ramas que sobresalgan de las estructuras, y objetos que se encuentren en patios (como porterías o canastas), terrazas (como placas solares, antenas), techos o balcones y que puedan volarse.

Además, en caso de una alerta roja por una dana o cualquier otra emergencia meteorológica, los colegios e institutos podrán confinar a los alumnos. El nuevo protocolo de la Conselleria de Educación contempla esta medida "cuando las condiciones de riesgo lo aconsejen", como podría ser por unas imprevistas y fuertes lluvias. La normativa también incluye sanciones a los directores por no avisar a los profesores (incluso fuera del horario laboral) de la suspensión de clases, cuya decisión seguirá siendo responsabilidad de los ayuntamientos.

Entre las instrucciones que han recibido los centros educativos para saber cómo actuar ante fenómenos adversos, la normativa de emergencias recoge que si el máximo nivel de alerta se emite durante la jornada laboral, y por lo tanto, con los estudiantes en clase, se tendrá que "permanecer en las aulas o en espacios seguros, cerrar puertas y ventanas, evitar zonas bajas o sótanos susceptibles de inundación, subir a las plantas o lugares elevados en caso de inundación inminente y mantener la comunicación permanente con las autoridades competentes".

EL PAIS

El dramaturgo y “rasputín de Ayuso” que mueve los hilos de la educación madrileña

Antonio Castillo Algarra tiene una compañía teatral a la que estuvieron vinculados al menos los directores generales de Secundaria y Universidades y dos diputados regionales

ELISA SILIÓ. Madrid - 14 NOV 2025

Antonio Castillo Algarra es dramaturgo, actor, traductor, profesor de oposiciones... y ahora también el hombre en la sombra que maneja todos los hilos de la educación madrileña, desde las escuelas infantiles a la universidad pública. Sin estar en plantilla, ha llenado de sesgo ideológico la polémica ley de educación superior (Lesuc) que pretende aprobar Isabel Díaz Ayuso, además de poner y quitar cargos a su antojo. "Es el Rasputín de Ayuso. A la altura de Miguel Ángel Rodríguez", coinciden cinco fuentes.

Pero Castillo Algarra actúa en este caso desde el anonimato, aunque la huella es imborrable y se rastrea a través de *For the fun of it*, una compañía teatral y academia de preparación de opositores de la que es único dueño. Este diario tiene pruebas de que cuatro altos cargos vinculados a la Consejería de Educación han formado parte de la empresa: los directores generales de Universidades (Nicolás Casas) y Secundaria y FP (María Luz Rodríguez Lera) y los secretarios regionales del PP de Educación (Pablo Posse) y Familia (Mónica Lavin), que son a su vez diputados autonómicos. En la consejería se les conoce como "los pocholos". Su inexperiencia en la gestión es *vox populi*.

Según dos de las fuentes consultadas, el consejero Emilio Viciano fue profesor de la academia. Y el director general de Enseñanzas Artísticas, el exbailarín Miguel Lumbrieras, también es muy próximo a Castillo Algarra, pero no consta que haya estado relacionado con su compañía. Los tres son patronos de los Teatros del Canal, gestionados por la Comunidad de Madrid. En una de sus salas se ha programado este septiembre el último montaje del dramaturgo basado en *El teatro del Mundo*, de Calderón de la Barca. El dramaturgo es también una de las tres personas que dirige ahora el Ballet Español de la Comunidad de Madrid y está en su patronato junto a Viciano.

La Consejería de Educación no ha contestado a las preguntas enviadas por EL PAÍS. Se limita a responder con un escueto párrafo que no aclara nada de esta madeja de relaciones profesionales. “El proyecto de Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (Lesuc) está siendo elaborado por el Gobierno regional, concretamente por el equipo de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades que lidera Emilio Viciano. Antonio Castillo Algarra no tiene ninguna vinculación laboral con la consejería”. Este diario ha intentado durante tres días recabar el testimonio del dramaturgo por correo, WhatsApp y finalmente mediante llamada telefónica. “No puedo hablar, estamos en plenos ensayos que estrenamos pronto”, se excusó ayer con gran amabilidad.

Castillo Algarra no mantiene trato directo con la oposición, los sindicatos, los rectores o el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, pero su poder es demasiado grande para pasar desapercibido. “Después de seis años [Ayuso fue nombrada presidenta en 2019], se cree invisible”, señala una fuente. Solo una foto en su Instagram inmortaliza su amistad. En la imagen, de diciembre de 2019, él coge a la presidenta de la cintura y en el pie escribió: “Con Isa, celebrando la Constitución”. Cuatro meses antes, ella había compartido en redes un polémico artículo del dramaturgo, en el que tildaba a los homosexuales de “monstruosos” y “no normales”, mientras negociaba con Vox y Ciudadanos su investidura. Luego borró el tuit tras incendiar las redes, pero ya la prensa se había hecho eco. No hay más rastro público de su estrecha amistad.

Dos directores generales inexpertos

El musicólogo Nicolás Casas, director general de universidades, sigue unido a la compañía teatral de Castillo Algarra. Actúa en ese auto sacramental de Calderón tocando el sacabuche, el antecesor del trombón moderno, y es uno de los directores musicales. Antes participó en otros tres montajes de *For the fun of it*.

La experiencia en gestión de Casas, graduado en Historia del Arte y doctor, era casi nula cuando accedió a su puesto y Madrid es un transatlántico con 206.501 inscritos el curso pasado en las universidades públicas. Con anterioridad había sido investigador cuatro años en un departamento de Musicología en la Complutense, siete meses técnico de la Fundación para el conocimiento Madr+id, dependiente de la Comunidad, y otros 15 meses de la Universidad de Comillas.

Casas llegó al cargo el 5 de julio de 2023, cuando Viciano fue nombrado consejero. Ese día tomó también posesión María Luz Rodríguez de Lera. “En los últimos años, ha sido profesora de Historia y de Lengua castellana y literatura en ESO y Bachillerato en un colegio concertado”, se explica en el Portal de Transparencia de la CAM sobre la directora General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial. Y sobre su trayectoria anterior añade: “Ha llevado la administración de una academia de enseñanzas no regladas, editorial y productora de teatro”. No aparece el nombre, pero es *For the fun of it*. Su poder es muy grande. Más de 600.000 escolares se matricularon el pasado curso en esas etapas formativas en Madrid.

Pablo Posse, portavoz de Educación en la Asamblea de Madrid, emerge en el programa de montaje *Don Juan desde Don Juan* (2022) en el apartado “microfonía y regiduría”. Ahora ejerce de “benefactor” y se le agradece en los créditos de otra obra. Posse, que es ingeniero aeroespacial y está al frente de la secretaría de Educación del PP madrileño, tiene un conocimiento de la universidad también limitado. Asistía a las reuniones del consejo social de la Complutense antes y ahora de la Universidad Autónoma de Madrid en representación de la sociedad.

La bailarina Mónica Lavin, secretaria de Familia y natalidad del PP madrileño y portavoz de Familia y asuntos sociales en la Asamblea, cuenta en la red profesional LinkedIn que entre 2009 y 2016 fue profesora de inglés de *For the fun of it*, y entre 2014 y 2016 elaboró facturas, buscó subvenciones y trató con clientes. No ahonda en su faceta artística. En *La crítica del amor, fiesta cantada* (2015), de Castillo Algarra, representa el papel de Doña Leonor y la Locura.

Lavin, licenciada en Derecho, terminó aprobando las oposiciones de la administración civil del Estado en 2021. Viciano pertenece también a ese cuerpo de funcionarios desde 2006. Y la directora general de secundaria, asimismo, intentó sin éxito aprobar en 2009 y 2011 este concurso público, según se informa en Transparencia. En paralelo, y desde 2004, Castillo Algarra ha ejercido de preparador de opositores de la Administración Civil del Estado. Este diario desconoce si los cuatro se han conocido durante la preparación de los exámenes.

La impronta de Castillo Algarra es más que notable en una ley hiperreguladora, lo que sorprende siendo un hombre ultraliberal. Se legisla tanto que los rectores de las universidades públicas consideran que invade sus competencias. Las fuentes consultadas coinciden en que la norma es tremendamente controladora porque el dramaturgo “odia todo lo público”. Las asociaciones y sindicatos de las universidades públicas consideran también que Ayuso las maltrata y han convocado una huelga para los próximos 26 y 27 de noviembre.



Ayuso insiste en su interés de sacar la ideología de las aulas y, sin embargo, la Lesuc está cargada desde sus primeras páginas. Cuatro fuentes consultadas aseguran que lleva la firma de Castillo Algarra. El objetivo de la educación superior, según el borrador de la ley, no es formar a ciudadanos, sino fomentar el derecho a la educación y las libertades de enseñanza, de expresión, cátedra y “empresa en el marco de la libertad de mercado”. La palabra libertad aparece 36 veces. En uno de los primeros borradores del texto, se dictaban unas multas de hasta un millón de euros por unos atentados a la libertad de expresión que no concretaba. Castillo Algarra defendió las sanciones en la red social X.

La huella del dramaturgo se observa también en el uso constante de la palabra Hispanoamérica, en vez de Latinoamérica (que incluye a los países con otra lengua que no es el español) en el enunciado de la Lesuc. El empleo del español es una fijación. Por algo es uno de los padres de la Fundación para la libertad y las artes príncipe Baltasar Carlos que aspira a “alimentar la renovación de la cultura, la política, y las artes en español, y las lenguas de España e Hispanoamérica, y con ellas contribuir al afán de autenticidad y libertad”.

La inclinación de Castillo Algarra por las enseñanzas artísticas es latente en el texto de la ley. Ganan presencia. Los profesores universitarios podrán impartir clase en sus centros y se ofertarán doctorados conjuntamente con los campus, que cederán sus infraestructuras para que los artistas o músicos investiguen, según el borrador de la norma. Hasta 2023 no había una dirección general de ese campo.



Rafa Guerrero, psicoterapeuta y Doctor en educación: «Un niño sobreprotegido va a ser una persona adulta manipulable y que no va a saber tomar decisiones»

Encontrar el equilibrio perfecto entre el control y la libertad en su crecimiento se antoja complicado

ISAAC ASENJO. 14/11/2025

Cuenta la periodista Eva Millet en su libro 'Hiperpaternidad' la curiosa anécdota de una joven norteamericana que, durante una estancia de estudios en Barcelona, se quedó encerrada en un ascensor. En vez de tocar el botón de alarma o llamar a la empresa del montacargas, pidió socorro con su smartphone a su madre, que estaba en Florida, a 7,500 kilómetros de distancia. Ella fue la que envió al técnico.

Un ejemplo que puede resultar exagerado para hablar de la sobreprotección de los hijos. Y es que una de las cosas más complicadas en la tarea como padre es la educación de los pequeños sin sobreprotegerles. Encontrar el equilibrio perfecto entre el control y la libertad en su crecimiento se antoja complicado, ya que a nadie le gusta ver sufrir a sus hijos, de ahí que muchas veces ni se le deje sufrir ni estar triste ni hacer frente a las dificultades que el mundo les otorga sin ayuda alguna.

El riesgo de la sobreprotección de los hijos: indecisión y falta de autoestima

¿Cuántas veces los padres y madres han hecho algo por ellos que eran totalmente capaces de hacer sin supervisión?. En este contexto, el psicólogo Rafael Guerrero lo tiene bastante claro: la sobreprotección de los padres debilita la autonomía del niño, dejando secuelas que perduran en la vida adulta, como la indecisión, la falta de autoestima o la imposibilidad de decir «no». Así lo manifiesta el psicoterapeuta y Doctor en educación en una conversación con Álex Fidalgo, en el pódcast 'Lo que tú digas', donde el experto advierte a los padres que impiden a sus hijos asumir riesgos y equivocarse.

«Cada vez que sobreprotegemos, enviamos un mensaje implícito muy potente: 'no eres capaz'», explica en el pódcast, que ha sido subido a la plataforma digital Tik Tok. Un mensaje que repetido a lo largo del tiempo - y más aún desde la infancia - termina calando en la personalidad del joven. «El niño empieza delegando en mamá y papá, y acaba sintiendo que no puede hacer las cosas por sí mismo. Va a ser una persona adulta manipulable y que no va a saber tomar decisiones».

Cuenta el experto además que sobreproteger al niño es ya de por sí desprotegerlo, y supone un ataque a su capacidad de aprender, hacerse independiente y desarrollar su autonomía y autorregulación. Privarle de ir logrando pequeños éxitos habiendo primero tropezado en numerosas ocasiones. «La sobreprotección ocurre cuando el padre o la madre se dejan guiar por sus propios miedos infantiles», explica el especialista.

En la explicación, Guerrero pone el foco en actividades cotidianas del día a día como que el niño juegue solo, coma de manera autónoma o monte de bicicleta. «El niño no tiene miedo, tiene curiosidad», insiste, y al impedir que explore por temor al error, se impide también que crezca.

Acompañar durante el proceso de aprendizaje

Apunta el experto, que no hay que caer tampoco en la permisividad, sino que la clave está en el acompañamiento durante el proceso de aprendizaje. «La primera vez que coges un cuchillo, no lo haces bien;

la primera vez que juegas a los bolos, no haces un pleno», comenta con seguridad, sobre una sobreprotección generará personas con dificultad para afrontar situaciones de cualquier dificultad. Un factor de riesgo para desarrollar trastornos de ansiedad o depresión en la edad adulta.

En España cada vez es más normal que los adolescentes hablen de salud mental o identifiquen posibles problemas. Así, según el último informe elaborado por UNICEF España, 'La salud mental es cosa de niños, niñas y adolescentes', el 41% de los adolescentes en España -4 de cada 10- manifiesta haber tenido o creer haber tenido un problema de salud mental en los últimos doce meses. Sin embargo, este informe elaborado a partir de las opiniones de los jóvenes refleja que de ese 41%, más de 1 de cada 3 adolescentes no ha hablado con nadie sobre esos problemas y más de la mitad no ha pedido ayuda.

el Periódico de Catalunya

Docentes y familias llenan la Plaça Urquinaona en defensa de la educación pública

Los sindicatos reclaman mejoras salariales, reducción de ratios y más recursos ante una situación que consideran insostenible

Daniela Cabeza. Barcelona 15 NOV 2025

La movilización convocada este sábado por la mañana por los principales sindicatos de la enseñanza ha logrado una gran respuesta en Barcelona, donde miles de docentes, acompañados por familias, han llenado la plaza Urquinaona desde Vía Laietana en un ambiente reivindicativo y festivo. Entre pancartas y consignas, los participantes han exigido recuperar el poder adquisitivo perdido en los últimos años, reducir ratios y ampliar plantillas para disminuir la sobrecarga de trabajo en los centros educativos.

"Estamos cansadas de trabajar mal y sin recursos"

Desde una escuela de Tarragona, Judit y Eli, maestras de educación infantil, han explicado los motivos que las han llevado a manifestarse. Judit ha señalado que "estamos cansadas ya de trabajar mal. Nos deben mucho dinero y no tenemos recursos" y ha criticado también la diferencia salarial respecto a otras comunidades: "Allí se cobra más haciendo lo mismo. No tiene sentido y hemos dicho basta, no podemos más".

Por su parte, Eli ha puesto el foco en el aumento de tareas administrativas: "Cada vez nos exigen más, hay más burocracia y estamos quemadísimo. No se reconoce nuestro trabajo".

Ambas han coincidido en que la falta de recursos dificulta la atención a la diversidad: Judit ha afirmado que "la mala inclusión nos afecta en el día a día. En infantil hay mucha diversidad, pero muy pocos recursos humanos". Eli ha añadido: "Tenemos la formación, pero no las herramientas, y esto acaba afectando a todo el grupo clase".

A esta situación se suma que, pese a que este año Judit tiene 17 alumnos, en cursos anteriores han llegado a trabajar con ratios de 27 y 28 niños, unas cifras que, recuerdan, solo han disminuido por la bajada de natalidad y no por una apuesta real de la administración. También admiten que la precariedad acumulada las ha llevado a plantearse dejar la profesión: "Me lo he planteado muchísimas veces. Estoy tan quemada que pienso en que si no cambian las cosas, el año que viene me voy", afirma Eli.

Judit, con menos años de experiencia, reconoce sentirse ya "muy desmotivada". Ambas reclaman a la administración que las escuche y que invierta en recursos, personal, salario y una reducción de la burocracia, porque —aseguran— quienes toman decisiones "no viven la realidad del aula".

A la movilización también se han sumado trabajadoras de las escuelas "bressol" municipales agrupadas en el colectivo "Bressol BCN en lluita". Carlota y Julia han denunciado la falta de personal, el aumento de niños con necesidades específicas y unas condiciones laborales que consideran "nefastas". Explican que hay profesionales de más de 60 años y compañeras con enfermedades graves trabajando sin opciones de reubicación, y critican que la respuesta del Ayuntamiento a las protestas ha sido confusa e insuficiente. Aseguran que continuarán movilizándose hasta mediados de diciembre si no hay avances: "Estamos agotadas mental y físicamente, el 0-3 está abandonado". También señalan que el consistorio presume de la red de "bressols" mientras, según ellas, no garantiza unas condiciones dignas, y reivindican que el 0-3 se sostiene gracias al esfuerzo de las profesionales y no desde los despachos.

Un conflicto educativo que se intensifica

Los sindicatos han denunciado la falta crónica de financiación que sufre la educación catalana y el aumento de burocracia que, aseguran, resta tiempo para atender al alumnado. También han reclamado más recursos para garantizar una educación inclusiva y han pedido frenar la inestabilidad de las plantillas y los cambios curriculares constantes.

La movilización, apoyada también por asociaciones de familias, se plantea como "el primer paso" para presionar a la administración a abrir una negociación real que permita mejorar las condiciones laborales del profesorado y la calidad de la educación pública.

europapress.es

El gobierno de Ayuso defiende que las universidades están "perfectamente financiadas" y ve "ideología" en manifestaciones

Apunta a que la Complutense contrató "más de lo que se debía" en personal que no es funcionario

MADRID, 15 Nov. (EUROPA PRESS) - El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha defendido que las seis universidades públicas de la región están "perfectamente financiadas" y ha manifestado que hay "una cuestión ideológica" en las manifestaciones convocadas a finales de este mes.

Lo ha expresado la consejera de Economía, Hacienda y Empleo de la Comunidad de Madrid, Rocío Albert, en una entrevista concedida a Europa Press tras las críticas de trabajadores y alumnos por la financiación que recibirán de los centros universitarios en 2026, 1.239,7 millones de euros.

Consideran que continúa con su "asfixia económica" y han convocado huelga los días 26 y 27 de noviembre. "Las universidades están perfectamente financiadas porque yo creo que con 1.240 millones, un crecimiento porcentual del 6,5 y con 75,3 millones más, muchos otros organismos hubieran querido tener ese crecimiento. Yo creo que es más una cuestión ideológica que una cuestión de presupuestos", ha argumentado la consejera madrileña.

En este sentido, ha destacado que el crecimiento no es "puntual", sino que es una financiación plurianual, por lo que las universidades "no van a tener que estar diciendo qué va a ocurrir el año que viene". Ha señalado que los rectores precisamente pedían "certeza sobre la financiación año a año" para que puedan hacer previsiones. "LA COMPLUTENSE CONTRATÓ MÁS DE LO QUE SE DEBÍA"

Sobre el préstamo que pidió la Universidad Complutense de Madrid (UCM) al Gobierno autonómico para hacer frente a su situación financiera, Albert ha detallado que el centro ya ha presentado un primer borrador del plan económico financiero con una serie de correcciones.

"El problema que tuvo la Complutense es que en el capítulo de contrataciones se sobrepasó completamente el número de lo que eran figuras que no eran funcionarios. En funcionarios nosotros podemos tener en control, pero en las que no son funcionarios no, y contrataron más de lo que se debía, teniendo en cuenta además que el número de estudiantes universitarios no crecía a la misma velocidad", ha explicado.

Al hilo, la consejera de Economía ha remarcado que aceptaron dar el préstamo a la UCM "en las mejores condiciones posibles y que no conseguirían de manera directa a través de los mercados" a cambio de una "misión de control" de cuentas públicas para que puedan corregir su situación y no tener que hacer otra solicitud.

Respecto a la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), que también se encuentra en situación de déficit, ha indicado que "todavía tienen tesorería suficiente" y ha subrayado que ya están tomando medidas preventivas, por ejemplo, "sacando partido a inmuebles que no utiliza que compraron en la época en la que tenían superávit".

CONCENTRACIONES UNIVERSITARIAS

En las últimas semanas se han convocado movilizaciones ante el "hostigamiento constante" de las universidades públicas. Más allá de la huelga convocada a finales de mes, los 26 decanos de la UCM se concentraron el pasado viernes en la Puerta del Sol, donde está ubicado la Real Casa de Correos, sede del Gobierno regional, para reclamar una financiación "justa".

"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. En el actual escenario educativo, resulta preocupante que se impulse la aprobación de la Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (LESUC), sin haber promovido un proceso más amplio de diálogo, abierto y profundo, con quienes conforman la comunidad universitaria", advirtieron en un comunicado.

El agujero educativo que engorda las extraescolares de pago en España

El país es uno de los que menos clases de repaso gratuitas ofrece en el mundo desarrollado

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 15 NOV 2025

Durante dos años, en primero y segundo de la ESO, Juan fue a clase de repaso por las tardes en su instituto público, el Ramón y Cajal de Albacete. “Me sirvió en todas las áreas, pero sobre todo en matemáticas, con las ecuaciones, y en lengua, con la sintaxis, que me costaban muchísimo”, comenta. Aquello le ayudó a evitar problemas en el resbaladizo paso entre la educación primaria y la secundaria, afirma su padre, Juan González, docente en un colegio público, que solo lamenta que el programa sea, únicamente, para los dos primeros cursos, y este año, en tercero, su hijo ya no pueda ir. “Ahora va a una academia, martes y jueves, en el mismo horario. Es igual, pero antes era gratis y ahora pagamos un dinero. Y no solo es peor por el tema económico, sino que antes iba más motivado. Porque las clases eran en su centro educativo, estaba con compañeros de clase, y repasaban justo lo que los profesores de la mañana les indicaban”, afirma.

España es uno de los países desarrollados donde menos centros de secundaria ofrecen clases de repaso a los alumnos en su propio centro instituto. Lo hace el 40%, 25 puntos menos que la media de la OCDE, y muy lejos de Corea o Reino Unido —dos de los países que mejores resultados obtienen en el Informe PISA, la mayor evaluación internacional—, cuyos porcentajes superan el 90%.

La ausencia de este tipo de programas frena, según los expertos, la mejora del rendimiento educativo, especialmente de los chavales que no viven en familias acomodadas, al tiempo que engorda el sector de las extraescolares educativas privadas, la llamada educación en la sombra, al que las familias destinaban 1.700 millones de euros en el año 2021. El retraso que España muestra en este terreno está relacionado, según Lucas Gortazar, director de Educación de EsadeEcPol, con la escasa tradición de personalizar la enseñanza que tiene el país. “La gran mayoría de las expansiones de gasto se han destinado a ampliar el número de docentes e ir reduciendo el número de alumnos por clase. Ello ha supuesto una menor capacidad para dar una respuesta individualizada a los estudiantes, a cambio de dar una respuesta generalizada un poco mejor a todo el alumnado”.

Gortazar cree que la causa de fondo es pura economía política. “Los beneficiarios de estos programas suelen ser alumnos con desfase curricular o socioeconómicamente más desaventajados. Sabemos que este tipo de familias votan menos que la media. Y enfrente tienen, en cambio, un colectivo grande: los docentes y muchas familias de clase media, que votan más y siempre han querido bajadas generales del número de estudiantes por clase”.

Juan González, el padre del alumno del instituto de Albacete, paga ahora 60 euros al mes por las clases particulares. Una cantidad que a Sonia, 35 años, madre de un alumno del instituto público Virgen del Remedio de Alicante que ha ido los dos primeros cursos de la ESO a clases de refuerzo gratuitas en su centro, se le haría muy cuesta arriba. “Tanto mi marido como yo estamos desempleados, y tenemos tres niños, así que por economía no podría haberlo llevado a clases particulares. Gracias a esto ha salido adelante”, afirma.

El agujero del sistema educativo español en la materia se hace más grave, añade el director de Educación de EsadeEcPol, en un contexto de aumento del alumnado extranjero, parte del cual requiere apoyos para coger el ritmo académico, y cuya tasa de abandono educativo temprano triplica la de los autóctonos.

De no entender las clases al bachillerato científico

El caso de Fátima, 15 años, alumna de cuarto de la ESO del instituto público de Guadarrama, en Madrid, es un ejemplo de la utilidad de estos programas. La adolescente llegó a España en primero de la ESO, y al poco de incorporarse a las clases estaba convencida de que repetiría curso, porque no hablaba castellano. Su centro ofrecía clases de repaso, dos horas dos días a la semana, en grupos pequeños. Se apuntó, y logró salvar el año. “Me ayudaron mucho, sobre todo en Lengua, Historia, y Biología. En Matemáticas no me hacía tanta falta porque entendía los números”, afirma. La madre de Fátima es ama de casa, su padre trabaja en un restaurante, y ella estudia cuarto de la ESO, saca buenas notas, tiene pensado hacer el bachillerato científico y más adelante, quizá, estudiar Medicina.

En un contexto como el español donde casi todos los centros públicos de secundaria (y cada vez más los de primaria) concentran la jornada escolar por la mañana, las clases de repaso públicas tienen, además de una utilidad académica, otra social, señala Rosa Rocha, director del instituto en el que estudia Fátima. “No solo les ayudan a mejorar académicamente, sino que de otra forma muchos de los niños que vienen se pasarían las tardes solos”.

Los directivos de institutos consultados para hacer este reportaje coinciden en que, siendo positivo, las clases adicionales que ofrecen no cubren las necesidades reales. Rocha, por ejemplo, lamenta que el programa que financia la Comunidad de Madrid empiece en enero, cuando muchos estudiantes “ya se han estrellado en la primer evaluación”. Jesús Medrano, jefe de estudios del instituto público Cinco Villas, en Ejea de los Caballeros, Zaragoza, añade: “El programa es importante, pero también insuficiente. Con el personal que tenemos, podemos atender a unos 30 alumnos dos tardes a la semana, cuando necesitaríamos darles más horas y atender a más alumnos”. Esos 30 chavales equivalen, aproximadamente, al 5% de los estudiantes del



centro. Un porcentaje parecido al que alcanzan las clases de apoyo en otros centros, lo que suele restringirlas al alumnado con más dificultades y, normalmente, solo al de primero y segundo de la ESO.

El empeño de las directoras

Hay otras comunidades autónomas que financian este tipo de clases, como Castilla y León y Euskadi. Y el propio Ministerio de Educación lo hace a través del programa PROA+. Pese a ello, las extraescolares gratuitas se ofrecen en muchos institutos gracias al empeño de sus direcciones, la colaboración de los docentes —en ocasiones externos al centro o incluso voluntarios—, y tras vencer, en la enseñanza pública, el rígido andamiaje horario de los centros.

En el instituto Ramón y Cajal de Albacete, por ejemplo, su director, Carlos Galdón, pudo poner en marcha el proyecto gracias a que uno de los conserjes tenía un contrato de jornada partida, y recurriendo como profesores de repaso a estudiantes voluntarios de la Facultad de Educación. Y en el Virgen del Remedio de Alicante, su directora, Mar Sierra, lo logró aprovechando que el instituto tenía por las tardes profesorado de ciclos de Formación Profesional. Como este año la oferta de FP de su barrio se ha concentrado en otro instituto, y ya no cuenta con ellos, Sierra ha salido del paso contratando a un docente con fondos del Ministerio de Educación. Pero ha tenido que recortar el número de estudiantes que asisten de 40 a 20, y reducir su radio a primero de la ESO.

europapress.es

El PP defiende en el Senado "recuperar el mérito y el esfuerzo de los alumnos y reforzar el prestigio de los profesores"

MADRID 17 Nov. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Popular ha celebrado este lunes en el Senado la jornada 'La universidad vista por sus estudiantes restos y propuestas', en la que ha defendido "recuperar el mérito, el esfuerzo y la capacidad de los alumnos y reforzar también el prestigio de los profesores". "Ese es el camino de la excelencia que queremos impulsar en las universidades. No partimos de cero, pese que el sanchismo trata de infectar todos los aspectos de la vida de España, nuestras universidades gozan de prestigio, un prestigio que debemos cuidar, impulsar y mejorar", ha señalado la portavoz del PP en la Cámara Alta, Alicia García.

En materia educativa, García ha explicado que el PP tiene varios objetivos, entre los que ha destacado reforzar la excelencia en la universidad, mejorar la inserción laboral de los jóvenes y garantizar la neutralidad, la convivencia y la libre expresión: "En definitiva, lo que es la libertad en la universidad".

En la misma línea, ha señalado que quieren un sistema educativo "que forme a ciudadanos libres y responsables" y ha puntualizado que el pasado de España "es la mejor forma para construir un mejor futuro de libertad". "Queremos una universidad que corrija las desigualdad, que fomente la excelencia y que atraiga talento, talento internacional también. Por tanto, nosotros pretendemos que la universidad también sea un foro de debate abierto, donde los estudiantes puedan reafirmarse como ciudadanos responsables y no como subvencionados de doctrinas extremistas", ha apuntado García.

La portavoz del PP en el Senado, que ha agradecido a los estudiantes presentes en el acto su "activismo en favor de la democracia española y en favor de una universidad mucho mejor", ha asegurado que una educación superior en continua mejora "es garantía de una España mejor". Para el PP, la educación es, según ha dicho García, "la base para el desarrollo integral de la persona, el mejor ascensor social y el principal motor de progreso" para España.

La popular ha incidido en que el sistema educativo "es prioritario para que España vuelva a ser un país más próspero y sobre todo más equitativo". "Y por eso nuestro objetivo es impulsar un modelo universitario que garantice también una mejor formación, nuestro objetivo es que la universidad, pero también la Formación Profesional, os permita desarrollar vuestra vida adulta con responsabilidad, con criterio propio, pero sobre todo en libertad", ha aseverado.

LA VANGUARDIA

La FP Dual se consolida como el motor del empleo del futuro

Este modelo educativo refuerza la conexión entre centros formativos y empresas, clave para afrontar los retos de la digitalización y la transición energética

Javier Martín. 17/11/2025

¿Cómo construir una carrera profesional en un mercado laboral que se transforma a velocidad de vértigo? ¿Y cómo hacerlo, además, mientras aún se está estudiando? La respuesta pasa por algo más que acumular aprendizajes teóricos. Porque no hay duda de que la formación teórica importa, y mucho. Pero uno de los factores más decisivos es la experiencia. Hoy, en un proceso de cambio continuo, aprender haciendo se ha convertido en una de las mejores garantías de empleabilidad. Y es ahí donde la Formación Profesional Dual (FP Dual) encuentra su espacio natural.

El Informe sobre el Futuro del Empleo 2025 del World Economic Forum ofrece razones para el optimismo. Durante esta década se crearán más de 170 millones de nuevos empleos en todo el mundo, impulsados por la transición energética, la digitalización y el cambio tecnológico.

Y esa ola de transformación también alcanza a España, donde se estima que los sectores energético, industrial y tecnológico liderarán el cambio con la creación de 181.000 nuevos puestos de trabajo adicionales en los próximos quince años. Entre los perfiles más demandados están los relacionados con la eficiencia energética, la robótica industrial, los nuevos combustibles, el mantenimiento de plantas renovables o la automatización de procesos.

Sin embargo, esta nueva realidad también plantea un desafío. Los nuevos profesionales deben combinar una formación técnica sólida con experiencia práctica real. Y ese equilibrio no siempre lo ofrecen las rutas educativas tradicionales. Los datos así lo reafirman. Según el reciente estudio de Manpower Group Desajuste de Talento 2025, tres de cada cuatro empresas en España tienen dificultades para encontrar los perfiles que necesitan.

La transformación digital y tecnológica y la dificultad de acceder a conocimientos prácticos durante la trayectoria formativa están detrás de buena parte de ese desajuste de talento, especialmente en sectores como la industria, la energía o la logística. Precisamente, el propósito de la FP Dual es acercar la educación al mercado laboral y que la oferta y demanda de empleo caminen al mismo ritmo.

Aprender en el aula y en la empresa

La nueva Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional ha impulsado con fuerza la modalidad Dual, que permite a los estudiantes alternar la enseñanza en el centro educativo con la formación en un entorno laboral real. Este modelo, extendido con éxito en países como Alemania o Suiza, busca reducir la brecha entre la teoría y la práctica y preparar a los alumnos para los retos concretos del mercado.

El interés por esta fórmula no deja de crecer año tras año. En el curso 2024-2025, 1.188.901 estudiantes optaron por la FP, un 4,7% más que el año anterior, y buena parte de ellos lo hicieron dentro de la modalidad Dual. Los resultados hablan por sí solos: la tasa de empleabilidad entre los graduados en FP Superior alcanza el 79,5%, un 4,9% más que los de la FP Media. Además, la presencia femenina en esta modalidad sigue aumentando y se acerca ya al 40% del alumnado en prácticas.

El modelo gusta tanto a las empresas como a los estudiantes. Estos últimos se benefician de una fórmula que los introduce en el mercado de trabajo mientras se forman y les permite conocer las dinámicas de las empresas y sus necesidades actuales. Mientras, las compañías encuentran un canal directo para detectar y formar talento joven en las competencias que realmente demandan.

La nueva realidad se refleja también en la renovación de la oferta educativa. Desde el año 2018, el Ministerio de Educación ha lanzado 50 nuevas titulaciones enfocadas en electromovilidad, almacenamiento energético, inteligencia artificial aplicada a la industria o sistemas de producción sostenible. Con estas oportunidades, una nueva generación de técnicos de mantenimiento y operación en plantas de energías renovables, especialistas en eficiencia energética, y expertos en química industrial con enfoque en la producción de energía se prepara para acceder al mercado laboral y liderar el cambio hacia un nuevo modelo tecnológico.

Aprender trabajando como apuesta de presente y de futuro

Lo cierto es que los datos avalan el éxito camino. En España, la inserción laboral de los titulados de FP supera el 70%, y es especialmente alta en los sectores industriales y tecnológicos. Y en el caso de la FP Dual, además de responder a las demandas del mercado, impulsa un cambio cultural, revalorizando la formación técnica y el trabajo práctico como motores del progreso económico y social.

A raíz de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2022 y los reales decretos de desarrollo publicados en 2023–2024, la Formación Profesional evoluciona hacia un modelo plenamente dual: desde el próximo curso todos los ciclos de grado medio, superior e incluso los másteres de FP incorporarán desde el primer año estancias formativas en empresas, eliminando progresivamente el módulo FCT tradicional.

El mercado laboral del futuro exigirá perfiles versátiles, con pensamiento crítico, habilidades digitales y compromiso con la sostenibilidad. Las empresas lo saben bien y su experiencia demuestra que invertir en educación práctica es invertir en futuro. Los jóvenes ganan confianza, conocimiento y oportunidades. Las empresas, talento y capacidad de innovación. Y es que la FP Dual no solo enseña a trabajar, enseña también a transformar. Y ese es, probablemente, su mayor valor.

EL PAIS **OPINIÓN**

La primera generación que no conocerá un mundo sin IA

El reto educativo no es prohibir esta tecnología, sino enseñar a convivir con ella con criterio y conciencia

DAVID LÓPEZ. 17 NOV 2025

Los nacidos en 2020 crecen en un entorno donde la inteligencia artificial (IA) no es una herramienta, sino el aire cognitivo que respiran. Formarles será un desafío compartido entre escuelas, familias y empresas: evitar que esta tecnología piense por ellos antes de que aprendan a pensar por sí mismos.

En 1995, tener internet en casa era un lujo. En 2007, el iPhone transformó un teléfono en un mundo portátil. En 2012, las redes sociales colonizaron la vida cotidiana. En 2022, la IA generativa (con ChatGPT, Copilot o Gemini) hizo lo mismo con el pensamiento: democratizó el acceso a una inteligencia aumentada, disponible 24 horas, capaz de escribir, crear, programar y “razonar”. Esa evolución (internet, *smartphone*, redes sociales, IA) marca también la transformación cognitiva de la humanidad moderna, redefiniendo en cada década lo que significa “aprender”, “comunicarse” o “trabajar”.

Por primera vez, una generación nacerá sin memoria de un mundo sin IA: los nacidos en 2020–2021, que hoy tienen cuatro o cinco años, acaban de entrar en la escuela infantil. No recordarán un mundo sin asistentes conversacionales, sin *chatbots* que corrigen, sin robots que dibujan o sin videojuegos que aprenden de ellos. La IA no será, para ellos, una herramienta, sino el entorno cognitivo en el que crecerán.

Cada cohorte generacional se ha definido por la tecnología que marcó su infancia. Los nacidos en los noventa crecieron con internet, los de 2007 con el *smartphone*, los de 2010 con las redes sociales y los de 2020, con la IA generativa.

En 2030, cuando estos niños tengan nueve o 10 años, les resultará tan inconcebible imaginar una escuela sin IA como a un adolescente actual imaginar una vida sin internet o sin móvil.

Un estudio del MIT (2025) advierte de un fenómeno emergente: la “deuda cognitiva”. Los niños que aprenden con IA obtienen más información, pero desarrollan menos esfuerzo reflexivo. El cerebro se acostumbra a la respuesta inmediata, y el pensamiento se vuelve dependiente del sistema, generando una “deuda cognitiva”.

Entre los tres y seis años, el cerebro se construye a través del lenguaje, la curiosidad y la exploración del entorno. A esa edad, los niños necesitan interacción humana, no solo digital. Los juegos interactivos pueden ser útiles si complementan la conversación, no si la reemplazan. Pero, si la IA sustituye el diálogo con padres o maestros, el niño no aprende a formular hipótesis, sino a aceptar respuestas.

Entre los seis y nueve años, cuando se consolidan la comprensión lectora y las operaciones lógicas, la IA puede actuar como un tutor personalizado que ofrece ejemplos, corrige ortografía o adapta ejercicios. Pero si se usa sin guía, se convierte en una máquina de tareas que reduce el esfuerzo mental y la capacidad de razonamiento autónomo.

Entre los nueve y 12 años, con la aparición de la argumentación y la expresión escrita, la IA debe funcionar como un entrenador del pensamiento crítico: puede presentar contraejemplos, perspectivas opuestas o simulaciones que inviten al debate. Sin embargo, si se utiliza para redactar directamente los trabajos, el estudiante pierde la oportunidad de construir su propia voz cognitiva.

Entre los 12 y 15 años, cuando se desarrolla la capacidad de análisis abstracto y la investigación autónoma, la IA puede ser un copiloto intelectual, útil para contrastar ideas, esbozar argumentos o sugerir fuentes. Pero si se convierte en el origen del texto o del razonamiento, aparece el riesgo de plagio cognitivo: el joven entrega información, no conocimiento.

Entre los 15 y 18 años, el reto pasa por la síntesis, la creatividad y la reflexión ética. En esta etapa, la IA puede ayudar a modelar escenarios, refinar hipótesis o construir visualizaciones complejas, siempre que el alumno dirija el proceso. Si la herramienta decide por él, se instala la dependencia: el estudiante termina explicando un texto que no ha pensado.

A partir de los 18 años, en la universidad o formación profesional, la IA debe ser entendida como una herramienta de expansión, no de sustitución. Puede acompañar procesos de investigación, acelerar la recopilación de datos u ofrecer análisis de sensibilidad, pero el juicio sigue siendo humano. El peligro no es ya la ignorancia, sino la comodidad cognitiva: delegar la reflexión en lugar de profundizarla.

Finalmente, en la edad adulta, cuando la IA se convierte en asistente laboral o creativo, el riesgo es pasar de ser usuarios conscientes a operadores pasivos. El profesional no pregunta “qué puede hacer la IA por mí”, sino “qué puedo entender mejor gracias a la IA”.

El hogar será el primer entorno de convivencia entre el pensamiento humano y el pensamiento artificial. Los padres deben aprender a acompañar esa relación, no desde la prohibición, sino desde la conversación: preguntando qué ha hecho la IA, por qué ha dado esa respuesta o qué cambiarías tú.

Como antaño enseñábamos a distinguir entre “buscar en Google” y “copiar de Wikipedia”, hoy debemos enseñarles a usar la IA para pensar, no a dejar que “piense” por ellos. El reto educativo no es prohibir la IA, sino enseñar a convivir con ella con criterio y conciencia.

Durante dos décadas, la digitalización educativa se centró en el hardware (tablets, pizarras interactivas) y las plataformas online. Pero la IA exige un cambio más profundo: pasar de la educación digital a la educación aumentada.

En una educación aumentada, la IA no reemplaza al profesor, lo amplifica. Actúa como un asistente pedagógico capaz de adaptar contenidos, generar ejemplos u ofrecer perspectivas diferentes.

Los estudios de la Unesco (2024) y la OCDE (2025) apuntan que la IA puede mejorar la inclusión, personalizar la enseñanza y reducir el abandono escolar, siempre que los docentes comprendan su lógica y sus límites. Pero también hay una línea roja clara: la IA no debe hacer el trabajo del alumno.

Tradicionalmente, los trabajos aplicados cumplían la función de aprender mientras se hacían, mediante la investigación, la comparación y la argumentación. Los exámenes, en cambio, servían para comprobar hasta qué punto el aprendizaje había sido interiorizado.

Si pedimos a la IA que redacte el trabajo final, debilitamos el propio sistema de aprendizaje. El valor no está en el documento entregado, sino en el proceso de pensar, equivocarse, corregir y aprender.

La IA puede y debe ayudar durante el camino, ofreciendo pistas —no respuestas—, retando al estudiante con nuevas preguntas, corrigiendo errores de estilo o de lógica y generando escenarios para experimentar con hipótesis alternativas. Usada así, se convierte en un espejo del pensamiento, no en su sustituto.

Por eso, el nuevo profesor del siglo XXI no compite con la IA: la guía, la humaniza y la contextualiza. Educar a la generación de la IA no consiste en “enseñarles a programar”, sino en enseñarles a pensar con conciencia en un mundo donde los algoritmos ya piensan por ellos. Cada revolución tecnológica amplió nuestras capacidades; esta exige algo más: ampliar nuestra humanidad. La carrera ha comenzado: los niños que no han conocido un mundo sin IA ya están en las aulas. Y, esta vez, no se trata de alcanzar a la inteligencia artificial, sino de estar a la altura de quienes crecerán con ella, y de no generarles deuda cognitiva.

David López es decano asociado del programa Full-Time MBA de Esade.

FARO DE VIGO

¿Qué le pasa al docente con las lenguas?

Con tan solo una profesora libre para sustituciones, Educación tuvo que abrir ya listas para cubrir bajas de Latín y Griego. Para Francés o incluso Lingua Galega también hay déficit

Elena Villanueva. 17 NOV 2025 6:08

Lenguas clásicas —y no tan clásicas— buscan docentes que las impartan. Si hace años el auge de asignaturas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en sus siglas en inglés) condicionó un declive las Humanidades, esta tendencia parece ahora reforzarse con la falta de docentes para impartir determinadas materias como Griego, Latín, Francés o incluso Galego. Así lo reflejan los datos de los profesores sustitutos que están libres para cubrir bajas por enfermedad, matrimonio, paternidad o maternidad, excedencias para planes de formación, etc.

Griego y Latín

Las que se encuentran en el peor escenario son, sin duda, el Griego y el Latín, dos lenguas clásicas que prácticamente carecen de profesorado. Según las listas, a día de ayer, solo doce profesores estarían disponibles para cubrir la eventual baja de una titular. Y esto porque la Consellería, cuando todavía no se habían cumplido los dos meses de clase, se ha visto obligada a abrir listas de interinidades y sustituciones para estas dos especialidades debido al déficit docente ya que a principios de noviembre tan solo había una docente disponible.

La pasada semana se publicaba la lista de admitidos y excluidos de esta convocatoria y la situación no invita al optimismo: tan solo cumplieron con el baremo provisional 9 docentes para Griego y 11 para Latín; cifra que a todas luces semeja insuficiente para todos los meses que restan de curso.

Lenguas comunes

Esta problemática no solo afecta a las lenguas clásicas, que ya de por sí han sido devaluadas con cada reforma educativas, sino también a otras más comunes como el Francés o el Galego.

Ambas lenguas romance también cuentan con un déficit preocupante de profesorado, principalmente el Galego ya que se trata de una materia troncal, es decir, obligatoria en todos los centros y niveles educativos. Según las listas, tan solo están disponibles 80 profesores para sustituciones de Francés para cubrir bajas en toda la

comunidad. En el caso de la materia de Lingua Galega e Literatura están disponibles 91, cifra muy baja y que obligaría también a abrir listas en breves.

Ciertamente, la Consellería ya tuvo que abrir listas para Lingua el curso pasado el llegar a quedar en algún momento menos de 50 profesores interinos o sustitutos disponibles para cubrir bajas. Atendiendo a estas listas de interinos y sustitutos, son estas cuatro las asignaturas que cuentan con menos docentes disponibles para cubrir bajas, sumando también Filosofía, otra materia de «letras», que solo cuenta con 72 disponibles.

Materias sin Máster

Esta escasez de profesorado afectó especialmente el año pasado a áreas como informática o sistemas electrónicos, obligando a la Consellería a abrir listas en varias ocasiones. Este déficit docente en materias de FP motivó que la Xunta decidiese eximir de forma «excepcional» y «transitoria» la obligación de contar con el Máster de Profesorado, obligatorio para impartir clases, y que los titulados en estas especialidades pudieran impartir igualmente docencia. En estos casos, la alta especialización por exigencia de los contenidos dificultaba la inclusión de nuestros profesores.



Educación activa el protocolo por el acoso a la profesora de Plentzia

La viceconsejera de Políticas Educativas, Lucía Torrealday, señala que en cursos precedentes también tuvieron lugar situaciones de acoso contra esta profesora en las que el departamento no intervino porque, según ha expuesto, se gestionaron desde el propio centro

Aitor García Morán. Bilbao | 17-11-25

El departamento de Educación del Gobierno vasco ha activado el protocolo de actuación en el momento en el que se ha tenido conocimiento del caso ocurrido respecto al acoso a una profesora del IES Uribe Kosta. Una situación que se lleva a cabo en caso de agresión al personal de los centros públicos de acuerdo con los procedimientos establecidos, según ha explicado la viceconsejera de Políticas Educativas, Lucía Torrealday, en la mañana de este lunes.

En este sentido, señala que el departamento de Educación tuvo conocimiento de los hechos por primera vez después de que el pasado 31 de octubre, la noche de Halloween, un grupo de unos 50 adolescentes se acercasen a la casa de esta profesora para lanzarle huevos. Un acto llevado a cabo por, presuntamente, el alumnado del centro escolar de entre doce y trece años. Unos hechos que comenzaron hace años, en el momento en el que la docente salió en defensa de una familia con discapacidad, siendo estos los primeros en sufrir las agresiones y el ataque continuado de los jóvenes.

La Policía Local y la Ertzaintza se personaron en el lugar y la Fiscalía de Menores está investigando estos hechos, en los que están implicados menores de 14 años, es decir, inimputables de forma penal. Se ha activado un procedimiento extraordinario con el que se recopilará la información en función de la que se decidirá qué medidas adoptar contra el alumnado implicado. "El alumnado es menor y las medidas han de ser educativas", ha indicado la viceconsejera de Políticas Educativas, quien ha señalado que pueden consistir en trabajos sociales e incluso en la expulsión temporal del aula en casos "excepcionales".

En su comparecencia, Torrealday ha expuesto que en cursos precedentes también tuvieron lugar situaciones de acoso contra esta profesora en las que el departamento de Educación no intervino porque, según manifiesta, se gestionaron desde el propio centro escolar. Unas situaciones que se solucionaron en el ámbito educativo y local con medidas educativas impuestas al alumnado con las que se tenía la percepción de que la situación "iba a mejorar".

Profesora de baja

La profesora del instituto Uribe Kosta que ha sido acosada por los alumnos del centro escolar se encuentra de baja médica, según informan las personas trabajadoras del centro. De forma paralela, es la Fiscalía de Menores la que está investigando esta denuncia por acoso, según confirmaron a este periódico fuentes del departamento de Seguridad del Gobierno vasco.

Estudiantes de tercero y cuatro de ESO recordaron que algunos alumnos ya fueron castigados por una situación de acoso previa y que ya han "aprendido". Torrealday subraya el respaldo "incondicional" a la profesora, a la que el departamento de Educación prestará apoyo administrativo, psicológico y jurídico necesario. Además, se ha activado asimismo la intervención del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales y el centro escolar ha puesto en marcha el procedimiento establecido en el Decreto de Derechos y Deberes del alumnado.

INFORMACIÓN

Las familias se niegan a confinar a sus hijos ante una dana en Alicante si los centros no son seguros

Las familias se niegan a confinar a sus hijos ante una dana en Alicante si los centros no son seguros

A. Fajardo. 17/11/2025

Familias se niegan a confinar a sus hijos en los colegios e institutos, como contempla la Conselleria de Educación ante una dana imprevista, si los centros no son seguros. Y es que en la Comunidad Valenciana y en la provincia de Alicante hay decenas de centros educativos construidos en zonas inundables e incluso que se están levantando a día de hoy en ramblas o próximos a cauces del río. Hay ejemplos en Alicante, Elche u Orihuela.

Las medidas que ha aprobado el departamento de José Antonio Rovira, para actuar en caso de una alerta roja por fenómenos meteorológicos adversos, ha desatado preocupación entre los padres no por el hecho de que los alumnos tengan que permanecer en las aulas hasta que pase el peligro, sino por la falta de preparación de los centros para afrontar situaciones de emergencia que requieran confinar a los escolares.

Y es que este protocolo de emergencias, con sanciones para directores y profesores que se lo salten, se aplicará desde este curso en los colegios e institutos de la Comunidad Valenciana cuando, ya que hay centros expuestos a que les entre una tromba de agua por su ubicación en zonas inundables. Es la primera advertencia que lanza la Confederación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de la Comunidad Valenciana Gonzalo Anaya, que representa a más de 1.100 ampas entre las tres provincias. La segunda pega que pone esta agrupación, a la que pertenece la federación de Alicante. Enric Valor, es que a día de hoy los centros educativos carecen de kits de supervivencia para que los niños puedan permanecer sin salir durante horas o días.

"Para que un protocolo de confinamiento en un centro educativo fuera válido, la Conselleria de Educación tendría que asegurar primero la idoneidad de las infraestructuras", asegura Rubén Pacheco, presidente del colectivo de familias, quien tilda de "vergüenza" la nueva normativa autonómica porque considera que la Administración autonómica elude sus responsabilidades y las delega en los centros educativos.

El portavoz de los padres advierte de que una de las principales carencias a la que se exponen los colegios e institutos es la falta de informes por parte de la Conselleria de Educación sobre la seguridad de los centros ante un nuevo episodio de inundaciones. "No se han realizado informes sobre el estado de las infraestructuras tras eventos pasados y algunos barracones colocados tras la riada de Valencia vuelven a estar en zonas inundables", lamenta.

Además de la infraestructura, la confederación de padres de alumnos Gonzalo Anaya subraya la necesidad de protocolos que informen a la población educativa sobre cómo reaccionar en caso de emergencia. Para este curso el Consell ha anunciado que se formará para actuar ante inundaciones a los alumnos y docentes, pero el colectivo apunta a la necesidad de extender la prevención ante otros fenómenos adversos como los terremotos, dado el riesgo existente en el Mediterráneo. "La conciencia sobre los riesgos no solo tiene que surgir después de un evento, sino que tiene que haber una preparación de antemano", sostiene Pacheco.

Mantas, alimentación y medicamentos

En caso de que los centros estuvieran preparados para un confinamiento, la confederación de padres apunta a la necesidad de contar con kits de supervivencia que incluyan mantas, comida para la subsistencia, medicación y soluciones para problemas de salud física y mental, con tal de poder atender durante el tiempo que fuera necesario al alumnado y al profesorado. "De lo contrario, confinar a cientos de personas sin los recursos y el personal adecuado sería una irresponsabilidad", agrega.

Con todo ello, el colectivo de las familias pone el foco en que la Administración pública tiene que asumir la responsabilidad de asegurar que las infraestructuras educativas estén en condiciones óptimas para afrontar una emergencia, en lugar de los directores, como ha aprobado el departamento de Rovira. "No es posible que exijan a los centros estas responsabilidades cuando las peticiones de mejora y mantenimiento de los centros no son atendidas por la Administración", critica Pacheco.

Finalmente, la confederación Gonzalo Anaya apela a que cualquier plan de confinamiento sea completo y asegure la máxima calidad de atención y seguridad para las víctimas, ya que, de lo contrario, sería un "brindis al sol". También destaca la importancia de que los ayuntamientos y la conselleria informen a su personal sobre las situaciones de emergencia y las medidas a tomar, en lugar de dejar esta responsabilidad únicamente en manos de los directores de los centros.

EL PAIS OPINIÓN

Un dedo que apunta a la luna: ¿estafadores de la formación docente?

Los cambios en la formación del profesorado requieren una reflexión, no bulos

JUAN MANUEL ESCUDERO. 17 NOV 2025

Le pese a quien le pese, la formación del profesorado representa un campo de conocimiento educativo que no es propiedad de una casta de pedagogos vacíos y aburridos, sino patrimonio teórico, investigador y práctico de una comunidad profesional que se empeña, hace tiempo, en comprender y mejorar la educación y formación docente a escala nacional e internacional.

Carlos Fernández Liria (CFL en adelante) ha publicado en eldiario.es un artículo, *La estafa de la formación del profesorado*, que ha atraído mi atención. Al tema le he dedicado muchos esfuerzos las últimas cuatro décadas de mi trayectoria docente y, dada la trascendencia que tiene, me parece pertinente cuestionar cualquier voz que pretenda con malas artes desacreditarla. No me parece mal que haya un dedo (el de nuestro autor) que apunte a la luna (formación docente), pero considero inadecuado, como poco, que sea tan avieso y torticero, orqueste tanto bulo y tome una parte de la luna (Máster de Formación del Profesorado -MFP en adelante) como pretexto para valoraciones y dictámenes indebidos.

Antes de entrar en otros detalles, quiero decir que no acierto a entender el lenguaje grueso ni el halo de desprecio y supremacismo epistemológico del que el autor se envuelve para soltar todo género de improperios a instituciones (facultades de Educación) y a ciertos profesionales (los pedagogos): qué diría Freud de esa visceralidad, qué, por su parte Foucault, del régimen de verdad que CFL parece tener en propiedad.

No tengo inconveniente en coincidir con el artículo en que la propuesta de la Conferencia de Decanos de las Facultades de Educación de añadir un año más a la formación inicial del profesorado merece alguna vuelta y no escasas consideraciones y temores: más tiempo de formación no supone, por sí mismo, mayor calidad formativa. Me temo, sin embargo, que, salvo esta coincidencia, sostengo serias y fundadas discrepancias con lo que escribe CFL.

La primera tiene que ver con la apelación a evaluaciones del MFP que lo descalifican. Se dice que lo ha evaluado la OCDE, así como también su universidad (UCM): ambas han dictado sentencias negativas. ¿De veras? ¿La OCDE ha evaluado nuestro MFP, cuándo y cómo? ¿No será que TALIS hace alguna referencia aislada al mismo y que esa valoración se obtuvo sin más de opiniones del profesorado? Y, vamos a ver, con solo un 18,2% del alumnado de la UCM que valoró el máster, ¿puede afirmarse, como se hace, que éste no es sólido por ser baja “la satisfacción” que suscita? (advirtase que ese constructo es abiertamente de izquierda).

Que yo sepa, ni el MFP ha sido evaluado más allá de lo que periódicamente hace ANECA (dejémoslo ahora de lado) ni tampoco hay evaluación de otras políticas educativas y sociales, lo que es un deber pendiente hace largo tiempo. Pero no intentemos engañar al personal.

En segundo lugar, otro tema todavía más grueso si cabe. Sostiene sin rodeos el artículo que, en 2008, las facultades de Educación perpetraron un “golpe de Estado en la Academia”: impusieron e hicieron obligatorio a “carreras teóricas” (sic) un máster “en pedagogía”: la exageración eleva por las nubes el golpe y el tiro. Aquellas no impusieron el MFP, sino uno de Pedagogía, tal cual. Y nuestro colega se queda tan tranquilo. Se suelta el bulo, que cada cual entienda y decida lo que hacer con él; algunos comentarios al artículo, que me molesté en consultar, lo ratifican con la misma frivolidad que el original, así vamos: genuina y triste cultura y práctica *fake*.

¿No sabe CFL de dónde y de quiénes surgió el MFP, que vino más allá de los Pirineos? ¿Tampoco los por qué, para qué y los requisitos a cumplir de cara a lograr homologaciones estipuladas? Pues no estaría mal saberlo, valorarlo en su punto y, además, sin dejar de valorar ciertos tiempos y poderes vigentes con sus capacidades de veto. El MFP fue la única forma (urgida desde fuera) para superar la negación estructural e inveterada de las denominadas “áreas teóricas” que temían perder poder y clientela si se organizaba, como alguna vez se planteó, una carrera docente propia y plena, no un *suplemento* a las titulaciones disciplinares, que es lo que fue y sigue siendo el MFP. Ni poderíos pedagógicos ni nada parecido, sino una pura y abierta influencia de poderes universitarios hegemónicos; una cuestión mucho más prosaica, a fin de cuentas. Sus coletazos se extendieron hasta el momento de implantar en las universidades el nuevo máster. El vicerrectorado de estudios en cada universidad, en los preparativos y primeros pasos del Proceso de Bolonia, convocaron a todas las áreas universitarias en principio concernidas. Los efectos fueron sintomáticos: en alguna universidad como la mía, nos juntamos más de cincuenta en una reunión de explicación y posibles repartos a la luz de una de las lógicas más inveterada en la casa: “qué hay de lo mío”. Los afanes de

participación duraron no más del tiempo suficiente para percatarse el personal que, en realidad, no había nada que repartir.

Una tercera verdad que, aclaradas las cosas, podrá valorar el lector, es la que sugiere el artículo acerca de que las facultades de Educación son lo que son y atentan contra el sentido común por ser tristes y carecer sus miembros del néctar de la alegría del conocimiento: deberían por ello suprimirse, sin más. La razón originaria de todo ello, que están habitadas y controladas por una casta de amargados, los pedagogos (¿qué le habremos hecho a este señor todos nosotros sin excepción, todos sin más para merecer tanta inquina?).

Estoy en condiciones de afirmar rotundamente que no hay ninguna facultad en nuestras universidades más hospitalaria y abierta que la de Educación: hay en ella filósofos que no deben gustarle al filósofo CFL, psicólogos, sociólogos, economistas, especialistas correspondientes a todas las disciplinas del currículo de secundaria, primaria e infantil y sus respectivas didácticas. De modo que ningún pedagogo que no sabe matemática enseña a nadie este conocimiento: lo hacen doctores en Didáctica de la Matemática, y así en todas las demás “áreas teóricas”, que dice CFL. ¿Todos ellos y ellas carecen de conocimientos sustantivos, todos hablan y enseñan de lo que no saben, todos, por la fatalidad de algún dios del Olimpo epistémico, quedaron privados del placer del conocimiento?

Hay, finalmente, otro flanco, que a fin de cuentas es el más relevante. Se refiere a la tensión dilemática que el artículo plantea entre conocimiento, enseñanza y aprendizaje, entre contenidos y desarrollo de capacidades y competencias (no entremos ahora en la polisemia de estos términos). En el artículo hay frases textuales o abreviadas como: “el mayor incentivo del conocimiento es el conocimiento”, “los seres humanos desean saber, no hay que insuflarles el saber a traición ni jugando al corro de la patata”, “el conocimiento se impone por sí mismo, el problema está en querer despertar el interés por el mismo”.

Si lo dicho en los puntos anteriores parece poco más que hojarasca ruidosa, lo que se comenta ahora entra de lleno en asuntos clave. De algún modo enlaza con algo que está aquejando seriamente a nuestra educación. El afán de contraponer falsamente conocimientos (lo que vale la pena enseñar y aprender en la escuela) y pedagogía (facilitar los aprendizajes del alumnado) puede ser un síntoma digno de atención. Quizás no es ajeno a algo que está a la vista. Contamos con estadísticas que apuntan el hecho (aproximado) de que, tomando la franja de edad de la población entre los 18 y 35 años, en torno a una mitad de las personas cuentan con formación superior, mientras que, por el otro extremo, hay cifras casi similares que resultan de sumar a quienes no se graduaron en ESO, abandonaron prematuramente la formación y ni trabajan ni estudian. Pasaron por la escuela, se les ofreció conocimientos, pero a miles y miles de nuestra ciudadanía más joven les resbalaron las sesudas explicaciones que tantos docentes les regalaron.

Nuestra formación del profesorado sigue pendiente de un diagnóstico que ilumine qué es lo que está pasando y qué debe mejorarse, de una transformación profunda basada en el conocimiento y las mejores prácticas disponibles, de un firme compromiso con la corrección de desigualdades educativas que no solo vulneran derechos de las personas, sino también la existencia misma de una sociedad democrática, justa y habitable.

Juan M. Escudero Muñoz es profesor emérito de la Universidad de Murcia.

EL DEBATE OPINIÓN

Referencias y recomendaciones para una docencia exitosa

Estas ideas, junto con un conjunto de materiales didácticos de apoyo para los profesores, deberían integrarse en los programas de formación tanto inicial como permanente del profesorado, así como en las propias lecturas profesionales de los docentes en ejercicio

Francisco López Rupérez 18 nov. 2025

En el tiempo presente, el ejercicio de la profesión docente se encuentra condicionado por un contexto social y político altamente complejo, influido por factores que van desde una heterogeneidad creciente de la población estudiantil, hasta el impacto de una crisis de aquellos principios y valores sobre los que reposan, en buena medida, las claves del éxito de la institución escolar.

La efectiva consideración política de la educación como principal instrumento de movilidad social, la importancia del esfuerzo y la dedicación al estudio, el respeto a la autoridad del profesor o la valoración del enseñar como actividad principal del profesorado –por encima de las cargas burocráticas perfectamente evitables en tiempos de transformación digital– han decaído, a la vez que se incrementaban las expectativas sobre las funciones del profesorado, en número y variedad. El conflicto, pues, entre una realidad cada vez más complicada de gestionar y unas expectativas cada vez más elevadas, está servido y su superación no será, desde luego, una cuestión de fácil solución, carente de importancia, o de esas que se resuelven solas.

Por otra parte, la inspiración ideológica en España de las políticas educativas no ha hecho más que crecer, alimentando así una tendencia, muy propia del ámbito educativo, que se caracteriza por la existencia de creencias firmes, las cuales, como han señalado T. Burns, y F. Köster, F. en *Governing Education in a Complex World. Educational Research and Innovation*. (OECD, 2016), «producen opiniones sobre lo que funciona y lo que no, que se sitúan al margen de los hallazgos de la investigación».



Justamente en este contexto complejo, con repercusiones escolares de difícil gestión, tanto las políticas educativas como la práctica docente deberían apoyarse intensivamente en el conocimiento y en la evidencia. Es esa la manera en que otras disciplinas –que comparten con la Educación el hecho de poseer una dimensión aplicada con un importante impacto social– han incrementado históricamente su grado de acierto, han mejorado su contribución a los individuos y a la comunidad y, en consecuencia, han aumentado su reconocimiento por parte de la sociedad.

En el pasado mes de septiembre, Narcea Ediciones publicó la versión en español de la última obra de John Hattie que, precisamente por todo lo anterior, merece la pena glosar aquí. Y es que John Hattie puede ser considerado, sin ningún género de dudas, como el campeón de la evidencia empírica sobre los factores asociados al rendimiento de los alumnos en la educación escolar. A lo largo de tres décadas, ha desarrollado un auténtico programa de investigación, recopilando evidencias empíricas que se basan en miles de metaanálisis, que agrupan un centenar de miles de investigaciones empíricas y que se extienden, en su conjunto, sobre el comportamiento de cientos de millones de alumnos. Pero en la obra que aquí se comenta, el profesor Hattie da un paso más allá y decanta todo ese esfuerzo científico en un conjunto de mensajes principales, basados en evidencias, que resultan de sumo interés para lograr una docencia exitosa.

Bajo el título *Diez marcos mentales del aprendizaje visible. Criterios de éxito para docentes de alto impacto*, John Hattie, junto con su colaborador Klaus Zierer, recurren al concepto de «marco mental», introducido por George Lakoff como «estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo». Esta noción, que ha tenido un gran éxito en el ámbito de la política, es aplicada por Hattie a la educación, en este caso como «convicciones profesionales complejas basadas en evidencias». En tanto que convicciones –que abarcan creencias, valores y concepciones, así como sus interrelaciones– son complejas. Pero esa complejidad de los marcos de Hattie ha de abrazar, necesariamente, una aproximación que es característica de las profesiones maduras y que consiste en compartir un conocimiento específico experto, basado o informado por evidencias.

Hay dos rasgos principales que reflejan el itinerario intelectual de los autores en la obra. En primer lugar, la consideración de la docencia como «una actividad esencialmente ética»: la actividad de un profesorado que aporte a su función «pasión por mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos». Y, junto a ello, una sólida adhesión a una racionalidad de corte científico, racionalidad que se ve proyectada en todo el libro.

Los «marcos mentales» que se proponen incluyen las siguientes ideas principales que emergen de la evidencia:

- Pensar y evaluar el impacto de la docencia sobre el aprendizaje de los alumnos.
- Considerar importante la evaluación como fuente de información y de cambio para la mejora de la práctica docente.
- Trabajar colaborativamente y con sentido de comunidad.
- Considerarse un agente de cambio, desde el convencimiento de que todos los alumnos pueden mejorar.
- Esforzarse en plantear el aprendizaje como un desafío y los errores como oportunidades para aprender.
- Ayudar a los alumnos a comprender el feedback, a interpretarlo y a actuar en consecuencia.
- Promover el diálogo y mantener un equilibrio adecuado entre hablar y escuchar.
- Informar con claridad a los estudiantes sobre cuáles son los criterios de éxito.
- Establecer relaciones positivas con ellos.
- Centrarse en el aprendizaje y en utilizar un lenguaje adecuado.

Estas ideas contenidas en el texto, junto con un conjunto de materiales didácticos de apoyo para los profesores, deberían integrarse en los programas de formación tanto inicial como permanente del profesorado, así como en las propias lecturas profesionales de los docentes en ejercicio; profesores que, de acuerdo con la evidencia aportada reiteradamente por el mismo Hattie, constituyen el factor crítico por excelencia de la calidad de los resultados de los alumnos.

Si como señala Lakoff, «el cambio de marco es el cambio social», un cambio de los marcos mentales del profesorado, alineados con las evidencias que aporta la obra, mejorará la educación y terminará mejorando la sociedad.

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

Aumenta la ansiedad que sienten los docentes españoles: Más del 71% de los atendidos por ANPE la sufrió el curso pasado

Menos agresiones físicas: El Defensor del Profesor registra 141 cometidas por alumnos (157 curso anterior) y 33 por familiares (41)

MADRID, 18 Nov. (EUROPA PRESS) - El 71,3% de los docentes atendidos en el curso 2024-2025 por el Defensor del Profesor, servicio prestado por el sindicato ANP para atender a docentes víctimas de situaciones de conflictividad en los centros educativos, ha padecido ansiedad, lo que supone un punto y medio más que en el curso anterior.

Así lo refleja la memoria del Defensor del Profesor correspondiente al curso 2024-2025, presentada este martes, en la que constata "una cronificación del malestar emocional docente asociado a la sobrecarga burocrática, el insuficiente apoyo institucional y la falta de recursos humanos y materiales". Durante el último curso, el servicio ha llevado a cabo 2.004 actuaciones.

A lo largo de los dos decenios que lleva en funcionamiento -este año se cumple, precisamente, el vigésimo aniversario de su puesta en marcha-, ha brindado apoyo a más de 46.000 docentes. "Los casos atendidos son cada vez más complejos, pues confluyen factores de muy diversa índole, como el síndrome de burnout o del profesor quemado, la sobrecarga burocrática, las elevadas ratios, el aumento del alumnado con necesidades educativas especiales, la incertidumbre ante el futuro profesional del profesorado interino, la excesiva carga lectiva o la escasez de personal docente y no docente", ha señalado la coordinadora estatal del Defensor del Profesor, Teresa Hernández.

Los datos de la memoria muestran que al 17,3% de los docentes atendidos se le ha concedido la baja médica y el 11,7% ha sufrido depresión.

El estudio incorpora este año un nuevo indicador, el de 'tranquilidad', con el que se han identificado un 4,4% de los docentes. Por etapas educativas, la enseñanza Primaria concentra el mayor porcentaje de docentes con ansiedad (75%), mientras que los profesionales con más de 15 años de experiencia presentan tasas más altas de depresión o bajas laborales, lo que apunta a una relación directa entre la antigüedad y el síndrome de burnout. "El malestar emocional se ha convertido en un fenómeno estructural del sistema educativo.

Nos encontramos con algunos profesores atrapados en una espiral de exigencias, desmotivación y tareas burocráticas que les impiden centrarse en lo esencial: enseñar. La percepción de falta de apoyo institucional ante ello es un detonante claro de estrés y frustración", ha señalado Hernández.

MÁS DEL 42% POR CONFLICTOS CON EL ALUMNADO

El 42,6% de los casos atendidos por el Defensor del Profesor corresponde a conflictos con el alumnado y el 34,4% a problemas con las familias, porcentajes similares a los del curso anterior. Aumentan las faltas de respeto de familiares de alumnos (de 313 casos a 320) y las presiones para modificar notas (162 frente a 136). Las falsas acusaciones son, tras las faltas de respeto, el problema más recurrente. A continuación, se sitúan las dificultades para dar clase y los casos de acoso.

En cuanto a las agresiones físicas, su número disminuye levemente respecto al curso 2023-2024: se han registrado 141 cometidas por el alumnado (frente a las 157 del año anterior) y 33 llevadas a cabo por familiares (frente a las 41 del curso anterior).

En cualquier caso, la coordinadora del servicio ha recalado que "las situaciones de conflictividad que se comunican al servicio son solo una pequeña parte de las que sufre el personal docente". "Generalmente, los casos que nos llegan son los más extremos o aquellos en los que el docente no encuentra apoyo en los equipos directivos o la Administración.

Por otra parte, muchas situaciones se resuelven en el propio centro gracias a las normas de convivencia que se han ido estableciendo", ha puntualizado. Tras 20 años en funcionamiento, el Defensor del Profesor ha atendido a un total de 46.321 docentes en toda España. En el curso 2024-25, el 85,1% de quienes se han puesto en contacto con el servicio han recibido asesoramiento; el 63,2%, apoyo personal y emocional; el 56,2%, información sobre legislación, y el 24,8%, asesoría jurídica.

SOBRECARGA BUROCRÁTICA Y FALTA DE APOYO

Durante la presentación, la vicepresidenta nacional de ANPE, Sonia García, ha denunciado que "la sobrecarga burocrática continúa siendo el principal factor de desmotivación y estrés entre el profesorado".

En este sentido, ha subrayado que "la implantación de la LOMLOE, la proliferación de coordinaciones y proyectos sin dotación económica y la falta de personal administrativo han convertido el papeleo, ya sea físico o digital, en un obstáculo permanente para la labor docente".

La Voz de Galicia

La UE destaca el esfuerzo español por la educación infantil y la FP

El informe «Monitor de educación y formación 2025» también reconoce que el mercado de trabajo no puede absorber a tantos titulados, lo que provoca la mayor sobrecualificación en la eurozona

La Voz REDACCIÓN. 18 nov 2025 .

Mucha educación infantil, con especial atención al alumnado vulnerable. Reducción del abandono escolar temprano (no seguir estudiando al terminar la ESO). Apuesta por las competencias docentes. Impulso de la FP. Todas estas son las fortalezas de España según el informe de la Unión Europea *Monitor de educación y formación 2025*. Pero no solo hay cosas positivas en el informe: el mercado de trabajo español no puede absorber su elevado número de titulados, lo que da lugar a la mayor tasa de sobrecualificación de la UE, y a la vez faltan profesionales del ámbito científico-tecnológico. Al mismo tiempo, la demanda de especialistas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) supera la oferta, mientras que la matriculación a nivel terciario es inferior a la media de la eurozona y está disminuyendo, lo que apunta a un desajuste entre la educación superior y la demanda del mercado de trabajo.

Falta interés por la tecnología

A medio plazo, la falta de profesionales altamente cualificados en el ámbito STEM es un problema. Según datos del Monitor, en el 2023, algo menos del 25% de los estudiantes de educación superior (universidad y FP superior) estaban matriculados en estas disciplinas tecnológicas, y eso es algo menos (1,2 puntos) con respecto al 2015. En la UE el porcentaje roza el 27 y de hecho la Unión Europea querría que se llegase al 32%. Por si estos datos no fuesen suficientes, el informe comunitario detecta una enorme desigualdad de género en estas disciplinas: solo el 28% de los matriculados son mujeres, por debajo del 32% de la Unión Europea y muy lejos de sus objetivos, que están en el 40%. Especialmente grave es la situación en el mundo TIC (informática y derivados) donde solo 16 de cada 100 estudiantes son mujeres. La situación española es mala en este punto, pero la UE señala que aunque no hay una estrategia específica en materia STEM, sí existe un Plan Nacional de Competencias Digitales del 2021, centrado en reducir la desigualdad de género, y refuerzo con fondos Next Generation.

Brecha en la alfabetización informática

En paralelo, demasiados alumnos suspenden en alfabetización informática y gestión de la información virtual. El Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, por sus siglas en inglés) analiza estos aspectos en estudiantes de 14 años y en el 2023, la media española fue de 495 puntos, una cifra aceptable (la media de la UE es ligeramente inferior, de 493) pero que esconde un porcentaje de **suspensos** que alcanza el 44,4%, es decir, alumnos que no llegan al nivel mínimo; en la UE este grupo no pasa del 42,5%. «Esto significa —dice el Monitor— que demasiados alumnos no saben utilizar el ordenador para realizar tareas básicas y explícitas de recogida y gestión de información ni crear productos documentales sencillos». Para paliar estas cifras, el Gobierno ha puesto en marcha el Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo (Plan #DigEdu), que ha supuesto la distribución de 300.000 dispositivos portátiles y la instalación de sistemas interactivos en 240.000 aulas; son las comunidades autónomas las encargadas de distribuir este material, que se completa con la acreditación de las competencias digitales de 560.000 profesores.

Apuesta por la educación infantil

En lo que sí destaca positivamente España, según el Monitor, es en su esfuerzo en favor de la educación infantil y atención a la infancia, especialmente a los grupos más vulnerables. En el informe europeo no hay datos por comunidades, pero cabe resaltar que Galicia está en el grupo de cabeza en cuanto a alumnado en escuelas de cero a tres años, y que la gratuidad total de estas escuelas ha atraído a las mismas a los grupos más desfavorecidos y que más necesitan esta formación inicial. España tiene uno de los mayores porcentajes de niños en riesgo de pobreza (del 34% frente al 23% de la media europea), un porcentaje que ha aumentado desde el año 2015. Según resalta el informe, «España aborda la situación de estos niños y niñas mediante una reducción de las tasas y dando prioridad en la admisión, medidas que también están dirigidas a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales».

Menos abandono temprano

Es una de las batallas más complicadas de librar: conseguir que los alumnos terminen la ESO y sigan de hecho en el sistema educativo hasta al menos los 18 años (y que completen las diferentes etapas). En el 2015 España tenía un 20% de abandono educativo temprano (ese es el nombre que se le da) y hoy es del 13%. Es cierto que la media europea está mejor (es del 9,4%) pero ahí también hay diferencias entre comunidades, y Galicia está entre el grupo mejor situado. Apoyo al alumnado vulnerable desde primaria, flexibilización de la

FP básica e impulso de la FP de grado medio son, entre otras, algunas de las medidas que han tenido más éxito.

La FP está de moda

La FP es una de las grandes apuestas españolas. En general se observa que hay menos interés por la FP de grado medio que por la superior, una tendencia que puede estar cambiando, especialmente en territorios como Galicia, donde la formación profesional está empezando a considerarse una alternativa muy aceptable frente al bachillerato. En la UE es algo ya frecuente pero en España, con una tradición educativa distinta, el fenómeno es relativamente nuevo.

Pero los datos a 2023 siguen estando descompensados: el 26% de los estudiantes que siguen en el sistema al cumplir los 18 están en FP superior, frente a un escasísimo 7,7% en la Unión Europea. En cambio, solo el 40% de los alumnos optan por la FP de grado medio a nivel español cuando el europeo llega al 52%. La cifra española parece baja, pero lo cierto es que solo el 10% de los adultos españoles en edad e trabajar (de los 25 a los 64 años) tiene esa titulación, porcentaje que se multiplica por tres en Europa.

Pero la apuesta clara de España por la FP cambiará esta dinámica, especialmente por el auge de la FP dual (dual intensiva se llama ahora) y por los másteres de FP, que están consiguiendo modernizar el sistema laboral español.

Mal en PISA pero con menor caída por la pandemia

Otro asunto tratado es el nivel de competencias mínimas en alumnado de 15 años (a partir de datos del Informe PISA). En este capítulo, la UE da una de cal y otra de arena. Por una parte, hay poca excelencia entre el estudiantado (un mal que aqueja a Galicia, con niveles en general notables) y las competencias son débiles en las tres materias estudiadas (Lectura, Ciencias y Matemáticas), pero a la vez la caída de las cifras que se dio entre el 2018 y 2022 (después de confinamiento durante la pandemia) fue menor en España que en otros países de la UE. Sí se considera un problema el bajo nivel de excelencia (de 6 puntos en España y de 8 en la UE en Matemáticas, por ejemplo), lo que reduce el número de alumnado en carreras STEM, que tanto necesita Europa. Además, en el 2023 del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), los alumnos españoles de 4.º curso de educación primaria obtuvieron unos resultados inferiores a la media de la UE (498 puntos en matemáticas frente a los 514 de la UE y 504 en ciencias frente a los 512 de la Unión Europea). Pero si en conocimiento científico-matemático España no está bien situada, sí se detecta una mayor estabilidad emocional entre los jóvenes, que se sienten más aceptados y valorados que la mayoría de los alumnos de la UE.

Fuerte identidad europea

Casi dos de cada tres estudiantes españoles de 2.º de ESO entiende el papel de las instituciones y los conceptos cívicos, y es de los países que menos brecha tiene en este sentido entre alumnos desfavorecidos y acomodados. También es el Estado con mayor porcentaje de adhesión muestra a la UE (el 90% frente a la media continental del 81%).

Control de los móviles en el instituto

Aunque cada comunidad autónoma decide si permite o no el uso de teléfonos móviles en el centro educativo, la mitad de los territorios (con Galicia a la cabeza) han prohibido su uso. Y aunque hay una percepción general de falta de control sobre los dispositivos, España está entre los países en los que hay más control parental: el 58% de los jóvenes declara tener un tiempo de límite de uso de las pantallas entre semana (en la UE solo lo afirma el 41%) y en fin de semana el 32% también tiene horario (frente al 21% de la media europea).

EL MUNDO

Aumentan los problemas de los profesores con los padres por la presión sobre las notas: "Se ha llegado a insultar a docentes, se sienten desautorizados"

El Defensor del Profesor constata en su informe de los docentes con mayor experiencia reportan haber tenido más problemas con las familias

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 18 noviembre 2025

Ocurrió el curso pasado en una clase de 2º de Bachillerato, cuando un alumno recibió la nota de un examen por parte de su profesor y, como no estaba conforme con la calificación, lo insultó, cuestionando su profesionalidad. A continuación, exigió que volviera a corregir el ejercicio el director del instituto, a pesar de que no era experto en la materia del examen. El director puso una amonestación al alumno por insultar al docente. Y hubo que hacer una mediación entre el equipo directivo, la tutora, el docente y la madre del alumno. La tensión le provocó al profesor un cuadro de ansiedad y tuvo que ponerse da baja. "Se siente desautorizado", explica Teresa Hernández, la coordinadora del Defensor del Profesor, un servicio del sindicato



docente Anpe que ha detectado un aumento los problemas de los profesores con los padres por la presión existente sobre las notas.

Se trata de un conflicto que "casi siempre se corresponde con cursos terminales, sobre todo en 2º de Bachillerato, donde la nota influye a la hora de poder elegir una carrera universitaria". Cada vez hay más alumnos matriculados en grados de alta demanda en las universidades públicas, pero las plazas no aumentan y la competición en toda España es cada vez más feroz. Algunas familias miden cada nota ya desde 1º de Bachillerato, un curso que cuenta porque el acceso se calcula con la media de Bachillerato (60%) y la calificación de la fase de acceso de la Selectividad (40%).

Anpe ha presentado este martes su informe anual sobre el Defensor del Profesor, correspondiente al curso 2024/2025, que registra un total de 2.004 actuaciones realizadas durante este curso para dar auxilio a las demandas de los afectados. Se trata de un *teléfono de la esperanza* para los maestros que lleva 20 años en vigor con más de 46.000 intervenciones de ayuda.

En 2024/2025 se han registrado un **4,6%** menos de actuaciones respecto al año anterior, aunque son un **8%** más que en 2022/2023. Responden a peticiones de ayuda sobre todo de profesores de Secundaria (el 46%) que no son novatos: el 29,4% lleva en la docencia más de 15 años; el 22%, de 10 a 15 años; el 27,7%, de cinco a 10 años; el 12,4%, de uno a cinco años; y el 8,4% está en su primer año. "A medida que mayor es la experiencia, mayor el número de problemas que reportan los docentes", advierte el informe, que dice también que "los docentes con mayor experiencia reportan más problemas con familias".

FALTAS DE RESPETO

Los principales problemas registrados son las faltas de respeto (30%), falsas acusaciones (28,5%) y problemas a la hora de dar clase (17%). De los profesores que piden ayuda, el 71% tiene ansiedad, el 17% ha cursado baja y el 11% sufre depresión. Han aumentado los problemas con los alumnos (del 41,3% al 42,6%) y los problemas con las familias (del 33,9% al 34,4%).

Teresa Hernández cuenta que han detectado "casos generalizados" de varios alumnos que elaboran un escrito en contra de un profesor "porque consideran que no les está preparando adecuadamente para la Selectividad o es demasiado exigente".

¿Cómo se resuelven este tipo de actuaciones? "Estas quejas implican un seguimiento de la Inspección al docente para comprobar lo que está dando y los instrumentos de evaluación. Se evalúa su práctica docente. O se hace un seguimiento porque los resultados de la Selectividad no son los esperados", responde la coordinadora del Defensor del Profesor, que recalca que "la exigencia en 2º de Bachillerato es muy grande, tanto sobre los contenidos que el docente debe impartir como sobre lo que el alumnado debe tener ya asimilado de cursos anteriores para avanzar adecuadamente".

En Anpe están "bastante preocupados" por la tensión que genera la pelea por las notas. "A veces la presión la ponen los padres y a veces los alumnos. Ocurren las dos cosas. Los hijos se ponen a llorar si suspenden un examen y los padres sobreprotectores a veces se ponen más nerviosos de la cuenta y, en vez de ir a hablar con el docente y ver lo que ha pasado, ponen una denuncia ante la Inspección para ver por qué ha tenido su hijo esa nota sin preguntar antes al docente qué ha podido pasar. No es normal que los adolescentes, cuando suspenden, se pongan a llorar. Algo no estamos haciendo bien. No les educamos en la frustración", reflexiona Hernández.

Noticias de Navarra

El 70% de menores de 10 años atendidos por el Teléfono ANAR sufre violencia y el 75% no recibe tratamiento psicológico

Entre 2019 y 2024 ANAR realizó 16.865 intervenciones graves junto a Policía, Servicios Sociales o Servicios de Protección a la Infancia

NTM. EP. 18-11-2025

El 70% de los menores de diez años en situación de vulnerabilidad en España atendidos por el Teléfono/Chat ANAR sufre violencia y el 75,5% no recibe tratamiento psicológico.

Así lo refleja el Estudio del Teléfono/Chat ANAR de la Familia y los Centros Escolares: 'Escuchando a la infancia desde la voz adulta (2019-2024)', elaborado por el Centro de Estudios e Investigación ANAR, en el que analiza los 59.616 casos de menores de edad en riesgo ayudados a partir de las 89.411 peticiones de ayuda realizadas en ese período por parte de personas adultas al Teléfono ANAR de la Familia y los Centros Escolares, '600 50 51 52', y al 'chatanar.es'.

Entre 2019 y 2024, Fundación ANAR ha registrado un aumento significativo en el número de casos de niños, niñas y adolescentes que han recibido orientación psicológica, social y/o jurídica gracias a la llamada de una persona adulta de su entorno (+17,3%).

Respecto al perfil sociodemográfico, un 55% son niñas y adolescentes mujeres y un 44,9% varones. La Fundación destaca que este Teléfono es "especialmente útil" para la detección de problemas en la primera infancia, entre 0 y 9 años, que representa un 34,1% de los casos.

No obstante, observa un aumento progresivo de las consultas relacionadas con preadolescentes (12-13 años) y adolescentes (13-14 años). El 98,2% vive con algún familiar, principalmente con ambos progenitores (40%) o con la madre (33,6%). El 69,1% de los/as menores de edad por los que contactan personas adultas no recibe ni ha recibido tratamiento psicológico.

Menores de 10 años, perfil marcado por una alta vulnerabilidad

Los 20.320 niños y niñas menores de diez años ayudados constituyen un perfil marcado por una alta vulnerabilidad y exposición a riesgos graves y persistentes. Dentro de este grupo, la mayoría de los casos atendidos corresponden con varones en edades tempranas (6 años de media), que crecen en familias monoparentales, principalmente con la madre.

En cuanto a los motivos de las consultas, predomina la violencia contra un niño (70%), con especial presencia del maltrato físico, maltrato psicológico/emocional, abandono, agresión sexual, violencia de género, entre otros; los problemas jurídicos (6,4%); la conflictividad familiar, como separaciones, custodias y regímenes de visitas (6,2%) y la pobreza infantil (2,5%).

El director técnico de Fundación ANAR, Benjamín Ballesteros, ha señalado que "los menores de diez años son el grupo más especialmente vulnerable". "Por ello, es importante reforzar la detección temprana, la respuesta multidisciplinar y el acceso a recursos terapéuticos y jurídicos, así como fortalecer los apoyos a familias monoparentales y los mecanismos de prevención de la violencia en la primera infancia", ha apuntado.

Pese a la cronicidad y severidad de los problemas que sufren los menores de diez años -frecuencia diaria (59,9%), duración superior al año (60,1%), urgencia alta (53,2%) y gravedad alta (66,8%)-, el 75,5% de ellos no cuenta con atención psicológica. Fundación ANAR llevó a cabo una orientación psicológica, social y jurídica, la que requiere de mayor complejidad, en el 73,6% de las ocasiones.

Para la directora de las Líneas de Ayuda ANAR, Diana Díaz, contrasta que el principal motivo de llamadas que reciben directamente de los propios menores de edad "es la salud mental, mientras que pasa más desapercibida en las peticiones de ayuda de los adultos del entorno". "Se tiende a normalizar problemas en la infancia que requieren un apoyo psicológico especializado y que minimizaría las secuelas en etapas posteriores", agrega.

Cronicidad y severidad

La mayoría de los problemas por los que las personas adultas contactan con Fundación ANAR presentan una frecuencia diaria (62,7%) y una duración superior a un año (59,7%). Por otro lado, más de seis de cada diez (67,1%) de las problemáticas muestran una gravedad alta y más de la mitad (53,1%), una urgencia alta.

"La implicación de los profesionales y de las personas adultas del entorno es fundamental para detectar situaciones de alto riesgo, entre 2019 y 2024 tuvimos que realizar 16.865 intervenciones graves, junto a Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Servicios Sociales o Servicios de Protección a la Infancia y la Adolescencia, entre otros, y 209.290 derivaciones a recursos de infancia de toda España", ha asegurado la directora del Departamento Jurídico de las Líneas de Ayuda ANAR, Sonsoles Bartolomé.

Con respecto a las personas adultas que contactaron con las Líneas de Ayuda ANAR entre 2019 y 2024, el 78,2% fueron mujeres, por temas relacionados con la violencia hacia un menor de edad (60,5%), especialmente en casos de maltrato físico o psicológico y de agresión sexual, así como por problemas de salud mental (19,7%), principalmente asociados a problemas de conducta.

Por su parte, los varones consultan en mayor proporción de forma reactiva por otro tipo de cuestiones (23,9%), como problemas jurídicos y la desaparición de un niño, niña o adolescente.

El 83,2% son familiares de los menores de edad afectados, destacando principalmente las madres (57%), seguidas a cierta distancia por los padres (15,4%) y por otros familiares (10,9%). Sin embargo, durante el período analizado, se aprecia un incremento significativo de las consultas realizadas por los/as profesionales (de un 3,9% en 2019 a un 5,9% en 2024).

Entre los problemas detectados en el entorno del niño o adolescente en riesgo destacan: violencia de género (11,8%), ansiedad (10,8%), miedo (9,6%) y tristeza (9%).

La detección directa de una persona adulta (tanto observación como testimonio del menor de edad) está fuertemente vinculada con el grado de cercanía cotidiana con el niño, niña o adolescente: madres, padres, docentes, etc. Los relatos de terceros son más frecuentes cuando la relación es indirecta o hay menor conexión emocional (amistades, profesionales no escolares), excepto en el caso de los desconocidos/as que lo detectan por observación directa.

Por otro lado, la actitud frente al riesgo varía entre la implicación activa (madres), la reacción a posteriori (padres), la mediación profesional (docentes y técnicos) y la denuncia espontánea (desconocidos).

EL PAIS

Lucie Cerna (OCDE): “Repetir curso es muy caro y al alumno no le suele funcionar”

La analista de equidad educativa de la organización de países desarrollados defiende que las escuelas colaboren con los servicios sociales y de salud mental

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 NOV 2025

Lucie Cerna acaba de comer en una sala de la Fundació Bofill, una entidad dedicada a la investigación educativa ubicada en una antigua fábrica del siglo XIX rehabilitada en el barrio de L'Eixample de Barcelona. Analista sénior de equidad e inclusión educativa de la OCDE (un club integrado principalmente por países desarrollados), nacida en Praga hace 44 años, Cerna ha expuesto horas antes estrategias para reducir el abandono escolar temprano, uno de los talones de Aquiles del sistema educativo español sobre el que su organización ha asesorado en los últimos años al Gobierno.

Pregunta. ¿Qué medidas puede implantar España para reducir el abandono escolar temprano?

Respuesta. Las recomendaciones que le hicimos a España incluyeron destinar más recursos a los centros educativos vulnerables y, previamente, crear indicadores para definir cuáles lo son en función del perfil de estudiantes que asisten a ellos. Formar al profesorado para que sepa gestionar mejor la diversidad e incluir a todo el alumnado. Distribuir mejor a los docentes, de modo que no sean sobre todo los menos experimentados los que acaben yendo a dichos centros vulnerables. Incrementar el abanico de perfiles profesionales que trabajan en las escuelas. Reducir la repetición de curso, que en España es superior al promedio de la OCDE. Revisar el sistema de selección de centro educativo por parte de las familias, para que la diversidad esté mejor repartida entre los colegios. Potenciar la orientación educativa, para que no intervenga solo al final de la etapa, cuando los chicos y chicas tienen que elegir carrera u otro itinerario educativo, sino dándoles apoyo a lo largo de toda su trayectoria educativa. Y dar mayor flexibilidad a los itinerarios curriculares, de forma que los alumnos puedan elegir el camino que mejor se adapte a sus necesidades e intereses, entre otras medidas.

P. ¿Qué otros perfiles profesionales se necesitan en la escuela?

R. Es importante tener, como ha hecho Portugal, equipos multidisciplinares, constituidos obviamente por docentes, pero también por psicólogos, educadores, trabajadores sociales, en algunos casos terapeutas ocupacionales... Hay que cubrir muchos campos, porque el fracaso y el abandono escolar no tienen su origen solo en el aprendizaje individual, sino que tienen que ver con problemas personales, familiares, de vivienda...

P. España tiene en marcha una reforma del profesorado, y debate si ampliar la formación que reciben para atender la diversidad o centrarse en parcelas tradicionales importantes, como la enseñanza de matemáticas y lengua.

R. Por el estudio TALIS [publicado hace unas semanas por la OCDE] sabemos que muchos docentes no se consideran preparados para enseñar en un aula multicultural, ni tampoco para dar clase a estudiantes con necesidades educativas especiales. En muchos países ni siquiera es obligatorio formarse para la diversidad, se trata programas opcionales, que los futuros docentes pueden elegir o no. Y la formación debe abarcarlo todo. Aprender a enseñar matemáticas, sí, pero también a hacerlo a distintos tipos de alumnado. No es lo mismo enseñar en un aula con estudiantes homogéneos, que en otra con distintas necesidades educativas. Ese aprendizaje debe incluirse en la formación inicial y también en la continua, porque es imposible que la universidad les prepare para todos los escenarios con los que se encontrarán a lo largo de su vida profesional.

P. Las escuelas españolas también están viviendo un aumento del alumnado extranjero y, en paralelo, un aumento de la pobreza infantil. ¿Cómo deben actuar las escuelas?

R. A menudo se considera que la escuela y los docentes pueden resolver todos los problemas por sí solos, y no es así. Cada vez hay más centros que no solamente ofrecen enseñanza y aprendizaje, sino también servicios de salud mental, alimentación, etcétera. Y países que están planteándose adoptar un enfoque integral, multifactorial. En Irlanda, por ejemplo, el sistema educativo trabaja estrechamente con los servicios sociales, los de vivienda, los de empleo... Para afrontar estos retos se necesita una cooperación profunda entre distintos actores y departamentos.

P. ¿Por qué es importante reducir la segregación escolar socioeconómica, que en España es elevada, sobre todo entre la red escolar pública y la concertada?

R. Se trata de una preocupación común en muchos países. Es importante que en la escuela haya una mezcla de estratos sociales. El alumnado vulnerable debe repartirse entre el conjunto de los colegios, y establecer un

mayor control sobre el sistema de elección de escuela, de forma que los chicos de familias acomodadas no se concentren en ciertos colegios concertados. También hay centros públicos que adoptan programas avanzados en música, artes o idiomas y que también acaban teniendo un efecto segregador, porque las familias que llevan a sus hijos suelen ser acomodadas.

P. ¿Por qué es buena la mezcla de clases sociales en la escuela?

R. La investigación muestra diversas ventajas. Y es positivo ambos sentidos. Por un lado, crea una mayor conciencia social y una mayor sensibilidad hacia la diversidad, conduciendo a sociedades más inclusivas. Y a los niños que proceden de familias más humildes les permite conocer itinerarios educativos y profesionales que tal vez no se habían planteado, porque nadie les había hablado de que existían esas opciones.

P. ¿Por qué debe reducir España la repetición de curso?

R. Hay varias razones. Los chicos que repiten a menudo se sienten desmotivados al estar en clase con niños más pequeños, o sienten que han fracasado. También tiene consecuencias económicas y sociales negativas; hacer repetir a muchos alumnos es muy caro. La cuestión, sobre todo, es que aunque en algún caso puede funcionar, normalmente no lo hace. El estudiante suele hacer el mismo curso sin recibir esta vez un apoyo, y el resultado no mejora. En muchos sistemas educativos la repetición ha pasado a ser realmente un recurso de última instancia, incluidos otros lugares que solían tener niveles muy altos, como Francia. Y ahora, en España, que también ha experimentado una mejora, la normativa señala que debe ser algo excepcional. Es mucho mejor aplicar medidas preventivas. Sistemas de alerta temprana que adviertan del riesgo de fracaso de un estudiante y permitan activar rápidamente apoyos.

P. ¿Qué países lo hacen mejor en inclusión y equidad educativa?

R. Irlanda, por ejemplo, está teniendo éxito al no solamente aumentar sus resultados académicos, sino en mejorar los de los estudiantes menos acomodados. Aunque eso no significa que no tenga margen de mejora, por ejemplo, entre la comunidad gitana. Portugal también ha mejorado mucho. Han cambiado todo el sistema educativo, y los alumnos reciben más apoyo y los docentes mejor formación para poder ayudarles.

P. ¿Qué medidas puede copiar España?

R. En primer lugar, no es posible copiar medias, porque cada sistema es distinto, tiene una historia y unas características estructurales diferentes. Irlanda, por ejemplo, creó un programa que destina más recursos a las escuelas vulnerables, lo cual puede ser una buena opción. Pero ahora están dándole vueltas a cómo ayudar al alumnado que, sin ir a ese tipo de colegios, también es vulnerable y requiere apoyo. Destinar recursos, por otro lado, es importante, pero todavía lo es más pensar bien qué hacer con los recursos, cómo preparar a los profesores y cómo hacer que trabajen juntos.

INFORMACIÓN

Huelga de profesores en Alicante: la conselleria acepta parte de las demandas de los profesores expertos de FP

Educación y los sindicatos acercan posturas sobre el salario, pero chocan en el momento de aplicar el acuerdo

A. Fajardo. 19 NOV 2025

La huelga de los profesores expertos de Formación Profesional (FP) sigue enquistada dos semanas y media después de haber dejado sin clase a alrededor de 5.000 alumnos en la provincia de Alicante. Los sindicatos y la Conselleria de Educación se han reunido este miércoles con la vista puesta en llegar a un acuerdo, pero este tercer intento ha vuelto a fracasar, aunque han acercado posturas.

El departamento de José Antonio Rovira se ha mostrado dispuesto en su última negociación pagar hasta 33 horas y media a los especialistas. Sin embargo, con esta propuesta el salario de estos profesionales todavía sigue siendo inferior al del pasado curso, que cobraban como máximo hasta las 37,5 horas, como el resto del profesorado de la FP, que es lo que reivindica el comité de huelga, formado por STEPV, CCOO, UGT y CSO .

La Administración autonómica ha mejorado su oferta respecto a la pasada semana que ofreció jornadas de hasta 27 horas y media semanales, después de haber querido inicialmente pagar por jornadas de hasta 22 horas y media, como aprobó en el decreto, un recorte de hasta el 40 % por el que estallaron las protestas de este colectivo de docentes. En ese sentido, la asamblea de profesorado experto y especialista aceptaba renunciar a tres horas complementarias del horario de 37,5 horas que tiene el resto del profesorado, como gesto para llegar a un acuerdo con 34 horas y media, pero la conselleria se ha mostrado dispuesta a una hora menos.

Otra de las cuestiones claves en las que se ha avanzado ha sido en el requisito del tiempo trabajado en el sector privado para poder ser profesor experto. La conselleria ha exigido desde este curso haber estado activo en el sector productivo, fuera del ámbito docente, al menos dos de los últimos cuatro años. Un freno, según los sindicatos, porque dejaba fuera de la enseñanza a muchos profesionales con más de 20 años de experiencia

docente a jornada completa, que no han podido compatibilizar su labor en la educación con la actividad en el sector productivo. En la reunión de este miércoles, el departamento autonómico ha aceptado estudiar incluir como excepción a las personas que llevan más de tres años en trabajando en el sector de la educación como experto.

El conflicto

Pese a los acercamientos conseguidos, el punto de conflicto se encuentra en el momento de aplicar estos cambios que vienen a revertir en parte los recortes salariales del Consell. Los sindicatos han exigido a Educación que se apliquen desde el día siguiente del acuerdo del final de la huelga. Sin embargo, la Administración, que es partidaria de que la publicación se produzca dentro de cuatro meses, se ha comprometido, según fuentes sindicales, a elevar a la Abogacía de la Generalitat el planteamiento del comité de huelga.

Mientras tanto, los alumnos están trasladando sus quejas a la conselleria por la pérdida del tiempo lectivo, ya que a estas alturas del curso deberían de estar siendo evaluados, pero hay quienes no han recibido ni una sola clase, primero, por el retraso en la contratación de estos profesionales y, después, por la huelga.

FARO DE VIGO

Diálogo entre adolescentes sobre el franquismo: "Se hacen bromas porque somos de otra generación y no nos imaginamos qué fue aquello"

Cuatro estudiantes de 15 y 16 años de un instituto público de Barcelona charlan sobre la relación de las personas de su edad con la figura del dictador

Helena López. Barcelona 20 NOV 2025 8:31

Viven en Barcelona, tienen entre 15 y 16 años y estudian primero de Bachillerato en el instituto público Pedralbes, creado en 2019 a partir de la fusión de los institutos Ausiàs March y Joan Boscà. Júlia Montañés y Eloi García cursan el Bachillerato Social, y Janna El Bouti y Miquel Solé, el Tecnológico. Aunque con matices –los cuatro participan en la liga de debate del instituto y se nota–, coinciden en que si la figura de Franco sigue 'viva' entre los más jóvenes cinco décadas después de su muerte en la cama es por culpa del algoritmo.

Los cuatro son plenamente conscientes de que los discursos de extrema derecha, filofascistas o negacionistas llegan a los jóvenes a través de sus teléfonos móviles. Aparatos y relatos que aparecen en sus vidas cuando muchas veces aún no son capaces de ser lo suficientemente críticos con ellos, "sobre todo los chicos, que maduran más tarde", subraya Júlia, convencida de la necesidad de retrasar la edad de acceso a las redes sociales, algo en lo que coinciden los cuatro, igual que en la demanda de introducir el franquismo en las aulas antes, para que no llegue cuando ya tienen una imagen –distorsionada– demasiado fijada en sus cabezas.

Sobre la magnitud del problema tienen miradas distintas. "No es ni mucho menos que todo el mundo lo sea, pero sí se escuchan comentarios de 'con Franco esto no pasaba' en plan de broma", apunta Miquel, quien confía en que realmente se trate de humor. "Les he preguntado a chavales que dicen esas cosas que, si pudieran votar, realmente lo harían a un partido que propone esas cosas y responden que no", añade, optimista. Eloi no opina lo mismo. De hecho, lo ve al revés: "Yo, al contrario, he visto a gente que no hace ese tipo de comentarios en alto, pero, si les preguntas qué votarían, te dicen que a la ultraderecha", menciona el joven, quien teme que de bajarse la edad de voto a los 16 "aún serían peor".

No es el único que quiere creer en que son "realmente bromas". "A veces escuchas a gente que conoces hacer esos comentarios y sabes perfectamente que esa persona no es así, porque sabes cómo es, pero, al estar en una generación tan digital, vivimos rodeados de tantos discursos fascistas, machistas y racistas en las redes sociales que muchísima gente reproduce lo que escucha, aunque no piensen así. Habrá quien sí, pero muchas veces no –prosigue Janna–, mucha gente lo hace a propósito: 'Di cualquier barbaridad y llegarás a la gente o, como mínimo te harás viral, hablarán de ti'"

"Hay una parte de eso pero, al final, hay edades en las que no tienes un punto de vista crítico y te acabas creyendo todo lo que te dicen. Eres tan joven que eres como una esponja", matiza Janna. En el mismo sentido, Miquel subraya que "el algoritmo premia los discursos de odio. Solo con que le dé 'like' a un vídeo de esos una sola persona que yo siga, ya me aparecen a mí. Y tienen un impacto muy grande porque son discursos directos, breves, con datos que pueden ser reales o no, pero que impactan, y si no tienes un punto de vista crítico, te los puedes acabar creyendo". Según un barómetro del CIS, casi un 20% de los jóvenes entre 18 a 24 años creen que la dictadura franquista (que no vivieron) fue "buena" o "muy buena".

Volviendo a la cuestión de la "broma" –una de las palabras más repetidas durante la conversación–, Eloi considera que hay chavales que no se toman muy en serio qué fue realmente la dictadura franquista porque no la vivieron. "Al final, ya hace 50 años, somos de otra generación y ya no tenemos vivencias de esa represión; por eso se hacen bromas –añade–. El problema es que mucha gente está expuesta a esos discursos de odio de las redes, pero, en cambio, no lo están a historias de cómo era de verdad la vida con Franco, sobre la falta de libertades, el miedo...".

Júlia tiene clara la necesidad de estudiar el franquismo antes y "con una perspectiva más humana", "para ponerse en la piel de las personas que lo sufrieron". "Si se hiciera, muchos de los que hacen esas bromas se darían cuenta de lo fuerte que fue", afirma la joven, convencida de que hacerlo así sería mucho más efectivo que estudiarlo "como una materia más en el temario, dentro de un listado de fechas y acontecimientos históricos". "Metido como una referencia histórica más en medio de una larga cronología de hechos no acabas de entender cómo de dura fue la vida durante esa etapa", mantiene la joven, quien, como sus tres compañeros de clase, oyó hablar de la figura del dictador por primera vez en casa, bastante antes de hacerlo en el instituto.

De hecho, los cuatro aseguran que en clase lo estudiaron "muy por encima" a final de 4º de ESO, cuando "ya estás con la mentalidad de verano, de acabar la ESO, de graduarte y ni tú estás centrado como estudiante ni los profesores tienen tiempo de explicar el tema en profundidad", comenta Júlia.

Janna coincide con su compañera en que en 4º de ESO se centraron mucho más en la Segunda Guerra Mundial. "El año que viene, en teoría, sí lo trabajaremos, porque el franquismo se estudia en 2º de Bachillerato", agrega. El problema, claro, es que no todos los estudiantes hacen Bachillerato, y programarlo para entonces es dejar a muchísimos jóvenes –desde los que no siguen estudiando hasta los que optan por hacer ciclos formativos– fuera.

"Yo lo que haría es no trabajarlo tan teórico sino, ya desde primaria, hacerlo con documentales en Cultura y Valores o una de esas materias. Documentales sobre cómo se vivía en la postguerra, con testimonios, y después ya en los últimos cursos de la ESO, entrar ya en la parte más teórica", insiste Janna.

Y hay otro tema en el que coinciden los cuatro: es más habitual –y preocupante– escuchar comentarios racistas y machistas que franquistas. "Últimamente, escucho palabras que no me gustan nada, como 'pancho, panchita, moro...', y mucha gente las usa y ni saben que tiene una connotación negativa, que son palabras ofensivas. Escuchan a tanta gente decirlo que ya lo adoptan a su forma de hablar", alerta Janna. Miquel asiente.

Están de acuerdo también en "la importancia de la educación en casa". "Cuando eres pequeño te influye muchísimo lo que te dicen tus padres", sostiene Janna, quien también destaca la influencia de los tutores en primaria. "En la escuela el tutor tiene un vínculo muy cercano con el alumno; es la persona que te hace todas las materias. Yo me acuerdo, en 4º de primaria, una tutora con la que hablábamos sobre democracia, sobre machismo, sobre racismo... Y mi escuela tampoco era nada del otro mundo; eso podría hacerse en cualquier centro", concluye, consciente de que, a veces, viven en una burbuja. En el 'cau' o en el 'esplai' –Janna va al 'cau'; Miquel, al 'esplai'–, explican, nadie piensa así porque "ya nos han educado desde pequeños de otra manera; pero hay muchos chicos que no tienen esos referentes positivos y, en cambio, sí están expuestos a esos discursos tóxicos en redes".

EL PAIS

“¡A ver cuándo damos lo de Franco, profe!”

El dictador genera más interés y es más popular que hace una década entre los jóvenes, gracias a las redes sociales, al descontento de esta parte de la población y al desconocimiento.

ANTONIO JIMÉNEZ BARCA. Madrid - 20 NOV 2025

A los tres profesores de Historia del mismo instituto del sur de Madrid los alumnos de primero de la ESO (12 años) los atosigan siempre, desde hace unos años, con la misma, recurrente, pregunta: "¿Y lo de Franco, profe?" "¿Cuándo damos lo de Franco, profe?" El dictador que murió hace exactamente 50 años se ha convertido para muchos estudiantes de este centro, según aseguran estos profesores, no sólo en una figura histórica que despierta un creciente interés, sino una también floreciente simpatía. "Antes, hace 15 años, estaba el facha de la clase, que era el raro, pero ahora es una tendencia casi general, sobre todo entre los chicos, no tanto las chicas. Y estos no se esconden a la hora de proclamarlo", asegura la profesora Dolores Chincolla, de 56 años, con más de 30 de experiencia enseñando Historia a adolescentes en el aula de un instituto público. Este interés -y esta admiración- se traduce en varias cosas: pulseritas con la bandera de España y el lema de "¡Arriba España!", calendarios de Franco llevados un poco de tapadillo en el bolsillo, la interpretación con el metalófono en clase de música a espaldas de los profesores del *Cara al sol* o la petición de conectar en clase a la retransmisión en directo, en octubre de 2019, de la exhumación de los restos de Franco en el Valle de los Caídos. "Se lo puse, claro. Porque era de interés. Pero no me han pedido ver en directo ninguna otra cosa nunca", comenta la también profesora de Historia del mismo centro Mercedes Medina, de 56 años. Un tercer colega, David Campos, de 29, añade que no pocas veces, cuando les pregunta

a sus alumnos de la ESO o de bachillerato que elijan un personaje histórico favorito, muchos eligen al dictador: “Y ninguno a Cervantes”, añade con cierta tristeza. Mercedes Medina agrega, con la misma tristeza pero con algo de prevención en el tono de la voz: “Es una moda. Hubo unos años en los que Franco estuvo muerto, pero ahora ha resucitado”. “Lo malo es que con esa moda, y a esa edad, pueden ser manipulados con mucha facilidad”, matiza Pablo Juárez, profesor de Lengua y Literatura.

Esto no ocurre solo en este instituto madrileño, donde estos profesores de Historia se conjuran para, a veces con éxito y a veces sin él (“cuando se suben al tren luego es difícil bajarles con argumentos”), mostrar en clase a sus alumnos el verdadero rostro de la dictadura. La encuesta de 40dB. hecha para EL PAÍS y la Ser con motivo del 50 aniversario de la muerte de Franco ilustra cómo piensan los hermanos mayores de estos alumnos. Según este sondeo, el 23,6% de los jóvenes de entre 18 y 28 años afirma que en determinadas circunstancias un régimen totalitario puede ser preferible a una democracia. Los encuestados entre 29 y 44 sostienen lo mismo en un 22,9%. En esto, no piensan igual los chicos y las chicas. La última encuesta del CIS sobre calidad de la democracia, fechada en abril de este año, también lo demuestra. Según este sondeo, el 39,8% de los chicos de 18 a 24 años no cree que la democracia sea preferible a cualquier forma de Gobierno. Y los que tienen de 24 a 34 años están de acuerdo con esto en un porcentaje parecido: el 35%. Con las chicas la cifra baja notablemente: a un 14,1% entre las que tienen menos de 24 años y a un 27,8% entre las que tienen entre 24 y 34 años.

El analista político y estratega electoral Antonio Gutiérrez-Rubí, que publicó en mayo de 2025 un libro titulado *Polarización, sociedad y algoritmo. Una radiografía de las nuevas generaciones* (Siglo XXI) asegura que esta tendencia a aproximarse a Franco es debida, a grandes rasgos, a tres factores: la insatisfacción con la situación actual, el sentimiento antisistema y la influencia de las redes sociales. “No se produce un blanqueo a la figura de Franco, pero sí una relativización. No justifican la tortura ni la represión. Pero para algunos, Franco ha dejado de ser un dictador asesino y ha pasado a ser un personaje vilipendiado por un sistema en el que ellos ya no confían. Reivindicarlo se transforma en otra expresión de rechazo. Es una especie de nostalgia sobre un tiempo que no han vivido, que por eso idealizan. Hay que tener en cuenta que ha pasado ya mucho tiempo. Además, la época actual favorece las opiniones más extremas. En las redes sociales, especialmente en Tik-Tok, Franco aparece con frecuencia descrito en vídeos cortos y simples como un tipo bonachón que puso en marcha la Seguridad Social, que levantó muchos pantanos etcétera”. Los profesores de Historia del instituto madrileño coinciden. Mercedes Medina pronuncia una frase amarga al venir de un grupo de profesionales vocacionales y concienciados: “A esta generación la está educando Tik-Tok”. Esta red social, donde predominan mensajes que edulcoran la dictadura franquista, constituye el referente informativo para el 20% de los menores de 34 años en España, según el último informe del Instituto Reuters y la Universidad de Oxford, publicado en 2023.

Para contrarrestar esto, el historiador, profesor de Magisterio y durante muchos años profesor en un instituto Fernando Hernández Sánchez ha escrito recientemente el guion de un cómic titulado *Francofacts, desmontando los bulos sobre el franquismo*. “Se dicen cosas como que en 1953 uno tenía su casa pagada cuando en realidad todavía existían las cartillas racionamiento. Hay que tener en cuenta que es una generación que ha asumido que va a vivir peor que sus padres y, posiblemente, que sus abuelos, y eso les marca. Y que en la pandemia se encerraron en sus casas y se acostumbraron a mirarlo todo a través del móvil”.

Pero luego, más allá de los estudios y las estadísticas, está la opinión y la vida de cada uno. La de Juan García, por ejemplo. Tiene 27 años, nació en Madrid, estudió periodismo y trabaja en la hostelería y en la organización de eventos. Procede de una familia feliz y muy política donde “ha habido muchas discusiones en casa, de uno y otro lado”. No abomina del franquismo; al contrario: “Las cosas buenas pesan más que las malas: industrializó el país, construyó muchas obras públicas, creó la clase media y el turismo. Y ahora, no sé qué hemos hecho para estar tan mal: no hay nada que facilite la vida a los trabajadores o a los jóvenes. Es verdad que empleaba la mano dura, pero eso creó una generación fuerte que ahora nos sirve de paraguas: si no fuera por mis padres, que se van a ir al pueblo y me van a dejar la casa de Madrid, yo no podría independizarme. Con Franco la gente iba de la ciudad al pueblo. Ahora se vuelve al pueblo porque en el centro no se puede vivir por los alquileres”.

O la de Beltrán Arellanes, también de 26 años, que estudió Historia Contemporánea y trabaja en el bar de su padre: “Yo parto de coordenadas marxistas, y crecí con la izquierda de Pablo Iglesias y de Monedero. Pero luego esa izquierda nos decepcionó: no iba a ningún lado, se acomodó y se convirtió en la muleta del PSOE. Aquí veo una ceguera ideológica, una necesidad constante de pacto, y no se avanza, no hay soluciones. Franco, con todo, hizo avanzar los intereses de la clase obrera. O si no, a lo mejor hay que fijarse en China, donde los trabajadores, en su gran mayoría, son propietarios de una vivienda. Se ensalza mucho la Transición, pero nosotros la Transición no la hemos vivido. Yo tenía ocho años cuando estalló la crisis y desde entonces he vivido a caballo de todas las crisis”.

O la de un abogado de origen colombiano de 26 años, llegado a España hace cuatro años, especialista en Filosofía Política, que prefiere no decir su nombre por si eso perjudica en el desempeño de su profesión y que

asegura que no está de acuerdo con la democracia liberal porque, a su juicio, “protege los intereses particulares o de grupos y no el bien común”. Y añade: “En el fondo, esta democracia, como las otras de Europa, está controlada por una oligarquía económica globalizada cambiante, por grandes empresas tecnológicas, bancos, fondos buitres. ¿Sabe por qué me interesa encontrar alternativas a estas democracias liberales? Porque yo, en el futuro que nos espera, no voy a tener pensiones, ni casa, ni trabajo fijo...”.

Los tres profesores de Historia de este instituto de la Comunidad de Madrid tratan, con todo el empeño del que son capaces, de que ideas como estas no arraiguen. Saben que luchan contra corriente, pero a veces obtienen pequeñas victorias. “Una vez, les pedí que preguntaran a sus padres y a sus abuelos y que, con las respuestas, trajeran historias verdaderas de la Guerra Civil y de la posguerra contadas por los que las vivieron. Ahí sentí que entendían ese tiempo”, recuerda la profesora Medina. Pero hay días en que la marea autoritaria que arrasa con buena parte de su alumnado les desborda. Y se desmoralizan. Dolores Chincolla recuerda el día en que preguntó por curiosidad en una clase de la ESO qué preferían, si la democracia ateniense o la dictadura de Esparta. La mueca de preocupación que compone esta maestra sirvió de respuesta.

THE CONVERSATION

¿Qué pasa con la igualdad en el contexto digital?

Milagros Sáinz Ibáñez. Investigadora y directora del grupo de investigación de género y TIC del IN3, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

Durante los últimos años, las redes sociales se han convertido en una herramienta de socialización básica para los jóvenes. ¿Quién se iba a imaginar, años atrás, la relevancia y el papel que estas plataformas digitales iban a tener en la vida de las personas, si cabe más intenso entre niños y adolescentes? Los móviles y sus aplicaciones se empiezan a usar a edades cada vez más tempranas. Nueve de cada diez adolescentes españoles se conectan varias veces al día a internet o están permanentemente conectados.

Con este papel tan importante en la socialización y las relaciones personales de las nuevas generaciones, ¿afecta el uso de redes sociales a la brecha de género? Y si lo hace, ¿en qué sentido?

Por un lado, las redes sociales se han convertido en una herramienta de empoderamiento de las mujeres, sobre todo de las más jóvenes. Han servido de altavoz para aglutinar sororidad y esfuerzos para denunciar públicamente casos de abusos, discriminación, y violencia contra las mujeres en todas sus dimensiones. Movimientos como el #metoo, #yo si te creo o #ni una más han nacido y crecido en las redes sociales.

Las redes también han servido para fomentar la colaboración entre mujeres en asuntos como la fertilidad o el síndrome de la impostora, con la creación de múltiples recursos destinados a superar situaciones de discriminación o enfrentarse a la inseguridad de las redes.

Diferencias de género en el uso e impacto de las redes sociales

Niños, niñas y adolescentes no usan las mismas redes sociales ni de la misma manera. Por ejemplo, entre los usuarios españoles de 11 o 12 años de WhatsApp, Twitch, YouTube o Instagram, se ha observado que los niños seguían más publicaciones relacionadas con los deportes o los videojuegos y las niñas los contenidos de música, moda, salud, belleza, política y personas famosas. Las niñas, además, informaban seguir a más familiares en las redes sociales que los niños.

Los estudios sugieren que los chicos adolescentes usan más YouTube y las chicas TikTok o Instagram. Usar más TikTok o Instagram, y preferir contenidos sobre moda, salud, famosos o belleza, tiene un impacto en la presión estética que sufren especialmente las chicas.

Para ellas, las redes sociales se convierten a menudo en un escaparate donde se destaca la apariencia física, se idealiza la imagen corporal y se persigue la validación social. Una mayoría de usuarios (algunos de ellos *influencers* a los que siguen miles de personas) intercambian imágenes casi siempre atractivas sobre diferentes ámbitos de su vida personal y profesional.

Esta excesiva importancia de la imagen corporal, y la cosificación y sexualización del cuerpo de las mujeres que implica, hace a las chicas especialmente vulnerables a determinados problemas de salud mental. Por ejemplo, el uso de Instagram destaca en algunos estudios por su relación con la insatisfacción corporal, la promoción de la delgadez y la comparación social. Otras investigaciones relacionan el uso de Facebook con una baja autoestima y cambios en la conducta alimentaria.

Una inteligencia artificial sexista

Más allá de las redes sociales, hay otros ámbitos donde la tecnología, si no tenemos cuidado, puede acabar acentuando determinados estereotipos y con ellos, la desigualdad. Por ejemplo, el ámbito de la inteligencia artificial. Cada vez es más frecuente el uso de las herramientas de inteligencia artificial generativa para diseñar *influencers*.



Si observamos con detenimiento los atributos asociados a su aspecto físico y psicológico podremos observar este tipo de *influencers* (utilizados en muchas ocasiones con fines de *marketing* y publicidad), al igual que ocurre en el caso de los *influencers* de carne y hueso, replican y exageran las características físicas, psicológicas y los roles de las mujeres y de los hombres que representan. Aitana López, Shudu Gram, Alex o Kyra son ejemplos de algunos de los *influencers* creados con herramientas de IA.

Los datos de los que se alimentan estas herramientas para la creación de imágenes y contenidos contienen numerosos sesgos de género, y por lo tanto, en el diseño y producción de nuevas tecnologías digitales se sigue adoptando una visión tradicional de los roles y estereotipos asociados a hombres y mujeres.

Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen las redes sociales y la inteligencia artificial como potenciales propagadores de los sesgos y estereotipos de género, apenas existen estudios sobre el tema. ¿Qué atributos se toman como referencia para definir la apariencia física, la personalidad, las actitudes o el comportamiento que estos *influencers* muestran al público, y por qué?

Ciberacoso y 'grooming', sobre todo en chicas

Un riesgo del uso de redes sociales a edades tempranas es el de ser contactado o contactar con desconocidos, algo que 1 de cada 3 adolescentes hacen. Existen numerosas evidencias que señalan que las chicas reciben más mensajes no solicitados y viven más experiencias de acoso y abuso que sus compañeros.

Por ejemplo, según un estudio del Instituto de las Mujeres sobre acoso en las redes (2022), el 80 % de las mujeres ha sufrido alguna situación de acoso en las redes sociales. La mitad de las situaciones de acoso en las redes están relacionadas con el establecimiento (o intento de establecimiento) de una relación íntima. Además, en la mayoría de las ocasiones estas experiencias de acoso eran propiciadas por personas desconocidas.

El surgimiento de la machosfera

Es chocante que el empoderamiento de las mujeres en las redes y, por ende, en diferentes ámbitos de la vida haya propiciado a su vez el impulso de un movimiento reaccionario, misógino y antifeminista, que se conoce como la machosfera (o *manosfera* por su traducción del inglés).

La machosfera ha sido definida como el conjunto de espacios virtuales que dan cabida a una multitud de movimientos basados en el fomento de una masculinidad tóxica centrada en la propagación de discursos misóginos y antifeministas. Se caracterizan por fomentar la propagación de bulos y la desinformación sobre la igualdad de género y la situación de las mujeres. Además, reivindican la vuelta a valores masculinos tradicionales con argumentos que niegan la violencia contra las mujeres, afirmando incluso que es un invento ideológico.

Entre los chicos adolescentes, la tendencia a creer que la violencia de género es un invento ideológico o a banalizarla ha estado aumentando en los últimos años, como podemos observar comparando resultados del Barómetro Juventud y Género: en 2019, el 11,9 % estaban de acuerdo con la frase de que la violencia de género es un invento ideológico; en 2021 esta cifra subió hasta el 20 %; y en 2023, al 23 %. Muchos jóvenes (chicos mayoritariamente) encuentran cobijo y comprensión en este tipo de movimientos, muy presentes en las redes, donde se fomenta una visión distorsionada y tóxica de las relaciones entre hombres y mujeres.

A esto se añade la falta de conocimiento sobre qué constituye un delito de odio o cómo gestionarlo: el 43 % de los jóvenes de ambos sexos no cree o no está seguro de que mandar mensajes de odio sea delito (casi el 50 % de los chicos frente al 37 % de las chicas), y 1 de cada 4 adolescentes afirmaba que no sabría dónde denunciar un caso de violencia *online*.

Videojuegos, un mundo hostil para las mujeres

En torno al 47 % de las personas que juegan a videojuegos son mujeres. Sin embargo, muchas de ellas reciben continuos insultos y descalificaciones por parte de algunos hombres también jugadores.

Por este motivo, algunas deciden ocultar su identidad femenina para evitar este tipo de situaciones. Además, son recurrentes las situaciones de acoso en redes sociales que sufren las pocas mujeres que producen y diseñan videojuegos.

La pornografía y la igualdad de género

En los últimos años preocupa especialmente el acceso de los jóvenes desde edades muy tempranas a la pornografía, especialmente por parte de los chicos. Esto tiene un efecto importante en cómo perciben las relaciones sexuales y afectivas, pues la mayoría de vídeos y contenidos a los que acceden ofrecen una imagen distorsionada de las mujeres, de las relaciones y del papel que juegan las mujeres en ellas.

Estudios recientes señalan la influencia que el consumo de este tipo de contenidos tiene en las relaciones de pareja durante la adolescencia, pues en muchos casos algunos adolescentes (sobre todo chicos) tienen muy interiorizado lo que han visualizado y exigen a sus parejas reproducir lo que han visto en el material pornográfico al que han tenido acceso.

Las evidencias que hemos recabado confirman la necesidad de trabajar con niños, niñas y adolescentes para fomentar entre ellos un uso crítico, responsable y ético de las herramientas digitales, especialmente de las redes sociales. Existen algunos ejemplos sobre el mal uso de estas herramientas con fines sexistas que no se deberían producir. Pero también es importante trabajar con las familias, el profesorado y especialistas en educación para formarse y promover un uso ético de las redes sociales.

Cinco claves para que la escuela sea un entorno seguro y protector

Irene Montiel Juan. Profesora e investigadora Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Grupo VICRIM - Sistema de Justicia Penal, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

Patricia Hernández Hidalgo. Doctora en Derecho y criminóloga. Profesora agregada de Criminología y Directora del Máster en Ciberdelincuencia, UOC - Universitat Oberta de Catalunya

“Ahora no dejo que nadie me insulte y me hable mal, o se lo digo a la profesora”.

Esta frase de una niña de nueve años muestra lo importante que es saber identificar lo que es violencia y comprender que los adultos tienen la obligación de proteger a los niños. Algo que puede marcar la diferencia entre normalizar una situación de maltrato o no.

La frase la aportó una de los casi 1 000 niños y niñas que participaron en el programa para protección de la infancia #EscuelaSinViolencias de la Fundación FC Barcelona, cuyo impacto hemos evaluado en nuestro grupo de investigación, y que se ha implementado ya en más de 160 escuelas y 32 000 alumnos en Cataluña.

La violencia sigue siendo un problema social, de derechos y de salud pública, que afecta a uno de cada dos menores cada año. Apenas el 10 % de los casos son reportados a las autoridades competentes.

Los adultos, especialmente quienes trabajan con menores de edad, estamos obligados a crear “entornos seguros”: a fomentar el buen trato y el respeto mutuo, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y, en definitiva, el desarrollo óptimo del menor.

¿Cómo podemos hacerlo? Nuestro estudio sobre la evaluación de ese programa nos ha permitido identificar cinco claves fundamentales.

1. Los adultos son los responsables

En primer lugar, la cultura de la protección debe construirse sobre la base de que la responsabilidad recae siempre en las personas adultas. Los niños y niñas deben conocer sus derechos, aprender a identificar situaciones que los vulneran y a personas adultas de referencia a las que pedir ayuda, pero la responsabilidad de afinar la mirada, garantizar entornos seguros que promuevan el bienestar, detectar situaciones de riesgo o de maltrato y actuar es exclusivamente de los adultos.

Los estudios demuestran que aumentar los conocimientos y habilidades del alumnado les empodera para identificar abusos y explicar sus experiencias, pero cerca debe haber adultos disponibles, sensibles y capaces de actuar.

2. Trabajo en equipo y sensibilización colectiva

Alumnado, familia y profesorado deben conocer los derechos de la infancia, las diferentes formas de violencia (incluso las más sutiles) y su grave impacto en la etapa infantil y adolescente.

En el contexto escolar, es imprescindible además que el profesorado conozca los protocolos de actuación y tenga un referente especialmente formado en la puesta en marcha de estos protocolos. Si la familia y la escuela están bien conectados, y los niños y niñas se sienten escuchados y comprendidos, estaremos creando el ambiente idóneo para la detección temprana.

Para ello, generemos espacios y momentos cotidianos de escucha activa y confianza, sin juzgarlos ni minimizar sus preocupaciones, teniendo en cuenta su opinión y respondiendo desde el apoyo y la calma. Estas habilidades son las que promueve el programa #EscuelaSenseViolencias

3. Más allá del acoso entre iguales

La evidencia sugiere que podemos aprender a detectar mejor situaciones de violencia mediante formación especializada y que hay menores víctimas de distintas formas de violencia en todos los centros.

Sin embargo, muchos profesionales en el ámbito educativo siguen presentando desconocimiento y falsas creencias. Por ejemplo, se tiende a pensar que la violencia contra la infancia es poco frecuente y que si no deja marcas visibles no es violencia. Tendemos a minimizar la gravedad de las agresiones verbales o relacionales (gritos, insultos), considerando ciertas conductas “tolerables”, y así son normalizadas por los menores. Conocer las cifras y consecuencias de esta realidad es fundamental para cambiar la mirada y el comportamiento.

Como docentes o miembros de la comunidad escolar tenemos que saber que niños y niñas pueden ser víctimas de violencia más allá del acoso entre iguales o de las paredes de los colegios. Es frecuente que las mismas víctimas sean objeto de diferentes formas de violencia en diferentes contextos.



4. El conocimiento no traumatiza, empodera

Los niños y niñas tienen derecho a ser escuchados y a hablar sobre cosas que son importantes para ellos, como la violencia.

En las escuelas, podemos realizar actividades en clase que sirvan para exponer diferentes situaciones de violencia, comentarlas y discutir posibles soluciones. Ellos pueden explicar experiencias propias de manera acorde a su edad: los adultos debemos proporcionarles entornos seguros donde hacerlo, con personas preparadas para escucharles activamente y responder de manera sensible y protectora.

Por ejemplo, muchos participantes del programa decían cosas como: "Me ha ayudado a ver las injusticias", "Los profesores ahora nos escuchan más, y si me pasa algo, se lo digo".

La información proporcionada por los adultos debe ser veraz, basada en la evidencia y adaptada a su nivel de desarrollo y conocimientos, buscando ejemplos sencillos, claros y que puedan entender. Por ejemplo, explicándoles que algo que les lastima no puede ser un secreto, o que tienen derecho a decir que algo no les gusta, incluso a una persona adulta.

Debemos transmitirles además la seguridad de que sabemos qué hay que hacer para protegerles, sin cuestionarles. Por ejemplo, no digamos "¿por qué no lo contaste antes?" o "¿estás seguro de que fue así?", sino "siento mucho que hayas pasado por eso, gracias por confiar en mí". Tampoco se trata ni de alarmar ni de prometerles cosas imposibles: en lugar de "no se lo contaré a nadie", podemos afirmar "seré todo lo discreta que pueda, pero tengo la obligación de comunicarlo para protegerte".

5. Para prevenir, no todo vale

Por último, para prevenir la violencia, no todo vale. Los programas de prevención e intervención deben ir más allá de las buenas intenciones. Los centros educativos deben elegir aquellos que estén diseñados desde un marco teórico y empírico sólido y que tengan pruebas publicadas de su eficacia. Lo ideal es que sus efectos se midan y se evalúen periódicamente para confirmar que producen cambios de actitud y conducta significativos y duraderos. Es decir, debe comprobarse que consiguen los efectos deseados, pero también que no provocan ningún daño.

Aplicando estas claves, es posible convertir la escuela en un entorno seguro y protector, donde no solo se previene la violencia, sino que se revelan y se detectan más casos, lo que puede marcar la diferencia entre actuar a tiempo o no hacerlo.

MAGISTERIO

El 80% del alumnado termina el Bachillerato en dos años aunque un 7% precisa un año más

El 80% del alumnado de Bachillerato termina en los dos cursos aunque un 7% precisa de un año más para finalizar estos estudios y son las chicas las que más titulan a tiempo.

EFE.Lunes, 17 de noviembre de 2025

Según la última Estadística del seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a bachillerato, ocho de cada diez estudiantes que empezaron este ciclo en 2019-2020 titularon a los dos años mientras que un 7% lo hizo al tercer año y en el cuarto año lo hace un 1,2%. Las comunidades con mayores porcentajes de alumnado que consigue el título en dos años fueron la Comunidad Foral de Navarra (89%), País Vasco (88%), La Rioja (87%) y Comunidad Valenciana (86%). En el tercer año destaca el porcentaje de titulados de Andalucía (9%), Comunidad de Madrid (8,8%) y Castilla-La Mancha y Baleares (8%).

El porcentaje de alumnado que titula a los cuatro años siguientes de empezar Bachillerato se ha incrementado en casi un punto respecto a la promoción que accedió en el curso 2018-19. La estadística desvela que el porcentaje de alumnos que finalizan Bachillerato a los cuatro años en centros privados es superior (del 94%) que el de los públicos (87%). Y el número de mujeres que terminan es mayor que el de los hombres, con una diferencia de casi 4 puntos.

Atendiendo a la edad del alumnado que accedió a esta etapa de la enseñanza no obligatoria en el curso 2019-20 y tituló a los cuatro años, el 92,4% corresponde a alumnos de 16 años, el 63% inició este ciclo con 17 años y el 48,5% con 18 años. Con edades superiores a los 19 años finalizó el 33%. Según la nacionalidad de los estudiantes, existe una diferencia significativa entre la población con nacionalidad española que finaliza el

bachillerato en cuatro años y que ronda el 90%, y la población con nacionalidad extranjera, donde es el 69% el que termina en este plazo.

En el curso 2021-22, el 91% del alumnado que un año antes empezó estos estudios continúa matriculado y un 5,4% aparece matriculado en otras enseñanzas del sistema educativo (5,1% en Formación Profesional de Grado Medio) mientras que el 3,5% restante no está recogido dentro de la matrícula del sistema educativo.

Decanos de Educación aprueban con polémica su propuesta de alargar la carrera de Magisterio

La Conferencia de Decanos de Educación ha aprobado el 'Libro Blanco' que propone alargar la carrera de Magisterio hasta cinco años, con un máster de especialización, y que para acceder al grado de Educación Primaria, se tenga que superar una prueba específica.

EFE Martes, 18 de noviembre de 2025

Con polémica y división la Conferencia de Decanos de Educación reunida en Las Palmas de Gran Canaria esta semana ha aprobado una serie de recomendaciones que serán trasladadas al Ministerio de Educación para que pueda tenerlas en cuenta en las negociaciones que mantiene con los sindicatos de la enseñanza de cara a elaborar un nuevo Estatuto del Docente. Fuentes cercanas a la reunión han señalado a Efe que el Libro Blanco del Grado en Educación Primaria ha sido aprobado por mayoría simple, con 20 votos a favor, 16 en contra y 11 abstenciones.

Los cambios que proponen una parte de los decanos no son bien vistos por los profesores e investigadores en Didáctica de las Ciencias Experimentales que creen que les resta participación en la enseñanza de su materia en favor de ampliar otras competencias que debe tener el maestro, más centradas en educación emocional o de inclusión. Este Libro Blanco incide en que el grado, que ya es habilitante, se extienda con un máster que habilite para determinadas especialidades (también llamadas menciones) o para funciones docentes (como dirección, bibliotecas..) que hayan sido definidas por el Ministerio de Educación, las comunidades autónomas y las universidades.

«Todo el alumnado podría acceder a la profesión docente tras cursar el grado, con la posibilidad de optar posteriormente por una especialización que ampliase sus oportunidades profesionales, tanto en el acceso a la función pública como en otras funciones educativas específicas», señalan los decanos en el texto del documento. Proponen que el objetivo de la carrera de Magisterio sea que los futuros docentes de Primaria se adapten a los nuevos entornos educativos, vinculados con la digitalización, la diversidad o los cambios socioculturales.

De momento, las propuestas deberán estudiarlas el Ministerio de Educación, que sí podría estar de acuerdo con fijar una prueba específica de acceso (además de la PAU) para acceder al grado de Educación Primaria. En este sentido el estudiante podría afrontar pruebas de comprensión lectora y razonamiento lógico matemático, o una evaluación de atributos no académicos, con minientrevistas múltiples o con test de juicio situacional (SJTs).

Sin polémica en la reforma del Máster de Secundaria

La Conferencia de Decanos de Educación ha aprobado sin polémicas el otro Libro Blanco del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas que han elaborado sobre cómo debe ser el posgrado para ser profesor de estas etapas y que proponen con una duración de un año y medio, o incluso dos, y con el doble de horas de prácticas. Plantean también 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.

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

Una cuarta parte de los jóvenes de 15 años no tiene nivel básico en matemáticas y lectura

Una cuarta parte de los jóvenes de 15 años no alcanza un nivel básico en matemáticas y lectura, y aunque en España estos datos han ido mejorando entre 2018 y 2022, el porcentaje de alumnos con alto rendimiento académico está muy por debajo de la media de la Unión Europea.

EFE Martes, 18 de noviembre de 2025

«Unas competencias generales débiles en lectura, matemáticas y ciencias suponen un riesgo para la competitividad y reducen el número de candidatos para las profesiones de Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas (CTIM)», señala el informe *Monitor de la Educación y la Formación 2025*. Un documento que elabora la Comisión Europea y que acaba de publicar el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, y señala que España debe mejorar en su tasa de abandono escolar prematura, ya que se sitúa en el 13 % frente a la media del 9,4% de la UE y del nuevo objetivo propuesto para 2030 del 7%.



Según este análisis basado en los principales informes internacionales, como el de PISA, una de las preocupaciones es que a pesar de la disminución en España del abandono temprano escolar –desde el 20% en 2015– la tasa en España sigue estando muy por encima de la media de la UE. Además el abandono afecta más a chicos (15,8%) que a chicas (10%). En este sentido, se recuerdan las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado que propone ampliar la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciocho años, mejorar las becas para estudiantes (en importe y admisibilidad) y asignar el 5,5% del PIB a gasto en educación.

Bajo rendimiento en mates, lectura y ciencias

El otro gran desafío es mejorar el bajo nivel de los jóvenes de 15 años en las tres competencias básicas, ya que el 27% no alcanza un nivel mínimo en matemáticas, el 24,4% en lectura y el 21,3% en ciencias. Al nivel más alto solo llega el 6% en matemáticas (frente al 8% de la media de la UE), el 5,3% en lectura (frente al 6,5%) y el 5% en ciencias (frente al 7%). España también suspende en competencias digitales, cuyo rendimiento (44,4%) es inferior a la media de la UE (42,5%). «Esto significa que demasiados alumnos no saben utilizar el ordenador para realizar tareas básicas y explícitas de recogida y gestión de información ni crear productos documentales sencillos», inciden los expertos.

Pocas matrículas en ramas tecnológicas

Las matrículas universitarias en ciencias, matemáticas y tecnologías es del 24,7% en España frente al 27% de media de la UE. Y hay margen de mejora ya que «la demanda de especialistas supera la oferta», incide el estudio que también pone el foco en la Formación Profesional de grado medio, donde se deberían impulsar estas materias.

Educación superior en alza y empleos sobrecualificados

La tasa de titulados en Educación Superior (25-34 años) alcanza el 52,6% y supera el objetivo de la UE del 45%. No obstante, el mercado de trabajo no puede absorber el elevado número de titulados, lo que provoca la mayor tasa de sobrecualificación de la Unión Europea, del 35% en 2024. También la matriculación en Formación Profesional de grado superior es más alta que la de la media de la UE, sin embargo en grado medio registra una tasa de empleo más baja (68,6% frente al 80% de la UE). En este sentido, el informe recuerda la recomendación del Consejo de Europa de que España refuerce la FP dual y aumente el aprendizaje permanente.

Educación Infantil y Atención a la Infancia

España tiene una de las mayores tasas de participación en Educación Infantil y Atención a la Infancia de la UE, superando el objetivo europeo de escolarización para el grupo de 3 años (98% en 2023). La participación en servicios de atención a la infancia para el grupo de 0 a 2 años también es alta (55% en 2024). No obstante, la proporción de niños menores de seis años en riesgo de pobreza o exclusión social es del 34% frente al 23,5% de media de la UE.

Teléfonos móviles, más controles en España

En comparación con otros países europeos, los alumnos españoles tienen más controles parentales en relación con el tiempo de uso de pantallas: el 58% de los estudiantes declara tener un límite de uso entre semana frente al 41% de la media de la UE. Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Madrid y Murcia han adoptado prohibiciones generales de uso, mientras que Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Navarra y País Vasco aplican normas flexibles.

La degradación de la educación **OPINIÓN**

Si el nivel educativo se resiente, los principios morales e intelectuales que rigen la calle, se degradan. Esa degradación con la que contamos ha derivado en una sociedad burbuja donde los retoños son intocables y en la cual el centro de atención se ha de poner en el maestro y no en el deber de alumnos y progenitores.

BASILIO FREÁN BERNEDO. Miércoles, 19 de noviembre de 2025

La educación, como ocurre con otros campos constituyentes de ese complejo entramado de personas y pueblos que conviven y al que llamamos “sociedad”, se ha dejado contagiar progresivamente de artificios y otros engaños que actúan como bomba de humo con el fin de ocultar otras carencias. Empecemos por el concepto de “educación”, definible como un proceso para facilitar el aprendizaje, además de la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y hábitos. Para tal fin, existen los sistemas educativos, que no son más que una estructuración del concepto anterior organizado de tal forma que este pueda propiciar aprendizajes a un conjunto de personas, bien sea ese conglomerado una nación o una sociedad.

Podríamos ahora profundizar en los contenidos e intenciones de las diferentes leyes educativas, sin embargo y subjetivamente, daré una respuesta a la pregunta “¿qué es una formación académica adecuada?”. Personalmente, y hasta hace poco se ha entendido de una manera similar, una formación académica

adecuada es aquella que dota al alumnado de una serie de saberes que le permitirán una base lo suficientemente sólida para, o bien cursar estudios superiores, o para poder actuar de forma mínimamente hábil en la vida. A mayores, esa formación debe reforzarse con la inculcación de valores y principios que fortalezcan la moral, la ética o la regulación de la conducta humana. No alcanza con saber, sino en entender cómo aplicar los conocimientos con una perspectiva que se oriente hacia la buena convivencia y en el respeto hacia los demás, la naturaleza y la democracia de los pueblos.

Con el paso de los años, se ha pasado de unos sistemas educativos centrados en la memorización y en la repetición, que si bien son métodos cuestionados, favorecen el aprendizaje a largo plazo, aunque este no se produzca de forma significativa en algunos casos, a unos sistemas más orientados a la perspectiva lúdica y con base en metodologías constructivistas. Sin embargo, lo realmente relevante no es el método, sino quién lo utiliza, cómo lo hace y por qué. Y eso atañe no únicamente a los maestros, puesto que es la responsabilidad de toda la comunidad educativa de un país.

Y si la comunidad educativa de una nación no funciona con la coordinación suficiente y comienza a dar bandazos al son de la comba política y bajo la melodía del pastiche, deriva en una degradación progresiva de la sociedad. La educación es la base de la evolución y del progreso, si no funciona correctamente, la sociedad terminará por colapsar. Por lo tanto y entre muchas otros elementos, no es de recibo que ocupemos el puesto veintisiete en el último Informe PISA, como tampoco lo son todos los factores que han desembocado en tal vergüenza.

¿Por qué? Como señalaba, no se trata de un solo agente. Desgranaré de forma breve los actores y sus funciones dentro de esta suerte de sainete, así como la función que desempeña cada uno de ellos.

Factor económico

Si la economía de un país comienza a resentirse, la inversión decae. Y ya se sabe, cuando la perspectiva económica es oscura, de donde primero se empieza a recortar de forma sibilina es en sanidad y en la educación. La mayoría de los centros educativos cuentan con mobiliario de hace más de veinte años, cuando no superan los treinta o más. Los materiales destinados a las ciencias son casi inexistentes comparados a los disponibles, por ejemplo, durante la LOGSE. El personal educativo se recorta y el alumnado se reagrupa creando aulas con exceso de inquilinos.

Si este recorte de recursos se produjera en contextos con un nivel socioeconómico alto, sin duda no tendrían tanta relevancia; pero resulta que también existen, y no pocos, entornos con una capacidad socioeconómica baja, los cuales son y serán más vulnerables ante esa falta de inversión, repercutiendo la situación en un incremento peligroso de la brecha de una futura igualdad, convirtiéndola en una entelequia. La desigualdad en un sistema educativo, únicamente se consigue paliar con dinero destinado a recursos y no en maquillaje didáctico. Máquinas de coser, tablets, programas educativos “innovadores” cacareados por las administraciones... cuya repercusión es nimia, ocupan los presupuestos. Mi casa se hunde, pero tengo una televisión de última generación.

Percepción de la educación en la sociedad

La educación afecta al devenir de la sociedad y la sociedad al devenir de la educación: la pescadilla que se muerde la cola. Si el nivel educativo se resiente, los principios morales e intelectuales que rigen la calle, se degradan. Esa degradación con la que contamos ha derivado en una sociedad burbuja donde los retoños son intocables y en la cual el centro de atención se ha de poner en el maestro y no en el deber de alumnos y progenitores. En el Renacimiento, el hombre se convierte en el centro del universo a través del movimiento humanista, que se caracteriza por el antropocentrismo. En este momento histórico vivimos una suerte de “renacimiento digital” mal entendido.

La proliferación de las redes sociales, la necesidad continua de validación externa y la adicción al aparentar, han creado un nuevo ser humano que transita por canales sociales basados en un ego con pies de barro, puesto que sus cimientos son débiles y fruto de lo anterior. Se ha dejado de ser para, quizá, aparentar; ahora se aparenta para, tal vez, poder ser. Nunca antes habíamos tenido al alcance de un movimiento de dedo tres mil años de evolución. Curiosamente y al mismo tiempo, tampoco habíamos sido tan ignorantes.

Teniendo en cuenta lo presente, que los hijos sepan más o menos matemáticas ya no es relevante. Lo importante es que se diviertan en la escuela, porque si entre todos convertimos a los centros educativos en parques de bolas, las obligaciones y exigencias desaparecerán y las responsabilidades de los adultos serían mínimas. A cambio, prepárense para el Informe PISA del año 2030. En ciencias, Manolito no tendrá ni idea, pero fíjese usted qué bien juega con las aplicaciones de la tablet. Fíjese bien, “fíjate, bro”. Así, cualquier indicación del maestro será despreciada y cuestionada, convirtiéndolo en único culpable y responsable. Dónde habrá quedado aquello tan cierto que rezaba “se educa en casa y se enseña en la escuela”.

Metodologías e innovación

Como señalaba en líneas anteriores, las metodologías han evolucionado y eso proporciona más recursos que nunca al proceso enseñanza aprendizaje. Pero es aquí donde el “Renacimiento digital” al que me refería en el apartado anterior, florece de nuevo. Se confunde todo. Centros llenos de docentes que pasan sus horas de trabajo pensando más en sorprender que en enseñar. Más en sacar fotos que en explicar. Más en criticar lo



anterior que en justificar con hechos lo actual. Más ocupados de sus filias y fobias ideológicas que en enseñar contenidos de forma objetiva y rigurosa. Más preocupados en ser los más modernos animadores socioculturales del parque de bolas que en pasar horas explicando qué es una multiplicación y cómo se se aplica. Más angustiados por plastificar que por ser un ejemplo. Más intranquilos por cumplir con la moda establecida por las doctrinas morales con pies de barro, que por cumplir con el fin último de su deber (enseñar).

Sin hablar de lo peligroso del término que ampara todo ello, la palabra “innovación”. Todo el mundo quiere innovar, no porque esa innovación vaya a repercutir o no sobre el alumnado, eso es lo de menos. Queremos innovar para obtener el aplauso del compañero, el elogio de los padres, el icono del corazón en el grupo de “whatsapp” y la magnitud en las redes sociales. Innovar es otra cosa. Innovar es conseguir resultados mejores en menos tiempo sirviéndose de un medio nuevo o mejorando el aporte de uno previo.

Ver un vídeo de “youtube” para explicar la división no es innovar. Llevar a cabo diez sesiones lectivas cargadas de colorines y velcro para explicar la Revolución Francesa, si es que alguien la sigue enseñando, tampoco es innovar. Lograrlo en cinco, de forma ágil y haciendo que el alumnado lo entienda para siempre, sí. Quizá, innovar en estos tiempos sea volver un poco atrás y mejorar el proceso haciendo un uso inteligente y adecuado de los recursos contemporáneos... y no querer rizar el rizo dividiendo en cuarenta pasos lo que siempre se hizo en cuatro.

La formación de los docentes

En el sistema educativo uno accede a una plaza tras haber superado un concurso oposición. Empero, ¿qué se valora o exige para superarlo? Casualmente, aspectos más cosméticos que útiles para la posterior labor docente. Todo ello comienza en las facultades. No son necesarios saberes de matemáticas, lenguaje, ciencias, filosofía o arte, es más, estos han ido dejando paso al conocimiento masivo y superficial de didácticas poco probadas, surrealistas, idealistas y cuya aplicación práctica es, muchas veces, imposible en una clase del sistema educativo español. Es decir, nos encontramos con docentes que han ocupado cuatro años de sus vidas aprendiendo humo y que han destinado varios más a aprender más humo para conseguir una plaza.

Sin hacer mención al espectáculo de las exposiciones para defender ante el tribunal de turno una programación o unidad didáctica. No se habla de contenidos, se produce un espectáculo de manualidades y palabras bonitas cuya cercanía a la realidad del aula es la misma que de la Tierra a Saturno. Y todo el mundo aplaude. Posteriormente, nos encontramos de forma cada vez más peligrosa y frecuente con docentes que no saben dividir, lo que es un número primo, resolver un problema de geometría o redactar sin faltas ortográficas.

De disponer de conocimientos mínimos y aceptables de Historia, Ciencia, Filosofía o Literatura, ni se contempla. No se asusten, si es que la trampa en este campo también es cíclica, como la pescadilla. Estaría mintiendo si no reconociese que la formación a la que tiene acceso el docente es amplia. Lo es, y mucho. Con todo, es otro engaño más; otro elemento que dinamita el sistema. La formación y toda su parafernalia es impartida por personas que, ojo al dato, en su vida han impartido clase a niños o adolescentes. Nunca, jamás lo han hecho.

Son docentes meramente teóricos que se retroalimentan entre sí jugueteando con teorías didácticas tan bañadas de optimismo y perfume como carentes de la más mínima noción de la realidad. Incluso escriben libros y organizan premios y conferencias, amén de dar clase en las facultades de Ciencias de la Educación. Imagínense el percal. Usted es fontanero y su trabajo consiste en ejercer menesteres como cambiar tuberías o grifos. Eso sí, la formación que recibe la imparte alguien que nunca jamás ha procedido a ejecutar una de las acciones anteriores; es más, le dará lecciones sobre lo maravilloso que sería cambiar dichas tuberías y revestirlas de papel de colores, aunque todos sepamos que no resistirían ni un segundo el paso del agua a diferentes presiones.

Ellos, al igual que sus productos, es decir, los que ni dividir saben, una vez que aprueban una oposición, se defenderán esgrimiendo “es que ahora somos mediadores en el conocimiento, no transmisores”, para posteriormente sacar una foto de los trabajos en goma eva de Mengano y subirlo inmediatamente a internet. Espero que en medicina no ocurra lo mismo.

En definitiva, nos hallamos en el siglo veintiuno y recalco, jamás hemos tenido a nuestra disposición los recursos y los conocimientos de los cuales disponemos ahora para hacer del proceso enseñanza aprendizaje una transición eficaz y completa hacia el objetivo de la formación integral del alumnado. Así y solamente así, podríamos contar con profesionales cualificados en todos los segmentos que componen el conocimiento y sus profesiones derivadas. A pesar de ello y por todos los argumentos esgrimidos en este breve texto, nos hallamos en una sociedad de algodón de azúcar donde nadie quiere una responsabilidad y en la cual todos nos merecemos lo óptimo sin haber dado un palo al agua. Porque sí.

El resultado es una sociedad analfabeta tecnológica e intelectualmente que no siente curiosidad alguna por conocer las bases y luchas libradas en conformar la evolución que le ha precedido. En vez de eso, solamente sienten emoción y curiosidad por lo inmediato, rechazando y menospreciando lo precedente. A estas alturas alguno se podría preguntar: “Pero, ¿por qué?”. Porque el poder, que no conoce límites morales ni éticos, ha

aprendido a lo largo de los siglos que no hay mejor rehén que un pueblo sin conocimiento ni ganas de adquirirlo, haciéndoles creer que tienen acceso a la cultura por medio de dispositivos y provocando que sean el epicentro de la llegada de la sobreinformación, siendo esta manipulada según sesgos ideológicos y populismos. De esta forma, se anula el pensamiento crítico y se fabrican en serie futuros votantes cuyo único dogma es el fanatismo inoculado por el poder que se aprovecha de ellos. Para eso ha quedado la educación, para ser una comparsa del totalitarismo mediático.

Basilio Freán Bernedo es maestro de Educación Primaria e Inglés.



Murcia arranca los trámites de un decreto para reducir la carga burocrática de los docentes

José Luis Fernández. 15 noviembre, 2025

La Consejería de Educación y Formación Profesional de Murcia va a iniciar los trámites para la elaboración de un decreto que reduzca la carga burocrática de los docentes en la región de Murcia, según anunció el consejero, Víctor Marín, en la reunión de las comisiones de directores de Educación Infantil y Primaria y de Secundaria.

Marín valoró que el fin es que “dediquen tiempo a lo que realmente importa, que es enseñar” y detalló que se hará hincapié principalmente en tres ámbitos, la simplificación de procesos de programación, la reducción de las tareas administrativas que llevan a cabo los equipos directivos y la mejora en las aplicaciones informáticas de uso en los centros para simplificar procesos.

Esta normativa tendrá rango de decreto con el objetivo de modificar aspectos que ya están regulados en la actualidad pero que mejorará el nuevo decreto.

El consejero avanzó que se iniciará una ronda de contactos con directores de centros educativos, sindicatos, patronales de enseñanza y sindicatos de la enseñanza concertada “para recabar las medidas necesarias que permitan reducir la carga burocrática de los docentes, que es una demanda de este colectivo”.

La comisión de directores de Primaria está formada por directores de escuelas infantiles, colegios de educación infantil y primaria, centros rurales agrupados, centros de educación especial y centros de educación especial y básica. La comisión de directores de Secundaria la componen directores de institutos de Educación Secundaria, centros de enseñanza de régimen especial, centros de educación de personas adultas y centros integrados de formación profesional.

Docentes de la FP online privada estallan contra varios grupos por sus condiciones laborales

José Luis Fernández. 17 noviembre, 2025

La Formación Profesional ha copado gran parte de las operaciones de compra y venta- *Mergers and acquisitions* en el argot empresarial- en los últimos años, con la entrada de distintos fondos internacionales. Este crecimiento exponencial no ha estado exento de polémicas y algún contencioso legal. Un buen ejemplo lo tenemos en Cataluña, donde durante años, varias de las grandes empresas que imparten formación profesional privada mantuvieron a su profesorado bajo convenios colectivos que no correspondían a la actividad que realmente desarrollaban, lo que implicaba condiciones laborales inferiores a las que les eran legalmente exigibles. Por ejemplo, la empresa Ilerna, que concentra un 66 % de la modalidad a distancia de formación profesional en Cataluña, había mantenido a sus docentes adscritos al convenio de consultoría, en lugar del de enseñanza privada, pese a ejercer labores claramente formativas, según revelaba recientemente una información publicada por el diario El País.

Fue a partir de denuncias ante la inspección de trabajo y la presión sindical que se abrieron procesos de regularización. Ilerna, en concreto, comunicó a comienzos de septiembre que pasaba al convenio de “centros de enseñanza reglada no concertada”. Según la empresa, el cambio se realizó atendiendo a “la solicitud de los trabajadores” y porque se correspondía con la categoría real del profesorado.

Pese al cambio de convenio, los docentes señalan que no ha habido una mejora sustancial en su salario, ya que los complementos ya igualaban las nóminas con el anterior convenio, pero sí un aumento significativo en la carga real de trabajo: por ejemplo, una reducción de horas oficiales anuales, de 1.780 h a 1.376 horas, mientras que la cantidad de alumnos por docente y las tareas de corrección permanecen iguales. Ello, denuncian, afecta a la calidad de la docencia.



El caso de Ilerna no ha sido único, otra empresa que se ha visto salpicada por este proceso ha sido IFP (Grupo Planeta), los centros presenciales de formación profesional del grupo Planeta, los profesores también estaban adscritos a convenios de oficinas y despachos, ajenos al ámbito educativo, lo que afectaba sus derechos laborales, según la sección sindical de CGT, que cita el rotativo madrileño. La empresa acordó traspasar progresivamente a finales de año a los trabajadores al convenio de enseñanza privada, tras admitir que llevaban “10 años incumpliendo la normativa” y ahorrando medio millón de euros en salarios, según los sindicatos.

La información subraya que este problema no surge de forma aislada: el sector de la FP privada en Cataluña, y especialmente el de formación a distancia, ha experimentado un crecimiento explosivo en la última década, producto tanto de la demanda como del déficit de plazas en la pública. No en vano, en el curso 2022-23 la modalidad a distancia sumaba 66.270 plazas, triplicando las de la privada presencial.

Este crecimiento vertiginoso se dio “sin un control exhaustivo” de la administración autonómica. El decreto regulador del 2021 quedó suspendido tras la demanda de Ilerna, y la nueva normativa aún estaba en fase de información pública.

Los docentes implicados denuncian que operan en condiciones que comprometen su labor. Algunos tienen a su cargo cerca de 2.000 alumnos por profesor, afirman, lo que hace prácticamente imposible una atención personalizada y adecuada. También señalan la debilidad de la representación sindical en sus centros: pocos comités de empresa, temor a represalias, falta de cohesión entre el profesorado.

Una asociación para defender los derechos de los profesores de FP privada

En este contexto, nace la asociación la Asociación Nacional de Profesoras y Profesores Online de España (ANPROE), surgida este verano de extrabajadores de Ilerna, para orientar a los docentes sobre sus derechos y reclamar una normativa mínima estatal que regule ratios de alumnos y condiciones del examen en la enseñanza a distancia.

En declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, ANPROE considera “preocupante la distancia entre la narrativa empresarial de excelencia y la realidad que viven miles de profesoras y profesores en estas plataformas”. En este sentido, denuncia que los docentes soportan ratios de hasta 2.000 alumnos por persona, “jornadas que exceden los límites legales y la imposibilidad de garantizar una atención personalizada mínima”.

Asimismo, agrega, los exámenes presenciales descritos por el profesorado en distintos medios, “organizados en hoteles y pabellones con miles de alumnos, ponen en riesgo la calidad y la integridad de las evaluaciones oficiales, un elemento esencial para la credibilidad de la FP Online en España”.

Para esta asociación, la decisión adoptada por Ilerna sobre su personal académico, “lejos de ser un avance voluntario, confirma la validez de las denuncias que ANPROE y numerosos docentes venimos realizando desde hace meses: se ha construido un modelo de negocio basado en la precarización del profesorado y en la desprotección de los estudiantes”, lamenta.

Concluye ANPROE en su comunicado remitido a ÉXITO EDUCATIVO, que la Formación Profesional Online es “una herramienta valiosa para democratizar el acceso a la educación, pero no puede sostenerse sobre la explotación del profesorado ni la degradación pedagógica”.

Al respecto, denuncia, una vez más, “que la calidad educativa no puede medirse en cifras de matriculación ni en número de centros inaugurados, sino en la atención real al alumnado, el cumplimiento de la normativa y el respeto a los derechos laborales”.

Esta asociación está coordinando acciones conjuntas con profesoras y profesores afectados para presentar denuncias ante las Inspecciones de Trabajo de las comunidades autónomas y ante la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). En paralelo, ANPROE mantiene contacto directo con asociaciones de consumidores con el fin de «proteger a las alumnas y alumnos de estas empresas y de establecer protocolos de denuncia por publicidad engañosa y otras prácticas contrarias a una educación de calidad».

Andalucía blindada la Educación Especial

José Luis Fernández. 19 noviembre, 2025

La consejera de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, María del Carmen Castillo, ha afirmado que el Gobierno andaluz ha hecho una apuesta firme por blindar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales con una inversión récord de 636 millones de euros en los presupuestos de 2026.

Esta cifra supone 46,5 millones más que en 2025 y un incremento del 87% respecto a la dotación de 2018. Esta medida, ha destacado Castillo, eleva la inversión por alumno con NEE a 7.500 euros anuales, un aumento del 32% y casi 2.000 euros más que hace siete años.

La consejera ha subrayado también que estos presupuestos sostienen a la mayor plantilla de especialistas, con un crecimiento del 37% en personal desde 2018. Destaca el incremento del 57% en los maestros especialista

en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), orientación educativa y Personal Técnico de Integración Social (PTIS).

En concreto, para estos últimos profesionales, los PTIS, se ha ampliado el crédito superando los 43 millones de euros, lo que supone más del doble de la inversión realizada en 2018.

Igualmente, se ha reforzado la plantilla con la incorporación de 2.500 profesionales de refuerzo para la diversidad y otros 600 docentes en Secundaria destinados específicamente a apoyar clases con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y ratios elevadas. Además, como resultado de un acuerdo sindical, se ha implementado una nueva normativa por la cual los alumnos con necesidades educativas especiales computarán como doble en el cálculo de las ratios escolares.

De igual modo, María del Carmen Castillo ha señalado que la bajada de la natalidad se está utilizando como una «oportunidad» para reforzar la atención del alumnado «que más lo necesita». Así, mientras que el sistema educativo ha perdido 120.000 escolares en seis cursos, el alumnado con necesidades específicas no ha dejado de crecer a un ritmo del 7% anual gracias a la mejora de la detección temprana.

Los presupuestos de 2026 garantizan la continuidad de programas esenciales financiados con fondos propios y europeos, como el PROA Andalucía, Más Equidad, Más Deporte y el Refuerzo Estival. Se destinarán 77 millones de euros al programa de atención socioeducativa en Zonas de Transformación Social (ZTS) para el próximo ejercicio, incorporando 1.275 profesionales entre profesorado de refuerzo y orientadores.

En el ámbito de la mejora de los centros educativos, la Consejería ha finalizado 497 actuaciones destinadas a la mejora de la accesibilidad, con una inversión total que asciende a 35 millones de euros. Actualmente, hay 72 intervenciones en curso «en fase de construcción, contratación o licitación» que suponen un importe aproximado de 8 millones de euros.



Simone Weil: enseñanza y taylorización **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 14 de noviembre de 2025

En 1932, Simone Weil escribió un artículo titulado “El capital y el obrero”, en el que se decía lo siguiente: “El trabajo es tanto más productivo cuanto más dividido está. Así, la división del trabajo fue llevada poco a poco hasta su grado máximo, en el que cada trabajador solo tiene un gesto que realizar. A partir de este momento, el gesto del obrero podía ser sustituido por un movimiento mecánico. Y fue entonces cuando se desarrolló el maquinismo”. El texto es uno de los que acaban de ser antologados en *Sobre el trabajo* (Página Indómita, trad. de Luis González Castro). Weil se veía aún como una intelectual revolucionaria, y la originalidad de su pensamiento consistía en considerar que eran el taylorismo y la burocracia racionalizada los enemigos de una sociedad verdaderamente socialista. Si aplicamos sus intuiciones al mundo de la educación, resulta sorprendente lo que podemos llegar a aprender.

Por ejemplo, sobre el “maquinismo”. Hay quienes aún, con todo lo que estamos viendo, considera que la introducción acrítica de tecnología en las aulas es un factor de redención y de emancipación, pero todos hemos leído la teoría oficial: el docente ha de dar un paso a un lado y convertirse en un *facilitador* de contenidos, porque son la IA y los algoritmos los llamados a educar a nuestros jóvenes. Con ello, se producen dos cosas: la reducción del profesorado a una colección de “gestos” (combinatorias de ítems en aplicativos, relleno de formularios infinitos y redacción de autojustificaciones), el completo vaciado de la profesión, ya sin contenidos humanos, y el consecuente “maquinismo”. De la mano de Marx, Weil se dio cuenta de que cuando el obrero perdió el dominio de la máquina para ser dominado por ella en las fábricas tayloristas, se le desposeía de humanidad. Y esto es lo que acaba de suceder en nuestras aulas: de un uso didáctico y legítimo de herramientas tecnológicas hemos pasado a la sumisión extrema a toda clase de aplicativos, autómatas y exigencias burocráticas.

Cinco años más tarde, en “La racionalización”, Weil profundiza en estas direcciones y nos permite identificar la digitalización (aunque yo prefiero el término “*siliconización*”, porque estamos hablando de una ideología de dominio social y no de unos auxiliares neutros) con ese taylorismo educativo en que nos encontramos inmersos: “Se suele hablar de revolución industrial en referencia precisamente a la transformación que se produjo en la industria cuando la ciencia se aplicó a la producción y apareció la gran industria. Pero podría decirse que hubo una segunda revolución industrial. La primera se define por el uso científico de la materia inerte y de las fuerzas de la naturaleza; la segunda, por el uso científico de la materia viva, es decir, de los hombres”. ¿Puede cabernos alguna duda de que la revolución siliconiana ha afectado y afectará mucho más al mundo de la educación? Ya no se trata de la vieja utopía maquinista que sitúa a los robots en el centro de la

instrucción pública (sin duda la opción más barata), sino de otra bastante más siniestra: la reducción del docente a la condición de robot, totalmente obediente. El docente sería el encargado de cumplir con los objetivos productivos indicados en el Plan Quinquenal, es decir, la Agenda 2030, sin que a nadie le importen los resultados educativos *reales*. Sin que importe realmente ni siquiera esa agenda externa.

La agenda propia de un sistema de instrucción pública, ya ni siquiera se menciona. La alfabetización, la autonomía madurativa, el acceso al pensamiento teórico y el disfrute de la gran cultura, ya no son deseables. Estorban al nuevo tecnofeudalismo. Porque los docentes parecen entestados en mantener estrategias de resistencia pasiva: como toda utopía, solo ha podido producir una distopía a medias: aún son demasiados los que se resisten a falsear sistemáticamente los objetivos de producción y a comportarse como cadenas de transmisión del estándar digital. Aún hay demasiados profesores obsesionados con realizar su trabajo: la administración ya no sabe cómo doblegarlos, cómo evitar que sigan enseñando. Ha hecho de todo para evitarlo: ha invertido millones en cursos de reeducación, ha promocionado a seductores gurús de la Buena Nueva competencial, ha organizado simposios, *ted talks* y teatros diversos abundantes, ha sometido a los docentes a infinitos dispositivos de disciplina burocrática, los ha obligado una y otra vez a retractarse, a emitir autocríticas, y los ha humillado cada mañana en los grandes medios. Ha probado con la seducción, el soborno, y también con la amenaza y el insulto; pero aún quedan leyes constitucionales de protección laboral, y aún quedan demasiados instintos éticos. ¡Qué le vamos a hacer!, el compromiso ético con el poder liberador de la educación ha podido más que los ejércitos de *apparatchiks* fanatizados y amenazantes, de momento.

Por lo tanto, las rebeliones dicentes del futuro inmediato serán contra la burocratización, no contra la maquinaria educativa. Los docentes no son luditas, sino profesionales de la ética. El enemigo es el mismo que identificaba Weil: una burocracia deshumanizada que exige obediencia espasmódicamente.

La siliconización de nuestras aulas ha generado lo que Simone Weil denomina “desarraigo del trabajador”. En un ensayo largo de 1943 reflexionaba sobre ese desarraigo devastador, y escribía: “Hay un tercer obstáculo para la cultura obrera: la esclavitud. El pensamiento es por esencia libre y soberano, cuando se ejerce realmente. Ser libre y soberano, en cuanto hombre pensante, durante una o dos horas, y esclavo el resto de la jornada, supone una escisión tan desgarradora que, para sustraerse a ella, resulta casi imposible no renunciar a las formas más elevadas de pensamiento”.

La reforma competencial exige al docente que deje de pensar para que el alumnado pueda dejar de pensar. La reforma competencial desarraiga a la comunidad educativa y le impone un futuro cerrado y previsto. Explorar el pasado para reabrir futuros diversos o imprevistos, eso no lo puede tolerar. Y por eso profesorado y alumnado se hunden en la desmoralización y la desorientación, porque no pueden comunicarse ni caminar juntos libremente. Viven seis horas al día interferidos por un sofisticado dispositivo de alienación social, sancionado por decretos autoritarios e incomprensibles, que nadie deseaba. La herejía es sofocada por una nueva guerra burocrática, una artillería pesada de edificios abstractos cada vez más grotescos. Cualquier voz disidente o duda genera una irritación intensa en los equipos directivos. La cadena de mando, como la de montaje, no puede detenerse ni ser cuestionada nunca. No podemos frenar y ponernos a pensar: las consecuencias de ello serían dramáticas; tendríamos que volver a empezar casi de cero, la *arquitectura del Dogma* caería desplomada con todo su peso insoportable de mentira, rencor, posthumanismo y mediocridad.

El Autómata proveerá de contenidos y de toda clase de orientaciones vitales. El docente es enemigo del nuevo sistema, como ha dicho Santiago García Tirado, y la administración es el brazo secular de ese nuevo absolutismo burocrático. El docente occidental ha sido taylorizado, y de ahí su impotencia, su ansiedad y su reclusión en los ansiolíticos y los laberintos de la depresión. Los docentes quieren seguir pensando, y quieren que su alumnado piense libremente. ¿Vencerá la educación burocratizada, que fija perfiles de salida, objetivos, metodologías, saberes cronometrados, y prevé los resultados presuntamente académicos de los futuros esclavos concentrados en centros públicos racionalizados? ¿Dejaremos que se les arranque el rostro a nuestros alumnos para convertirlos en masa para la producción anónima, bajo las velocidades que exigen los algoritmos? ¿O educaremos en un marco de confianza rehumanizada, al margen de los dictados de las nuevas burocracias siliconizadas?

Bianca Thoilliez: «La verdadera competencia docente es moral e intelectual» ENTREVISTA

Eva Serra. 17 de noviembre de 2025

«Educar no es evitar el conflicto, sino acompañar a los alumnos en la tarea de hacerse cargo de él, de situarse en él con criterio, juicio y palabras». Alejado del ruido y contemplando el proceso educativo desde la reflexión, el libro de Bianca Thoilliez propone un alegato en defensa del arte de enseñar y el fruto de aprender, al tiempo que contagia de esperanza a quienes, como su autora, pretenden *Conservar la educación* (Ediciones Encuentro, 2025). Un ensayo abierto a corrientes educativas ilustradas para superar los desafíos antiintelectuales del modelo pedagógico dominante.

Bianca Thoilliez es profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido investigadora visitante en el Institute of Education University of London y en la Pennsylvania University. Autora de un centenar de artículos especializados en las más importantes publicaciones científicas de educación y pedagogía, así como de colaboraciones con el diario ABC. Autora de capítulos en obras colectivas, traductora y conferenciante internacional y nacional. Su actividad investigadora abarca el estudio de la filosofía y la teoría de la educación, el análisis de políticas educativas y la ética profesional docente.

¿Cómo podemos superar el conflicto actual que vive la enseñanza tras la irrupción de la pedagogía competencial?

El conflicto no se resolverá enfrentando metodologías, sino recuperando la pregunta por el sentido de enseñar. La pedagogía competencial ha introducido una lógica productivista y performativa que mide la educación por su capacidad de generar desempeños visibles. Pero enseñar no es (solo) producir resultados: consiste, fundamentalmente, en transmitir un legado cultural. Superar este conflicto pasa por reconciliar la idea de competencia con la de conocimiento: no hay competencia real sin contenidos, ni aprendizaje profundo sin transmisión. Sin contenidos, no hay nada, y esto debe reconocerse y revisarse. La irrupción de la pedagogía competencial ha venido acompañada de una sustitución del lenguaje verdaderamente pedagógico por otro ajeno (administrativo, burocrático, psicologizante, economicista). Hemos perdido las palabras que daban sentido a la enseñanza: “enseñar”, “transmitir”, “autoridad”, “contenido”. Recuperarlas es también una forma de superar el conflicto, porque sin ellas no podemos pensar ni hablar correctamente de la educación, de lo que pasa cuando alguien enseña y otro aprende.

Hablas de la dicotomía educativa, pero también económica y política. ¿La polarización nos ha sustraído las posibilidades y los espacios para el encuentro?

Sí, sin duda. La educación ha sido absorbida por la polarización cultural: se discute más para vencer al otro que para comprender nada. Esto empobrece el debate, porque la educación necesita acuerdos prudentes, razonados, transversales. No se construye sobre trincheras ideológicas, sino sobre un suelo compartido de confianza en la enseñanza, en la cultura y en la escuela como bien común. Mientras la política de partidos persista en usar la educación como campo de batalla simbólica, el espacio y la posibilidad de encuentro seguirá reduciéndose todavía más. Recuperarlo exige despolitizar la práctica educativa y repolitizar sus fines, devolviéndola al terreno de la conversación pública, que es mucho más amplia e importante que la de la partidista.

“El pasado ya no es vivido como parte constitutiva del presente, sino como una época que solo puede ser denunciada, corregida o, directamente, cancelada”. En términos educativos, ¿es posible preparar a los alumnos para un “futuro incierto” cancelando el pasado?

No, y precisamente ahí se encuentra el mayor peligro. Un futuro sin pasado es un futuro sin referencias. El aprendizaje necesita memoria: no se puede innovar sin un lenguaje heredado ni imaginar sin una tradición que haga posible imaginar algo nuevo, distinto de lo que ya hay (y de lo que ya hay, hay mucho que merece la pena conservarse, que ya “esté” no lo hace ya de entrada obsoleto). Preparar para el futuro no puede significar romper con lo que nos precede, sino aprender a apreciarlo y valorar qué debe variar. La educación no cancela el pasado: lo acoge y ofrece formas y sentidos para reinterpretarlo. Solo quien conoce de dónde viene puede orientarse hacia dónde va.

Frente a la mercantilizada «enseñanza eficaz» abogas por una «enseñanza como artesanía». ¿Cómo restituir la práctica artesanal del docente como transmisor de conocimiento, en lugar del papel otorgado como prescriptor de mercado?

Hay que reconocer la enseñanza como un oficio intelectual, no como un proceso técnico. El profesor artesano no aplica recetas: interpreta, ajusta, decide, ensaya. Esa práctica requiere tiempo, experiencia y juicio, tres cosas que la burocracia y la estandarización tienden a erosionar. Restituir la enseñanza como artesanía pasa por devolverle tiempo y autonomía al profesorado, liberar su trabajo del exceso de gestión y recuperar la confianza en su saber práctico. Enseñar no es prescribir, es interpretar con conocimiento y cuidado.

Son varios los pasajes en los que recreas esa conexión tan enriquecedora y atemporal que se establece entre docente y discente cuando el primero ofrece saberes y el segundo los recibe. ¿Vamos camino de pulverizar ese nutritivo encuentro?

Existe ese riesgo, sí. Lo que pone en riesgo la relación educativa no es la tecnología en sí, sino la tendencia a concebir la enseñanza como un proceso de transmisión de información, en lugar de un encuentro entre generaciones mediado por el saber. Y a esto se suman los “genios” que dicen que para qué transmitir nada si total, todo está en Internet o la IA nos lo resolverá todo. Es ciertamente una práctica atacada, pero creo que no desaparecerá mientras haya alguien que explique y alguien dispuesto a escuchar. Pero hay que proteger ese espacio relacional de la dispersión, de la prisa y del discurso tecnocrático que tiende a invisibilizarlo. El libro no es más que una ayuda para apoyar este necesario ejercicio de resistencia.



En tu libro apelas a “poner en marcha una imaginación curricular” que tensione el canon sin romperlo. Dirías que, en el momento actual, ¿sería posible su aplicación? ¿Qué elementos de resistencia activa harían falta para conseguirlo?

Sí, es posible, pero requiere valentía intelectual y sentido de responsabilidad. Por “imaginación curricular” entiendo la capacidad de reinterpretar el canon sin destruirlo, de encontrar nuevas formas de decir lo valioso. Para eso hace falta una forma de resistencia activa: profesores que lean, piensen, discutan; claustros que ejerzan su juicio profesional; administraciones que confíen más y que impongan menos. La imaginación curricular no surge del voluntarismo, sino del conocimiento: solo quien conoce bien la tradición puede variarla con sentido. La imaginación curricular de la que hablo no busca anticipar el futuro, sino mantener abierta la conversación entre pasado y presente, entre lo que heredamos y lo que reinterpretamos. Su función no es predecir, sino ofrecer a los alumnos una herencia comprensible y que les ayude a comprender y hacer más habitable el mundo en que viven, sobre el que están llamados a construir lo nuevo. Lo demás es puro activismo (hacer por hacer, hacer para postea, hacer para impresionar) desnortado.

Citas a Arendt en varios pasajes de tu libro: “Educar no es proteger al niño del mundo, sino introducirlo en él”. ¿Por qué crees que la pedagogía dominante ancla buena parte de sus argumentos en las emociones del alumno?

Porque vivimos en una cultura de sobreabundancia de lo emocional, que confunde y sustituye los caminos del aprendizaje (que a veces son cognitivamente demandantes, que requieren de práctica y repetición, que llevan su tiempo) con toboganes de bienestar. Las emociones forman parte de la vida (y en las aulas, hay vida, claro), pero no pueden sustituir al conocimiento ni a la experiencia del esfuerzo. No se trata de excluirlas, sino de ponerlas al servicio del pensamiento. Una emoción puede abrir la puerta al aprendizaje, pero no puede sustituirlo ni protagonizarlo todo a todas horas. El problema no es que los alumnos (y los profesores) sientan cosas, sino que todo se mida en función de cómo se sienten. Esa pedagogía, bienintencionada, acaba produciendo fragilidades: protege del mundo sin llegar a introducir en él. Educar no puede consistir en amortiguar la realidad, sino preparar para habitarla con criterio y sentido.

Sostienes que en el aprendizaje debe existir un deseo de conocimiento que se activa fuera del seno familiar y permite un “encuentro con otros mundos” (Recalcati, La hora de clase). ¿Se ha sustituido el deseo de exilio familiar por la eterna infancia compensada a través de dispositivos de distracción?

En gran medida, sí. La escuela debería ser el lugar donde los alumnos se separan del hogar simbólico para encontrarse con el mundo y con otros adultos. Hoy, esa función emancipadora está en crisis. La sobreprotección y la oferta infinita de entretenimiento que ofrecen los dispositivos digitales, han convertido la infancia, y sobre todo la adolescencia, en una etapa prolongada de dependencia y distracción. Se presenta como importante el consumo de experiencias, una tras otra, en lugar de proponer situaciones y experiencias significativas (que signifiquen algo, a poder ser, algo importante y valioso, algo que merece de verdad la pena).

El deseo de saber rara vez llega ni solo ni a la primera, y esa necesaria espera e insistencia se eliminan y son sustituidas por la satisfacción inmediata. Por eso la tarea del profesor no es nunca solo “mera” transmisión de contenidos (como machaconamente se les imputa a muchos, como si hacer algo así fuese sencillo, tanto que en realidad sobra), sino suscitar el deseo de saber, sostenerlo y acompañarlo. Esa es también una forma de esperanza que se practica cuando se enseña: confiar en que el interés puede nacer allí donde aún no lo hay, y que la curiosidad puede despertarse en cualquier momento. Hay que devolver a la escuela su carácter de espacio de extrañamiento y de cierta incomodidad (por eso los chicos se sientan en sillas, no en sofás), no de prolongación del confort familiar. Evidentemente esto se va modulando con la edad, pero la distancia y la novedad de lo escolar con respecto de lo familiar son importantes, y se ha de ir ampliando según avanzamos por el sistema educativo.

Desde la docencia, las voces más críticas denuncian una desconexión de la llamada ‘nueva pedagogía’ frente a la relevancia de los contenidos en la enseñanza. ¿Crees que la transformación o alienación del docente a través de múltiples recursos competenciales pueden minar su resistencia intelectual, su responsabilidad moral de enseñar?

Sí, cuando se aplican sin pensar, que es lo que pasa demasiadas veces. La pedagogía competencial, en su versión más burocrática, convierte al profesor en un gestor de evidencias, no en un transmisor de conocimiento. Eso debilita su resistencia intelectual, porque lo aleja del pensamiento y del juicio. El sistema educativo necesita profesores capaces de pensar didácticamente los contenidos, planificarlos y secuenciarlos, persuadir a sus alumnos de que son importantes y quieran aprenderlos, identificar los logros, dificultades y errores de sus alumnos; volver a empezar. La verdadera competencia docente es moral e intelectual: enseñar las cosas que merecen la pena aprenderse.

Escribes: “Los sistemas educativos actuales viven inmersos en la persecución de lo imposible, identificados en exceso con una visión unilateral del futuro”. En esa demolición persistente del pasado hablas de la escuela como un “dispositivo de autoengaño”. ¿Se puede engañar a todo el mundo, todo el tiempo? (en alusión a la frase falsamente atribuida a Lincoln).

Durante un tiempo, sí. La retórica del cambio permanente produce una sensación de que se avanza, aunque lo esencial, lo importante, se deteriore y entre en un ciclo de degradación y devaluación. Pero la realidad del aula acaba desmintiendo el discurso, que es lo que está pasando. Lo vemos en las Universidades, y llegan con *notas*, supuestamente. Puedes llenar los documentos de objetivos, pero si los alumnos leen peor o escriben con faltas de ortografía y errores de concordancia, el espejismo se rompe, el timo se desvela. La educación, al final, es demasiado realista como para sostener indefinidamente la ficción: se nota cuándo se enseña y cuándo no.

“Como los músicos, los profesores son intérpretes” -leemos en Conservar la educación-, y apela a la variación de esas ‘partituras’ como elemento de renovación pedagógica y de resistencia frente a la tiranía de esa innovación que se empeña en destruir la herencia ilustrada. ¿Es hora de actuar? ¿Es momento para la esperanza?

Sí, sin duda. El profesor interpreta una partitura (los saberes heredados), pero cada interpretación es distinta a la anterior, está viva, es singular. Esa capacidad de variación es una forma concreta de esperanza. Enseñar es un gesto de confianza en que el mundo merece ser compartido. Esa convicción, más que cualquier innovación o reforma, es lo que sostiene a la educación y a quienes la hacen posible: sus profesores. No necesitamos revoluciones, sino una restauración cuidadosa y reflexiva de lo escolar: volver a poner en valor lo que hace posible la enseñanza. Pienso que hay esperanza porque cada día, en miles de aulas, esa interpretación sigue ocurriendo. A pesar de todo. Enseñar es un acto de resistencia lúcida y de confianza en el mundo.

Personalizar, clasificar, vender

David Cerdá. 18 de noviembre de 2025

Llama a la puerta de la escuela la moda PAS: un reempaquetado atractivo para padres y centros ansiosos de etiquetas que hagan especiales a quienes las portan, algo que, lejos de fortalecer a los niños, los encierra en fragilidad y erosiona la misión integradora de la educación.

Supongo que sabrá usted lo que es un niño o un adulto PAS. El término «Personas Altamente Sensibles» lo lanzó en los años noventa la psicóloga estadounidense Elaine Aron, quien decidió bautizar con una etiqueta casi de manual de autoayuda a quienes, básicamente, sienten las cosas más fuerte que el promedio. Lo presentó como un rasgo de personalidad legítimo, aunque a muchos nos suene más a justificación elegante para el drama cotidiano. Desde entonces, el concepto ha tenido cierto recorrido; agotado el victimista «mi niño TDAH» —hace tiempo que pasamos la barrera del sobrediagnóstico en cuanto a esto—, y copado el «mi niño es de Altas Capacidades, llega ahora el «soy PAS y mi hijo lo ha heredado», fuente de consuelo-justificación para un sinfín de disfunciones asociadas al carácter. Nadie niega que haya gente más sensible que otra, y que haya que hacer espacio para las reacciones humanas dispares; lo que decimos es que el término, transformado en «condición», es sospechosamente elástico, útil tanto para vender libros como para suavizar diagnósticos serios, más cercano a la mercadotecnia emocional que a una categoría científica sólida.

La polémica con Elaine Aron y las personas altamente sensibles (PAS) radica, sobre todo, en la base científica del concepto. Aron presentó en 1996 *The Highly Sensitive Person*, donde describe la alta sensibilidad como un rasgo temperamental heredado que afecta al 15-20% de la población. El problema es que gran parte de sus investigaciones se sustentan en cuestionarios de autoinforme diseñados por la propia autora (el *Highly Sensitive Person Scale*) con validaciones discutidas y un margen muy amplio de interpretación. Muchos psicólogos señalan que el rasgo parece un *collage* entre neuroticismo, ansiedad social y alta empatía, rasgos suficientemente estudiados en psicología de la personalidad. Además, aunque algunos estudios de neuroimagen apuntan a diferencias en la activación cerebral de «estas personalidades» (nunca unas comillas fueron más necesarias), la evidencia sigue siendo limitada y fragmentaria, y los estudios que tratan de darle sustento, poco replicables. Más que un hallazgo revolucionario parece un brillante reempaquetado emocional, vendido con éxito en el mercado del bienestar, pero con pies de barro en el terreno científico.

Ni que decir tiene que nada de esto ha importado a quienes nos quieren vender cosas que no necesitamos. El ínclito Álvaro Bilbao, que está en todas, nos habla con naturalidad de los NAS (Niños Altamente Sensibles); diversas entidades que orbitan en el mercado educativo juegan con la idea para ofrecer consultas mientras piden adaptaciones en las escuelas (¿se imaginan, cuando en muchos coles e institutos ni para aire acondicionado tienen?), y hay, por descontado, ya una asociación nacional del asunto, PAS España, que, además de psicopatologizar la cosa (“Por qué ser NAS se confunde con otros trastornos”), nos regala un montón de obviedades y sugiere que estos chavales son más «intuitivos, reflexivos y creativos» y que «algunos evolucionan para llegar a ser buenos deportistas o grandes músicos» (cosa que, por supuesto, puede decirse de cualquier persona).

Esta fascinación por las PAS en la escuela encaja demasiado bien con esa pulsión tan humana —y tan peligrosa— de creer que uno es especial, y más aún de convencerse de que nuestro hijo lo es. Etiquetar al alumno como «altamente sensible» satisface esa vanidad paterna que convierte cualquier lágrima en una señal de genialidad que aflora. En la práctica, esta ilusión no fortalece al niño: lo atrapa en un pedestal frágil, donde la mínima frustración se interpreta como injusticia para con su condición en vez de oportunidad de madurar. La educación reglada, sin negar las diferencias individuales, no puede rendirse al culto de la rareza: su misión es



guiar al chico hacia la experiencia común de ser «uno más», porque solo en el roce con la igualdad se aprende a convivir. La vitrina exclusiva del «niño especial» nos aleja de los proyectos profundos y colectivos; y ni que decir tiene que este enfoque no resta a nadie la oportunidad futura de que sus capacidades creativas, sensibles, artísticas, descuellen: le ofrecen un fondo común de civilidad y un núcleo de no excepcionalidad desde el que vivir y crear en plenitud sus excepcionalidades.

Tenemos que hacer sitio a lo particular en el aula; pero no necesitamos más subclasificaciones que etiqueten a los chavales y fragmenten aún más esta sociedad nuestra, cada vez menos comunidad y cada vez más un mosaico de tribus diseñadas para el mercado. Como advierte Zygmunt Bauman en *Modernidad líquida*, «cuanto más se desintegra la sociedad en fragmentos individuales, más vulnerable es a las fuerzas que la manipulan»; esto es lo que estamos propiciando. Multiplicar etiquetas en la escuela puede dar sensación de inclusión, pero en realidad fomenta el aislamiento y abre la puerta a que cada niño se perciba como un microgrupo. La educación debería ser lo contrario: un lugar donde aprender que las diferencias enriquecen, sí, pero que una sana interpersonalidad y una *polis* crítica y valiente es imprescindible para que abunde la vida buena.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

«¿Para qué hacer el máster si ya doy clases?»: Docentes sin titulación en las aulas, de la excepción, la norma

Varias comunidades autónomas tienen a "docentes" sin máster de secundaria dando clases en sus institutos. Una excepcionalidad que va ganando espacio en el sistema educativo

Pablo Gutiérrez de Álamo. 18 noviembre 2025

Que hay especialidades docentes en las que falta personal no es ninguna novedad. Que cada vez es más complicado conseguir profesores de matemáticas, por ejemplo, cuando en el sector privado fuera de la enseñanza consiguen mejores condiciones de trabajo, empezando por los salarios, es algo que a nadie le sorprende.

Una especie de tormenta perfecta en la que las administraciones competentes se van pasando la patata caliente mientras todas hablan de la necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado para, así, mejorar los niveles académicos del alumnado.

Aquello que hace años aseguró el informe McKinsey de que la calidad de los sistemas educativos se mide en relación a la de sus docentes está, o puede estar, siendo un problema, de momento, muy concreto en el tiempo y el espacio, pero en aumento.

El problema

Hace unos días *El País* publicaba una información sobre docentes de Madrid que están dando clases en secundaria sin tener el máster habilitante. Precisamente en un momento en el que se espera que la Confederación de Decanas y Decanos de Educación decida sobre la posibilidad de endurecer los requisitos de acceso a este máster.

“No es un problema solo de Madrid”, sostiene Aida San Millán, secretaria de la federación de enseñanza de CCOO en la Región. Lo corrobora Héctor Adsuar, responsable de pública en la federación estatal, aunque asegura que el parche (palabra que ambos usan), no es norma, sino excepción.

Según los datos de CCOO, Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha y Aragón también pusieron en marcha diferentes formas de excepción para dar clases en secundaria.

Madrid, si todo ha seguido el camino previsto, realizó el proceso de oposiciones. De él salió la lista de interinas e interinos. Una vez acabada, se encontraron con especialidades y plazas sin cubrir. Después de eso vienen las listas especiales en donde ciertos requisitos, como el del máster, desaparecen para intentar rellenar los huecos. Si aún así, quedan plazas sin cubrir, en ciertos casos se llama a los servicios de empleo convencionales en buscar de personas que estén licenciadas o graduadas en las titulaciones que se necesitan. O en sus afines.

Isabel Díaz Ayuso, presidente de Comunidad de Madrid ya lanzó el globo sonda, “ocurrencia”, como dicen los sindicalistas, de pedir al Ministerio de Educación que le permitiese contratar a personas jubiladas o estudiantes hace unas semanas, lo que dejaría todavía en una situación más precaria esa calidad docente.

Es competencia autonómica

Desde el Ministerio de Educación dan poca información. “Es competencia autonómica”, dicen. Héctor Adsuar explica esta afirmación. Es el gobierno el que establece los requisitos mínimos para ser funcionario de carrera y dar clase en secundaria. Es necesario, para estos casos, tener el máster. Pero es competencia autonómica quiénes serán docentes interinos y cuáles serán los requisitos que deban cumplir. Ahí entra la excepcionalidad de no requerir el máster o de, incluso, insinuar que fueran estudiantes de grado los siguientes en cubrir las plazas.

El Ministerio asegura que “prescindir de ese máster supondría una merma para la calidad de la enseñanza”. No solo eso. San Millán asegura que les han llegado casos de docentes sin máster ni conocimiento de la normativa en general que han tenido problemas graves con familias y han acabado con apercibimientos graves o muy graves que les han retirado de la docente hasta uno y dos años. “El Ministerio no sabe dar respuesta y no quiere bloquear a las comunidades cuando buscan salida” a las diferentes casuísticas, asegura esta líder sindical.

Toni González Picornell es director de instituto, además del presidente de la Federación que agrupa a buena parte del colectivo. Desde su punto de vista, la solución de urgencia que están utilizando en varias comunidades autónomas «es una solución satisfactoria para los centros» que se encuentran que especialidades como informática quedan sin cubrir durante semanas y semanas. Los institutos y los equipos directivos, y la administración, tienen obligación de dar respuesta a un derecho fundamental, el de la educación.

Daniel Ruiz es miembro de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Secundaria y profesor de la Universidad de Illes Balears, donde es coordinador del máster de secundaria. Asegura que desde 2020 las islas tienen esta especie de protocolo de emergencia para cubrir bajas e interinidades con cualquier persona con un título de grado, aunque no tenga el máster. Entiende la necesidad de cubrir esas bajas, pero también ve como un problema el mensaje que se manda sobre la docencia.

En algunas especialidades del máster, como es la de matemáticas, asegura que tiene ocho alumnos. Cinco de ellos están dando clases en centros educativos. Según dice esto genera tensiones con algunos que no entienden la necesidad de cursar estos estudios dado que ya están trabajando. Solicitan convalidaciones de estudios por experiencia laboral, pero hay un Real Decreto que prohíbe expresamente que esta supongan más del 15 % del total de créditos de los estudios.

Las condiciones de trabajo planean sobre el asunto. Salarios poco competitivos con la empresa privada de cada sector, posibilidades de conciliación mejores y menos estrés son algunas de las razones que las personas consultadas encuentran en el ojo del huracán de esta tormenta perfecta de falta de docentes. Seguramente, el teletrabajo derivado de la pandemia haya hecho que muchas personas se hayan replanteado la educación como un nicho laboral apetecible también.

Mejorar las condiciones laborales

“Desde el Ministerio se trabaja para mejorar las condiciones del profesorado y hacer atractiva la profesión docente, tanto en el plano profesional como retributivo, en estrecha colaboración con las comunidades autónomas, que tienen un papel esencial en este ámbito”, insisten fuentes de Educación. Aunque no especifican más.

Desde CCOO tanto San Millán como Adsuar están de acuerdo en que las mejoras salariales y de las condiciones de trabajo en general son las vías a corto, medio y largo plazo para evitar estos parches. Que quienes miran a la docencia como una salida profesional (más allá de la vocación), no solo vean un alto nivel de estrés y exigencia que no queda cubierto con los salarios actuales. San Millán, además, recuerda que Madrid es la Comunidad Autónoma que peor paga a su profesorado.

Igualar lo que paga la empresa privada, sobre todo pensando en los salarios que pagan ciertas empresas, como puedan ser las tecnológicas, parece una quimera. González Picornell es consciente de esta dificultad, pero «sí (es posible) empezar intentar aproximarse a estas opciones».

Junto a los salarios, San Millán también habla de igualar permisos retribuidos a los de otros funcionarios de carrera, mejorar los salarios y también las licencias. González Picornell señala la dificultad para conciliar los horarios docentes con la vida personal y cómo eso también está influyendo en que haya menos personas interesadas en la docencia.

Un agujero en la formación inicial

“Incrementar y abaratar las plazas públicas del máster habilitante que son extremadamente insuficientes”, asegura Adsuar es también parte de la solución. Hay que recordar que la mayor parte de estudiantes de dicho máster se concentra en 10 universidades a distancia de las cuales, solo una, la UNED, es pública. La UNIR y la Internacional de Valencia son las dos universidades que más estudiantes tiene en el máster, prácticamente 8.000, un 12 % del total.

Daniel Ruiz afirma que esta excepcionalidad que se está imponiendo en algunos territorios, supone un agujero en la formación inicial del profesorado e insiste en la necesidad de que adquieran mayores niveles de conocimiento pedagógico y de práctica. Es más, desde su punto de vista, señala como solución para garantizar

personas realmente interesadas y bien formadas el hacer grados específicos para ser docentes en secundaria, al modo en el que se hace formación para las y los maestros.

Ruiz explica que en los últimos años han notado mucho en Matemáticas, por ejemplo, que dentro de las aulas de ciertas titulaciones se menosprecia la docencia como salida profesional, por parte de los mismos profesores universitarios.

«Para conseguir la calidad educativa tener formación pedagógica es importante», defiende González Picornell, a pesar de entender que las administraciones tiren de listas especiales en momentos concretos de falta de candidatos. Para su gusto el máster debería tener una duración de dos años, y no de uno. La mitad en la universidad y la otra, en el centro educativo. «Hay que vivir un curso entero en el centro para vivir todas las partes. Debería tener algún tipo de remuneración», explica.

Junto a la formación inicial, también creen que habría que modificar el acceso a la función pública, hacer que los procesos sean más transparentes, que las y los aspirantes sepan qué les van a pedir, qué deben prepararse. Para San Millán es mejor “un docente al que le adaptas las pruebas de acceso a uno sin el máster”.

La deserción docente de la que lleva Unesco hablando tiempo y sobre la que ha puesto el punto de mira hace algún tiempo se viene a juntar con la incapacidad de las administraciones de poner sobre la mesa propuestas realistas de mejora de las condiciones del profesorado para hacer la profesión más atractiva.

Volver a tener docentes peor formados o sin los títulos habilitantes, más allá de que sean personal interino, no parece una solución a medio y largo plazo con la que asegurar la calidad de la docencia y de los resultados, objetivos, ambos, primordiales para los sistemas educativos.

La IA como desafío pedagógico

Santiago Tejedor 20 de noviembre de 2025

La Inteligencia Artificial (IA) se ha instalado en nuestro día a día profesional y cotidiano. Predictiva o generativa nos está ayudando a modificar, enriquecer y transformar rutinas y procesos. Estos cambios llegan unidos a desafíos y debates éticos cada vez más complejos. Pero también traen soluciones y oportunidades que nunca antes habíamos imaginado. En todos los casos, emerge la necesidad de potenciar la transferencia y la divulgación para construir otra narrativa, menos distópica y más constructiva, sobre este desarrollo tecnológico. Sin olvidar sus interrogantes y problemas, tenemos hoy la oportunidad de hacer una pedagogía más completa, humanista y crítica de lo que es y no es la Inteligencia Artificial. Para ello, el trabajo de transferencia y comunicación más allá del ámbito académico es imprescindible. Se requieren de nuevos formatos, entregables y acciones que acerquen la academia a los registros, los diálogos y los lenguajes de la sociedad en su conjunto. A continuación, se presentan dos proyectos que, en el campo de la IA y otras tecnologías vinculadas con el periodismo, tratan de hacerlo.

Dos proyectos para repensar el futuro desde el presente

El proyecto “La inteligencia artificial para el fomento del periodismo de calidad y la alfabetización mediática: Avances tecnológicos aplicados y desafíos en la era de la desinformación” (Referencia PID2023-149759OB-I00) es una iniciativa derivada de la convocatoria 2023 de «Proyectos de generación de conocimiento» y actuaciones para la formación de personal investigador predoctoral asociadas a dichos proyectos, en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

El Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB, junto a varias universidades españolas y un ecosistema de entidades e iniciativas colaboradoras, impulsa este proyecto bajo el liderazgo, como Investigador Principal (IP), de Santiago Tejedor. La iniciativa cuenta con la participación de investigadores de la Universidad San Jorge de Zaragoza, la Universidad Valladolid y la Universidad Abad Oliva CEU de Barcelona. El proyecto parte de la necesidad de que los medios en España y la región iberoamericana en su conjunto implementen directrices, estrategias y hojas de ruta que fomenten el uso de la IA para mejorar la producción y promoción de contenidos informativos. Con relación a ello, a pesar del gran volumen de títulos publicados, sigue siendo crucial contar con un mayor acervo de materiales que generen pautas y recomendaciones orientadas a transformar y resolver problemas del sector periodístico desde una perspectiva transversal y holística. El objetivo es redefinir, adaptar y mejorar el periodismo mediante la adopción de: recursos, herramientas, procesos y rutinas derivadas de las posibilidades de los nuevos avances tecnológicos de la IA.

El proyecto pretende generar una cartografía multimedia e interactiva con iniciativas a nivel mundial que han implementado la IA en algunas de las etapas del proceso de generación de contenidos informativos. Además, se prevé la construcción de un catálogo de estudios de casos y experiencias de éxito, así como un acervo de infografías, mapas conceptuales, cápsulas audiovisuales y otros entregables. La iniciativa, que desarrolla un amplio número de entrevistas a expertos, generará un libro blanco dirigido al conjunto de la ciudadanía,

especialmente, a periodistas y comunicadores. Por otro lado, en el ámbito académico, se ha planificado la presencia en congresos nacionales e internacionales, así como la publicación de artículos y capítulos de libros. Junto a ello, el proyecto ha diseñado una gran estrategia mediática mediante noticias, reportajes, crónicas y entregables sonoros y audiovisuales en diferentes formatos.

Junto a este proyecto, la Cátedra RTVE-UAB para la Innovación de los Informativos en la Sociedad Digital da forma al Observatorio para la Innovación de los Informativos en la Sociedad Digital (OI2). Este proyecto, impulsado por Radio Televisión Española y el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), se centra en el estudio, el monitoreo y la investigación de las últimas tendencias en el ámbito de los informativos televisivos con el objetivo de demostrar cómo estas iniciativas se pueden desarrollar de forma sostenible y adaptadas a la economía actual.

La IA como objeto de estudio insoslayable

El Gabinete de Comunicación y de Educación es un grupo consolidado y especializado en la investigación y divulgación científica, que pertenece al Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la UAB. Reconocido por AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca) de la Generalitat de Catalunya como Grupo de Investigación Consolidado en función de su trayectoria, proyección y desarrollo, desarrolla proyectos e investigaciones en el terreno de convergencia entre la comunicación y la educación. Desde su creación, ha desarrollado iniciativas destinadas a integrar, con conciencia y libertad, las tecnologías de la comunicación en la denominada sociedad global o del conocimiento. Bajo la dirección de Santiago Tejedor, el Gabinete organiza diferentes másteres propios, como el Máster en Periodismo de Viajes (presencial y online), el Máster de Comunicación y Educación, el Máster de Comunicación del Medioambiente y el Máster en Gestión de la Comunicación Política y Electoral. El grupo posee una colección de publicaciones, en forma de artículos científicos, libros y capítulos de libro, y otros trabajos, muy amplia y variada que se renueva constantemente. Además, cuenta con un laboratorio de proyectos de innovación docente, transferencia y nuevos formatos que se conciben y desarrollan desde una perspectiva basada en la creatividad y el trabajo multidisciplinar. El Gabinete organiza cada año una expedición académica que recorre el mundo con estudiantes de diferentes universidades y carreras. Se trata de la Expedición Tahina-Can que ha sido premiada como mejor proyecto educativo de España. Además, cuenta con el portal Tu Aventura, la plataforma educativa InfoEDU y el proyecto de newsgames y ciencia Reporteros de la Ciencia.

Santiago Tejedor. Catedrático de Periodismo -especializado en viajes y ciberperiodismo-, investigador y periodista. Es el director del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Reducir la ratio **OPINIÓN**

La ratio ha sido siempre asunto controvertido. Al definir un máximo (y un mínimo) de alumnado por aula se entrecruzan muchos intereses. Pero, por encima de todo, debiera prevalecer el aseguramiento de la calidad y la equidad. Esa es la cuestión.

Jesús Jiménez. 17-11-2025

Cualquiera que esté ahora mismo (o haya estado) trabajando como docente en un aula, puede dar fe de unas cuantas evidencias vividas. No es lo mismo impartir clase a un grupo de treinta alumnos y alumnas que a otro de veinte. Ni se puede ejercer la docencia en dos grupos que, aunque tengan el mismo número de estudiantes, uno de ellos sea más o menos "homogéneo" y el otro escolarice a una gran diversidad de alumnado por múltiples causas. Ni puede utilizarse la misma metodología didáctica en un grupo equivalente a un curso o nivel que en una escuela multinivel del medio rural con alumnado de distintas edades y cursos. Ni se plantea de igual forma una clase en infantil que en bachillerato o en formación profesional. Y así podríamos seguir...

De esas evidencias de sentido común y de las que aporta la reflexión pedagógica, parten las reivindicaciones planteadas hace unos meses por las organizaciones sindicales y recogidas después en un anteproyecto de ley para reducir la ratio en determinados casos. Estos han sido hasta hoy los pasos en el marco normativo. Primero, una ratio fijada por ley orgánica (LOE, 2006) en la que se establecía "un número máximo de alumnos por aula, que en la enseñanza obligatoria será de 25 para la educación primaria y de 30 para la educación secundaria obligatoria" (art. 157.1.a). Segundo, un decreto (Decreto-ley 14/2012) que, con el eufemismo de "racionalización del gasto público en el ámbito educativo", escondía los recortes al permitir aumentar hasta el 20 por ciento la ratio máxima establecida en la LOE. Tercero, una ley (Ley 4/2019), que derogaba el decreto anterior de los recortes y volvía de nuevo a la ratio de la LOE. Pues ahí estamos todavía. ¿Se podría haber aprovechado la LOMLOE (2020) para modificar ese artículo? Sí, pero no se hizo.



En ese marco legal, siguiendo recomendaciones (2019) del propio Ministerio de Educación, varios gobiernos autonómicos rebajaron la ratio en algunas etapas educativas. Otros, no, con lo que las diferencias territoriales, también en este asunto, quedaron una vez más de manifiesto y persisten hoy en día. Con el anunciado anteproyecto de ley, caso de sustanciarse, se avanzará en dos sentidos. Por un lado, en lograr una homogeneización de ratios (al menos, en la máxima) en todo el país. Y por otro, en una reducción de la ratio máxima de alumnado (20 en primaria y 25 en ESO) y, a la vez, de la jornada semanal del personal docente (22 horas de docencia directa para infantil, primaria y educación especial y 18 para el resto de enseñanzas). ¿Qué duda cabe que ambas medidas pueden contribuir a la mejora de la docencia y al bienestar del alumnado, máxime si se presta una atención específica a los centros con mayores dificultades y a las aulas con alumnado con necesidades educativas especiales!

Y llegados a este punto, parece pertinente hacerse la pregunta: ¿cuál es la ratio ideal? Pues no existe. Depende. Volvamos a las evidencias. Existe una percepción generalizada de que el trabajo docente en un grupo reducido posibilita la atención individualizada al alumnado, como puede comprobarse en las escuelas unitarias del medio rural. Es evidente también que determinados alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo, por el motivo que sea (discapacidad, trastornos de diverso tipo, desconocimiento de la lengua de aprendizaje, etc.), requieren una mayor dedicación del profesorado de área o materia además del apoyo de especialistas. Como es comúnmente admitido que el currículo de ciertas materias difícilmente se puede desarrollar satisfactoriamente en clases masificadas. O como parece lógico pensar que un número reducido de alumnado permite una mayor atención en los cursos de transición entre etapas. Una ratio (alumnado/grupo-clase) bien dimensionada puede garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Pero, más allá de las buenas palabras, conviene puntualizar en dos direcciones.

Una, hacia las administraciones educativas, pues tienen directas competencias en la planificación y gestión de la enseñanza en su propio territorio. Solo cinco puntos a recordarles: fijar con precisión la ratio máxima a la hora de determinar la oferta de cada centro en el proceso de admisión de alumnos; distribuir equitativamente el alumnado con dificultades entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, tal y como indica la LOMLOE; asignar recursos suficientes y adecuados a los centros con mayores dificultades; respetar la autonomía de centros en la distribución de su alumnado por grupos; y apoyar e incentivar metodologías innovadoras.

Y otra, hacia el profesorado. Otros cinco puntos a reflexionar: generosidad para asumir los grupos donde mejor pueden desarrollar su saber y experiencia, sin refugiarse en los más "cómodos" para dejar los complicados a interinos; participación activa en los equipos docentes de ciclo y/o materia de su centro; trabajo coordinado en la misma aula (codocencia, especialistas, etc.) y de manera singular en los grupos con alumnado con necesidades; aprovechamiento de la reducción de carga laboral para mejorar y actualizar la programación de aula; y compromiso para asumir proyectos educativos y curriculares innovadores. ¿Reducir la ratio para seguir haciendo lo mismo, "lo de siempre"? Esa es la cuestión.

Si quieres la paz... OPINIÓN

En un mundo que justifica el gasto en destrucción mientras denuncia atrocidades, la vieja máxima «si quieres la paz, prepárate para la guerra» revela su profundo cinismo. Decir no a la guerra implica desarmar no solo los arsenales, sino también las lógicas que hacen de la violencia un proyecto de futuro.

Mariano Martín Gordillo. 17-11-2025

Si quieres la paz, prepárate para la guerra. El viejo aforismo de Vegecio vuelve a ser invocado en estos tiempos convulsos en los que, mientras denunciemos un genocidio, se nos intenta convencer de que debemos gastar en tecnologías para la destrucción más de lo que se dedica a la educación. Sin embargo, *Parabellum* no tiene nada que ver con la paz, sino que es una de marcas de la muerte. Se dice que las armas las carga el diablo, pero quienes las construyen y usan son siempre los hombres. El término no es aquí genérico porque desde el Neolítico hay tres cosas que siempre han estado presentes en las guerras: armas, banderas y testosterona. Y las dos últimas han servido de coartada para la multiplicación y sofisticación de los artefactos diseñados para la destrucción de vidas y haciendas.

Decir no a la guerra es, por tanto, decir adiós a las armas. Más que fuerzas armadas, que acaban siendo desalmadas, lo que necesitamos es dar fuerza a la razón para construir un mundo que respete la vida como lo más sagrado. No hay nada más absurdo e irracional que destinar grandes recursos a unos gremios y unos artefactos de los que lo mejor que podemos esperar es que sean completamente inútiles, que se jubilen y se achatarren sin haber entrado nunca en combate.

Se dirá que las coyunturas obligan y que es ingenua o utópica la idea del desarme porque los malos se siguen armando. Pero en la lógica bélica el infierno son siempre los otros. Y para esos otros el infierno somos nosotros. Y es que todos los violentos están seguros de que ellos son los buenos y de que son los demás los que atacan primero.

Por eso educar para paz y el desarme supone tomar distancia del rancio patriotismo belicista y empezar a reivindicar los valores de las "matrias". Porque, antes de que empiecen a izar banderas y jugar a la guerra, conviene que los niños sepan que todo hombre que mata a otro hombre es un hijo que mata a otro hijo. La frase es del dramaturgo Wajdi Mouawad y resume la clave de las herencias bélicas del siglo XX, las más tecnificadas y mortíferas que han conocido los tiempos.

Hace ya doscientos treinta años que Kant renegó de la idea de que solo en los cementerios pueden alcanzar los hombres la paz perpetua. De hecho, tituló así una obra que resultó seminal en el derecho internacional. En el tercero de los artículos preliminares de una paz perpetua entre los Estados, Kant afirmó que "Los ejércitos permanentes son una incesante amenaza de guerra para los demás Estados, puesto que están siempre dispuestos y preparados para combatir. Los diferentes Estados se empeñan en superarse unos a otros en armamentos, que aumentan sin cesar. Y como, finalmente, los gastos ocasionados por el ejército permanente llegan a hacer la paz aún más intolerable que una guerra corta, acaban por ser ellos mismos la causa de agresiones".

Esa idea la confirmaba hace noventa años Smedley Butler, un célebre militar estadounidense que, con conocimiento de causa, publicó *La guerra es una estafa*. Y así comienza su libro: "La guerra es una estafa. Siempre ha sido así. Es posiblemente la estafa más antigua, probablemente la más rentable, seguramente la más atroz. La más internacional en su alcance. La única en que los beneficios se cuentan en dinero y las pérdidas en vidas".

Cien años después del libro de Kant y cuarenta años antes del manifiesto de Smedley, Alfred Nobel estableció en su testamento las condiciones para que cada año se concedan los cinco premios que llevan su nombre. Y ordenó que el quinto lo recibiera "la persona que haya trabajado más o mejor en favor de la fraternidad entre las naciones, la abolición o reducción de los ejércitos existentes y la celebración y promoción de procesos de paz". Buenas compañías para animar una empresa de largo aliento en la que la paz perpetua es el fin y el desarme es el medio.

En España tenemos memoria de los perversos efectos de la guerra: los cuarenta años que siguieron al shock de 1936. Y también de la eficacia de las formas pacíficas de acabar con la violencia: las manos blancas frente a ETA y su ejemplar desarme con ese fantasma en la batalla que Agustín Díaz Yanes ha retratado en su última película.

Sin embargo, sigue creciendo el gusto por las hazañas bélicas, las paradas y desfiles militares (incluso en algunos patios escolares) y también esa ludificación de la guerra de la que trata otra película: *Turismo de guerra*, de Kikol Grau. De hecho, cada vez son más frecuentes esas multitudinarias recreaciones históricas que en realidad son aparatosas y costosas recreaciones bélicas. Seguramente muchos de los que participan en ellas, o las contemplan con agrado, tuvieron de niños juguetes bélicos y, cuando les llegó la edad, no consideraron la posibilidad de declararse objetores de conciencia.

Más que convertir de la guerra en espectáculo lúdico, convendría un acercamiento documentado a esa maldición que nos acompaña desde hace milenios y que algunos, como Luciano Canfora, han llegado a denominar modo de producción bélico. Estaría bien que los docentes fuéramos ávidos lectores de autores que tan tratado en nuestro país ese tema en ensayos tan relevantes y lúcidos como *El silencio de la guerra* de Antonio Monago o *Tierra arrasada* de Alfredo González Ruibal. Y de novelas tan aleccionadoras como *Las guerras de nuestros antepasados* de Miguel Delibes publicó hace ahora cincuenta años o *La península de las casas vacías* de David Uclés.

Lo cierto es que la guerra es el gran tema del pasado y la paz es el gran reto del futuro. En estos tiempos inciertos en los que se incorporan a nuestras aulas los niños que llegarán a conocer el siglo XXII, mejor que dejarles en herencia recreaciones bélicas, estaría bien que pudieran conocer y celebrar los hitos del desarme y los ejemplos de pacifismo. Uno mínimo y cercano podría esa fiesta ovetense del Desarme, cuyo interés no está en las virtudes gastronómicas de sus menús otoñales, sino en el valor poético de la leyenda que conmemora.

Y, hablando de otoño, no estaría mal recordar que entre el Día de Difuntos (opacado como *Halloween*) y las luces comerciales navideñas hay celebraciones mejores que un viernes negro (alias *Black Friday*). Entre el tercer jueves de noviembre y el 10 de diciembre hay tres semanas especialmente propicias para desarrollar en las escuelas y en los institutos actividades en favor de la paz y contra la guerra. Ese periodo se cierra con el Día de los Derechos Humanos y se abre con el Día Mundial de la Filosofía, declarado por la UNESCO hace ahora veinte años para recordar "la función esencial de la filosofía para promover la tolerancia y la paz" y subrayar la importancia de "difundir en la opinión pública nociones morales y filosóficas que sirvan para fortalecer el respeto por el ser humano, el amor a la paz, la solidaridad y el apego a un ideal de cultura".

Pensando contra la guerra. Ese podría ser el lema de las actividades que se podrían desarrollar en los centros educativos entre esas dos fechas. Viñetas contra la guerra (El Roto tiene muchas), palabras contra la guerra, libros contra la guerra, películas contra la guerra, obras de teatro contra la guerra... Son algunas de las cosas que ayudarían a fomentar una cultura pacifista y una educación para el desarme que tendría como destinatarios y protagonistas a esos niños, niñas y adolescentes que están en las edades en que se construyen los imaginarios que hacen que cautive o se deteste ese espectáculo de muerte y destrucción que es siempre la guerra.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
20.11.2025

Educar contra la guerra es uno de nuestros mayores desafíos como educadores. No los exámenes, ni las rúbricas, ni las programaciones, ni las siglas de la pedagogía burocrática. Se trata de educar para la paz, el desarme y los derechos humanos. De no ser cómplices de las guerras futuras y de promover desde la escuela al desarme de las almas. Porque Vegecio no tenía razón: si quieres la paz, repudia la guerra.