

**ÍNDICE**

[El alumno ya decide en redes: así cambia el futuro de la formación 'online'](#) **EL PAÍS**

[El inglés, asignatura pendiente de los españoles: mejora el nivel, pero sigue por debajo de la media europea](#)
EL DEBATE

[La precariedad invisible de las escuelas infantiles](#) **LEVANTE**

[La salud mental juvenil mejora, pero la ansiedad sigue siendo un desafío](#) **ABC**

[Estudiar una FP en Galicia: de ser la vía para «malos estudiantes» a batir récords de matriculación](#) **FARO DE VIGO**

[Expertos defienden mejorar la formación práctica en el sistema educativo: "Seguimos enseñando como en el siglo XX"](#) **EUROPA PRESS**

[El precio de que no haya plazas públicas de Formación Profesional en Madrid: "Es una vergüenza, pago 561 euros al mes"](#) **ELDIARIO.es**

[La política educativa y el desprecio por la evidencia](#) **EL PAÍS**

[Malestar en las aulas de la Región: el 31% de los docentes tiene problemas de salud mental y el 25,7% consume psicofármacos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[¿Quién llega a las carreras STEM en España?](#) **EL DEBATE**

[Esther Monterrubio, secretaria general de FP: "La FP dual es un instrumento central para la formación de los profesionales y el relevo generacional"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El PP afea a Alegría que "anteponga" el cargo de portavoz al de Educación y la ministra les reprocha su "catastrofismo"](#) **EUROPA PRESS**

[Un estudio elogia el 'modelo EGB' que ha implantado Madrid en varios colegios: «Favorece la estabilidad»](#)
EL DEBATE

[La Universidad madrileña se vacía en el primer día de huelga contra las políticas de Ayuso: "El seguimiento es masivo"](#) **EL PAÍS**

[Rebelión en los institutos-escuela catalanes contra la orden de hacer clase todas las tardes](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Aumenta el porcentaje de alumnos de FP que trabaja al año de graduarse: 36,2% en Grado Medio y 51,1% en Grado Superior](#) **EUROPA PRESS**

[Sumar presenta una ley de bajada de ratios «más ambiciosa» que la de Educación](#) **EL DEBATE**

[Sindicatos instan a Educación a revocar el contrato con la Fundación Alegría "porque pone en riesgo el modelo público de atención a la diversidad"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Un estudio revela que la transición de Primaria a ESO es un "punto crítico" y apuesta por eliminar ruptura entre etapas](#) **EUROPA PRESS**

[¿Cómo enseñamos español de manera eficaz a la población migrante?](#) **THE CONVERSATION**

[La adolescencia no solo cambia a los hijos: también transforma a quienes los crían](#) **THE CONVERSATION**

[La universidad, pública y privada, concentra cada vez más a estudiantes de rentas altas](#) **MAGISTERIO**

[30 años del Cuerpo de Inspectores de Educación](#) **MAGISTERIO**

[El cambio de primaria a secundaria y el salto al instituto aumenta el riesgo de abandono](#) **MAGISTERIO**

[Caen ligeramente los problemas de salud mental entre los jóvenes, así como las ideas suicidas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El programa 'MatesEnAcción' lleva las matemáticas manipulativas a las aulas de un centenar de centros en Murcia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Educación garantiza la renovación del servicio telefónico contra el acoso en los centros](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Cuando el líder también se cansa](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El señor de las moscas revisitado](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Buscando en el baúl de los recuerdos... John Dewey y la pedagogía «progresista»](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La protección de datos del profesorado en la era Google: una cuestión de soberanía digital](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Educación afectivo sexual y regulación de tecnología como parte de la lucha contra la violencia de género entre jóvenes](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Infrafinanciación, represión y exceso de trabajo en la base de los dos días de huelga en la universidad madrileña](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Expósito \(exdirector IES Las Musas\): «Una escuela debería ser un símbolo del que se sintiese orgulloso un barrio o una ciudad»](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[El Ministerio concede los Premios STEAM en reconocimiento a proyectos educativos que fomentan la ciencia y la tecnología entre las niñas](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

EL PAIS

El alumno ya decide en redes: así cambia el futuro de la formación ‘online’

Las X Jornadas Profesionales de Emagister reúnen a más de 1.500 asistentes para analizar cómo la IA, la reputación digital y las grandes plataformas digitales están redefiniendo la captación de estudiantes

NACHO MENESES. Madrid - 21 NOV 2025 - 11:31 CET

El sector de la formación atraviesa un momento incómodo: caen las búsquedas, sube el coste por clic y el embudo tradicional —anuncio, *lead* y llamada— ha dejado de convertir. Pero los expertos coinciden en que este punto crítico no es un final, sino un giro, y que la salida pasa por reforzar la reputación digital, apoyarse en la inteligencia artificial y entender que la captación ya no consiste en interrumpir, sino en acompañar. Esa fue la hoja de ruta de las X Jornadas Profesionales de Emagister, celebradas en Madrid y Barcelona los días 19 y 20 de noviembre y que reunieron —entre asistentes presenciales y virtuales— a unos 1.500 participantes y cerca de 600 centros de formación. En ellas intervinieron, además, empresas como Hamilton, coautora junto a Emagister de los rankings FSO de Formación Superior Online y de FP, y representantes de Google, Meta, TikTok y EducaEdu, entre otros.

El cambio de hábitos es rotundo y afecta directamente a cualquier estrategia: “Los alumnos interactúan inicialmente con las marcas en plataformas sociales, pero luego prefieren continuar por WhatsApp”, explica Vanesa Iglesias, responsable de Industria, Ecommerce y Educación de Meta. La conversación se desplaza: el alumno ya no atiende teléfonos desconocidos, contrasta opiniones antes que programas y decide desde su móvil, en sus propios tiempos.

En este escenario, la conclusión es que no basta con gastar más, sino que hay que gastar mejor. La receta apunta a un modelo de atracción basado en contenido útil, presencia estratégica en redes y automatización inteligente para recuperar eficiencia en un mercado cada vez más caro y más escéptico. Por eso las jornadas, lejos de recrearse en el problema, colocaron el acento en esa brújula: la que indica hacia dónde debe moverse el sector para no perder de vista a quien hoy toma las decisiones.

Un mercado saturado y un modelo que ya no funciona

La fotografía del sector no deja lugar a dudas: captar alumnos nunca había sido tan caro. En la Formación Profesional, el coste por clic ha aumentado un 97%; en oposiciones, un 52%; y en másteres y grados a distancia, cerca de un 40%. Son cifras que explican por qué el modelo tradicional no rinde como antes. A esto se suma un descenso de búsquedas y una caída del 4% en las matrículas de FP en remoto, con 88.000 alumnos entre octubre de 2024 y octubre de 2025 y una conversión del 22,9%. Aunque este porcentaje se mantenga estable, la demanda ya no acompaña.

Lo que sí ha cambiado es el comportamiento del alumno: “Hay una realidad innegable, que es la saturación del mercado y los costes crecientes, que no paran. El modelo de captación lineal, basado en anuncios de pago y llamadas en frío, se ha roto”, explica Josep Mestres, *product manager* de Emagister. Las nuevas generaciones no responden al teléfono, identifican los números desconocidos como *spam* y toman decisiones más apoyadas en opiniones, comunidades y conversaciones que en mensajes comerciales. Y no solo ellos: también los padres, cada vez más presentes en las redes sociales.

Este agotamiento ha llevado a Emagister a hablar del fin de la “pesca con caña”, porque insistir con más anuncios o llamadas ya no garantiza nada. “Estamos ante un cambio de paradigma estratégico: el antiguo *outbound* es ineficiente e insostenible”, advierte Mestres. Lo que se propone ahora, en cambio, es la “pesca con red”: en lugar de lanzar un único anzuelo esperando a que alguien pique, se trata de generar una presencia amplia, útil y coherente en todos los canales donde el alumno ya está buscando información, de modo que llegue a ella por sí mismo. La captación no desaparece, sino que cambia de forma: reputación



digital, espacios donde el alumno quiera hablar y procesos adaptados a esta nueva realidad. Ese giro —del impacto a la atracción— se convierte en la base del nuevo modelo, y plantea preguntas inevitables: ¿dónde se informa ahora el alumno? ¿Cómo valida su decisión? ¿Quién influye realmente en su proceso?

El alumno decide en digital

Si se quiere entender por qué un alumno elige hoy un centro y no otro, no hace falta mirar la web de la escuela, sino a su móvil: la búsqueda comienza en Google, ChatGPT o también en TikTok u otras redes sociales, si bien “la decisión de los futuros alumnos se relaciona mucho más con las opiniones de los usuarios en canales como Emagister o el directorio de formación de EL PAÍS, a partir de la gestión de la reputación que las marcas realizan en estos canales”, argumenta Mestres. Conviene recordar, además, que muchos de ellos tienen una intención real de seguir formándose: “El 70% de los usuarios estaría dispuesto a estudiar un grado, un máster o un curso en los próximos años”, explica Emilio Ballesteros, *client solutions manager* de TikTok. Una cifra que, incluso, sube al 80% en cursos de formación continua.

Ese interés no se limita a los estudiantes. Uno de cada dos padres que usa TikTok declara acudir a la *app* para descubrir productos educativos, y más del 60% afirma tener poder de decisión de compra. Es un detalle importante: quien busca información y quien toma la decisión económica están en los mismos espacios digitales, y eso cambia por completo el terreno de juego.

A partir de ahí aparece otro factor decisivo, el de la reputación *online*, ese filtro inmediato que el alumno consulta antes incluso de saber si el programa encaja con lo que necesita. “La reputación *online* ha dejado de ser un mero factor de imagen para convertirse en el motor central del crecimiento y la matriculación”, explica Ferrán Ferrer, CEO de Emagister. El proceso es simple: la marca aparece, el usuario teclea su nombre y, si no encuentra opiniones sólidas, pasa a otra opción sin dejar rastro.

La búsqueda ya no es una línea recta, sino un recorrido hecho de vídeos, comentarios y comparaciones. Google, Emagister, Youtube o TikTok reciben consultas de usuarios que preguntan directamente por la reputación de grados, campus o precios. Y cuando los centros entran en ese entorno con formatos nativos, los resultados son evidentes: la campaña presentada por TikTok para IE University mostró, por ejemplo, un aumento de más del 50% en las búsquedas de IE.edu y un crecimiento de más del 300% en la conversión de *leads*. Y, en el caso de MasterD, adaptar las creatividades al lenguaje de la plataforma permitió reducir a la mitad el coste por *lead* y mejorar el retorno en un 33%.

La conclusión para los asistentes fue clara: la decisión se está tomando antes de que ningún centro haga la primera llamada. Por eso, quien no esté presente en esa primera fase —las redes, los comentarios, las validaciones de otros usuarios— simplemente no existe para una parte creciente del alumnado. Y es en ese contexto donde la inteligencia artificial empieza a jugar un papel decisivo.

La IA entra en escena

La inteligencia artificial apareció en las jornadas no como un futuro abstracto, sino como la pieza que ya está sosteniendo la captación en muchas instituciones. Según los datos presentados, el 82,5% de los centros integra la IA en sus másteres y posgrados, y el siguiente paso será incorporarla en la relación directa con el alumno a través de agentes capaces de atenderle al instante, cualificar mejor cada consulta y liberar tiempo al equipo humano. “La IA está obligando al mercado a profesionalizarse y a volverse eficiente. Permite adaptarse al colapso del modelo tradicional de captación y concentra a los equipos humanos en el cierre de matrícula, que es donde realmente se decide la sostenibilidad”, sostiene Ferrer.

Esa búsqueda de eficiencia afecta también a la creatividad. El cansancio del usuario ante los mensajes repetitivos obliga a diversificar formatos, voces y estilos. En las jornadas se recordó que repetir un mismo anuncio más de cuatro veces puede provocar una caída del 60% en la conversión, mientras que variar la creatividad puede reducir hasta en un 29% el coste incremental por conversión: “La creatividad diversa es clave, porque alcanza a más personas e impulsa más ventas”, señala Castelló.

Para TikTok, donde la naturalidad pesa más que la perfección, esa diversidad es casi una condición de entrada. Ballesteros, así, menciona ejemplos de universidades que adaptan sus vídeos al formato vertical, graban en sus propios espacios o recurren a herramientas como TikTok Symphony para escalar contenidos con ayuda de IA. Y el mensaje final, lejos del pesimismo, apunta hacia una misma dirección: si el alumno busca por su cuenta, compara en segundos y espera una respuesta útil, la captación ya no depende de interrumpir, sino de acompañar. Porque, como resume Ferrer, el reto ahora es atraer para asesorar: la diferencia ya no la marca quien más impacta, sino quien mejor acompaña.

El inglés, asignatura pendiente de los españoles: mejora el nivel, pero sigue por debajo de la media europea

A nivel territorial, Galicia encabeza el ranking autonómico, seguida de Madrid y Cataluña, y Vigo (569) se mantiene como la ciudad con mejor dominio de la lengua de Shakespeare

Rodrigo Díez Manceñido. Madrid 22 nov.

Aunque solo entre 360 y 400 millones de personas tienen el inglés como lengua materna, más de 1.450 millones de personas hablan la lengua de Shakespeare, siendo el idioma más hablado globalmente en total al actuar de lengua franca en muchas áreas como los negocios, la ciencia y el entretenimiento.

Pese a que el español ha cogido fuerza en los últimos años, el inglés continúa siendo esencial y constituye una asignatura de obligado estudio en prácticamente todos los países del mundo. A los españoles, sin embargo, se les resiste el manejo de esta lengua, y sigue situándose en el puesto 36º de 123 países, a la cola de toda Europa.

Así se desprende del EF English Proficiency Index (EF EPI), el ranking más completo del mundo sobre el nivel de inglés de adultos en 123 países y regiones. El estudio, basado en los resultados de 2,2 millones de personas, revela una ligera mejora global en el dominio del inglés, impulsada por el avance de Europa Central y del Norte. En España, el progreso es modesto, pero sostenido: el país ocupa el puesto 36 del ranking mundial con 540 puntos, dos más que el año pasado, y se mantiene en la banda de dominio moderado.

En concreto, se sitúa por debajo de la media europea, que es de 550 puntos, y en el puesto 27 de 38, por detrás de vecinos como Países Bajos (puesto 1º del mundo), Portugal (6º), Rumanía (11º), Serbia (25º) o Georgia (35º). Por debajo de nuestro país, dentro del grupo «nivel medio», tan solo encontramos a varios países del este, como Bielorrusia, Moldavia, Albania, Rusia o Armenia, así como a Francia (38º) e Italia (59º), que cierra el grupo. Turquía y Azerbaiyán se engloban dentro de la peor clasificación, la de «nivel bajo».



Destrezas en inglés de los diferentes países europeos

«El inglés sigue siendo el idioma más utilizado en el mundo para la comunicación internacional. En una época de creciente complejidad global, su papel como puente común entre culturas, economías e ideas es más importante que nunca», afirmó Kate Bell, autora del EF EPI y directora de evaluación de EF.

Puntos débiles de los españoles

Pero, ¿cuál es la destreza que peor manejan los españoles? Siempre se ha dicho que estos tienen «miedo» de hablar, y este es precisamente el aspecto que más juega en su contra, ya que la expresión oral sigue siendo la gran asignatura pendiente. Por contra, la lectura y la comprensión auditiva son las habilidades más sólidas de los españoles.

El grupo de entre 26 y 30 años alcanza la mejor puntuación, con 575 puntos, situándose claramente por encima de los jóvenes de 18 a 25 años, que todavía no han recuperado los niveles previos a la pandemia. Además, la brecha entre hombres y mujeres vuelve a estrecharse por segundo año consecutivo, lo que coloca a España en línea con la tendencia global hacia una mayor igualdad en las competencias lingüísticas.

A nivel territorial, Galicia, con 563 puntos, lidera el ranking autonómico, seguida de la Comunidad de Madrid y Cataluña. Cierran la lista los andaluces, los extremeños y los castellano-manchegos. Por ciudades, Vigo, con



569 puntos, continúa siendo la ciudad con mayor dominio del inglés, seguida por La Coruña y Barcelona. En este caso, las urbes con menos nivel son Murcia, Tarragona y Granada.

Por segundo año consecutivo, la diferencia entre hombres y mujeres vuelve a estrecharse, en consonancia con la tendencia global hacia una mayor igualdad en las competencias lingüísticas.

Tendencias globales

El EF EPI 2025 dibuja un panorama de estabilidad global en el dominio del inglés, con ligeras mejoras en Europa Central y del Norte y algunos retrocesos en Asia y Oriente Medio. Países Bajos vuelve a encabezar el ranking mundial, seguido por Croacia y Austria, mientras que Alemania asciende al cuarto puesto tras lograr uno de los mayores avances de la región. En contraste, varias de las principales economías de Asia y Latinoamérica continúan mostrando bajos niveles de competencia, ampliando la brecha entre regiones.

Por continentes, Europa mantiene los mejores resultados, aunque su progreso se desacelera; Asia muestra la distribución de habilidades más equilibrada, impulsada por la adopción tecnológica en el aprendizaje; América Latina presenta la mayor diferencia generacional, con adultos que superan claramente a los jóvenes; y África sigue siendo la región más heterogénea, con diferencias superiores a los 200 puntos entre sus países.

A escala global, la expresión oral continúa siendo la habilidad más débil, mientras que la lectura y la comprensión auditiva se consolidan como los pilares del aprendizaje del inglés.

Más allá del ranking, el EF EPI examina cómo el dominio del inglés se relaciona con la innovación, el desarrollo económico y la cooperación internacional. En un contexto en el que la inteligencia artificial transforma la vida y el trabajo, el inglés se mantiene como una competencia esencial: no solo abre puertas, sino que también permite acceder y contribuir al futuro, especialmente porque la mayoría de las herramientas de IA más avanzadas se crean y se difunden inicialmente en inglés.



La precariedad invisible de las escuelas infantiles

La etapa educativa más vital, la de 0 a 3 años, sobrevive sostenida por unos salarios irrisorios que en la privada pueden ser de 900 euros

Gonzalo Sánchez. València 22 NOV 2025

La reivindicación es tan ingeniosa como contundente: "La vaca Lola, con mil euros no vive sola". Es un lema que han hecho propio las educadoras de escuelas infantiles para denunciar que son quienes cuidan de algo tan importante y sagrado como la infancia (bebés de 0 a 3 años) con una precariedad salarial rampante y unas condiciones de trabajo insostenibles.

A Amparo, una educadora, le gusta recordarlo cada final de curso a las familias "cuidamos de lo que más queréis en este mundo". Y sin embargo, la precariedad de estas docentes tan importantes sigue invisible a ojos de la mayoría.

Hasta ahora. Estas profesionales, en un sector mayoritariamente femenino, exigen que se reconozca el valor de su trabajo. Cuidar de un bebé de meses, acompañar su desarrollo cognitivo y garantizar su seguridad en una jornada completa, se paga con sueldos que apenas cubren la subsistencia. Hablamos de 900 euros para una educadora y poco más de 1.500 para la directora de un centro. La primera protesta, convocada en toda España, será este sábado 22 de noviembre y en el caso de València se celebrará en la plaza del ayuntamiento. Las concentraciones tendrán eco en Madrid, Navarra, Asturias, Cataluña y otras autonomías.

"Nos ven como a niñeras"

"Nos ven como niñeras que cambiamos pañales, pero somos docentes. Queremos que eso quede claro", explica Ana, educadora infantil desde hace más de 16 años. Lo remarca porque cada vez más estudios respaldan que la educación de 0 a 3 años es clave para el desarrollo intelectual de la persona. A estas profesionales, con titulación específica (Magisterio o FP Superior), se les exige el diseño y la implementación de un proyecto pedagógico adaptado a las necesidades de cada niño. Sin embargo, este rigor educativo contrasta brutalmente con la nómina que reciben.

La retribución promedio para una educadora a jornada completa oscila entre los 800€ en la escuela privada y los 1.100€ en la pública, con muchas de ellas denunciando que incluso las horas trabajadas superan las contratadas, sin ser dadas de alta. "Estamos hablando de cuidar de la infancia más vulnerable y valiosa por 900€", señalan.

Esta baja remuneración se agrava por el estancamiento administrativo. Pese a que la enseñanza es gratuita para las familias en muchas comunidades, el dinero que Conselleria transfiere a los Ayuntamientos y centros concertados por la escolarización "no se refleja en la nómina". Las profesionales lamentan la ausencia de una Relación de Puestos de Trabajo (RPT) que defina de manera justa y estable sus funciones y retribuciones,

quedando a expensas de la voluntad política local. Para ellas, el sector funciona más como un "negocio" de conciliación que como un pilar educativo.

Las propias familias son las primeras que no dan la importancia que merecen a esta etapa. "Con que vuelvan limpios, tranquilos y comidos ya se dan por satisfechos. Rara vez un padre nos pregunta por el proyecto educativo o sobre qué van a aprender", explican.

Ratios críticas y desgaste

La precariedad no se limita al salario; es también operativa y afecta directamente a la calidad del servicio y a la salud de las trabajadoras. El trabajo diario se realiza bajo unas ratios que complican la atención de calidad y fuerzan a las educadoras a una sobrecarga constante.

De 0 a 1 años son 8 bebés por educadora, de 1 a 2 años son 13 niños por educadora y de 2 a 3 años son 20 niños por educadora. "Mientras cambias de pañales a uno no puedes estar pendiente de si hay uno que muerde o que hace algo peligroso", cuenta una educadora.

Con 8 lactantes en el aula, la educadora debe gestionar simultáneamente la alimentación (calentar biberones), el cambio de pañales, el sueño y la vigilancia. "Estamos permanentemente en modo 'sobrevivir' desde el 1 de septiembre. No podemos dar la atención individualizada que necesitan", explica una de las entrevistadas.

Este ambiente de urgencia y la falta de personal de apoyo tienen un alto coste físico. Las profesionales están obligadas a pasar la mayor parte de la jornada agachadas o en el suelo para interactuar con los niños, lo que se traduce en un reguero de bajas por lesiones (problemas de espalda, rodillas, esguinces). Además, la falta de sustitución para las bajas y el escaso apoyo personal aumentan la presión emocional.

El resultado de estas malas condiciones es la "fuga de talento". Educadoras con una profunda vocación terminan abandonando el ciclo 0-3 para buscar estabilidad y salarios más dignos en la Primaria u otros ámbitos, lo que merma la experiencia del sistema.

En tierra de nadie

El sentimiento de abandono es notable. Al depender de los Ayuntamientos, las condiciones laborales y la voluntad política varían según el municipio. Además, los sindicatos las dejan en "tierra de nadie". Los grandes sindicatos, al catalogarlas en "Servicios Públicos" y no directamente en "Educación", no siempre conocen o apoyan sus reivindicaciones, obligando a las profesionales a autoorganizarse a través de plataformas estatales.

La lucha de estas educadoras es un intento de cerrar la brecha entre el valor social innegable que se otorga al cuidado de la primera infancia y el castigo económico y laboral que sufre el personal que lo hace posible.



La salud mental juvenil mejora, pero la ansiedad sigue siendo un desafío

El estudio de la FAD y Mutua señala también el preocupante aumento de la soledad no deseada entre adolescentes: un factor clave que impacta negativamente en su equilibrio emocional y bienestar general

CARLOTA FOMINAYA. 22/11/2025

Tras el desplome de 2021, la autopercepción de salud juvenil vuelve a mejorar, recuperando parte del terreno perdido, aunque aún por debajo de los niveles previos a la pandemia, cuando se alcanzaron los mejores resultados. Así, en el momento actual, tal y como indica el quinto corte del Barómetro Juventud, Salud y Bienestar 2025, una investigación bienal llevada a cabo por FAD Juventud y la fundación Mutua Madrileña que recoge desde 2017 la evolución de la salud física y mental de jóvenes de entre 15 y 29 años.

«Mejora la autopercepción de salud en esta franja de edad. En concreto, parece que mejoran hábitos vida saludable y de ejercicio físico, no tanto en alimentación. Desciende la identificación de muchos malestares e ideación suicida, pero otros muchos indicadores empeoran o perduran. Hay que entender que, pese a que mejoran las para el cuidado que hacen de sus cuerpo, persisten malestares: aumenta soledad no deseada, la ansiedad no deja de crecer.. Todo esto nos invita a una lectura más en profundidad y en contexto con todo lo que tiene que ver con las dificultades socioeconómicas: Porque todos aquellos que declaran carencias materiales económicas declaran peores indicadores», ha advertido Anna Sanmartín, directora del Centro Reina Sofía de Fad Juventud, tras presentar los datos del informe.

El Barómetro muestra una ruptura de la tendencia negativa, aunque aún no se alcanzan los niveles previos a la pandemia, pero se consolida una mirada más optimista sobre la salud entre la población joven, donde persisten señales de vulnerabilidad en ámbitos como la salud mental, la soledad o las desigualdades de género y edad.

Así lo señalan los datos del informe, más de la mitad (54,7%) de jóvenes afirma haber tenido algún problema psicológico, psiquiátrico o de salud mental en el último año, una cifra inferior a la de 2021 y 2023, pero aún muy superior a la de 2017. Mientras, el 42,8% ha recibido algún diagnóstico profesional en algún momento de su vida, principalmente de ansiedad, pánico o fobias (17,9%) o depresión (15,7%).



De forma llamativa, la *soledad no deseada* emerge como una de las principales fuentes de malestar emocional. De hecho, entre 2023 y 2025, la proporción de jóvenes que afirma haberla sentido pasa del 81,6% al 87,5%, lo que confirma una tendencia creciente pese a la mejora general del bienestar físico y mental. Nueve de cada diez jóvenes la han experimentado en el último año y una cuarta parte (26,5%) de manera frecuente. «La soledad no deseada es un continuo, en ausencia de red comunitaria en lo físico, esta sensación de conexión en lo digital no es suficiente. El desafío es enorme y requiere de múltiples alianzas, por eso pongo en valor el informe, porque en salud mental, el barrio nos marca, y la salud tienen género y clase», ha expuesto Margarita Guerrero, directora general del INJUVE.

Aunque la mayoría dice contar con redes de apoyo suficientes (79,7%), sólo dos de cada tres (67%) las utilizan cuando se enfrentan a un problema. Las mujeres tienden a compartir su malestar más que los hombres, pero también declaran sentirse más juzgadas.

Para Beatriz Martín Padura, directora general de Fad Juventud, «los datos nos muestran a una juventud que empieza a recuperar su bienestar, pero también evidencian que la salud no puede entenderse solo desde lo individual. Factores como la soledad, la incertidumbre o las desigualdades siguen afectando profundamente a su equilibrio emocional. Avanzar en salud juvenil implica trabajar también por vínculos más sólidos y por entornos sociales que cuiden».

Para Lorenzo Cooklin, director general de la Fundación Mutua Madrileña, «los jóvenes hoy se preocupan cada vez más por su salud física y adoptan hábitos saludables, lo cual es una buena noticia de cara a la prevención de enfermedades en un futuro. No obstante, también se constata que más de la mitad de los jóvenes manifiestan síntomas de malestar psicológico. Estos dos datos nos indican que no debemos bajar la guardia y seguir trabajando en el cuidado de la salud mental, en especial en la prevención del suicidio, y en trabajar sobre los efectos de la soledad no deseada, que es un problema muy frecuente según revela este Barómetro».

Salud física y hábitos de vida

La mejora de la salud percibida se acompaña de un aumento claro en la preocupación por el bienestar físico. El 72,3% de jóvenes afirma preocuparse mucho o bastante por su salud, una cifra que crece respecto al último Barómetro. Casi dos de cada tres (64,9%) consideran que su estado de salud es bueno o muy bueno, diez puntos más que en 2023. El dato confirma un cambio de tendencia tras varios años de descenso sostenido entre 2017 y 2023.

Esa preocupación se traduce en rutinas más saludables. El 68,1% dice llevar un estilo de vida sano -7,6 puntos más que en 2023- y el 42,6% realiza ejercicio todos o casi todos los días. «Este dato es muy llamativo -ha remarcado- Anna Sanmartín, directora del Centro Reina Sofía de Fad Juventud- aunque, de nuevo, refleja peores indicadores entre las mujeres de nuevo. Ellas son más sedentarias, unos diez puntos más que los hombres».

También crece el interés por la alimentación. Así, a la pregunta de '¿hasta qué punto crees que cuidas tu estilo de vida?': el 56,2% asegura cuidarla mucho o bastante, un incremento de 18 puntos desde 2023. Sin embargo, ha añadido Sanmartín, «junto a esta mayor conciencia aparece un fenómeno paralelo: la preocupación por la imagen. Ellas están más presentes en sentirse bien, y ellos en trabajar el cuerpo, la diversión y la autodisciplina».

También, ha proseguido la directora del Centro Reina Sofía de Fad Juventud, «hemos preguntado por las dietas de adelgazamiento, algo que ha admitido haber hecho al menos una vez en este periodo analizado, la mayoría mujeres, mientras que las de engorde y ganancia de masa muscular las han llevado a cabo los hombres y ellas, nunca».

Salud mental y bienestar emocional

La salud mental sigue siendo uno de los principales retos juveniles pero, ha matizado San Martín, «no hay que confundirla con malestares de diferente naturaleza». En este sentido destaca que más de la mitad (54,7%) afirma haber tenido algún problema psicológico en el último año, una cifra algo menor que en 2021 y 2023, pero que sigue casi duplicando la registrada en 2017. Este descenso moderado, ha explicado la ponente, «apunta a una leve mejora, tras los peores años de la pandemia, aunque el malestar continúa siendo muy elevado».

Más allá de los diagnósticos, ha continuado Sanmartín, «el Barómetro muestra que la salud mental se expresa sobre todo en síntomas cotidianos y aquí se podrían destacar que han aumentado el cansancio y la falta de energía», que son los más frecuentes (52,3%), seguidos de la falta de concentración (47,6%), la tristeza (45%) y la falta de interés (44,4%). Les siguen la incertidumbre y el insomnio, ambos por encima del 40%. Los menos habituales son la necesidad de calmarse con alcohol o pastillas y la falta de deseo sexual.

Diagnósticos y recursos

Desciende ligeramente el porcentaje de jóvenes con diagnóstico de salud mental (del 50% en 2023 al 44,8% en 2025), un dato que podría reflejar cierta estabilización tras el incremento sostenido de los años anteriores. De

esta forma, ha remarcado la directora del Centro Reina Sofía de Fad Juventud, «los trastornos de ansiedad son los más habituales y los únicos que crecen respecto a 2023 (del 15,9% al 17,9%), seguidos del TDAH (del 7,6% al 9,2%) y de la depresión, que se mantiene como segundo problema más común, aunque desciende ligeramente (del 17,7% al 15,7%)».

¿Qué hacen los menores cuándo están así? ¿Comparten los problemas con alguien? » Aunque se normaliza hablar de salud mental, la realidad es que sólo uno de cada cuatro jóvenes ha buscado ayuda profesional. El 22 por ciento siguen resolviendo este tipo de problemas por su cuenta, a veces por el coste económico, por vergüenza o por miedo a ser juzgadas, en el caso de las mujeres. En este aspecto se constata que entre los 15 y los 19 años es la franja peor. Aunque también puede entenderse de forma más positiva el dato de que no hayan acudido al psicólogo o al psiquiatra por resiliencia y por contar con red para resolverlos».

Respecto a otras formas de afrontar estos malestares, ha explicado esta experta que «casi el 70 por ciento no ha consumido medicamentos, y que quien lo ha hecho, ha sido recetado en su gran mayoría lo cual no quita para que haya que mirar la accesibilidad a la medicación».

Ideas suicidas y prácticas autolesivas

El Barómetro constata una reducción en la ideación suicida respecto a ediciones anteriores. Pese a todo, en 2025, un 43% de jóvenes afirma haber tenido pensamientos suicidas alguna vez -frente al 48,9% de 2023-, y un 7,6% los ha experimentado con frecuencia. «Aunque el descenso es significativo, las cifras siguen siendo preocupantes, especialmente entre los más jóvenes», ha resaltado Sanmartín.

Por primera vez, el Barómetro diferencia entre ideas suicidas y prácticas autolesivas no suicidas, ambas vinculadas a un malestar emocional intenso. Más de un tercio de jóvenes (34,7%) declara haberse autolesionado alguna vez, y un 6,8% lo hace con frecuencia o de manera continua. Las mujeres, ha advertido la directora del Centro Reina Sofía de Fad Juventud, «son más proclives a canalizar de esta forma y a haberse autolesionado alguna vez, aunque entre quienes lo hacen con frecuencia, los hombres presentan porcentajes ligeramente superiores».

Frecuencia de ideas y prácticas autolesivas

Las autolesiones y la ideación suicida se concentran entre los grupos con menor nivel de estudios y mayor carencia material. Entre quienes viven carencias severas, uno de cada cuatro (24,8%) reconoce haberse autolesionado con frecuencia. «Los datos apuntan a que el sufrimiento emocional juvenil está profundamente atravesado por las desigualdades aunque hay que hila muy fino en este aspecto, porque no deja de ser una encuesta y es su percepción», ha remarcado Sanmartín.

Por su parte, las principales preocupaciones de la juventud en materia de riesgo se relacionan con la violencia y la exposición personal. Un 33,7% teme sufrir violencia física, un 33% violencia sexual y un 31,3% acoso en el ámbito laboral o educativo. También generan inquietud las consecuencias de las prácticas sexuales de riesgo: un 32,8% teme contraer una infección de transmisión sexual (ITS) y un 31,5% un embarazo no deseado.

En el ámbito de la movilidad, los comportamientos de riesgo siguen siendo frecuentes. Uno de cada tres jóvenes (33,3%) admite haberse subido a un vehículo conducido por alguien bajo los efectos del alcohol o las drogas, y un 27,7% reconoce haber conducido de manera temeraria. Aunque la conducción bajo los efectos del alcohol es menos habitual, todavía dos de cada diez (21,1%) reconocen haberlo hecho en los últimos seis meses.

Las diferencias por género y edad atraviesan todos los ámbitos de la salud. Las mujeres presentan peores indicadores de bienestar emocional y más síntomas de ansiedad o tristeza. El 77,3% manifiesta preocupación por su salud (frente al 67,5% de los hombres) y un 44,7% reconoce alta presión por su imagen (frente al 27,5%), lo que refleja la carga social y simbólica que soportan. Los hombres, en cambio, muestran mayor implicación en conductas de riesgo -como consumo de sustancias o conducción temeraria- y menor disposición a pedir ayuda.

Por edad, el grupo de 20 a 24 años concentra los niveles más altos de estrés e incertidumbre. Es una etapa marcada por la transición a la vida adulta y la precariedad, donde las expectativas y la realidad chocan con fuerza. Frente a ellos, los mayores de 25 muestran más estabilidad emocional, aunque una mayor preocupación por el trabajo y la economía. Las desigualdades, más que biológicas, son el reflejo de condiciones sociales y vitales desiguales.

FARO DE VIGO

Estudiar una FP en Galicia: de ser la vía para «malos estudiantes» a batir récords de matriculación

La variedad de ramas de conocimiento, las clases con una metodología enfocada al mundo laboral y la posibilidad de obtener el título en un par de años convencer al alumnado gallego

Uxía Miranda. 23 NOV 2025

El curso actual supone un hito histórico en cuanto a la cifra de estudiantes matriculados en un ciclo de Formación Profesional en Galicia, de acuerdo con información de la Xunta. Suman ya 71.200, un 3,5% más que el año anterior, pero casi el doble de lo que eran en el curso 2008/09. La FP gana cada vez más adeptos en todas sus modalidades, especialmente en los ciclos de Grado Superior, que aglutinan al 54,3% del alumnado.

El despegue de esta opción académica no se explica por un único motivo. Una de las razones es la amplia variedad de titulaciones existentes; 251, según el catálogo del Gobierno autonómico. Estos se dividen entre múltiples ramas del conocimiento que van desde las actividades físicas y deportivas, la administración o la electricidad y la electrónica hasta la química, la seguridad y el medioambiente o el transporte y mantenimiento de vehículos.

«Decidí meterme en un ciclo porque no encontraba nada que quisiera estudiar. Por aquel entonces tenía un novio que estaba haciendo una FP, así que le di una vuelta y encontré el de costura», explica Elena González, de 34 años, «no es que tuviese una vocación increíble, pero sí me llamaba la atención y era algo con lo que estaba más familiarizada».

Así, con 17 años dejó el bachillerato de artes y se matriculó en el grado medio de Confección Industrial. A día de hoy, si volviera atrás en el tiempo, tomaría el mismo camino «sin duda» y lo completaría con el ciclo superior.

Más práctica, menos duración

Otros de los aspectos de la FP que logran convencer a cada vez más alumnado son, principalmente, su duración (en torno a dos o tres años) y su alto componente práctico.

«La universidad me dio una base teórica, el modelo de estudio es distinto y te permite investigar más por tu cuenta, pero en la FP he aprendido a hacer cosas ya en el primer curso que no me habían explicado en cuatro años de carrera», apostilla Elena Corbillón, estudiante del Ciclo Superior de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, en la especialidad de Fotografía, en la EASD Maestre Mateo.

«Desde que empiezas el ciclo ves cosas que vas a utilizar en tu día, ves cuál es su utilidad», agrega Raúl Arias, técnico de Grado Superior de Desarrollo de Aplicaciones Web. Christian Freiría, titulado en el ciclo medio de Carrocería, coincide, aunque se muestra más escéptico: «Lo poquito que aprendes en ella es una facilidad enorme para una empresa. Pero no nos equivoquemos, cuando entras a un trabajo desde FP eres casi inútil, aún tardas unos meses en sacar trabajos sencillos tú solo».

El joven Francisco Villa estudió en su momento el grado universitario de Traducción e Interpretación, pero descubrió que lo que más le gustaba era dar clase. Por eso, ahora cursa el ciclo superior de Educación Infantil en la modalidad semipresencial, en el IES A Xunqueira de Pontevedra. «La gente que fue haciendo carreras se ha dado cuenta de que las oportunidades laborales escasean y que estudiando dos años un ciclo puedes conseguir un trabajo relacionado con tu campo, con un salario bueno, donde a veces te tratan mejor y te sientes más valorado», observa.

«Te dicen que si no haces una carrera es que no vales»

«Mi familia, especialmente mis padres, y los colegios a los que fui, me habían metido en la cabeza que en la FP solo entraba la gente con pocas ganas de estudiar o similares. También recalcan que mi vida sería más complicada y más dura que si fuese un universitario; ya sabes, ingeniero, abogado o cualquier cosa “importante”», cuenta Christian Freiría, de 28 años.

La misma idea guardaba Raúl, un par de años más joven. En su caso, esta opción formativa apareció después de matricularse en la universidad y darse cuenta de que aquello no era lo suyo. «Cuando empecé la carrera sí que tenía ese prejuicio, porque prácticamente te dicen que si no haces una carrera y haces la FP, es que no vales. Sin embargo, en la FP me he encontrado a gente que vale mucho más que gente que ha estudiado carreras y luego no sabe hacer nada», afea.

Y es que la formación profesional, aunque se ha ganado la fama de ser el reducto al que van a parar los estudiantes ‘descarriados’, en realidad se plantea en muchos casos como la vía adecuada -o la única posible- para asegurar la continuidad de la vida académica de jóvenes con dificultades, como es el caso de Valentina Feijóo. A sus 22 años, esta joven está estudiando el ciclo medio de Integración Social tras haberse graduado del CM de Atención a las personas en situación de dependencia.

Según explica, no se sentía «capacitada para hacer bachillerato» debido a la dislexia que había dificultado todos sus estudios desde que era pequeña. Fue la orientadora de su instituto quien le habló de que había otras alternativas. Hoy sigue formándose en un mundillo que le apasiona y que ya ha podido experimentar desde el punto de vista profesional, en residencias de mayores y campamentos de diversidad.

Pero cursar un ciclo no significa descartar la universidad, ni viceversa. También hay quienes tras la carrera deciden continuar formándose a través de esta modalidad, como la pontevedresa Elena Corbillón. Estudia el Ciclo Superior de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, en la especialidad de Fotografía, en la EASD

Maestre Mateo, después de graduarse en Comunicación Audiovisual: «Creo que sí tenía prejuicios, si no, hubiera estudiado FP en vez de una carrera, porque es más barata y más corta», admite.

El mercado laboral

Atendiendo a los datos más recientes disponibles, un informe elaborado por la Xunta de Galicia desvela que la tasa de inserción laboral en 2024 entre las personas activas que obtuvieron su titulación de FP en la comunidad en el curso 2021-2022 fue del 85,8%. La tasa crece hasta el 97% en la modalidad dual.

Con todo, según las mismas fuentes, el 66,7% de los titulados declaró que su empleo cumplía con sus expectativas. Christian Freiría está en el otro lado: es uno de esos jóvenes insatisfechos con lo que estos estudios (en su caso, el CM de Carrocería) le han ofrecido profesionalmente. En su primer trabajo no desempeñaba las funciones para las que estaba cualificado y le dejaron bien claro que «el oficio de chapista pintor era muy complicado y que nadie me iba a dar la oportunidad».

Cuando la consiguió por fin, lo que se topó fue con un puesto en el que trabajaba nueve horas al día y cotizaba la mitad. «La falta de obreros actual es la causa de todos estos abusos por parte de las empresas», reivindica. «Normal que no haya chapistas en Galicia. Si te dedicas a preguntar todos tenemos exactamente las mismas quejas: malas condiciones económicas y mala salud laboral».

Además, la empleabilidad es menor para los titulados de ciclos básicos y medios, al igual que sus sueldos. Valentina Feijóo reclama una mejora de los salarios para los técnicos con ese nivel de estudios, ya que muchos poseen en la práctica los conocimientos que se exigen en la realidad del día a día.

europapress.es

Expertos defienden mejorar la formación práctica en el sistema educativo: "Seguimos enseñando como en el siglo XX"

MADRID, 24 Nov. (EUROPA PRESS) - Expertos han advertido del desajuste existente entre la educación y las necesidades del mercado laboral y reclaman mejorar la formación práctica. Así lo han puesto de manifiesto los responsables de Young Business Talents, el programa educativo organizado por Abanca y Praxis MMT que celebra este año su 15º aniversario tras haber ayudado a más de 120.000 estudiantes de 2.000 centros educativos de toda España a adquirir experiencia real en gestión empresarial. "En algunos aspectos, seguimos enseñando como en el siglo XX a jóvenes del siglo XXI", ha expuesto Nuño Nogués, director de Young Business Talents, que ha alertado de la necesidad de más formación práctica en el sistema educativo español y ha reclamado un pacto educativo estable para mejorar a las nuevas generaciones.

El conocimiento de estos 15 años ha permitido a los responsables del programa identificar las principales debilidades del sistema educativo español. Entre las carencias identificadas "también se encuentran las diferencias existentes entre comunidades autónomas en materia de educación, el poco apoyo que recibe el profesorado y la poca recompensa al esfuerzo y la excelencia".

"El sistema educativo necesita un cambio profundo para preparar a los estudiantes para el mercado laboral; la educación debe preparar a los alumnos para la realidad profesional, complementando la teoría con una aplicación práctica real. Y eso, a pesar de que nos encontramos frente a una generación muy capaz, con iniciativa y que demanda más herramientas para enfrentarse al mundo real", ha añadido Nogués.

Los expertos defienden que la práctica debe ocupar un lugar central en los planes de estudio: "La educación experiencial mejora la comprensión teórica, la motivación y la empleabilidad de los alumnos". "Si consideramos que la preparación de los jóvenes es el objetivo, los planes de estudio deben incorporar la práctica y no quedarse sólo en la teoría. L

a práctica es aprender por la experiencia, y no puede seguir siendo algo anecdótico. La gamificación se ha convertido en una pieza clave en la educación: es útil, efectiva, y atractiva; siempre aprenderemos más si nos gusta lo que hacemos", han añadido los expertos. Además, los profesores y los propios alumnos juegan también un papel fundamental en esta transformación. "Creemos que los profesores deben recibir el apoyo y que sean más valorados los que innoven en la docencia incorporando la práctica a su currículum", ha argumentado Nogués. En su opinión, la preparación de "los jóvenes depende también de ellos y su actitud". "Creemos que también deberían recibir una educación dirigida a potenciar la cultura del esfuerzo y reforzar las recompensas a quienes se esfuerzan", ha asegurado Nuño Nogués.

A pesar de que cada vez están más preparados en competencias digitales, el experto considera que "los jóvenes españoles están peor preparados respecto a hace años en áreas básicas de la educación como las matemáticas, la comprensión lectora o aspectos culturales. Carecen de una educación alineada con las necesidades del mercado laboral". "La práctica es fundamental y las habilidades o competencias, tanto duras como blandas, también", ha añadido.

Sin embargo, considera que "resulta muy complicado enseñar todo en las edades entre 15 y 21 años". "Hay que priorizar, comenzando por el conocimiento y las competencias denominadas duras, para más adelante ahondar en las consideradas blandas", ha argumentado. A juicio de los responsables de Young Business



Talents, la desconexión entre el sistema educativo y las necesidades del mercado laboral sigue siendo una de las principales debilidades. "Según los últimos datos publicados, España sigue a la cola de Europa en desempleo juvenil.

La educación reglada suele ir por detrás del mundo empresarial. Las empresas piden conocimientos, competencias y experiencia que un joven recién titulado no puede tener". Entre las competencias más valoradas por las empresas "destacan el compromiso, la capacidad de trabajo, la lealtad y el esfuerzo, cualidades que las nuevas generaciones valoran de forma diferente, priorizando la flexibilidad y el desarrollo personal". Nogués considera que "es fundamental" promover el talento joven. "Si no se puede atraer, por lo menos establecer las condiciones para retener el talento nacional. Solo así España puede ser en un país puntero en el ámbito de la gestión empresarial, igual que en otras disciplinas", añade.

Sobre el auge de la inteligencia artificial, los responsables del programa educativo se muestran prudentes: "La IA puede ser útil en muchos ámbitos profesionales de la vida, pero dudamos que su uso sea beneficioso en los estudios. Se puede convertir en un arma peligrosa si se convierte en una herramienta que limite el pensamiento crítico o la resolución de problemas. Debe tener su lugar, pero no sustituir el aprendizaje. Su uso debe estar limitado y puesto en su lugar, algo que ya ocurre en muchos centros educativos". En la misma línea, apoyan la tendencia de algunos centros a limitar el uso de pantallas: "La exposición continuada y excesiva es contraproducente, por lo que también debe limitarse su uso a aquellos ámbitos en los que no sea imprescindible o beneficioso su uso". "El abuso de dispositivos puede distraer del aprendizaje, no todo debe hacerse con pantallas; hay tareas que funcionan mejor con materiales físicos", han añadido.



El precio de que no haya plazas públicas de Formación Profesional en Madrid: "Es una vergüenza, pago 561 euros al mes"

Más de 62.000 jóvenes no pueden estudiar la Formación Profesional solicitada en un centro público en la Comunidad de Madrid, según alerta CCOO. En los últimos años, el alumnado de la FP privada se ha multiplicado por diez en Madrid mientras la subida en la pública no llega al 30%

María S. Rivas. 24/11/2025

El desequilibrio entre la oferta y la demanda educativa se agrava cada año en la Comunidad de Madrid, donde este curso académico un total de 62.191 estudiantes no ha obtenido una plaza pública en la Formación Profesional solicitada, según alertan los últimos informes sobre el estado de la FP en la región elaborados por el sindicato Comisiones Obreras.

El sindicato explica que la Consejería de Educación ha ofertado 58 grupos menos que el año anterior en una tendencia que cada vez está más agudizada: en el curso anterior (2024/2025) casi 50.000 estudiantes obtuvieron una resolución negativa para acceder al estudio de una FP en un centro público, indica CCOO. Los excluidos han subido aproximadamente un 25% en apenas un curso. La Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid desmiente la cifra de los 62.191 estudiantes excluidos de la FP solicitada, cifra que considera "totalmente falsa" y que "no proviene de ninguna fuente oficial".

Crece la demanda de FP

Cada año son más los jóvenes que optan por estudiar una FP Superior como alternativa a la universidad: el 40% de los estudiantes se decantan hoy por esta opción mientras el 60% decide matricularse en un grado universitario. Estas cifras dejan entrever un cambio respecto a la década anterior cuando, hace seis años, tres de cada diez jóvenes estudiaban una FP Superior y los otros siete un grado universitario.

Ante esta realidad, marcada por el aumento de la demanda y la reducción de la oferta pública, los centros privados están ocupando el vacío que deja el Gobierno regional y la matriculación crece a gran velocidad, especialmente en la FP de Grado Superior. Los fondos de inversión aterrizan y acaparan un sector en crecimiento y con **clientela** asegurada. En los últimos años, el alumnado de la FP privada se ha multiplicado por diez en Madrid mientras la subida en la pública no llega al 30%.

Lucas Buga es un joven de 20 años, vive en Alcalá de Henares, y lleva tres años intentando conseguir una plaza pública para estudiar una FP en la Comunidad de Madrid. Este año se ha vuelto a quedar fuera del sistema. Mientras tanto, trabaja en logística, cuenta. Ha rellenado solicitudes para diferentes grados como el de Cocina, Atención a Personas en Situación de Dependencia o Técnico de vídeo, sin éxito: "He solicitado plaza en los centros públicos, incluso en los que tardo más de dos horas en llegar, y nada, faltan plazas constantemente", recalca.

El coste del Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia que quiere estudiar ronda entre los 2.000 y 4.000 euros al año, una cifra inasumible para él: "Ahora mismo mi plan es estudiar unas

oposiciones mientras trabajo, no me puedo permitir pagar una FP en un centro privado". Para Lucas la falta de plazas públicas se concreta en que tiene que dejar de estudiar. Ahora mismo mi plan es estudiar unas oposiciones mientras trabajo, no me puedo permitir pagar una FP en un centro privado

África Carrera tiene 19 años y vive en Madrid. Trabaja como coordinadora de extraescolares en un colegio y los fines de semana en una panadería como dependienta. A los 16 años comenzó el Grado Medio de Auxiliar de Enfermería en un centro concertado y, tras completar su formación, el año pasado se matriculó en el ciclo Superior de Imagen para el diagnóstico y medicina nuclear. Esta vez en un centro privado, tras ser rechazada en los públicos: "Es una vergüenza donde estudio la FP. En mi curso hacen dos turnos para prácticas, y si te toca el primero de ellos te mandan a un hospital sin haber terminado la formación teórica del grado".

Carrera explica que los centros privados deciden estructurar así el grado para coger cada vez más estudiantes, que terminan realizando sus prácticas "mayoritariamente en hospitales privados", que es con quienes firman sus convenios. El precio de la FP que cursa no está al alcance de todos: "Lo pagan mis padres, son 561 euros al mes", cuenta, una oportunidad que supone un gran esfuerzo: "Si pudiera haber estudiado en un centro público, lo hubiera hecho".

En este curso académico (2025/2026), el 36% del alumnado de FP Básica, el 70% de Grado Medio y el 69% de Grado Superior ha quedado excluido de las listas de admitidos lo que, unido al cierre de grupos, ha provocado que la red pública haya pasado de 1.791 grupos a 1.733, una disminución que ronda el 3,5% y que contrasta con el número de solicitantes que sigue creciendo cada año.

En ciclos de FP Básica, más de un tercio de los estudiantes (el 36%) no ha podido obtener una plaza pública, lo que ha dejado excluidos a 1.679 jóvenes en esta etapa, según señala CCOO, con mayores dificultades aún para ser admitidos en especialidades como Acceso y conservación en instalaciones deportivas, donde el 38% de los solicitantes no ha conseguido acceder en este curso académico (2025-2026).

Entre los más afectados se encuentran los alumnos de ciclos de FP de Grado Medio y Grado Superior, puesto que 26.021 solicitudes de esta primera opción han sido rechazadas, una cifra que asciende a los 34.485 jóvenes en el caso de la FP de Grado Superior. Entre las especialidades con mayor dificultad de acceso destaca el Grado Medio de Redes y estaciones de tratamiento de aguas —donde el 90% de las solicitudes son rechazadas— o Guía en el medio natural y de tiempo libre con un total del 89% de no admitidos.

En cuanto a las especialidades de FP Superior con mayor demanda destaca el ciclo Superior de Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, en el que el 94% de los solicitantes no ha sido admitido, o el Ciclo Superior de Educación Infantil donde el 78% de los solicitantes tampoco han obtenido una plaza pública, apuntan desde CCOO.

"La oferta pública de FP en Madrid no responde ni a la demanda real del alumnado ni a las necesidades del mercado laboral. La Consejería no planifica ni ajusta la oferta, desaprovechando recursos y perpetuando un modelo que no orienta la formación hacia las necesidades reales de la economía madrileña", expresa Aida San Millán, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO.

Desde la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid resaltan que "tras los sucesivos procesos de inscripción para el curso 2025/26, incluido el periodo extraordinario que se abrió durante el mes de octubre, los centros públicos de Formación Profesional han cerrado la matriculación con algo más de 5.000 plazas vacantes en todos los grados".

CCOO explica que esas plazas responden "a lo que no quiere nadie" e inciden en la gravedad de la situación: "Estudiantes que desean estudiar un grado sanitario en el que han quedado muchos aspirantes excluidos, la respuesta no puede ser decirles que se matriculen en Peluquería que sí que quedan plazas".

EL PAÍS **OPINIÓN**

La política educativa y el desprecio por la evidencia

Ignorar el conocimiento científico en educación es caro en términos de equidad y eficacia. Adoptarlo no limita la democracia, sino que la fortalece

XAVIER BONAL. 24 NOV 2025

En el debate educativo suelen destacar las posiciones arraigadas en la nostalgia. Nostalgia por una escuela de antaño que se suponía mejor agente de socialización y mejor en la transmisión del conocimiento. Se idealiza con facilidad un pasado que solo funcionó para unos pocos. Aquella escuela no era mejor: era más selectiva (e incluso más represiva). Quienes hoy la reivindican suelen haber sido sus beneficiarios, más por origen familiar que por méritos propios. La memoria selectiva incurre así en un sesgo peligroso: recordar únicamente lo que fue positivo para algunos genera la ilusión de una escuela idealizada, ignorando las barreras que excluían a buena parte del alumnado.



En esa nostalgia participan activamente los profetas del “currículum perdido”, convencidos de que la educación se ha extraviado por culpa de metodologías “blandas” o de un exceso de innovación. Según este relato, la escuela habría dejado de enseñar el conocimiento “de verdad”, relegando a un segundo plano las asignaturas tradicionales y un modelo de transmisión del saber unidireccional. Sin embargo, los datos del informe TALIS muestran que una mayoría abrumadora de los centros escolares en España utilizan metodologías tradicionales en el aula. El contraste entre el diagnóstico alarmista y la realidad es revelador y sitúa el registro del debate en las percepciones más que en los hechos.

Esta nostalgia suele acompañarse, paradójicamente, del desprecio sistemático por la evidencia. En casi ningún otro ámbito de las políticas públicas se desconfiaba tanto del conocimiento experto como en educación. La idea de que solo puede opinar quien está en el aula, o de que la experiencia práctica basta por sí sola, se ha convertido en un lugar común. Pero la práctica y la investigación educativas no son opuestas: son dimensiones complementarias del mismo esfuerzo por comprender y mejorar el sistema educativo. Sin investigación no hay perspectiva, y sin perspectiva la experiencia se agota en lo inmediato.

La fuerza de la combinación de nostalgia y el desprecio por la evidencia suelen condicionar más de lo que sería deseable las decisiones de política educativa, que demasiado a menudo tiende a orientarse más por la presión de los sectores con voz que por el análisis de resultados. La gestión de la gobernabilidad lleva a contentar a determinados grupos de interés con capacidad de condicionar el ritmo y el sentido de políticas y reformas. Sin embargo, el interés público no siempre coincide con el de los grupos organizados, y los sectores que más dependen del desarrollo de una buena política educativa —el alumnado con dificultades de aprendizaje o procedente de contextos sociales desfavorecidos— son precisamente quienes menos participan en el debate. Tómese como muestra de ello la apuesta por la jornada escolar continua, que responde claramente más a determinados intereses que a lo que aporta la investigación.

Por supuesto que en la producción de evidencia existen los grises. La investigación educativa, como la investigación social, está fuertemente condicionada por el contexto, y las metodologías de investigación no siempre permiten captar la causalidad con precisión. Es igualmente legítimo considerar que no toda la política educativa debe responder únicamente a la evidencia científica. La educación es también un ámbito de valores, de opciones ideológicas y de prioridades políticas legítimas: decidir qué enseñar, qué tipo de escuela queremos o cómo entendemos la igualdad son cuestiones que no se resuelven con datos. Pero ignorar la evidencia —o utilizarla solo cuando conviene— es una forma segura de perpetuar los errores. Las decisiones políticas pueden fundamentarse por supuesto en opciones políticas e ideológicas, pero hacerlo ignorando o tergiversando la evidencia aportada por la investigación revela falta de rigor e irresponsabilidad política. Es distinto tomar decisiones valorando criterios democráticos frente a ignorar sistemáticamente los resultados de la investigación: lo primero es legítimo, lo segundo es, cuanto menos, negligente.

La resistencia a la validez de la investigación en educación tiene raíces culturales profundas. En el imaginario colectivo, la educación es un terreno familiar: todos hemos ido a la escuela y todos nos sentimos autorizados a opinar. Esa experiencia compartida es valiosa, pero no suficiente para orientar políticas complejas. La educación es demasiado importante como para quedar atrapada entre la ideología y la experiencia inmediata. Requiere combinar la voz de quienes enseñan y aprenden con el saber de quienes analizan y evalúan. La tensión entre el saber cotidiano y la evidencia especializada es natural, pero solo puede resolverse mediante mecanismos que integren ambos terrenos: participación informada, evaluación rigurosa y transparencia en los resultados.

Escuchar a la comunidad educativa es indispensable. Pero escuchar solo a la comunidad educativa es insuficiente. Si aspiramos a una educación más justa y eficaz, debemos asumir que la evidencia no resta legitimidad democrática, sino que la refuerza. Porque las políticas basadas en conocimiento no sustituyen la deliberación: la hacen más informada. Integrar evidencia implica también evaluar sistemáticamente el impacto de las políticas, ajustar estrategias y rendir cuentas públicamente.

El reto de la política educativa no es menor: se enfrenta a tener que reconciliar las demandas de actores visibles con las necesidades de quienes no las pueden expresar, y combinar la experiencia práctica con el conocimiento científico. Ignorar la evidencia es caro en términos de equidad y eficacia; adoptarla no limita la democracia, sino que la fortalece, haciendo posible que la escuela cumpla su papel fundamental: ofrecer oportunidades reales de aprendizaje para todos, y no solo para unos pocos privilegiados.

Xavier Bonal es profesor de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Malestar en las aulas de la Región: el 31% de los docentes tiene problemas de salud mental y el 25,7% consume psicofármacos

El estudio 'Entre la tiza y la pizarra digital', del Colegio de Psicología de la Región y el sindicato Sterm, alerta de la sobrecarga laboral y los efectos del tecnoestrés al que están expuestos estos profesionales

Ana García. 24 NOV 2025

Los docentes murcianos se llevan cada semana una media de trece horas de trabajo a casa y dedican otras 5,5 horas semanales a resolver papeleo y burocracia. Estas son algunas de las 'losas' que pesan sobre maestros y profesores de la Región de Murcia, quienes presentan un malestar creciente debido a la sobrecarga laboral a la que se enfrentan a diario.

La salud mental de los docentes se está viendo resentida, tal y como recoge la investigación 'Entre la tiza y la pizarra digital: estudio de la situación laboral y el malestar psicológico en el personal docente' que han elaborado conjuntamente el Colegio de Psicología de la Región de Murcia y el sindicato docente Sterm, trabajo que ha sido presentado este lunes y que señala que el 31,3% de los docentes encuestados manifiesta problemas de salud mental; un 25,7% reconoce consumir psicofármacos y un 7,7% se encontraba en situación de baja laboral durante la realización de la encuesta y recogida de datos.

En el estudio han participado 467 docentes de la Región de las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional con una edad media de 44,8 años, una muestra que ha permitido analizar la realidad en la que desempeñan su labor profesional y que "ofrece una mirada desde la psicología para afrontar los retos presentes y futuros", según indica la decana del Colegio de Psicología, Pilar Martín.

El psicólogo Juan Pedro Martínez, también autor del proyecto junto a Martín y coordinador del Grupo de Trabajo de Psicología Educativa del Colegio de Psicología de la Región, detalla que la burocracia, la carga horaria y el estrés y el tecnoestrés están detrás del malestar que manifiesta una parte muy importante del profesorado.

La dedicación semanal media es de 24 horas en el centro de trabajo, 13 horas en casa y 5,5 horas de tareas burocráticas, con picos de hasta 40 horas semanales de papeleo en los momentos de inicio o final del curso, cuando aumentan las necesidades para elaborar informes, cerrar expedientes o calificar a los alumnos.

La percepción del estrés es alta en relación a la burocracia, con una puntuación de 7,9 sobre 10; el estrés ligado al uso de tecnología educativa es de 7 sobre 10; y el que genera problemas de conciliación laboral y familiar se sitúa en un 6,2 sobre 10, según las respuestas aportadas por los cerca de medio millar de participantes.

Agotamiento emocional, pero con ganas de seguir

El síndrome de burnout muestra un alto agotamiento de los docentes murcianos, mientras que la eficacia profesional sigue en unos niveles elevados. Esto muestra un perfil dual: los docentes experimentan un fuerte desgaste emocional, pero mantienen el compromiso, ya que "el 76% se siente autorrealizado y siente ganas de seguir trabajando y dar lo mejor de sí mismo", apunta Martínez.

Rosalía Jodar, coordinadora del Grupo de Trabajo de Divulgación Científica del Colegio de Psicología, explica que en los resultados del trabajo se muestra que casi la mitad de los docentes tiene niveles moderados de ansiedad, lo que tiene consecuencias en su vida personal y en su trabajo, a la vez que casi la mitad también muestran niveles moderados de depresión, con malestar psicológico y emocional.

Además, se observan diferencias de género y las mujeres dicen notar desigualdad respecto a la autoridad solo por el hecho de ser mujeres.

Peticiones de mejoras a la Consejería

El portavoz de Sterm, Andrés Martínez, considera que esta es una investigación muy necesaria, ya que "el aumento de tareas y la pérdida de poder adquisitivo está llevando a los docentes a considerar que su trabajo no está reconocido".

Desde el sindicato lamentan que el grupo que creó la Consejería de Educación para trabajar en la reducción de las tareas burocráticas no esté funcionando ni se estén aplicando medidas. Por ello, confía en que con estos resultados en la mano se asuman las propuestas de mejora que plantea el estudio.

Concretamente, la investigación 'Entre la tiza y la pizarra digital: estudio de la situación laboral y el malestar psicológico en el personal docente' apunta a cinco ejes en los que trabajar: mejora de la salud física y mental de los docentes; perspectiva de género; mejora de la gestión de la carga laboral; prevención del estrés y el burnout; y promover el bienestar a través del modelo organizativo.

EL DEBATE

¿Quién llega a las carreras STEM en España?

En Medicina y Matemáticas y Estadística, más de la mitad del alumnado procede de familias con ambos progenitores universitarios

Ismael Sanz. 25 nov. 2025

El 22 de octubre de 2025, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades difundió la última edición de la Estadística de Estudiantes Universitarios. Esta publicación incorpora de manera sistemática información detallada sobre el nivel educativo y la ocupación de los progenitores del alumnado, gracias al cruce entre el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) y los registros del INE. El análisis se centra en estudiantes de nacionalidad española, menores de 30 años, matriculados en universidades presenciales y censados junto a sus progenitores.

A partir de estos microdatos, he elaborado un informe más amplio para el área de Economía de la Educación de Funcas. El objetivo de este artículo es sintetizar y estructurar los resultados más relevantes del informe, centrándose en una cuestión concreta: hasta qué punto el acceso a la universidad española –y en particular a las carreras STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas)– está estratificado por origen socioeconómico. Para ello se emplean dos dimensiones clave del entorno familiar: el nivel educativo de los progenitores (si tienen estudios superiores o no) y su ocupación (alta, media o baja). La combinación de ambas permite aproximar de forma precisa el capital educativo, económico y social del hogar.

Los últimos datos disponibles revelan una fuerte heterogeneidad entre ámbitos de estudio. En Medicina y Matemáticas y Estadística, más de la mitad del alumnado procede de familias con ambos progenitores universitarios. También destacan Arquitectura y construcción, Ingenierías, Ciencias Físicas y Químicas, Informática o Veterinaria. Por el contrario, titulaciones como Trabajo social, Educación infantil, Lenguas o Turismo concentran una proporción notablemente inferior de estudiantes con padres universitarios.

Evolución del nivel educativo de los progenitores

Las series temporales permiten ir más allá de esta «fotografía» del curso 2021-2022, últimos datos publicados por el Ministerio. Entre 2016-2017 y 2021-2022, el porcentaje de estudiantes cuyos dos progenitores tienen estudios superiores aumenta de manera continua en todas las ramas. En el conjunto del sistema pasa del 31,7 % al 38,9 %. El incremento es especialmente intenso en Ingeniería y Arquitectura, que sube de alrededor del 37 % al 45,6 %, y en Ciencias y Ciencias de la Salud, donde se superan ya el 40 %.

Este aumento es demasiado rápido como para explicarlo solo por el progreso educativo de la población adulta española, que evoluciona de forma mucho más lenta. Lo que reflejan estas cifras no es tanto un cambio en el nivel educativo de madres y padres en el conjunto de la sociedad, sino un cambio en quién llega a la universidad y, en particular, a las carreras más selectivas y con mayor rentabilidad laboral, muchas de ellas vinculadas a STEM.

Curso académico	Total	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	Artes y Humanidades	Ciencias de la Salud	Ciencias
2021-2022	38,91	34,78	45,56	34,28	43,15	41,44
2020-2021	37,47	33,43	43,99	33,09	41,88	39,55
2019-2020	35,27	32,33	42,57	32,05	40,08	38,81
2018-2019	32,98	29,68	39,41	29,07	37,82	34,51
2017-2018	32,60	29,20	38,07	28,01	38,03	33,42
2016-2017	31,71	27,74	36,76	27,98	37,33	33,17

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Estadística de Estudiantes Universitarios. 22 de octubre de 2025
<https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Estudiantes.html>

Tabla 1. Evolución del porcentaje de estudiantes cuyos dos progenitores tienen estudios superiores, por rama de enseñanza (2016–2022). Universidades Presenciales Públicas y Privadas Estudiantes en Grado y Ciclo. Nacionalidad española. Menores de 30 años.

Evolución de la ocupación de los progenitores

Junto al nivel de estudios, la estadística incorpora un indicador adicional de origen socioeconómico: la ocupación de los progenitores. La categoría «ambos con ocupaciones altas» agrupa a estudiantes cuyos

padres y madres son directivos, profesionales científicos y técnicos, médicos, ingenieros, profesores universitarios o profesionales liberales, entre otros. Es decir, hogares con alta cualificación, ingresos elevados y acceso a redes profesionales de prestigio.

Entre 2016-2017 y 2021-2022, la proporción de estudiantes cuyos dos progenitores tienen ocupaciones altas aumenta en el conjunto del sistema hasta superar el 21-22 %. La tendencia es muy clara en Ingeniería y Arquitectura, que se acerca al 25 %, y en Ciencias y Ciencias de la Salud, que se sitúan por encima del 23-25 %. Artes y Humanidades mantiene los valores más bajos, en torno al 15-18 %, y Ciencias Sociales y Jurídicas se sitúa en posiciones intermedias. De nuevo, las ramas STEM y sanitarias aparecen como las más concentradas socialmente.

Relación con la literatura de economía de la educación

Las conclusiones de estos datos estadísticos sobre el nivel socioeconómico de los progenitores del alumnado universitario español conectan bien con la literatura internacional sobre educación superior y reproducción social. Un ejemplo especialmente ilustrativo es el artículo «Elite Universities and the Intergenerational Transmission of Human and Social Capital», de Andrés Barrios-Fernández, Christopher Neilson y Seth Zimmerman (junio de 2023). El estudio examina cómo las universidades de élite influyen en la transmisión del capital humano y social entre generaciones.

Utilizando datos administrativos de Chile durante cinco décadas, los autores vinculan la información educativa de padres e hijos y aplican un diseño de regresión discontinua, aprovechando los puntos de corte de admisión en carreras altamente selectivas, principalmente escuelas de negocios y medicina en las dos universidades más prestigiosas del país. Los resultados son reveladores: cuando individuos de origen social más modesto logran entrar en una universidad de élite, transforman el entorno social de sus hijos. Estos son un 21 % más propensos a asistir a colegios privados de alto estatus y un 8 % más a ingresar en universidades élite. Además, viven en barrios con mayor nivel socioeconómico y tienden a tener amigos de familias de estatus elevado. Sin embargo, esta ventaja social no se traduce en una mejora del rendimiento académico de los hijos en secundaria ni en las pruebas de ingreso a la universidad.

El mecanismo principal identificado no es el aprendizaje académico ni un aumento general del gasto educativo, sino la expansión de las redes sociales. Los padres admitidos en universidades de élite tienen más probabilidades de casarse con personas también de alto estatus y de formar parte de círculos sociales más exclusivos, lo que refuerza el acceso de sus hijos a colegios y amistades de mayor estatus. El efecto es selectivo: los hijos no asisten simplemente a colegios caros, sino específicamente a los más prestigiosos, donde se concentra el capital social de las élites chilenas.

Mediante simulaciones, los autores muestran que las universidades de élite cumplen un papel doble. Por un lado, abren la puerta para que algunos individuos talentosos de clases medias o bajas asciendan socialmente. Por otro, refuerzan la persistencia del capital social dentro de las élites, al estrechar la relación entre capital humano (logro académico) y capital social (redes y estatus). En otras palabras, permiten cierta movilidad ascendente, pero al mismo tiempo consolidan a la élite como grupo cerrado y autorreproducido.

Los autores también exploran los efectos de políticas de admisión más inclusivas. Simulaciones que otorgan un bono de puntos a estudiantes de nivel socioeconómico bajo muestran que medidas así podrían reducir en torno a un 10 % la persistencia del capital social entre generaciones, aumentando la movilidad. No obstante, esa mayor movilidad tiene un coste: debilita la correspondencia entre mérito académico y acceso a redes de estatus, desplazando a la sociedad a lo largo de una «frontera movilidad–meritocracia».

En conjunto, el estudio aporta evidencia cuantitativa a una idea clásica de Pierre Bourdieu: las universidades de élite funcionan como mecanismos de reproducción social. Pero añade un matiz importante: aunque refuerzan la concentración de capital social, también ofrecen a una minoría de origen modesto la posibilidad de incorporarse a esas redes privilegiadas. En suma, las universidades de élite cambian quiénes son los miembros de la élite, pero no cómo funciona la élite.

Conclusiones

Leídos a la luz de esta literatura, los datos españoles sugieren que las carreras STEM y sanitarias, se están convirtiendo en espacios donde se concentra de forma creciente el capital educativo y laboral de las familias mejor posicionadas. La universidad continúa ofreciendo oportunidades de movilidad a una parte del alumnado de origen modesto, pero, al mismo tiempo, refuerza la transmisión intergeneracional de ventajas.

Desde la perspectiva de la economía de la educación, el reto para las políticas públicas es claro: si se quiere que las titulaciones con mayor retorno salarial y social –muchas de ellas STEM– sean accesibles en igualdad de condiciones, será necesario revisar los mecanismos de orientación, acceso y apoyo económico para que el talento no dependa en exceso del nivel de estudios y de la ocupación de los padres.

Ismael Sanz, URJC, Funcas y London School of Economics

Esther Monterrubio, secretaria general de FP: "La FP dual es un instrumento central para la formación de los profesionales y el relevo generacional"

La FP superior se dispara en España un 42%: ya es la opción del 40% de estudiantes de bachillerato

Madrid 25 NOV 2025

La secretaria general de Formación Profesional, Esther Monterrubio, aseguró que la FP dual es "uno de los instrumentos centrales para la formación de los profesionales que necesitan las empresas y para el relevo generacional en nuestro tejido productivo". Así lo explicó en una reciente jornada organizada por Prensa Ibérica dedicada a la implantación del nuevo sistema de FP celebrada en el Espacio Bertelsmann en Madrid.

Monterrubio recordó que existen "tensiones serias de relevo generacional y de captación de personal adecuadamente cualificado" en "una parte muy relevante de nuestro tejido productivo" y que el nuevo sistema de FP sirve de "herramienta instrumental y estratégica" para asegurar ese relevo generacional "y la disponibilidad del talento que las empresas necesitan y van a continuar necesitando en los próximos años".

La respuesta a esta necesidad, continuó la secretaria general de FP, ha venido de la mano de la ley aprobada en 2022, que ha implantado un sistema de FP Dual "extendido a todo el territorio y alineado con las necesidades del tejido productivo, en el que la mayor cantidad de empresas participan de manera activa en la formación". Para su implantación "ha sido necesaria una apuesta sostenida en términos políticos y presupuestarios", destacó la responsable ministerial, que recordó que el Gobierno y el Ministerio de Educación y FP han impulsado un plan de modernización de la FP con una inversión que supera los 6.000 millones de euros en su conjunto. La apuesta ha permitido crear nuevas plazas, actualizar el catálogo de títulos y cursos de especialización en sectores estratégicos, poner en marcha aulas de tecnología aplicada y la transición hacia el sistema dual.

"Con los datos disponibles, podemos afirmar que la FP Dual se sitúa ya como uno de los instrumentos centrales para la formación de los profesionales que necesitan las empresas y para el relevo generacional en nuestro tejido productivo, apoyada en un marco normativo definido, en una inversión significativa y en una amplia participación de los actores implicados", concluyó.

europapress.es

El PP afea a Alegría que "anteponga" el cargo de portavoz al de Educación y la ministra les reprocha su "catastrofismo"

MADRID, 26 Nov. (EUROPA PRESS) - La diputado del PP, Oscar Clavell, ha afeado a Pilar Alegría que "anteponga" el cargo de portavoz del Gobierno al de Ministra de Educación, ante lo que la dirigente socialista le ha reprochado su discurso "catastrofista". "Reconozca abiertamente que ha antepuesto su función como portavoz de un gobierno en descomposición que huele a putrefacto a su cargo como Ministra", le ha pedido Clavell a la titular de Educación en la sesión de control al Gobierno en el Congreso de los Diputados en la que le ha reprobado sus "dos preocupaciones: ocultar los casos de corrupción y prostitución y utilizar el Ministerio como trampolín para su campaña en Aragón".

El diputado popular ha preguntado a Alegría por qué "se niega a elaborar un plan nacional para combatir el acoso escolar, por qué se burla de los docentes y de los sindicatos con cortinas de humo y dónde está la reforma docente anunciada hace cuatro años".

También la ha interpelado por "los planes que se ha inventado" en relación al plan de uso de dispositivos electrónicos y al de reducción de horas lectivas y ratios". "Pretende usted ser la ministra de Educación de 49 millones de españoles cuando no es capaz de hacerlo ni de los 170.000 habitantes de Ceuta y Melilla donde tiene plenas competencias", ha amonestado Clavell a la portavoz del Gobierno al final de su intervención.

Ante estas críticas, Alegría ha respondido reprochando al PP su "discurso catastrofista". "Son ustedes más antiguos que la Tana, porque se pasan los años, incluso cambian los siglos y ustedes para hablar de educación siempre echan mano de ese discurso", ha replicado Alegría, que ha confrontado su gestión al frente del Ministerio con la de las comunidades autónomas en las que gobierna el PP.

“Sabemos lo que hacen ustedes en educación donde gobiernan, recortar en lo público y alfombra roja para lo privado”, le ha espetado la ministra después de recordar a los populares la inversión de “2.500 millones de euros, el millón de jóvenes que se benefician de becas y las 400.000 nuevas plazas de Formación Profesional”.

“En estos momentos, España tiene el abandono escolar temprano del 13%, la cifra más baja de toda la serie histórica”, ha argumentado la portavoz del Ejecutivo que ha pasado a citar datos de comunidades gestionadas por el PP como “Andalucía, donde se han devuelto 112 millones de educación infantil, o en Galicia 22 millones, así como en Aragón donde hay 2.000 plazas sin cubrir en Bachillerato para concertar plazas en esta etapa educativa”.

EL DEBATE

Un estudio elogia el 'modelo EGB' que ha implantado Madrid en varios colegios: «Favorece la estabilidad»

España tiene un modelo de transición más abrupto y menos equitativo que otros países, como Suecia, Finlandia o Portugal

El Debate. 26 nov. 2025

El modelo educativo español que supone un cambio de etapa de primaria a secundaria, con más profesores por materias e incluso con el salto al instituto, aumenta el riesgo de fracaso escolar y de abandono educativo temprano.

Y aunque España presenta un sistema educativo público que evita la segregación a edades tempranas, como ocurre en Alemania, tiene un modelo de transición más abrupto y menos equitativo que otros países, como Suecia, Finlandia o Portugal.

Así se desprende del informe *Estudio sobre las transiciones educativas de primaria a secundaria en centros públicos* que ha publicado este miércoles la Fundación Europea Sociedad y Educación y la Fundación Aprendiendo a Ser, con una comparativa internacional.

Profesores de diferentes facultades de Educación coinciden en que la transición de primaria a secundaria es un momento clave en la trayectoria escolar que coincide con el inicio de la adolescencia e implica un cambio profundo en la cultura y organización educativa.

Avisan de que «una transición inadecuada aumenta el riesgo de repetición de curso, fracaso escolar y abandono educativo temprano».

En este sentido, señalan que los países con una estructura única en primaria y secundaria, sin ruptura formal entre etapas, favorece la continuidad pedagógica y disminuye el abandono escolar, sobre todo entre los más vulnerables.

«La ausencia de ruptura entre etapas, la continuidad curricular y la permanencia del alumnado en un entorno escolar estable permiten una transición fluida y menos estresante, reduciendo los efectos negativos del cambio de ciclo, el descenso del rendimiento y el riesgo de abandono», coinciden.

Explican que el cambio de colegio a instituto puede generar «desorientación, inseguridad y desafección escolar», coincidiendo con el inicio de la adolescencia.

Ventajas del modelo Ceipso

El análisis destaca que el modelo Ceipso (centro educativo que imparte todos los ciclos obligatorios en el mismo espacio, al estilo de la antigua EGB) de la Comunidad de Madrid o también llamados CEO/CPI en otras regiones es una fórmula que favorece la estabilidad emocional del alumnado y en la que el profesorado tiene un conocimiento del estudiante desde infantil hasta secundaria.

El debate sobre la conveniencia de estos centros -584 en toda España distribuidos en 16 Comunidades Autónomas- se ha abierto después de que el gobierno madrileño haya apostado por mantener los cursos de primero y segundo de la ESO en los colegios.

Sin embargo, los expertos señalan algunas desventajas: los Ceipso, que nacieron en 2006 para dar cobertura educativa a zonas despobladas, tienen una alta rotación en el profesorado de secundaria por sus peores condiciones laborales y no tienen una regulación propia.

Muchos carecen de infraestructuras suficientes (laboratorios, aulas específicas, espacios) y algunos docentes perciben que este alumnado puede presentar una madurez más tardía al no experimentar la ruptura y el cambio de entorno que impulsa la autonomía.

Falta acompañamiento entre etapas

La falta de acompañamiento y de coordinación en el profesorado para pasar de primaria a secundaria es un reto para España.

«España mantiene un currículo común hasta los 16 años pero carece de los mecanismos de continuidad y acompañamiento de los sistemas de estructura única», puntualiza este informe de 128 páginas.



Los educadores piden reforzar la coherencia pedagógica y el acompañamiento emocional y tutorial del alumnado en este momento con mecanismos como se han implementado otros países de la Unión Europea.

En Italia, por ejemplo, se hace un examen estatal antes de la secundaria, con pruebas escritas y orales, para certificar la adquisición de competencias básicas por parte del alumnado.

También señalan que la regulación de los mecanismos de coordinación entre centros es dispersa y heterogénea entre las comunidades autónomas, «resultando en una transición menos acompañada» por lo que instan a una norma específica que unifique criterios.

EL PAIS

La Universidad madrileña se vacía en el primer día de huelga contra las políticas de Ayuso: “El seguimiento es masivo”

La protesta en la Complutense ha sido mayoritaria desde primera hora de la mañana, y ha logrado un apoyo muy alto en la Autónoma y la Rey Juan Carlos

CAROLINA DE LIMA / DOMITILA DIEZ. Madrid - 26 NOV 2025

El miedo al futuro ha dejado desiertas prácticamente la totalidad de las aulas de la Universidad Complutense en la primera de las dos jornadas de huelga convocadas para este miércoles y este jueves en las universidades públicas de Madrid para denunciar su asfixia económica. Han vuelto casi a los tiempos de pandemia. Ni los piquetes informativos tienen trabajo. Un escenario apocalíptico que no se repite en los otros centros, aunque la actividad es cero en muchas facultades de la Autónoma y muy baja en la Rey Juan Carlos. El seguimiento de la huelga es mucho más alto que en la huelga del 25 de abril, que no tuvo eco por coincidir con el apagón de luz. En el parking de la Rey Juan Carlos en Móstoles el 60% de las plazas están vacías, lo que sirve de termómetro, y en la Autónoma la actividad es nula en varias facultades.

Los verdaderos protagonistas de la jornada son los estudiantes. Las delegaciones de estudiantes de los seis campus han respaldado por unanimidad la huelga y en la UCM, la Autónoma y Rey Juan Carlos se ha decretado el paro académico. Una figura incluida en la nueva ley de universidades (LOSU, 2023) que impide a los profesores examinar hoy y pasar lista y retrasa la entrega de trabajos.

A las nueve de la mañana, el campus de Somosaguas de la Complutense parecía un desierto. Más allá del piquete formado por estudiantes y profesores, solo una estudiante de Economía esperaba el autobús para volver a casa. Estudiante extranjera llegada de China, era la única hoy que no sabía que se había convocado una huelga. En los edificios de Psicología, Trabajo Social y Económicas, los únicos trabajadores presentes eran los de la limpieza.

“Vamos a reforzar significativamente la inversión a seis años [en las seis universidades públicas]”, aseguró Isabel Díaz Ayuso, presidenta de la Comunidad de Madrid, el pasado julio. Pero desde entonces la Complutense ha tenido que pedir un crédito para pagar las nóminas, el Gobierno autonómico ha reconocido que la Rey Juan Carlos está en la cuerda floja y el presupuesto apenas ha subido un 6,5% que no saca de la UCI a los campus más afectados. Las seis necesitarían recibir 310 millones más para volver a la dotación de 2009, descontando la inflación de 15 años.

En la facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, el decano Álvaro Rivero confirma que el seguimiento ha sido prácticamente total. “No hay ningún estudiante y el profesorado y el personal han secundado la huelga de forma masiva”, afirma. Según explica, no queda “ninguna clase funcionando, ni en los pabellones ni en el aula”. Para Rivero, este nivel de participación refleja la fuerza de la reivindicación: “Es un indicador de lo importante que es la causa, los motivos existen y los están secundando prácticamente todo el personal y todo el estudiantado”.

Álvaro Briles, profesor de la facultad y miembro del sindicato CGT, señala que el apoyo ha sido inédito en Económicas, un centro que suele mostrarse “más pasivo” en este tipo de protestas. Recuerda que en huelgas anteriores siempre quedaba alguna clase en marcha. Atribuye el éxito del paro al trabajo previo de preparación y a las campañas que realizaron para concienciar tanto al alumnado como al profesorado.

Somosaguas es conocido por su espíritu reivindicativo —el dictador Francisco Franco aisló en el campus a las facultades más “problemáticas” como Ciencias Políticas— pero la imagen de total vacío se repite en Ciudad Universitaria. Ciencias Físicas e Historia, por ejemplo, no tienen vida. Ni siquiera en Medicina, que nunca para. En Farmacia, según UCM por la Pública, se han impartido el 2% de las clases. Al contrario que en la Politécnica, donde un piquete ha intentado entrar en varias clases de la Escuela de Caminos, donde la incidencia de la huelga, como en todas las ocasiones, es pequeña.

En la Universidad Autónoma de Madrid bajaban del tren mucho menos estudiantes que un miércoles normal. Los que llegan saben que hay una huelga, pero algunos de sus profesores han decidido dar clases igualmente.

Algunas facultades, como Humanidades, están cerradas, otras funcionan con servicios mínimos como Filosofía y Letras. En Económicas se ven algunos grupos de estudio. El piquete de casi 70 personas, en su mayoría estudiantes que se ha organizado para manifestarse, recorre una por una los edificios con silbatos y cantos y reparte panfletos a estudiantes y trabajadores.

Entre ellos camina Jaume Novelle, de 22 años, que debería estar en clase de disección, pero él y sus compañeros no irán porque no van a pasar lista. Está en segundo año de Medicina y le interesa dedicarse a Emergencias, ha hecho un voluntariado en el Samur. Dice que su facultad es "privilegiada dentro de la Autónoma" y aun así se han clausurado clases por techos que se caían. Novelle cuenta que se han hecho planes para proteger el derecho a huelgas en los estudiantes para mover prácticas y gestionar las prácticas en el hospital.

Cristina Cano cuenta que, desde que entró como bibliotecaria de la facultad de Económicas de la UAM en 2019, "se han ido reduciendo las suscripciones a bases de datos, recursos muy costosos que se usan para investigación". La trabajadora de 47 años explica: "Aquí se investiga mucho y se utilizan para que estudiantes y profesores puedan hacer sus investigaciones y publicar sus proyectos". Dice que el estado de la biblioteca es "un reflejo de lo que pasa en cada universidad". Además, Cano asegura que su nómina está congelada y solo se ajusta "a lo que ha ido subiendo el Gobierno Nacional por decreto". Cano lamenta: "La falta de personal se nota un montón, no se crean plazas nuevas y tenemos cada vez más tareas".

La Rey Juan Carlos está en una situación económica algo mejor que la Complutense —no ha tenido que pedir un crédito— pero cerrará por segundo año las cuentas en rojo. Las saldarán con el remanente que les queda, pero no hay suficiente para el curso que viene y el temor comienza a cundir. En esa universidad no hay servicios mínimos, de forma que la biblioteca de Móstoles está cerrada esta mañana porque no ha acudido ningún trabajador. Según datos de CGT, de 22 aulas en el aula de Fuenlabrada hay ocupadas cuatro con unos 70 estudiantes.

"El seguimiento es masivo, pero no total porque hay profesores que no comparten esta huelga. Hay alguna práctica y clase y eso hace que haya algo de movimiento de alumnos. También se ha mantenido una visita de un instituto", cuenta Rubén Torices, profesor de Ecología en la URJC y miembro del piquete informativo.

el Periódico de Catalunya

Rebelión en los institutos-escuela catalanes contra la orden de hacer clase todas las tardes

El calendario de este curso dicta que las prórrogas concedidas a estos centros para no reunificar el horario de primaria y secundaria —es decir, ofrecer todas las tardes— no pueden volverse a hacer. A pesar de la orden, la conselleria sale al paso asegurando que "los horarios para el próximo curso aún no se han empezado a trabajar"

Helena López. 26 NOV 2025

Aunque podría parecer una pregunta sencilla —¿qué horario hace el alumnado de secundaria en Catalunya?—, las ambigüedades de la orden de calendario escolar hacen imposible ofrecer una respuesta única y certera: depende. Y aún resulta más complicado prever qué horario habrá el próximo curso. De entrada, para este ejercicio, el documento oficial que regula los horarios permite por última vez a los institutos-escuela (centros públicos que ofrecen desde 1º hasta 4º de ESO) mantener horarios no unificados entre etapas de forma "excepcional" y "con previa autorización de la dirección de los servicios territoriales". El texto recoge que esta medida "no se puede prorrogar" más: por tanto, el próximo curso estos centros deberán impartir clase todas las tardes. Este cambio ha provocado malestar en los claustros, que ya se han empezado a movilizar para mostrar su rechazo ante una medida que, cabe decir, no deberán llevar a cabo los institutos ordinarios (los que imparten ESO y Bachillerato).

A pesar de la claridad del documento y se presume que para rebajar la inquietud, el Departament d'Educació asegura, por su parte, que "de momento no hay cambios" y que tanto el calendario como los horarios del próximo curso aún no se han empezado a trabajar". "Si tiene que haber alguna modificación, se acordará con la comunidad educativa", afirman fuentes de la conselleria. El mensaje, sin embargo, no ha tranquilizado en absoluto a los claustros de los institutos escuela.

La reforma horaria que recoge la orden de calendario vigente, de llevarse finalmente a cabo, implica cambios de calado. El caso es que la prórroga permitía a la mayoría de institutos-escuela (120 actualmente) tener horarios distintos en primaria y en secundaria. A la práctica, el cambio implica que la ESO debe ajustarse al mismo modelo horario que infantil y primaria, lo que significa introducir cinco tardes lectivas a la semana también en secundaria. La mayoría, hasta ahora, hacían dos o tres. El cambio supone una "imposición" —lo cierto es que aquí no ha habido debate alguno— contra la que una cincuentena de claustros ya se han rebelado.



Debate sobre "las necesidades reales"

Pese a que la orden de calendario vigente es de mayo, el malestar empezó a llegar a los centros en julio, cuando algunas direcciones recibieron la comunicación de que la moratoria que les permitía no hacer todas las tardes en secundaria terminaba y que, a partir del curso 26-27, deberían unificar los horarios de primaria y secundaria. La movilización, articulada a través de la Plataforma per la Jornada Intensiva, empezó a fraguarse cuando, en el primer claustro de septiembre, las direcciones anunciaron la medida a los profesores.

El portavoz del colectivo, el profesor Inyaki Talens, explica que 51 centros educativos ya han escrito una primera carta a la conselleria manifestando "su rechazo a la decisión unilateral de implantar obligatoriamente la jornada partida en todos los centros de educación secundaria que forman parte del modelo de instituto-escuela". Se trata de misivas avaladas por los consejos escolares, que apelan a la autonomía de centro y en las que los claustros señalan que la imposición de hacer las cinco tardes es una medida que "no responde a las necesidades reales de los centros educativos".

El consenso entre los centros movilizados es claro: los institutos-escuela (que no disponen de una normativa propia, una de sus reivindicaciones) rechazan que se les imponga un horario en secundaria que no deben realizar los institutos ordinarios (casi el 90% hacen jornada intensiva).

"Falta de coherencia"

"Nuestra experiencia nos muestra que las horas de la tarde en secundaria son poco provechosas para el aprendizaje: el alumnado llega cansado, con poca capacidad de concentración y con una motivación mucho más baja que por la mañana. La capacidad cognitiva y el rendimiento académico son más altos en las franjas matinales y esta organización partida acaba repercutiendo en una menor eficacia de la tarea educativa y en un mayor riesgo de absentismo", apunta la citada carta, que también muestra una preocupación "profunda" por "la falta de coherencia pedagógica y de autonomía de centro".

La misiva prosigue destacando que cada comunidad educativa tiene "su realidad y sus necesidades específicas", y es "fundamental poder adaptar la organización horaria al proyecto educativo". "La imposición de un único modelo para todos los institutos-escuela rompe este principio y crea una situación desigual entre centros de la misma localidad", insisten.

La realidad de los institutos-escuela es muy dispar. Hay centros, por ejemplo, que tienen sexta hora en primaria y no cuentan con un edificio para la secundaria, por lo que en estos casos se tendrá a todo el alumnado en espacios reducidos en una franja horaria más extensa. También se deberán coordinar tres horarios diferentes (infantil, primaria y secundaria) con los horarios del profesorado y los (pocos) espacios disponibles. "Pedimos que se respete nuestra voz como claustro, porque somos los profesionales que trabajamos día a día con el alumnado y las familias, y que se permita mantener el horario de nuestro instituto-escuela. Creemos que es la mejor opción tanto desde un punto de vista pedagógico como organizativo, y que solo de esta manera podremos garantizar un aprendizaje de calidad, una comunidad educativa cohesionada y una escuela pública que responda de verdad a las necesidades sociales", zanján los claustros movilizados.

Búsqueda de apoyo de las familias

La respuesta dada por el Departament a las escuelas que han mostrado su disconformidad con la decisión no dista mucha de la que la conselleria ha dado a este diario. A pesar de la orden de calendario, en una 'e-valisa' [los correos oficiales con los que las escuelas se comunican con la conselleria] responden que "próximamente" está prevista una reunión de directores de institutos-escuela con el objetivo de "compartir las diferentes inquietudes y puntos de vista sobre esta cuestión", aunque "no hay ninguna novedad por parte del Departament".

Más allá de estar pendientes de lo que ocurra en esa reunión en la que se decidirán los nuevos pasos a seguir, desde la Plataforma per la Jornada Intensiva están buscando apoyos también de las familias –con cartas similares a la de los claustros– para redoblar la presión.

Estudio sin fecha

El debate sobre cuál es la jornada adecuada para el alumnado de secundaria se arrastra desde hace años y su final no parece estar cerca, aunque entre los pediatras hay consenso en que entrar a las ocho de la mañana es demasiado temprano para el cuerpo adolescente. Los especialistas también cuestionan que hacer la jornada seguida y comer pasadas las tres y media de la tarde tampoco es adecuado para estas edades. De hecho, el anterior Govern (ERC) pidió al Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua) un informe sobre el impacto de la jornada escolar en el alumnado que el cambio de Govern pospuso. Con la entrada del PSC se hizo una "repriorización" de los encargos a Ivàlua y se antepusieron otros informes, como el del uso de las pantallas. Fuentes del Departament d'Educació i FP señalan que esta evaluación figura "entre las próximas que se quieren impulsar", pero no ofrecen más detalles sobre su calendarización. Quizá en 2026.

Aumenta el porcentaje de alumnos de FP que trabaja al año de graduarse: 36,2% en Grado Medio y 51,1% en Grado Superior

MADRID, 26 Nov. (EUROPA PRESS) - La tasa de afiliación media en el primer año fue del 36,2% para las personas tituladas en 2020-2021 en Formación Profesional de Grado Medio y del 51,1% para las de Grado Superior, lo que supone 6,5 puntos más y 9,8 puntos más, respectivamente, que la estadística del curso anterior.

Así lo refleja la Encuesta de Inserción Laboral de las personas graduadas de FP que publica este miércoles el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. La tasa de afiliación, entendida como el porcentaje de alumnos que se encuentran en alta laboral, que aumentó también en los años posteriores en ambos grados. Así, en el segundo año se observa que esta tasa fue del 44,9% en Grado Medio (2,7 puntos más) y del 59% en el tercer año (1,3 puntos más).

En Grado Superior es donde más afiliación se da, con una tasa que en el segundo año tras la graduación es del 58,4% (4 puntos superior a la del año pasado) y del 63,5% en el tercer año (2,7 puntos más). Estos porcentajes se elevan en la modalidad dual, donde la tasa de afiliación en el primer año es del 40,1% en Grado Medio y del 63,2% en el Grado Superior. A los tres años, la tasa asciende al 64,6% en el Grado Medio y al 72,1% en el Superior. Por edades, se observa que la tasa de afiliación aumenta desde los alumnos que tienen entre 18 y 20 años hasta los que tienen entre 25 y 29 años, en ambos grados.

En Grado Medio, las mayores tasas de afiliación en el primer año se dan en Sanidad, Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Fabricación Mecánica. Estas dos últimas familias son las que mayores tasas de afiliación presentan al tercer año, superando el 70% en ambos casos.

En Grado Superior, por su parte, destacan Informática y Comunicaciones, Fabricación Mecánica e Instalación y Mantenimiento, como las familias que mayor tasa de afiliación alcanzan tanto tras el primer año, donde se sitúan en torno al 65%, como pasados tres años, donde rondan el 75%.

El Ministerio también publica este miércoles la Estadística de Seguimiento Educativo Posterior de las personas graduadas de Formación Profesional, que muestra que, en la modalidad dual, los titulados en Grado Medio del curso 2022-2023 presentaron una mayor tasa de continuidad educativa al curso siguiente (54,9%) frente a las que no la siguieron (50,0%). En Grado Superior, la diferencia es más moderada, aunque también favorable a la modalidad dual (30,6% frente a 28,7%).

Esta estadística complementa a la de inserción laboral para conocer la situación tras finalizar los estudios de Formación Profesional. Los datos, correspondientes al curso 2020-2021, muestran además que el 65,2% de los titulados en Grado Básico accedieron a un ciclo de Grado Medio en los tres años siguientes, dándose las mayores tasas de continuidad en Informática y Comunicaciones, Electricidad y Electrónica; y Administración y Gestión. Respecto a los titulados en Grado Medio, el 51,9% prosiguió con un ciclo de Grado Superior en los tres años siguientes.

Las familias con mayores tasas fueron Informática y Comunicaciones; Actividades Físicas y Deportivas; Imagen y Sonido; y Química. Considerando las personas que titulan en Grado Medio con menos de 20 años, casi el 70% se matricula al curso siguiente en un ciclo de Grado Superior.

EL DEBATE

Sumar presenta una ley de bajada de ratios «más ambiciosa» que la de Educación

La proposición de ley establece un número máximo de alumnos por aula que será de 20 para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria

El Debate. 26 nov. 2025 -

El Grupo Parlamentario Plurinacional Sumar ha presentado este miércoles en el Congreso de los Diputados una proposición de ley para reducir la ratio de alumnos por clase.

La proposición de ley establece un número máximo de alumnos por aula que será de 20 para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria, todo ello sin perjuicio de reducciones mayores de ratios que tengan definidas o definan las administraciones educativas. El alumnado repetidor computará a efectos de ratios en todos los casos.

Esta bajada de ratios es mayor que la que recoge el anteproyecto de ley del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que propone rebajar la ratio de alumnos por clase a un máximo de 22 estudiantes en Educación Primaria, etapa en la que la ratio es actualmente de 25, y a 25 en Educación Secundaria Obligatoria, que ahora es de 30.



La iniciativa de Sumar incluye también una bajada de ratios para el primer ciclo de Educación Infantil. Así, tendrán, como máximo el siguiente número de alumnos por unidad escolar: De cero a un año, 5 menores por Unidad; de uno a dos años, 8 menores por Unidad; de dos a tres años, 12 menores por Unidad.

También establece que todos los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) contarán doble a efectos de ratios de aula, pudiéndose incrementar ese coeficiente dependiendo de la gravedad del caso, y todo este alumnado estará asociado a la dotación de más apoyos especializados a los centros.

También contarán doble a efectos de ratios de aula las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural.

La proposición de ley también fija que los centros docentes que ofrecen el segundo ciclo de la Educación Infantil tendrán, como máximo, 20 alumnos por unidad escolar.

«Valoramos el paso que ha dado el Ministerio. Ahora bien, el paso que da el Ministerio es insuficiente, plantea bajadas moderadas de ratios y, además, muchas de sus medidas están a expensas de desarrollos reglamentarios posteriores», ha señalado en rueda de prensa el diputado y portavoz parlamentario de Izquierda Unida en temas de Educación, Toni Valero.

Valero considera que el anteproyecto de ley que está desarrollando al respecto el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes «es un paso, pero es insuficiente».

La propuesta también plantea dotar a la escuela rural de los medios que necesita y que el profesorado tenga unas condiciones de trabajo «dignas».

«Por eso, esta propuesta de ley viene para hacer posible lo que todos nos están diciendo, que la inclusión no se declara, que la inclusión se garantiza, que la diversidad no se atiende con buenos discursos, sino con más tiempo, con más profesionalidad y que el mundo rural se defiende manteniendo las escuelas rurales vivas y bien dotadas», ha apuntado Valero.

El objetivo de esta proposición de ley es reducir las ratios «de manera clara» para mejorar la atención educativa, para aliviar la presión docente, reducir el abandono escolar y asegurar que cada niño pueda progresar.

«Y, por su puesto, que la escuela pública es hoy y sigue siendo el principal mecanismo de igualdad, la escuela pública sigue siendo hoy el corazón de la igualdad de nuestro país», ha concluido el diputado.

Noticias de Navarra

Sindicatos instan a Educación a revocar el contrato con la Fundación Alegría "porque pone en riesgo el modelo público de atención a la diversidad"

Representantes de Steilas, LAB, CCOO y ELA muestran su apoyo al equipo directivo y al personal del CREENA y creen que el acuerdo "ataca a la autonomía del centro y compromete la calidad y coherencia técnica del modelo educativo"

María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA

Representantes de los sindicatos Steilas, LAB, CCOO y ELA, que representan a la mayoría de la enseñanza pública, han exigido esta mañana la "revocación inmediata del acuerdo que pone en riesgo el modelo público de atención a la diversidad en Navarra".

"Queremos expresar nuestro más firme apoyo y solidaridad tanto al equipo directivo como a todo el personal del CREENA y denunciar públicamente la firma, por parte del Departamento de Educación, de un convenio con la Fundación Alegría. Esta decisión no solo ataca a la autonomía del centro, sino que compromete la calidad y la coherencia técnica del modelo educativo navarro", han remarcado en una nota.

Asimismo, estos sindicatos han denunciado la actuación "unilateral" del Departamento de Educación firmando el convenio con la Fundación Alegría "sin tener en cuenta la opinión ni el criterio del propio equipo directivo del CREENA". Este acuerdo es una decisión "errónea" ya que pone a un agente externo por encima del CREENA, "lo que afecta gravemente a la autonomía de los centros educativos en la organización de la atención a la diversidad y se abre la puerta a la privatización de servicios que hasta el momento han sido públicos".

Por todo ello, estos sindicatos han exigido al Departamento la revocación inmediata de este convenio. "La educación pública y la atención a la diversidad son pilares que deben gestionarse con transparencia y con los recursos propios del sistema público. El CREENA no necesita tuteladas externas; precisa de recursos y respeto a

su profesionalidad. No vamos a tolerar que, bajo la excusa de la colaboración, se desmantele la labor de nuestro principal centro de recursos ni se abra la puerta a la privatización", han zanjado.

europapress.es

Un estudio revela que la transición de Primaria a ESO es un "punto crítico" y apuesta por eliminar ruptura entre etapas

MADRID, 27 Nov. (EUROPA PRESS) - La transición entre la Educación Primaria y la Secundaria marca un "punto crítico" y uno de los momentos "más delicados" de la trayectoria escolar del alumnado, que coincide con el inicio de la adolescencia y con un "cambio profundo" de la cultura escolar que "puede traducirse en mayores desigualdades y riesgo de abandono educativo temprano".

Esta es la conclusión del nuevo informe elaborado por la Fundación Europea Sociedad y Educación y la Fundación Aprendiendo a Ser, dirigido y coordinado por la Fundación Europea Sociedad y Educación y expertos de la Universidad de Castilla La-Mancha (UCLM), que pone de relieve la necesidad de reforzar la coordinación entre etapas, dotar al modelo educativo de un marco normativo propio y mejorar la estabilidad docente, como pasos esenciales hacia una transición más equitativa y eficaz.

La investigación señala que los modelos educativos europeos que eliminan la ruptura entre etapas -como los de estructura única presentes en Finlandia o Suecia- favorecen trayectorias más inclusivas y coherentes. También recalca que, en España, aunque el currículo común hasta los 16 años contribuye a la equidad, la fragmentación organizativa y el cambio de centro "pueden dificultar la continuidad pedagógica".

Asimismo, pone de ejemplo el modelo CEIPSO, implantado en la Comunidad de Madrid desde 2006, que "facilita una transición más progresiva al integrar todas las etapas obligatorias en un mismo centro, ofreciendo continuidad educativa, mejor atención a la diversidad y mayor cohesión escolar".

No obstante, advierte de que el modelo "requiere mayor claridad normativa, estabilidad docente e infraestructuras adaptadas para consolidarse como una política de equidad y cohesión territorial".

El informe concluye que reforzar la coordinación interetapas, mejorar la planificación y evaluación de las transiciones educativas y dotar a los centros de recursos estables "son condiciones esenciales para garantizar un sistema educativo más inclusivo, cohesionado y eficaz".

THE CONVERSATION

¿Cómo enseñamos español de manera eficaz a la población migrante?

José Ángel Tejero López. Docente e investigador, Universidad Camilo José Cela

Cuando Keita llegó a España procedente de la República de Guinea apenas podía comunicarse. Hoy, siete años más tarde, está trabajando en Albacete.

La lengua es una herramienta fundamental para mejorar la integración de los migrantes no hispanohablantes, especialmente de quienes llegan en condiciones de vulnerabilidad. En España, el 13,4 % de la población tiene nacionalidad extranjera y el 18,2 % ha nacido fuera de España, según datos de 2024.

El desafío de la integración se incrementa cuando las procedencias no se corresponden con países hispanohablantes, como lo son muchas de las personas que solicitan protección internacional. No hablar la lengua del país de acogida impide que la población inmigrante tenga acceso a las mismas oportunidades.

El idioma como puerta de integración

La acogida es un reto económico, legislativo, político, sanitario, social y educativo. El idioma del país receptor se considera una llave de acceso a derechos básicos y a una consecuente vida más autónoma y digna.

Existen iniciativas que facilitan la integración lingüística a estos migrantes no hispanohablantes. Desde distintas universidades e instituciones europeas surgen iniciativas como INCLUDEED o REBUILD. Estos proyectos apuestan por facilitar la integración social y lingüística a través de la colaboración e innovación institucional. Nosotros también hemos diseñado una iniciativa pedagógica llamada ELIM con la que utilizar el conocimiento del idioma específicamente para superar situaciones de vulnerabilidad.

¿Qué sucede en el aula de español para inmigrantes?

Diría que ningún docente puede olvidar la experiencia de enseñar español por primera vez a inmigrantes. Los años de formación, la experiencia en la enseñanza de lenguas o los materiales y metodologías que siempre

suelen funcionar apenas tienen importancia. Nadie nos prepara para un contexto lleno de tantas particularidades.

Estas aulas se caracterizan por una diversidad cultural y lingüística constante que obliga a replantear la forma de enseñar en cada momento. Es común tener estudiantes procedentes de países de habla árabe, como Marruecos, de Ucrania o Rusia, además de otras lenguas de países africanos: wolof, fulani o bambara, por ejemplo.

Los ritmos de aprendizaje son marcadamente heterogéneos. Por un lado, aparecen limitaciones de alfabetización y lectoescritura. Muchas personas nunca han ido a la escuela de manera regular. Por otra parte, hay personas con doctorados, que alcanzaron el máximo nivel académico o que eran profesionales asentados en sus países de origen.

A estos factores hay que añadir las experiencias traumáticas que vivieron antes de emigrar, durante el desplazamiento, o tras su reciente llegada a una nueva y diferente sociedad. Los testimonios no suelen ser sencillos de procesar. El duelo migratorio influye también en los estados anímicos, mentales y de motivación. Las habituales responsabilidades familiares, las limitaciones de salud o los trámites burocráticos suelen ser predominantes y afectan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Posibles pautas de actuación

Por lo tanto, el reto va más allá de la enseñanza del idioma. Centros y profesorado deberían tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Analizar las necesidades reales del alumnado. No solo tiene importancia el nivel de lengua o la capacidad de lectoescritura, sino otros elementos más subjetivos como las motivaciones de aprendizaje, las experiencias previas o la importancia del factor psicológico por el duelo migratorio.
2. Priorizar el aprendizaje funcional y promover un enfoque comunicativo extremo. Es conveniente contextualizar los contenidos y diseñar actividades adaptadas a las realidades sociales y culturales de inmersión. No sería propio tratar temas como las vacaciones de verano cuando muchos migrantes jamás han tenido unas. En cambio, los trámites burocráticos, las gestiones administrativas, la búsqueda de empleo o vivienda y el acceso a servicios básicos son elementos clave en su día a día.
3. Diseñar materiales y actividades adaptados a las realidades. Son escasos los manuales y materiales disponibles para la enseñanza de español a migrantes. Los centros y docentes hacen un gran trabajo de diseño y creación que desafortunadamente no suele compartirse con la comunidad.
4. Tener en consideración la dimensión afectiva e intercultural, abrazar la alfabetización como un componente más y relegar la evaluación a un segundo plano.

Colaboración y apoyo institucional

No existe un marco estructurado de colaboraciones y apoyos institucionales con relación a la integración sociolingüística de los migrantes.

El primer paso sería estrechar lazos entre profesorado de español para inmigrantes. Asimismo, es de vital importancia fomentar la cooperación interinstitucional, involucrando no solo a oenegés y asociaciones, sino también alianzas con organismos públicos, universidades o el propio Instituto Cervantes. Solo así se comenzarán a combatir las barreras burocráticas y económicas, garantizando que estos elementos no limiten el acceso a la educación lingüística.

El reconocimiento de la profesión por parte de todos los organismos competentes es fundamental. La enseñanza de español a inmigrantes es mucho más que enseñar un idioma. Se trata de abrir puertas hacia la construcción de un futuro con más oportunidades y menos desigualdades.

En palabras de Keita: "Aprender español me ayudó muchísimo. Cuando llegué aquí no sabía ni decir 'hola', no podía comunicarme con la gente y así es imposible trabajar. Ahora soy maquinista y cada vez que lo pienso me siento muy feliz".

La adolescencia no solo cambia a los hijos: también transforma a quienes los crían

Joan Tahull Fort. Profesor e investigador en sociología, especializado en dinámicas sociales y educativas contemporáneas, Universitat de Lleida

La adolescencia de un hijo suele sentirse como una tormenta dentro del hogar: trastoca la rutina, pone a prueba las normas y genera tensiones. Lo que a menudo pasa desapercibido es que este fenómeno también afecta a padres y madres. Muchas familias notan que, al mismo ritmo que su hijo avanza hacia la independencia, los padres atraviesan su propia crisis paralela.

A menudo, la pubertad y adolescencia coincide con la edad de 45 a 55 años de muchos padres: el período de la “mediana edad”, caracterizado por importantes cambios psicológicos.

En definitiva, la llegada de la adolescencia es un momento del ciclo familiar en el que convergen dos transiciones vitales: la del joven y la de sus padres, dos procesos que se refuerzan mutuamente y que inevitablemente transforma las relaciones familiares.

Un desafío compartido: crecer juntos en la turbulencia

Convivir con un adolescente puede resultar agotador, pero a la vez formativo. Tanto para el joven como para sus padres. Esta etapa es imprescindible para el crecimiento personal de toda la familia, porque supone salir de la “zona de confort” para todos los miembros.

Los padres deben replantear sus prioridades y reconocer que la relación con el hijo no es la única fuente de identidad: es decir, que son más que “la madre de” o “el padre de”. También se ven obligados a redefinir los canales de comunicación que existían durante la infancia de los hijos: escuchar sin imponer, explicar sin dar sermones y, en general, reformular su papel como autoridad para pasar de controlar a orientar.

El contexto mediterráneo: cercanía y dependencia

Aunque la adolescencia genera fricciones, España conserva un modelo de cohesión familiar. De hecho, el 56,6 % de los jóvenes de 18 a 34 años se sienten “extremadamente próximos” a sus padres, y el 70,6 % interactúa con ellos al menos una vez al día. Esta cercanía diaria desafía la idea común de un conflicto permanente entre generaciones, pero ¿a qué precio?

Estos lazos sólidos, característicos del llamado “modelo de familia mediterráneo”, funcionan como red de apoyo. Sin embargo, esta proximidad tiene un coste: el mismo patrón que protege a los jóvenes aumenta su dependencia de la familia y dificulta su emancipación.

Los padres asumen la mayor parte de los gastos, la educación y la carga emocional de la crianza. La escasez de políticas públicas de apoyo a la juventud (vivienda, empleo estable, ayudas económicas) perpetúa esta dependencia familiar. Cuando la relación con los progenitores es tensa o la familia proviene de un entorno desfavorecido, las desigualdades iniciales se perpetúan y amplifican durante la adolescencia. Cuando el entorno familiar falla, las brechas sociales (educación, clase social, renta...) se reflejan con más fuerza y marcan las trayectorias vitales de los jóvenes.

Conflictos transitorios, no permanentes

En los últimos años la estructura familiar está cambiando: aunque sigue predominando el hogar con ambos padres presentes, aumentan las familias monoparentales y reconstituidas. En todos los casos, la adolescencia suele traer una disminución inicial en la comunicación entre padres e hijos, aunque con el tiempo las familias suelen readaptarse.

Contrariamente al mito del adolescente siempre rebelde, los conflictos parentales alcanzan su máximo alrededor de los 13 a 15 años para luego moderarse. Este patrón temporal desmiente la imagen de una adolescencia permanentemente turbulenta.

En todo caso, el cambio en el rol parental es lo suficientemente grande como para reconocer los propios límites emocionales y buscar apoyo cuando sea necesario, desde la puesta en común de experiencias de manera informal con otros padres y madres hasta grupos de apoyo más estructurados, pasando por acudir a especialistas cuando nos sintamos desbordados.

Voces: cuando acompañar también transforma

Detrás de las estadísticas hay experiencias concretas. La literatura científica muestra que muchos padres y madres relatan sensaciones de desconcierto, distancia emocional, dudas sobre su rol y necesidad de “reaprender” a relacionarse con sus hijos adolescentes. Para ilustrar estos patrones, utilizo experiencias recogidas en este tipo de investigaciones.

Por ejemplo, María se siente desbordada. Su hijo de quince años ya no quiere hablar como antes; prefiere encerrarse en su habitación con el ordenador y los auriculares. Esa distancia física se transforma en una brecha emocional. María siente que está perdiendo el vínculo con su hijo y, con ello, parte de su identidad como madre. Siente una mezcla de amor, culpa e incertidumbre.

Javier, padre divorciado, vive algo parecido, agravado por la soledad. Su hija de catorce años lo esquiva. Discuten a menudo, y detrás de cada pelea hay una necesidad mutua de ser escuchados. Javier vive, al mismo tiempo, la adolescencia de su hija y su propia crisis vital: atraviesa una crisis propia de la mediana edad, intensificada por el divorcio y la soledad cotidiana. Se siente desorientado, revisando quién es ahora y cómo reconstruir su vida mientras teme perder el vínculo con su hija. Esa mezcla de vulnerabilidad, culpa y necesidad de cercanía hace que cada discusión con ella sea, en realidad, un intento de ser visto y escuchado.

Lucía, madre de dos adolescentes, resume la paradoja de muchas familias: aunque no le falte el bienestar material, siente que camina sobre hielo. Cualquier comentario o sugerencia puede desencadenar un conflicto o gritos. Convive con cambios de humor y provocaciones constantes; descubre que acompañar la adolescencia de sus hijas la está transformando a ella. Está aprendiendo a dejarla sin desvincularse y poner límites sin romper el afecto.



Estas historias se articulan en torno a un eje común: la distancia emocional que los adolescentes establecen como parte de la construcción de su identidad. La culpa, la tristeza o el agotamiento de los padres no son señales de fracaso, sino manifestaciones del reajuste que exige esta nueva etapa. Redefinir el vínculo –dejarlos ser sin perderlos– se convierte en uno de los mayores desafíos de los padres.

Hacia una crianza acompañante

Convivir con un adolescente puede generar un “estrés positivo”: una tensión incómoda que, bien canalizada, puede fortalecer los lazos familiares. La clave no está en evitar los conflictos, sino en transformarlos en diálogo constructivo.

Este cambio de paradigma –de la evitación a la transformación– es fundamental en la crianza contemporánea. Acompañar la adolescencia es una forma de seguir creciendo junto a ellos. Y reconocer esto no es un fracaso parental: es un acto auténtico de la crianza.

MAGISTERIO

La universidad, pública y privada, concentra cada vez más a estudiantes de rentas altas

La universidad, tanto pública como privada, concentra cada vez más estudiantes procedentes de familias con rentas altas y empleos altamente cualificados, y el porcentaje de alumnos cuyos dos progenitores tienen estudios superiores ha crecido hasta el 39%, sobre todo en las ramas de ingeniería, matemáticas y de la salud.

EFEViernes, 21 de noviembre de 2025

Los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades señalan que en seis cursos escolares, el porcentaje de estudiantes procedentes de familias con alta capacidad económica o con buenas ocupaciones ha crecido en siete puntos. Un estudio del investigador de Funcas y profesor titular de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC) Ismael Sanz señala que la universidad está siendo ocupada cada vez más por jóvenes de familias más formadas y con mejores posiciones laborales, y los grados STEM (Ciencia, Ingeniería, Tecnología y Matemáticas) y de la salud son donde más se concentran estos jóvenes de nivel socioeconómico alto.

En Medicina, Matemáticas y Estadística, el alumnado con ambos progenitores con estudios superiores representa entre el 57 y el 55%, mientras que en Ingeniería y Arquitectura supone el 46%, y en Ciencias y en Ciencias de la Salud los niveles son superiores al 40%. En Derecho, Economía, Artes, Psicología o Humanidades la composición social y económica del alumnado de la universidad presencial es más heterogénea y conviven estudiantes de diversos niveles socioeducativos. El porcentaje de estudiantes con progenitores con altas ocupaciones (directivos, profesionales científicos y técnicos, médicos, profesiones liberales...) ya supera el 21% en el conjunto de la universidad y más del 25% en ramas de la salud.

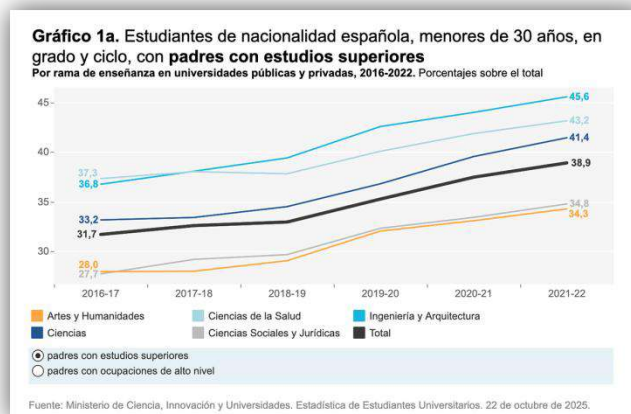
Falta de equidad en el acceso a la universidad

Ismael Sanz señala a Efe que se está produciendo una estratificación social, que va en aumento, y que deja entrever una falta de equidad en el acceso a la universidad. «Esta evolución sugiere que el acceso a la universidad –y en especial a determinadas titulaciones– está reforzando de manera creciente barreras socioeconómicas de entrada, con implicaciones relevantes para la equidad y la movilidad social», señala. En su opinión no es plausible que en tan poco tiempo la proporción de progenitores con estudios universitarios haya aumentado de forma tan significativa en toda la sociedad por lo que advierte de que lo que se está produciendo es un cambio en quién accede a la universidad.

En este sentido, incide en que para que las carreras científicas y tecnológicas sean verdaderamente accesibles en igualdad de condiciones, no bastará con ampliar plazas sino que será necesario actuar sobre los mecanismos de orientación, acceso y apoyo económico, «de manera que el talento no dependa tanto del código postal ni del currículum de los padres».

Las universidades privadas, aún más selectivas

La composición social de las universidades privadas es aún más selectiva que en las universidades públicas y presentan porcentajes más elevados de alumnado con padres universitarios en casi todos los ámbitos, con brechas superiores a los 30 puntos en ramas de Economía, Administración de empresas o Humanidades. En Medicina, el 76% de alumnado tiene ambos progenitores con estudios superiores, y en Ingeniería, Matemáticas y Estadística, más del 70%.



Incluso en los ámbitos con menor cualificación parental (Trabajo social, Educación infantil o Turismo y hostelería), las universidades privadas mantienen porcentajes significativamente más altos que las universidades públicas.

30 años del Cuerpo de Inspectores de Educación

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 21 de noviembre de 2025

Señalados con los prejuicios y las presunciones, sujetos a propósitos instrumentales e incluso “temidos” ante el desarrollo o los efectos de sus cometidos y actuaciones, los inspectores e inspectoras de educación en España pueden celebrar hoy el treinta aniversario de la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE), del que todos esos profesionales son miembros tras la superación del procedimiento selectivo de concurso y oposición. En tal fecha como la de hoy, 21 de noviembre, en el Boletín Oficial del Estado, del año 1995, se publicó la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. El apartado 1 de su artículo 37, Ejercicio de la inspección educativa, determina: “Para llevar a cabo las funciones que en esta Ley se atribuyen a la Inspección de Educación, se crea el Cuerpo de Inspectores de Educación”.

En un artículo anterior, el 35, la ley determina que las Administraciones educativas tienen las competencias de supervisión del sistema educativo, de las que deriva el ejercicio de la inspección: “Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que lo integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

Precepto que deriva o es desarrollo del artículo 27.8 de la Constitución Española (1978): “Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”.

Una “coincidencia histórica”

Queda restituida, entonces, con la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, la entidad de la Inspección previa a la desaparición de los cuerpos en que se organizaba con anterioridad a la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública. Así, la disposición adicional decimoquinta 8 de esta ley prescribió: “Los actuales Cuerpos de Inspectores de Educación Básica, Inspectores de Bachillerato e Inspectores Técnicos de Formación Profesional quedan integrados en el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa, cuya plantilla estará constituida por los efectivos actuales de los Cuerpos suprimidos, quedando amortizadas las vacantes que se produzcan en lo sucesivo”.

Este 21 de noviembre de 1995 se verifica, además, una “coincidencia histórica”, pues, junto a los treinta años del CIE, se jubila hoy el último inspector en activo del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE): José Manuel García García, inspector de educación de Granada que accedió al Cuerpo de Inspectores de Educación Básica, dos años antes de la integración de este cuerpo en el CISAE, y se jubila, con merecido reconocimiento y elogio, tras más de 43 años de ejercicio docente y, sobre todo, de la inspección educativa. Por tanto, con fecha de hoy se constata la desaparición del CISAE, coincidente con los 30 años de la creación del CIE.

Tres décadas de ejercicio para consolidar la intervención de la Inspección Educativa

Se referían, al principio, cuestiones o aspectos controvertidos y acaso poco favorecedores de una consideración pertinente de la Inspección de Educación. Mas el objeto, al referirlo, no es otro que el de partir de un estado de las cosas que precisamente acontecimientos como el de este 30 aniversario contribuyen a dejar



atrás o, principalmente, a interpretar o situar de manera más idónea, dado el curso del ejercicio, en esas décadas, y la progresiva configuración identitaria y profesional de la Inspección de Educación.

Puesto que, este mismo año 2025, se ha conmemorado el 175 aniversario de la creación de la Inspección de Instrucción Primaria en España, conviene recordar que Antonio Gil de Zárate, director general en el Ministerio de Instrucción Pública y convencido promotor de esa creación, escribió, en tres volúmenes, *De la Instrucción pública en España*, con un explícito reconocimiento, en 1855, del primer desempeño profesional de la inspección: “Por punto general, la conducta de los inspectores es digna de elogio, habiendo merecido las simpatías y aprobación de las autoridades y de las familias. La inspección requiere un trabajo ímprobo y penoso, siendo crecido el número de pueblos a que alcanza la vigilancia de cada inspector, sobre todo en ciertas provincias. No obstante, han cumplido con los deberes propios de su cometido, desempeñando además la clase de pedagogía en las escuelas normales”.

Hogaño, cuando la posmodernidad recorre las primeras décadas del siglo XXI, el ejercicio de los inspectores e inspectoras de educación resulta especialmente valorado si contribuye significativamente a la mejora de la organización y el funcionamiento de los centros. De manera particular, en el ámbito de las prácticas educativas.

La complejidad y diversidad de sus funciones, la relación e interlocución con los distintos sectores de la comunidad educativa, la perspectiva resultante de la intervención en zonas que comprenden numerosos centros caracterizan el ejercicio de la inspección, y quienes la ejercen cuentan con una cualificación relevante y especial, además de la propia experiencia y procedencia docente de los miembros del CIE.

Perspectivas y retos para la Inspección de Educación

No se trata, sin embargo, en esta celebración conmemorativa, de ponderar el valor y la influencia de la Inspección de Educación, sino, principalmente, de advertir o convenir qué aspectos o elementos orientan e incluso determinan su devenir. Por lo que se identifican algunos de particular importancia:

- Percepción, en distintos ámbitos (comunitario, social, administrativo), de la indispensable necesidad de la Inspección de Educación, a partir del ejercicio de funciones y cometidos propios que no resultan intercambiables tanto por su expresa y reglamentaria encomienda como por la cualificación que su ejercicio requiere.
- Relevancia y naturaleza subrayadas de las funciones y atribuciones específicas de la Inspección de Educación, aplicadas a actividades y acciones consonantes en su importancia y efectos. En tal sentido, los planes de trabajo de la Inspección han de propiciar el ejercicio de cometidos que refuercen la identidad profesional de los inspectores e inspectoras de educación.
- Necesidad de una teorización, de un marco fundamentado sobre el ejercicio de la inspección educativa. Esto es, una teoría de la inspección que oriente y adecue su desempeño con la consideración de ámbitos significativos de este.
- Planes sistemáticos, de suficiente entidad, que posibiliten la formación permanente, ante aspectos relevantes que afectan al sistema educativo.
- Proyección e intercambio internacional del ejercicio de la inspección en distintos sistemas educativos.
- Colaboración con la universidad y participación en actividades docentes y de investigación aplicada al ejercicio de la inspección educativa.
- Presencia institucional de la Inspección en órganos e instancias relacionados con su desempeño y cualificación.
- Proyección social de los cometidos de la Inspección de Educación mediante la realización de informes y dictámenes públicos.

Estos elementos que orientan el devenir no son ajenos a retos que afectan al propio ejercicio, como, entre otros, los siguientes:

- Profesionalización del ejercicio directivo y “resituación” de las funciones y el desempeño de la inspección.
- Profesionalización, asimismo, de la Alta Inspección de Educación e independencia técnica de los inspectores e inspectoras de educación que la ejerzan.
- Adecuación de aspectos que afectan a la configuración y la dependencia administrativa de la Inspección de Educación.
- Revisión de la formación inicial para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación y del desarrollo de la fase de prácticas selectiva.
- Refuerzo del estatus profesional con reconocimiento administrativo.

Continuidad y cambio

Los cambios de la posmodernidad y su influencia en el sistema educativo difieren, entonces, de los que justificaron la primera creación de la Inspección, hace 175 años, pero también de los propios que llevaron a la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, hace 30 años. Sin embargo, se verifican elementos

característicos y distintivos, mantenidos en el tiempo, que dan continuidad y subrayan las funciones y atribuciones de la Inspección, así como la disponibilidad de los inspectores y inspectoras de educación, su conocimiento riguroso de los distintos ámbitos del sistema educativo, la utilidad y validez de sus informes y propuestas como resultado del ejercicio profesional, la prevalencia del interés por los logros y resultados educativos del alumnado y, en suma, la implicación profesional en el ejercicio de sus competencias.

Compromisos y disposiciones cuya mayor justificación y relevancia no es otra que la de satisfacer, del mejor modo, la significativa encomienda confiada a la Inspección de Educación, en el ejercicio de un cometido, el de inspección, que corresponde a los poderes públicos por expresa determinación constitucional. Treinta años se cumplen hoy de la constitución del Cuerpo de Inspectores de Educación para el desempeño, precisamente, de esas funciones de inspección, y ocasión es, por ello, de reconocer tal ejercicio y, sobre todo, de orientarlo con perspectivas que sostengan su necesidad y destaquen sus efectos.

El cambio de primaria a secundaria y el salto al instituto aumenta el riesgo de abandono

Aunque España presenta un sistema educativo público que evita la segregación a edades tempranas, como ocurre en Alemania, tiene un modelo de transición más abrupto y menos equitativo que otros países, como Suecia, Finlandia o Portugal.

EFE Miércoles, 26 de noviembre de 2025

El modelo educativo español que supone un cambio de etapa de primaria a secundaria, con más profesores por materias e incluso con el salto al instituto, aumenta el riesgo de fracaso escolar y de abandono educativo temprano.

Y aunque España presenta un sistema educativo público que evita la segregación a edades tempranas, como ocurre en Alemania, tiene un modelo de transición más abrupto y menos equitativo que otros países, como Suecia, Finlandia o Portugal.

Así se desprende del informe *Estudio sobre las transiciones educativas de primaria a secundaria en centros públicos* que ha publicado este miércoles la Fundación Europea Sociedad y Educación y la Fundación Aprendiendo a Ser, con una comparativa internacional.

Profesores de diferentes facultades de Educación coinciden en que la transición de primaria a secundaria es un momento clave en la trayectoria escolar que coincide con el inicio de la adolescencia e implica un cambio profundo en la cultura y organización educativa.

Avisan de que «una transición inadecuada aumenta el riesgo de repetición de curso, fracaso escolar y abandono educativo temprano».

En este sentido, señalan que en los países con una estructura única en primaria y secundaria, sin ruptura formal entre etapas, se favorece la continuidad pedagógica y disminuye el abandono escolar, sobre todo entre los más vulnerables.

«La ausencia de ruptura entre etapas, la continuidad curricular y la permanencia del alumnado en un entorno escolar estable permiten una transición fluida y menos estresante, reduciendo los efectos negativos del cambio de ciclo, el descenso del rendimiento y el riesgo de abandono», coinciden.

Explican que el cambio de colegio a instituto puede generar «desorientación, inseguridad y desafección escolar», coincidiendo con el inicio de la adolescencia.

Ventajas del modelo Ceipso: todas las etapas juntas

El análisis destaca que el modelo Ceipso (centro educativo que imparte todos los ciclos obligatorios en el mismo espacio) de la Comunidad de Madrid o también llamados CEO/CPI en otras regiones es una fórmula que favorece la estabilidad emocional del alumnado y en la que el profesorado tiene un conocimiento del estudiante desde infantil hasta secundaria.

El debate sobre la conveniencia de estos centros –584 en toda España distribuidos en 16 Comunidades Autónomas– se ha abierto después de que el gobierno madrileño haya apostado por mantener los cursos de primero y segundo de la ESO en los colegios.

Sin embargo, los expertos señalan algunas desventajas: los Ceipso, que nacieron en 2006 para dar cobertura educativa a zonas despobladas, tienen una alta rotación en el profesorado de secundaria por sus peores condiciones laborales y no tienen una regulación propia.

Muchos carecen de infraestructuras suficientes (laboratorios, aulas específicas, espacios) y algunos docentes perciben que este alumnado puede presentar una madurez más tardía al no experimentar la ruptura y el cambio de entorno que impulsa la autonomía.

El reto: falta acompañamiento entre etapas

La falta de acompañamiento y de coordinación en el profesorado para pasar de primaria a secundaria es un reto para España. «España mantiene un currículo común hasta los 16 años pero carece de los mecanismos de continuidad y acompañamiento de los sistemas de estructura única», puntualiza este informe de 128 páginas.

Los educadores piden reforzar la coherencia pedagógica y el acompañamiento emocional y tutorial del alumnado en este momento con mecanismos como se han implementado otros países de la Unión Europea.

En Italia, por ejemplo, se hace un examen estatal antes de la secundaria, con pruebas escritas y orales, para certificar la adquisición de competencias básicas por parte del alumnado.

También señalan que la regulación de los mecanismos de coordinación entre centros es dispersa y heterogénea entre las comunidades autónomas, «resultando en una transición menos acompañada» por lo que instan a una norma específica que unifique criterios.

¿Qué hacen otros países?

Países como Alemania y Austria hacen una diferenciación temprana y derivan a distintos itinerarios al finalizar primaria, lo que refuerza las desigualdades sociales.

Los países nórdicos presentan un modelo de educación continuo mientras que Francia, Italia o Portugal siguen el mismo modelo que el español pero tienen mecanismos institucionales de coordinación para favorecer el acompañamiento.



Caen ligeramente los problemas de salud mental entre los jóvenes, así como las ideas suicidas

José Luis Fernández. 21 noviembre, 2025

La salud mental sigue siendo uno de los principales retos juveniles. Más de la mitad (54,7%) afirma haber tenido algún problema psicológico en el último año, una cifra algo menor que en 2021 y 2023, pero que sigue casi duplicando la registrada en 2017. Este descenso moderado apunta a una leve mejora tras los peores años de la pandemia, aunque el malestar continúa siendo muy elevado, según recoge el último Barómetro Juventud, Salud y Bienestar 2025, realizado por Fundación Mutua Madrileña y Fad Juventud, que refleja una recuperación general en la valoración que los jóvenes hacen de su estado físico y mental.

Más allá de los diagnósticos, el Barómetro muestra que la salud mental se expresa sobre todo en síntomas cotidianos. El cansancio y la falta de energía son los más frecuentes (52,3%), seguidos de la falta de concentración (47,6%), la tristeza (45%) y la falta de interés (44,4%). Les siguen la incertidumbre y el insomnio, ambos por encima del 40%. Los menos habituales son la necesidad de calmarse con alcohol o pastillas y la falta de deseo sexual.

Desciende ligeramente el porcentaje de jóvenes con diagnóstico de salud mental (del 50% en 2023 al 44,8% en 2025), un dato que podría reflejar cierta estabilización tras el incremento sostenido de los años anteriores. Los trastornos de ansiedad son los más habituales y los únicos que crecen respecto a 2023 (del 15,9% al 17,9%), seguidos del TDAH (del 7,6% al 9,2%) y de la depresión, que se mantiene como segundo problema más común, aunque desciende ligeramente (del 17,7% al 15,7%).

Aunque se normaliza hablar de salud mental, sólo uno de cada cuatro jóvenes ha buscado ayuda profesional. El coste económico (31%) y la idea de poder resolverlo por su cuenta (22%) siguen siendo las principales razones esgrimidas, lo que evidencia que la conciencia ha avanzado más rápido que el acceso a los recursos.

Ideas suicidas y prácticas autolesivas

El Barómetro constata una reducción en la ideación suicida respecto a ediciones anteriores. En 2025, un 43% de jóvenes afirma haber tenido pensamientos suicidas alguna vez -frente al 48,9% de 2023-, y un 7,6% los ha experimentado con frecuencia. Aunque el descenso es significativo, las cifras siguen siendo preocupantes, especialmente entre los más jóvenes.

Por primera vez, el Barómetro diferencia entre ideas suicidas y prácticas autolesivas no suicidas, ambas vinculadas a un malestar emocional intenso. Más de un tercio de jóvenes (34,7%) declara haberse autolesionado alguna vez, y un 6,8% lo hace con frecuencia o de manera continua. Las mujeres son más proclives a haberse autolesionado alguna vez, aunque entre quienes lo hacen con frecuencia, los hombres presentan porcentajes ligeramente superiores (18,3% frente a 14,6%).

Las autolesiones y la ideación suicida se concentran entre los grupos con menor nivel de estudios y mayor carencia material. Entre quienes viven carencias severas, uno de cada cuatro (24,8%) reconoce haberse autolesionado con frecuencia. Los datos apuntan a que el sufrimiento emocional juvenil está profundamente atravesado por las desigualdades.

Acoso en el centro educativo

Las principales preocupaciones de la juventud en materia de riesgo se relacionan con la violencia y la exposición personal. Un 33,7% teme sufrir violencia física, un 33% violencia sexual y un 31,3% acoso en el ámbito laboral o educativo. También generan inquietud las consecuencias de las prácticas sexuales de riesgo: un 32,8% teme contraer una infección de transmisión sexual (ITS) y un 31,5% un embarazo no deseado.

En el ámbito de la movilidad, los comportamientos de riesgo siguen siendo frecuentes. Uno de cada tres jóvenes (33,3%) admite haberse subido a un vehículo conducido por alguien bajo los efectos del alcohol o las drogas, y un 27,7% reconoce haber conducido de manera temeraria. Aunque la conducción bajo los efectos del alcohol es menos habitual, todavía dos de cada diez (21,1%) reconocen haberlo hecho en los últimos seis meses.

Para Beatriz Martín Padura, directora general de Fad Juventud, “los datos nos muestran a una juventud que empieza a recuperar su bienestar, pero también evidencian que la salud no puede entenderse solo desde lo individual. Factores como la soledad, la incertidumbre o las desigualdades siguen afectando profundamente a su equilibrio emocional. Avanzar en salud juvenil implica trabajar también por vínculos más sólidos y por entornos sociales que cuiden.”

Por su parte, Lorenzo Cooklin, director general de la Fundación Mutua Madrileña, destaca que “los jóvenes hoy se preocupan cada vez más por su salud física y adoptan hábitos saludables, lo cual es una buena noticia de cara a la prevención de enfermedades en un futuro. No obstante, también se constata, que más de la mitad de los jóvenes manifiestan síntomas de malestar psicológico. Estos dos datos nos indican que no debemos bajar la guardia y seguir trabajando en el cuidado de la salud mental, en especial en la prevención del suicidio, y en trabajar sobre los efectos de la soledad no deseada, que es un problema muy frecuente según revela este Barómetro”.

La mejora de la salud percibida se acompaña de un aumento claro en la preocupación por el bienestar físico. El 72,3% de jóvenes afirma preocuparse mucho o bastante por su salud, una cifra que crece respecto al último Barómetro. Casi dos de cada tres (64,9%) consideran que su estado de salud es bueno o muy bueno, diez puntos más que en 2023. El dato confirma un cambio de tendencia tras varios años de descenso sostenido entre 2017 y 2023.

Esa preocupación se traduce en rutinas más saludables. El 68,1% dice llevar un estilo de vida sano -7,6 puntos más que en 2023- y el 42,6% realiza ejercicio todos o casi todos los días. Desde 2019, el porcentaje de jóvenes que hace deporte a diario ha aumentado en veinte puntos, lo que refleja una relación más activa con el cuidado del cuerpo y la salud.

También crece el interés por la alimentación: el 56,2% asegura cuidarla mucho o bastante, un incremento de 18 puntos desde 2023. Sin embargo, junto a esta mayor conciencia aparece un fenómeno paralelo: la preocupación por la imagen. Quienes dicen estar muy o bastante preocupados por su imagen han aumentado 16 puntos porcentuales, especialmente entre las mujeres y las personas más jóvenes.

Las mujeres, peor

Las diferencias por género y edad atraviesan todos los ámbitos de la salud. Las mujeres presentan peores indicadores de bienestar emocional y más síntomas de ansiedad o tristeza. El 77,3% manifiesta preocupación por su salud (frente al 67,5% de los hombres) y un 44,7% reconoce alta presión por su imagen (frente al 27,5%), lo que refleja la carga social y simbólica que soportan. Los hombres, en cambio, muestran mayor implicación en conductas de riesgo -como consumo de sustancias o conducción temeraria- y menor disposición a pedir ayuda.

Por edad, el grupo de 20 a 24 años concentra los niveles más altos de estrés e incertidumbre. Es una etapa marcada por la transición a la vida adulta y la precariedad, donde las expectativas y la realidad chocan con fuerza. Frente a ellos, los mayores de 25 muestran más estabilidad emocional, aunque una mayor preocupación por el trabajo y la economía. Las desigualdades, más que biológicas, son el reflejo de condiciones sociales y vitales desiguales.

El estudio, elaborado por Fundación Mutua Madrileña y Fad Juventud, a través del Centro Reina Sofía, se basa en una encuesta online a 1.511 jóvenes de entre 15 y 29 años de todo el país. Su continuidad bienal desde 2017 permite analizar la evolución del bienestar juvenil durante una década, identificando tendencias, mejoras y retrocesos.

El programa ‘MatesEnAcción’ lleva las matemáticas manipulativas a las aulas de un centenar de centros en Murcia

José Luis Fernández. 25 noviembre, 2025

Cerca de un centenar de colegios e institutos de Murcia participa este curso por primera vez en el novedoso programa ‘MatesEnAcción: Matemáticas para tocar y aprender’, que se centra en el uso de materiales manipulativos para fomentar la comprensión de conceptos matemáticos en el aula.

‘MatesEnAcción’ promueve que el alumnado explore, razone y construya el conocimiento matemático impulsando metodologías que favorecen un aprendizaje más motivador y accesible en todas las etapas educativas. A través de materiales manipulativos los estudiantes exploran y comprenden las matemáticas mediante la experimentación y el uso de herramientas físicas adaptadas a cada nivel educativo.

El consejero de Educación y Formación Profesional, Víctor Marín destacó que “el uso de materiales en la enseñanza de las matemáticas favorece la comprensión profunda de los conceptos porque las matemáticas se entienden mejor cuando se experimentan con las manos, mejora la motivación y el interés del alumnado, favorece que los alumnos desarrollen habilidades de razonamiento y resolución práctica de problemas y favorece la inclusión y la diversidad de estilos de aprendizaje”.

En el colegio Nuestra Señora de Belén el alumnado de sexto de Primaria trabaja las operaciones matemáticas con un avatar virtual que es un trabajador de un vivero que tiene que hacer un trabajo de reforestación a través de la solución de un reto matemático, que incluye multiplicaciones o divisiones. En Infantil y Primaria, ‘MatesEnAcción’ propone que los estudiantes interactúan con materiales como bloques lógicos, tangrams, policubos y ábacos.

El proyecto se incorpora por primera vez este curso a los programas de innovación educativa que ofrece la Consejería y ha sido el más demandado por los colegios de Infantil y Primaria, con un total de 93 centros, poniendo de manifiesto el interés de los centros por transformar la enseñanza de las matemáticas tradicionales y apostar por metodologías activas que conecten con el alumnado. Así mismo, los programas de innovación cuentan con la ya consolidada iniciativa ‘Matemáticas en la calle’, en la que participan 67 centros este curso.

Refuerzo de lectura y matemáticas

El Gobierno regional puso en marcha el pasado curso el plan para mejorar el éxito escolar ‘SupéraTE’, que incluye tutorías en grupos reducidos para reforzar en el alumnado las áreas de lectura y matemáticas. Este curso participan 400 centros, 100 más que el pasado año.

Las acciones de refuerzo educativo en grupos reducidos de ‘SupéraTE’, que cuenta con una inversión de más de 37 millones de euros hasta el curso 2026-2027, se desarrollan tanto en horario lectivo como en horario extraescolar durante todo el curso.

Durante el primer curso de implantación de ‘SupéraTE’ se ha constatado que la mayoría del alumnado promociona de curso. En concreto, el 94,8 por ciento del alumnado que participó el curso pasado en ‘SupéraTE’ promocionó en Primaria, el 83,5 por ciento en Secundaria y el 83,6 por ciento en Bachillerato. Asimismo, el 80 por ciento de los centros que imparten Primaria y el 97 por ciento de los que imparten Secundaria han mostrado una mejora en el rendimiento académico del alumnado.

Educación garantiza la renovación del servicio telefónico contra el acoso en los centros

José Luis Fernández. 25 noviembre, 2025

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes un acuerdo por el que se autoriza la modificación de límites para adquirir compromisos de gasto con cargo a ejercicios futuros en aplicación de lo dispuesto en el artículo 47 de la Ley 47/2003, de 26 de noviembre, General Presupuestaria, a fin de que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes pueda llevar a cabo la contratación del servicio de atención telefónica y por medio de chat o formulario web de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español.

La Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 274/2024, de 19 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, tiene atribuidas entre otras, las funciones relativas a la promoción de actuaciones que favorezcan los estilos de vida saludables y sostenibles, la convivencia en el centro, la igualdad efectiva de mujeres y hombres, el respeto a la diversidad afectivo-sexual, la no discriminación, la prevención del acoso escolar y de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos, que ejerce a través de la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.

El servicio consiste en la puesta a disposición de la comunidad educativa del servicio de atención telefónica para la prevención de los casos de acoso escolar y malos tratos en el ámbito educativo, gestionado a través de la citada Subdirección General.

En la actualidad se está prestando el servicio al amparo de un contrato que finaliza el 25 de febrero de 2026, siendo prioritario dar continuidad a la prestación del servicio para garantizar la atención telefónica de casos de acoso escolar y malos tratos en todos los centros docentes españoles, por lo que urge iniciar una nueva licitación por procedimiento abierto para el período 2026-2027.

La nueva licitación se hará por un precio de licitación de 538.450 euros, IVA incluido, cuyo inicio previsto de ejecución del contrato será a finales de febrero con una distribución de anualidades de 403.837,50 euros para el año 2026 y 134.612,50 euros para el año 2027. A fecha 31 de octubre de 2025, la situación de la aplicación presupuestaria 'Material, suministros y otros', arroja un saldo de crédito retenido de 4.668.829,02 euros en 2026, 1.099.897,73 euros en 2027 y 34.153,78 euros en 2028.

Cuando el líder también se cansa

Javier Luna. 26 noviembre, 2025

Hay días en los que el colegio ni siquiera ha abierto la puerta y tú ya llegas cansado. El móvil ha sonado dos veces antes de las ocho: una familia que pide hablar "con urgencia", un profesor que avisa de una baja inesperada. Mientras aparcas, te entran los correos de inspección, del servicio de prevención, del proveedor de comedor. Subes las escaleras con la sensación de que el día va por delante de ti y que tú solo intentas alcanzarlo.

Cuentas mentalmente las reuniones de la jornada: equipo directivo, coordinación de etapa, tutoría con una familia complicada, comisión de convivencia, entrevista con un candidato... A eso habrá que sumarle lo imprevisible: un conflicto que estalla en el recreo, un incidente en redes sociales, una obra que se retrasa, una llamada de la titularidad. Cuando por fin te sientas en tu despacho, te das cuenta de que el café está frío. Y el día, en realidad, acaba de empezar o ya está terminando.

Durante mucho tiempo, el discurso sobre el cuidado en la escuela se ha centrado casi exclusivamente en el alumnado y, más recientemente, en el profesorado. Y Dios me libre de decir que eso no es importante.

Sin embargo, cada vez hay más datos que muestran que la salud emocional de quienes lideran los centros se está viendo fuertemente tensionada. Informes recientes del Defensor del Profesor señalan que la mayoría de docentes que piden ayuda lo hacen por motivos de ansiedad, depresión y desgaste emocional, con un número creciente de bajas laborales vinculadas al malestar psicológico. Si esta es la situación del profesorado, cabe imaginar la presión acumulada en los equipos directivos, que viven esa misma realidad desde la primera línea de decisión.

De hecho, algunos estudios centrados específicamente en directores y directoras describen escenarios de agotamiento emocional elevado, asociados a una dedicación muy intensa a tareas administrativas y burocráticas, a la gestión de conflictos y a la sensación de que el tiempo para el liderazgo pedagógico se reduce de forma constante. La pandemia primero, y la complejidad social después, han multiplicado las demandas sobre los responsables de los centros. El resultado es un cóctel en el que se mezclan responsabilidad, sobre implicación y soledad.

Y a esto hay que añadirle algo que tiene solución si uno quiere, y es que muchas veces hay mucho directivo que no quiere reconocerlo o definirlo. Y ponerle nombre a este cansancio no debe entenderse como una queja ni un lamento victimista, es un ejercicio de realismo y, sobre todo, un acto de responsabilidad (y humildad): si el líder se rompe, el proyecto se resiente.

Un cansancio con características propias

Hay que entender, además, que el cansancio del liderazgo educativo tiene rasgos particulares. Por un lado, está la soledad de la decisión. Aunque el colegio funcione en equipo, hay momentos en los que la última palabra la tiene una persona concreta. Y esa última palabra se pronuncia muchas veces bajo presión, con información incompleta y con la sensación de que siempre habrá alguien descontento: familias, profesorado, titularidad, administración. Eso no es fácil...

Se suma la presión burocrática. Numerosos directivos reconocen que dedican una parte enorme de su tiempo a tareas que poco tienen que ver con aquello que les enamoró de la educación: informes, memorias, justificaciones, cambios normativos, plataformas que no acaban de funcionar. Cada nueva obligación administrativa ocupa espacio mental y deja menos margen para el acompañamiento cercano a personas y procesos, que es lo más importante.

También pesa la exposición constante a los conflictos, ya que el despacho de dirección es lugar de paso de problemas: alumnos desregulados, tensiones entre docentes, familias desbordadas, situaciones de violencia, conflictos judicializados.

En otros sectores, los casos más complejos suelen gestionarse en servicios especializados. En cambio, en el colegio, muchas veces el primer filtro es el propio equipo directivo, que acumula historias, preocupaciones y decisiones difíciles en muy poco tiempo.



Por último, aparece una sensación silenciosa: la imposibilidad de desconectar. El centro se cuelga en el salón de casa a través del móvil, de los grupos de mensajería, de las redes. El término “vacaciones” suena bonito, pero muchos directores saben que el verano es, en realidad, otra temporada de decisiones: plantillas, obras, matrículas, cambios normativos.

Cuidar al que cuida: una tarea inaplazable

Todo esto, que es real, tiene solución. Pero tú, como líder, tienes que estar dispuesto a hacer un giro importante para llevarlo a término. Si aceptamos que el liderazgo educativo está sometido a un desgaste creciente, el siguiente paso es evidente: hay que cuidar al que cuida. No como gesto decorativo, sino como condición para la sostenibilidad de los proyectos educativos.

Te propongo cuatro dimensiones de cuidado que se entrelazan y con las que puedes dar los primeros pasos hacia un liderazgo acompañado.

1. Cuidarse como persona

Antes que director, coordinadora o titular, eres persona. Parece una obviedad, pero a menudo se olvida. La tentación es posponer siempre el descanso, la revisión de la propia salud o la búsqueda de espacios de acompañamiento personal. “Cuando pase este trimestre”, “cuando cerremos las matrículas”, “cuando acabe la inspección” ... Y ese “cuando” se va estirando mientras el desgaste se acumula.

Cuidarse como persona implica introducir hábitos concretos: respetar horas de sueño, establecer momentos de desconexión real del correo y el móvil, aprender a decir que no a ciertas reuniones, reservar algún espacio de supervisión o acompañamiento profesional (coaching, terapia, grupo de pares), hacer deporte. Todo esto no es un lujo, ni te hace más débil, es una inversión en salud y en claridad interior. Y debe estar en nuestras agendas.

2. Cuidarse como equipo directivo

Un buen liderazgo no se ejerce solo, sino con personas a tu alrededor en las que confías y delegas. Cuando el equipo directivo funciona como una pequeña comunidad de cuidado mutuo, el impacto del estrés se reparte y la carga emocional se hace más llevadera.

Esto exige espacios para hablar de cómo estamos, no solo de lo que hay que hacer. Reuniones en las que, además del orden del día operativo, haya un momento para compartir cómo llegamos, qué nos está pesando, qué decisiones nos han dejado removidos. Eso no es perder el tiempo, créeme; es ganar humanidad y cohesión. Y, por qué no, “hacer terapia”.

Un equipo que puede hablar de su cansancio, que se permite el humor, que sabe pedir ayuda internamente, se convierte en un factor de protección frente al *burnout*. Cuando cada uno siente que no está solo ante los problemas, el despacho deja de ser una trinchera y se convierte en un lugar de apoyo.

3. Cuidar el liderazgo desde la institución

Hay una parte del cuidado del líder que no depende solo de su fuerza de voluntad. La propia institución educativa tiene responsabilidad en cómo se organiza el trabajo del equipo directivo.

Eso pasa por decisiones muy concretas: dimensionar bien las tareas, ajustar los horarios, evitar la cultura de la urgencia permanente, respetar tiempos sin reuniones, garantizar que el director puede dedicarse al liderazgo pedagógico y no únicamente a apagar fuegos administrativos.

Los patronatos, titulares y administraciones que entienden esto asumen que cuidar a sus líderes es cuidar el corazón de sus proyectos. Es un cambio de mirada: del liderazgo entendido como recurso inagotable a la conciencia de que quien dirige también necesita protección, formación y acompañamiento.

4. Cuidarse en red

Muchos directores describen el encuentro con otros colegas como un auténtico salvavidas. Escuchar que en otros centros viven problemas parecidos, compartir estrategias, contrastar decisiones, revisar juntos la propia práctica... genera una red de apoyo profesional que reduce la sensación de aislamiento.

Espacios formales (asociaciones de directores, foros, redes promovidas por administraciones, procesos de acompañamiento intercentros) y espacios informales (grupos de WhatsApp bien usados, cafés periódicos, encuentros presenciales) pueden convertirse en lugares donde el liderazgo se ventila, se oxigena y se humaniza.

En esa red, el director deja de ser solo “el que sostiene a todos” y pasa a ser también acompañado.

Un liderazgo que se atreve a decir “me canso”

De siempre, el imaginario del líder educativo ha estado muy pegado a la figura del héroe que todo lo puede: siempre disponible, siempre fuerte, siempre con la palabra justa. Sin embargo, las investigaciones sobre salud mental y liderazgo muestran que los modelos que más perduran y que mejor cuidan a sus comunidades son aquellos que integran la vulnerabilidad como parte de la tarea directiva.

Reconocer el cansancio, pedir ayuda, decir “hasta aquí llego”, buscar acompañamiento, delegar... no son señales de debilidad. Son signos de un liderazgo adulto, consciente de sus límites y responsable ante la comunidad que sirve.

Detrás de cada decisión importante, detrás de cada conflicto gestionado, detrás de cada proyecto impulsado, hay una persona concreta con una historia, una familia, unos miedos y un cuerpo que también se agota. Olvidarlo convierte al líder en una figura abstracta y, en último término, desechable. Recordarlo abre la puerta a un liderazgo más humano y más sostenible.

Tres preguntas para cerrar (y para empezar algo nuevo)

Quizá este artículo te pille en medio de una semana complicada. Tal vez has llegado hasta aquí con la sensación de que nada de lo que se propone es posible en tu contexto. Aun así, te invito a que te hagas tres preguntas muy sencillas:

1. ¿Quién cuida de ti en tu tarea directiva? Ponle nombre a las personas y espacios que realmente te sostienen.
2. ¿Qué estás haciendo tú, de forma concreta, para cuidar tu propia salud emocional? No pienses en grandes planes; piensa en hábitos concretos.
3. ¿Qué pequeña decisión podrías tomar esta misma semana para proteger mejor tu liderazgo? Tal vez sea ajustar una reunión, pedir ayuda, bloquear una tarde, iniciar un proceso de acompañamiento.

No te olvides de que el cuidado del líder no es un tema accesorio, es una cuestión de justicia con la persona que hay detrás del cargo y, al mismo tiempo, una condición para que el proyecto educativo pueda seguir siendo un lugar de vida para todos. Y, por encima de todo, es un acto de responsabilidad humana.

Cuando el líder también se cansa, la mejor respuesta no es exigirle más, sino aprender, como comunidad, a cuidar mejor a quien cuida.

Javier Luna Calvera, director general, consultor y coach educativo.



El señor de las moscas revisitado **OPINIÓN**

Víctor Mercado. 20 de noviembre de 2025

Si existe una época gloriosa, de afirmación o negación de uno mismo, prolija en experiencias límites y demás empresas de subjetivación, esa es la de la infancia y la adolescencia. Etapas de transición hacia la adultez idealizadas beatíficamente por poetas, filósofos y místicos, y también por la contracultura, que buscó invertir en masa el Complejo de Edipo: «el trauma que rompe la simbiosis paradisiaca de los niños con la madre, y les enseña a vivir sin ella, a conformarse con menos». Y por ello, afirma también Simon Reynolds que, «desde el “take your desire for reality” [haz que tus deseos se conviertan en realidad] de los situacionistas al “we want the world and we want it NOW” [queremos el mundo y lo queremos ya] de Jim Morrison, el ímpetu antiedípico de finales de los sesenta fue a la vez poético y psicótico». Reivindicar a la madre y, con ello, la vuelta al paraíso. Como si el paraíso o la sociedad fueran posibles sin el límite castrante impuesto al yo en su dialéctica de identificación con el otro. Como si igual que en el adulto, el otro no representara *también en el niño/a* una especie de tentación para, afirma Freud, «satisfacer su agresividad, para explotar su capacidad de trabajo sin retribuirlo, para aprovecharlo sexualmente sin su consentimiento, para apoderarse de sus bienes, para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlo y matarlo».

Un buen ejemplo de este rico mosaico de horrores, que pone en jaque la teoría rousseauiana del «buen salvaje», es *El señor de las moscas* de William Golding, un clásico que ha superado la prueba del tiempo y pone a prueba nuestro tiempo, ese en el que tantos límites son removidos. La historia es harto conocida: tras un accidente aéreo, un grupo de niños procedentes de una escuela militar británica debe organizar su existencia en una isla desierta sin adultos; pero pronto surgen las fricciones entre quienes van a representar la civilización y la barbarie, y en la guerra hobbesiana de todos contra todos, el *horror vacui* derivado del miedo y de la ausencia de Ley se extiende por la edénica isla como una mancha de sombra haciéndonos soltar una carcajada volteriana. Y es que Rousseau, a diferencia de Voltaire, quien tenía una visión mucho menos ingenua de la naturaleza humana, creía que el ser humano no tocado por la civilización Occidental vivía en un estado de gracia semidivina, bajo un principio de realidad no represivo que cabía bajo unas hojas de higuera. Pero ¡ay! que ni siquiera esas hojas van a estar de acuerdo con Rousseau; pues los primeros moradores de un supuesto orden no-represivo son precisamente la prueba de que aun cuando el principio del placer no tiene por

qué ser sustituido por el de realidad el mal sigue vigente en nosotros, como nos enseña también el concepto griego de *hibris*.

El señor de las moscas, epíteto de Belcebú, es el mal encarnado en las mil moscas que revolotean alrededor de la cabeza de un jabalí clavada en medio de la jungla en una pica de los cazadores. La cabeza simboliza también la barbarie humana, la catástrofe de la cultura, el pasado subhistórico, incluso subhumano; la bestialidad dionisiaca liberada: todo aquello que ha habido que suprimir para garantizar la civilización. Escrita en 1954, con el terror de la Segunda Guerra Mundial todavía en rescoldo, la novela es una alegoría de aquella violencia que en adelante marcaría indeleblemente a las generaciones. Otro símbolo reseñable es la caracola. Quién la posee tiene derecho a hablar sin ser interrumpido por los otros. Representa la unión y el orden, ese que de un tiempo a esta parte hemos perdido en las aulas de secundaria, donde la película, fiel a la obra de Golding, es más que recomendable, sobre todo en primero de la ESO.

El 6 de noviembre, Día Internacional contra la Violencia y el Acoso Escolar, leí que la ministra de Educación declaraba en un mensaje en las redes sociales que «las aulas deben ser siempre entornos seguros para los alumnos y las alumnas», y me digo qué fácil decir y qué difícil hacer. Si insultar o pegar a un profesor sale gratis, sobre todo cuando el docente no es reconocido como figura de autoridad pública —caso de Cataluña, pero también de otras comunidades—, ¿cuánto costará pegar o insultar a un compañero? ¿Debe extrañarnos que los centros educativos no sean entornos seguros? Hoy las familias salen a la calle, exigen una Ley. Pero debemos también constatar que generación tras generación, desde aquella sesentayochista beneficiaria de valores educativos particularmente laxos (Theodore Roszak *dixit*), la consistencia de la «noción de padre» que permite diferenciar entre dos linajes distintos es cada vez más débil. Por tanto, hace falta preguntarse *qué significa ser padre*, y también de paso y sobre todo, *qué significa educar*.

Buscando en el baúl de los recuerdos... John Dewey y la pedagogía «progresista» **OPINIÓN**

Felipe J. de Vicente Algueró. 21 de noviembre de 2025

No sería exagerado decir que una gran mayoría de la opinión pública (y no digamos los docentes) está de acuerdo en que la educación está mal. Incluso los que piensan que goza de buena salud no deben estar tan seguros cuando no dejan de clamar porque los docentes necesitan más formación y que el déficit de esa formación es la causa de los males de la educación, y no, por supuesto, las ideas que sustentan los cambios educativos de las últimas décadas.

¿Cuándo se jodió el Perú? La archiconocida frase de Zabalita en la cantina *La Catedral* se puede mutar: ¿Cuándo se jodió la educación en España? (Nota para postlogsianos: la frase está sacada de “Conversación en la Catedral”, de Mario Vargas Llosa, sí, la fugaz pareja de Isabel Presley que era un excelente novelista). Las cosas empezaron cuando fueron entrando las ideas constructivistas. Mal asimiladas las ideas por pedagogos sesentayocheros acabaron por plasmarse en lo que se llamó la “reforma educativa”, fundamento de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

El primer patriarca fue Jean Piaget (1896-1980). En España fue muy admirado, sobre todo en Catalunya. La Universidad de Barcelona lo nombró doctor Honoris Causa cuando ya era un anciano venerable. Piaget fue un gran científico, un psicólogo de primera. Por eso dudo mucho que aceptara de buen grado ser llamado pedagogo, incluso psicopedagogo. Sus estudios científicos sobre los estadios evolutivos de la inteligencia siguen siendo válidos. Piaget no se interesó específicamente por la educación, fue profesor universitario de Psicología. Además, su teoría de la “asimilación” como primera fase del procesamiento mental de la información no desprecia la memoria, al contrario, la valora y, no desprecia el conocimiento teórico, de conceptos o de datos, como parte del proceso de desarrollo intelectual.

Otra cosa fue la aplicación de sus ideas a la educación. Y aquí ya intervienen los pedagogos o los psicopedagogos. Por ejemplo, Lev Vygotsky (1896-1933), médico y luego pedagogo soviético. En la URSS fue profesor y animador de un Instituto Pedagógico y en 1926 publicó su obra más conocida: *Psicología Pedagógica*. Ya han nacido los psicopedagogos. A Vygotsky se le considera más directamente el padre del constructivismo, dejando a Piaget como el viejo patriarca (aunque eran de la misma edad). Pero el más influyente de los constructivistas fue David Ausubel (1918-2008), que se separa algo de Piaget y desarrolla las principales ideas del constructivismo en un estilo asequible. Aunque era psicólogo de formación, su actividad docente se refirió siempre a la Psicología de la Educación, o sea, la Psicopedagogía.

Ausubel se mueve en el contexto norteamericano de la Psicología de la Educación o de la Pedagogía. Y en este campo la personalidad más influyente y precursor del constructivismo fue John Dewey (1859-1952), gran divulgador de muchas de las ideas pedagógicas que han llegado hasta la más recóndita aula española. Dewey fue pedagogo pata negra, catedrático de Pedagogía en Chicago y en otras ciudades. En 1896, en esta ciudad, abrió una Escuela Experimental para llevar a la práctica sus ideas pedagógicas. Fue también filósofo (aunque su concepción de la Filosofía es más que discutible), conectó bien con el pragmatismo de la sociedad

norteamericana y fue un gran defensor de la democracia para la cual la educación ha de ser un instrumento que la facilite y la perpetúe. Por eso fue muy leído y, también, pronto traducido al español (la primera vez en 1926). La mayoría de sus obras están en castellano publicadas en la década de los años 40-50. Así que hubo tiempo para que sus ideas fueran conocidas y asimiladas en España.

Dewey es el pedagogo perfecto, el santo patrón de los pedagogos. La filosofía ha de estar al servicio de la Pedagogía. Por eso rechaza totalmente la filosofía especulativa. Grandes pensadores como Aristóteles, Santo Tomás o Kant, incluso Marx, no sirven para nada. Dewey es un empirista puro, naturalista y pragmatista convencido. Toda la filosofía, y también la filosofía de la educación, debe ser empírica; es decir, ha de someterse a la investigación experimental propia de las ciencias empíricas.

En base a este punto de partida, cualquier metodología didáctica o cualquier recurso pedagógico deben fundarse en resultados obtenidos por las pruebas empíricas. De ahí su afición por las escuelas experimentales, por una enseñanza experimental en que la simple transmisión de conocimientos no sirve. Dewey identifica la educación con el proceso mismo de la vida y nos la describe como una reconstrucción ininterrumpida de las propias experiencias, de tal manera que el conocimiento es un progresivo ahondar en las experiencias y en su significado. Nos dice que la educación se acrece «mediante las experiencias, gracias a ellas y para perfeccionamiento de ellas».

La educación consiste sobre todo en estimular la capacidad de indagación del alumno, desarrollar lo que hoy llamamos “competencias” y “actitudes”. Palabras textuales de Dewey: “Ya no se trata de que la mente del alumno se limite a estudiar o aprender, sino que realice cosas que demanda la situación [preestablecida para ello] y que den por resultado el aprendizaje. El método magisterial consiste en determinar aquellas condiciones que estimulan la actividad autoeducativa del alumno, o sea, del aprendizaje, y en cooperar en las actividades de los discípulos de suerte que terminen aprendiendo” (citado por Francisco Ornar, *John Dewey: Filosofía y Exigencias de la Educación*, Revista Educación y Pedagogía, 12 y 13). Obsérvense las dos palabras que he subrayado: ¿suena esto de situación y aprendizaje?

Más que el aprendizaje de conceptos puros, el aprendizaje de destrezas es lo más importante. De ahí el interés de Dewey por introducir en la educación el aprendizaje mediante la propia indagación o resolución de problemas. El docente no es más que un guía para fomentar las destrezas de cada alumno. El proceso de enseñanza nunca se basa en la lección magistral, ha de ser colaborativo. El maestro no debe impedir que el alumno haga lo que él considere que es correcto, aunque él, como maestro, sepa que es erróneo; Dewey considera que es un derecho que el alumno tiene y que hay que respetar, es el derecho a que cada uno se equivoque por sí mismo.

El método pedagógico deweyano se puede resumir en este texto:

“Que el alumno se sitúe verdaderamente en su experiencia; es decir, que haya una actividad continua que le atraiga por sí misma; en segundo lugar, que esta situación origine un problema auténtico capaz de estimular el razonamiento; en tercer lugar, que el alumno posea los datos y haga las observaciones pertinentes para acometer el problema; en cuarto lugar, que se le sugieran soluciones que él debe desarrollar o estructurar ordenadamente, y en quinto lugar, que se le suministren oportunidades y ocasiones de probar sus ideas aplicándolas, esclareciendo su contenido y descubriendo su validez él mismo”. (Francisco Ornar, *ibídem*)

Por supuesto, un currículum estructurado y normativo ha de ser eliminado. Eso dice Dewey: “¿Entre el niño y el currículo quién se subordina a quién? el currículo debe subordinarse al niño: son sus aptitudes las que hay que robustecer, son sus habilidades las que deben ejercitarse, son sus actitudes del momento las que deben encontrar realización” (J. Dewey, *El niño y el currículum*, 1902).

Además de las destrezas y habilidades, las actitudes forman parte importante en el ideario pedagógico de Dewey. Probablemente fue el primer pedagogo que introdujo las actitudes como parte del proceso de enseñanza o aprendizaje. No hay currículum que se precie que no inserte el catálogo de actitudes a formar y, lo que es más difícil, evaluar. La escuela ha de formar buenos ciudadanos para la democracia, una democracia todavía imperfecta (la norteamericana de su época), por eso la escuela puede mejorarla.

La educación moral, basada en valores prácticos debe ser parte fundamental de la escuela. Es llamativo el elogio que hace Dewey del éxito “podemos concluir con seguridad que las cosas estarían mucho mejor si hubiera más gente que se interesara a conciencia por triunfar en las cosas exteriores” (*Theory of the Moral Life*, Nueva York, 1960 p. 50). Las actitudes que Dewey propone son las más adecuadas para formar ciudadanos para la democracia participativa que con gran ahínco defiende. Veamos la lista: rectitud, fidelidad a la ley, tolerancia, solidaridad y benevolencia (*Democracia y Educación*, traducción española 1960). Dewey fue un liberal en el sentido norteamericano del término. Para la época era un “progresista” y se le considera el padre de la “Pedagogía progresista”. La escuela es, para él, un medio de transformación social. En su Escuela Experimental se fomentaba el debate y la participación de los alumnos que intervenían en la selección de sus proyectos.

Cuando se analizan los supuestos pedagógicos de la llamada reforma educativa española, es fácil ver detrás el trasfondo deweyano de la misma. Incluso algunos de los conceptos utilizados parecen sacados de los libros de Dewey, que fueron utilizados en las Facultades de Letras (en donde Pedagogía era una especialidad) como



textos canónicos. Se puede decir, en cierto sentido, que la Pedagogía alcanza con Dewey un estado académico de rango superior, separándose de la Psicología para independizarse como “ciencia” independiente. Una nota final: Dewey fue toda su vida un profesor universitario. Pero no hay que negarle que tenía experiencia de niños: tuvo seis hijos de su primera esposa. Años después de enviudar, con 84 años se casó de nuevo y adoptó dos niños. Ocho hijos en total. Además, dirigió durante unos años la Escuela Experimental de Chicago por él creada. La base de la enseñanza en esta escuela era lo que hoy llamamos “enseñanza por proyectos”. Vale la pena reproducir el método de la escuela:

“Los alumnos, divididos en once grupos de edad, llevaban a cabo diversos proyectos centrados en distintas profesiones históricas o contemporáneas. Los niños más pequeños (de 4 y 5 años), realizaban actividades que conocían por sus hogares y entorno: cocina, costura, carpintería. Los niños de 6 años construían una granja de madera, plantaban trigo y algodón, lo transformaban y vendían su producción en el mercado. Los niños de 7 años estudiaban la vida prehistórica en cuevas que habían construido ellos mismos, y los de 8 años centraban su atención en la labor de los navegantes fenicios y de los aventureros posteriores, como Marco Polo, Colón, Magallanes y Robinson Crusoe. La historia y la geografía locales centraban la atención de los niños de 9 años, y los de 10 estudiaban la historia colonial mediante la construcción de una copia de una habitación de la época de los pioneros. El trabajo de los grupos de niños de más edad se centraba menos estrictamente en periodos históricos particulares (aunque la historia seguía siendo parte importante de sus estudios) y más en los experimentos científicos de anatomía, electromagnetismo, economía política y fotografía” (Robert B. Westbrook, *John Dewey (1859-1952)*, Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO vol. XXIII, 1993).

No sé si Dewey utilizó alguna vez la expresión “enseñanza por proyectos”, pero sin duda estaría encantado con ella. Su Escuela Experimental fracasó y se cerró. En 1904 surgieron problemas internos que hicieron dimitir a Dewey y buscó acomodo en otra cátedra en la Universidad de Columbia. Nunca más intentó crear otra escuela experimental. Aunque las ideas de Dewey no cuajaron mucho en las escuelas norteamericanas, sus propuestas fueron objeto de fuertes críticas al considerarlo responsable de la penosa situación de la educación norteamericana, sobre todo después de que los rusos se habían adelantado en la carrera espacial. En las escuelas soviéticas se enseñaban conocimientos con métodos más tradicionales. Los experimentos pedagógicos quedaron en el baúl de los recuerdos hasta que emergieron en nuestros lares. Nunca unas ideas tan rancias fueron defendidas tan entusiastamente como en Cataluña y presentadas como “progresistas” o la “nueva pedagogía”. Y hasta hay gente que se las cree. Y, si no, que se lo pregunten a la Fundación Bofill.

La protección de datos del profesorado en la era Google: una cuestión de soberanía digital

Jordi Collado. 26 de noviembre de 2025

En un lapso de pocos años, el *Departament de Educació de Catalunya* ha promovido el uso generalizado de Google Workspace for Education en centros públicos mediante la red XTEC. Gmail, Drive, Classroom y Meet se han presentado como herramientas para modernizar la gestión educativa y mejorar la comunicación con el alumnado y las familias.

Sin embargo, esta transformación comporta consecuencias que van más allá de la comodidad y la eficiencia. El profesorado -que trabaja, comunica y almacena documentos dentro del ecosistema de Google- genera un volumen elevado de datos personales y profesionales gestionados por una corporación privada. Esto abre interrogantes sobre la privacidad, la confidencialidad y la soberanía informacional del colectivo docente.

Según el Reglamento General de Protección de Datos (UE 2016/679), Google actúa como «encargado del tratamiento» por acuerdo con el Departamento. Sin embargo, la dependencia de una empresa con intereses comerciales globales y con sede fuera de la Unión Europea es estructural. Este modelo también impacta en el bienestar laboral: puede generar sensación de vigilancia, estrés tecnológico y una dilución de los límites entre vida laboral y personal. Además, acentúa la brecha digital entre docentes en función de su competencia tecnológica.

Como recuerda Cecilia Bayo en una entrevista en Xarxanet (2023), “enseñar en la escuela que hay distintas maneras de entender las tecnologías es esencial”.

Desde el Ayuntamiento de Barcelona, Arnau Monterde, director de Innovación Democrática, defiende una transformación digital «abierta, colaborativa y con control público efectivo» (Conferencia 4D, 2024). Iniciativas como el proyecto *Digital i Democràtic* -impulsado con Xnet y varias escuelas- demuestran que es posible trabajar con tecnologías libres como Nextcloud, Moodle o BigBlueButton sin depender de Google.

Este modelo se basa en tres principios clave: transparencia y soberanía tecnológica; uso de software libre y datos bajo control público; y participación de la comunidad educativa en el diseño de las herramientas. Desde Xnet, se destaca la necesidad de garantizar la neutralidad de la red, la protección de datos y la

inviolabilidad de las comunicaciones, así como la auditabilidad de los algoritmos y la transparencia de los sistemas automatizados. Según esta organización, la lucha por la soberanía digital es también una lucha por la democracia y por los derechos civiles en la era digital.

El *Pla d'Educació Digital de Catalunya* (PEDC), impulsado por la Dirección General de Innovación, Digitalización y Currículum, se ha presentado como una apuesta por la modernización tecnológica del sistema educativo.

Otro colectivo que ejemplifica las tensiones internas de esta transformación digital es el de las coordinaciones digitales de los centros públicos. El grupo *Coordinació Digital de Catalunya en Lluita* denuncia que la masificación de dispositivos, plataformas y proyectos digitales no ha ido acompañada del reconocimiento, el tiempo ni los recursos necesarios para gestionarlos. Según su manifiesto, la falta de soporte técnico y la sobrecarga de tareas ponen en riesgo la calidad pedagógica y acentúan la brecha entre centros. Esta situación revela una paradoja: mientras se invierten millones en infraestructuras y servicios externos, las condiciones de quien debe sostener la digitalización a menudo quedan menospreciadas.

Este malestar coincide con las denuncias recogidas en el reportaje de OCTUVRE (2023) —“*Digitalizació educativa: el negoci d'educar amb dades*”—, que expone cómo el PEDC ha destinado cientos de millones de euros, buena parte de ellos provenientes de los fondos *Next Generation*, a proyectos y contratos con grandes empresas tecnológicas, sin garantizar un control público efectivo ni la participación real del profesorado.

El informe de OCTUVRE recoge testimonios de docentes y coordinadores digitales que alertan de la falta de debate pedagógico, de la poca transparencia en la selección de proveedores y de la creciente dependencia de plataformas privadas. La digitalización, una vez más, se ha entendido como una cuestión de infraestructura y no como un debate sobre soberanía y derechos digitales.

Ejemplos de otros territorios muestran que existen vías alternativas. En Dinamarca, la paulatina migración de Windows/Office a Linux/LibreOffice ha permitido reducir la dependencia de corporaciones externas y garantizar soberanía digital. El proyecto EducaMadrid ofrece servicios de correo, nube y aula virtual gestionados por la propia comunidad educativa, respetuosos con la privacidad. Y aquí, el sindicato de profesores Secundaria Info impulsa una aplicación gratuita que ofrece recursos al profesorado sin recoger datos personales.

Estos ejemplos demuestran que es posible garantizar seguridad, transparencia y soberanía digital en la educación pública. La experiencia catalana, por el contrario, evidencia una digitalización impuesta, a menudo sin debate público ni evaluación de alternativas.

Para revertir esta situación es necesario apostar por software libre y servicios públicos digitales, ofrecer formación crítica al profesorado en privacidad y soberanía tecnológica, garantizar transparencia en las contrataciones y participación de los docentes, y establecer financiación estable para proyectos digitales propios.

La soberanía digital es también soberanía laboral e institucional. No se trata sólo de decidir con qué herramientas trabajamos, sino de quién define su uso, quién sufre sus consecuencias y quién recibe sus beneficios. Integrar esta dimensión humana y profesional es esencial para construir una digitalización educativa ética, democrática y sostenible, donde la protección de datos, el reconocimiento del profesorado y el control público de la tecnología avancen conjuntamente.

Además, esta falta de soberanía digital no sólo afecta al uso de aplicaciones como Google Workspace for Education, sino que se extiende también a otros ámbitos de la gestión educativa, como el creciente uso de datos biométricos para el control de presencia del profesorado —una práctica que plantea graves interrogantes legales y éticos y que analizaremos en el próximo artículo.

Como advertía George Orwell, «quien controla el pasado controla el futuro; quien controla el presente controla el pasado». En la era digital, quien controla los datos -y, por tanto, la información- también condiciona el futuro de nuestra educación. La soberanía digital, lejos de ser un lujo tecnológico, es una cuestión de libertad colectiva.



Educación afectivo sexual y regulación de tecnología como parte de la lucha contra la violencia de género entre jóvenes

El 25 de noviembre se conmemora el Día Internacional contra la violencia machista. LA violencia de género ya aparece en edades tempranas de la mano del control y los celos.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 25 noviembre 2025



No es una novedad lo que ha desvelado los dos estudios que en los dos últimos meses ha publicado la ONG Plan Internacional en los que ha quedado dar voz a chicas y chicos de entre 14 y 21 años sobre temas como la violencia de género, la sexual, el uso de las redes sociales o de la inteligencia artificial.

Aunque un porcentaje muy amplio de chicas y chicos detectan fácilmente qué es la violencia de género o la violencia sexual, sean en el mundo físico o en el virtual, un 47 % de los chicos (un 33 % de las chicas) cree que controlar el teléfono de su pareja es algo aceptable.

Hace dos años, el Centro Reina Sofía de Fad Juventud publicaba su barómetro Juventud y Género 2023, el cuarto que han hecho. Uno de sus investigadores Stribor Kuric aseguraba que en los datos que habían recogido podía verse «cierto retroceso en la conciencia de la importancia de la violencia de género».

Julia López, responsable de incidencia y de estudios de Plan Internacional habla del rechazo de los chicos ante «la pérdida de espacio y privilegio que manifiestan». Sus informes *Así hablamos: voces de la asolecencia*, publicado en septiembre, y *Así somos: el estado de la adolescencia en España* dan cuenta de cómo una parte importante de los chicos no son capaces de ver qué hechos son constitutivos de violencia, e incluso son delitos.

López asegura que, en cualquier caso, la mayor parte de las chicas y los chicos sí lo saben, identifican violencias física y sexuales con normalidad, pero parece que en las redes, tras la pantalla, todo se diluye un poco más. Que el control del teléfono, de las amistades o el saber en tiempo real dónde está su pareja son acciones normales. Incluso un tercio de los chicos reconoce que gritar o insultar a su pareja, en público o en privado, puede estar justificado en algunos casos.

Para López, como lo es también para otras representantes de organizaciones que trabajan con infancia y adolescencia, el trabajo en educación afectivo-sexual se hace imprescindible y urgente para intentar paliar los efectos que, por ejemplo, tienen los creadores de contenido a los que, sobre todo los chicos, tienen acceso en las redes.

Creadores y contenidos que les hablan de la pérdida de estatus, que justifican acciones relacionadas con los celos y el control como demostraciones de «amor».

Tanto la FAD en 2023 como Plan Internacional ahora ponen sobre la mesa que la polarización que se vive desde hace algunos años en toda la sociedad ha llegado ya algún tiempo entre chicas y chicos. La FAD asegura que desde su estudio de 2019 comenzaron a notar las diferencias crecientes entre ellos y ellas.

La directora, actriz y guionista, Leticia Dolera, participó hace unos días en la presentación del segundo informe de Plan Internacional, y al igual que López, hace hincapié en la necesidad de educación afectivo-sexual entre chicos y chicas al mismo tiempo que señala a las empresas dueñas y desarrolladoras de las plataformas de redes sociales cuyos algoritmos generan «más movimiento» con «los mensajes polarizantes que van a lo emocional y abandonan los grises» .

López asegura que «las políticas de igualdad no están calando, no llegan como deberían a los adolescentes» y de ahí las respuestas que se encuentran. Chavales que están por la igualdad, pero no por el feminismo, porque lo entienden como una doctrina que intenta poner a los hombres por encima de las mujeres.

También cree que falta conocimiento y formación en relación a la violencia mediada por la tecnología. «Hay falta de alfabetización sobre lo que es y no es delito».

Pero no todo puede pasar en la escuela. López también cree que las empresas que desarrollan las redes tienen una responsabilidad clara en elementos como una correcta verificación de la edad de sus usuarios y usuarias. También en respetar los derechos de la infancia y la adolescencia. Y cree básico que haya un marco regulador para el desarrollo de la Inteligencia artificial. «La autoprotección es fundamental pero hemos de poner límites a la tecnología», asegura.

Como al inicio, los estudios de Plan Internacional no desvelan una verdad oculta, sino que facilitan mayor información para, como dice Julia López, que se desarrollen políticas «que aborden las brechas, teniendo en cuenta cómo (chicos y chicas) lo viven». Además, «pedimos educación digital, emocional y afectivo-sexual para los adolescentes y formación para las personas adultas que están con ellos, así como regulación para las empresas tecnológicas».

Infrafinanciación, represión y exceso de trabajo en la base de los dos días de huelga en la universidad madrileña

El ahogamiento económico y el trámite de la Ley de Universidades madrileña están en el foco de las protestas

Pablo Gutiérrez de Álamo. 26 noviembre 2025

Desde hace aproximadamente 15 años. Desde entonces se calcula que la universidad madrileña está en situación de infrafinanciación. Una situación que en los últimos dos años ha llegado al punto de que la

Complutense, la mayor universidad del país, haya tenido que pedir a la Comunidad de Madrid un préstamo de 35 millones de euros. Que la salve de las políticas que el propio Gobierno Regional ha impuesto.

Esto, que no solo afecta a la UCM sino también a la Universidad de Alcalá, a la Rey Juan Carlos y, al menos, a la Autónoma, se está generalizando al mismo tiempo que el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso no para de aprobar, incluso con informes negativos, la apertura de universidades privadas que no paran de ver crecer su matrícula al mismo tiempo que la calefacción no llega a todas las aulas ni despachos, literalmente, de algunas de las facultades más importantes del país.

Infrafinanciación

Alberto (nombre ficticio) milita en la Coordinadora Juvenil Socialista y es estudiante de la UCM. Señala que la privatización y la represión que impone la ley de universidades madrileña que se está tramitando (LESUC). En sus primeros borradores señala que la Administración aportará el 70 % de la financiación y que el 30 restante tendrá que buscarlo cada centro como pueda.

Sabela Fondevila es docente en la Facultad de Psicología de la misma universidad. Asegura que la falta de financiación ya se ha notado con recortes del 35 % en todos los departamentos, que dejan sin posibilidad, por ejemplo, de asistencia a congresos al profesorado. Como tampoco a quienes están realizando el doctorado, añade Luis Lloredo, docente de Filosofía del Derecho en la UAM.

Además, este pasar a un 30 % de financiación privada, cree Lloredo, va a llevar a las universidades, facultades y departamentos a «financiarnos con contratos competitivos, a la concurrencia con empresas por financiación europea, a la explotación, la precarización y, todo ello, sin trabajadores; en la UAM no se están reponiendo a los catedráticos que se jubilan», explica.

Lloredo asegura que tiene una manta en el despacho para cuando no funciona la calefacción, mientras que Fondevila habla de mobiliario de los años 60, de goteras que no se arreglan porque no hay dinero para mantenimiento.

Esta docente explica todo esto mientras prepara comida para el encierro de la pasada noche en su Facultad. Los piquetes han comenzado a las 8 de la mañana y habrá concentración ante el Gobierno regional a las 15 horas.

Pero no solo es que los edificios se estén viniendo abajo por falta de mantenimiento. El profesorado que se jubila deja plazas sin cubrir. El trabajo lo tienen que asumir quienes quedan detrás. Trabajo de docencia que se acumula a la que ya tenían y que quita tiempo de investigación.

No hay personal de administración que se encargue de preparar los papeles para aplicar a los proyectos de financiación y que vaya haciendo la burocracia. Según Lloredo, tienen una ratio de un docente (PDI) por cada 0,4 administrativo (Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios, PTGAS). Asegura que la CRUE (Conferencia de Rectores y Rectoras de la Universidad Española) estima que la ratio debería ser de 1 a 1.

Hace meses que se hablaba de la dificultad para pagar las nóminas en la UCM y de ahí la petición de un crédito de 35 millones. Pero la dificultad económica, como explica Lloredo, no es esa solo. Están pagando a proveedores de servicios, como a grupos editoriales que envían revistas y otras publicaciones a las bibliotecas, hasta con un año de retraso. Estudiantes doctorales tienen que adelantar dinero para hacer estancias en el extranjero que, cuenta, no logran recuperar hasta un año y medio después.

Falta de autonomía y represión

Los otros dos puntos conflictivos que pretende desplegar la Ley universitaria de Madrid tienen que ver con el poder de decisión de la Administración en quiénes formarán parte de los Consejos Sociales de cada centro. Estos consejos, formados por personas ajenas a la propia universidad tienen una gran importancia, por ejemplo, en la aprobación de los presupuestos de las universidades.

Lloredo explica que, por ejemplo, los municipios cercanos a cada centro tienen representación en ellos, pero también hay personas de la empresa, la cultura o el deporte que, de facto, elige o el Ejecutivo autonómico o la mayoría absoluta del PP en la Asamblea de Madrid. La comunidad universitaria teme que de esta manera pueda pervertirse el fin último de la universidad y esta sea mercantilizada y quede a merced de los intereses de ciertas empresas.

Al mismo tiempo, el texto de la ley prevé unas sanciones que unos y otros califican de desproporcionadas. Alberto habla de multas de 15.000 euros por poner pegatinas o carteles. Fondevila habla de hasta 300.000 euros por *escraches*, acampadas y otras formas de protesta. «Sanciones peores que la ley mordaza», dice. Alberto sospecha que, además, aunque cambiase el color político en la Comunidad de Madrid, estas sanciones no cambiarían en absoluto.

El texto legal recoge, según explica Fondevila que, por ejemplo, acciones como el paro académico que se ha impuesto en la UCM y que supone que el alumnado no perderá clase ni derecho a exámenes, quedaría imposibilitado según está escrita.

El futuro de la universidad pública madrileña no es halagüeño y menos teniendo en cuenta que hace algún tiempo que hay más centros privados que públicos. Para Fondevila, aunque las protestas son obligatorias y

necesarias, cree que el impacto real sobre la situación de las seis universidades públicas no mejorará demasiado. Tal vez se suavicen algunas de las medidas relacionadas con la represión o con la financiación privada de los centros, pero el fondo del texto quedará como está.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

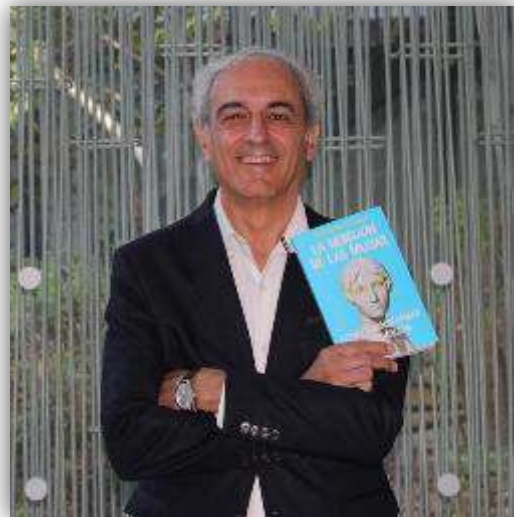
Expósito (exdirector IES Las Musas): «Una escuela debería ser un símbolo del que se sintiese orgulloso un barrio o una ciudad»

*El IES Las Musas no fue solo un instituto; fue el lienzo de la "rebelión" educativa de José Antonio Expósito. Tras su jubilación en octubre de 2024, el exdirector se consolidó como referente por transformar un centro de barrio en un foco de excelencia. Su modelo, detallado en su libro, *La rebelión de Las Musas*, rechazó la burocracia y la fealdad, defendiendo la "rehumanización de la escuela" mediante la confianza radical en el alumno, la belleza como motor pedagógico, y la integración de investigación científica de élite. Expósito demostró que la escuela pública alcanza la cumbre priorizando el diálogo y el ideal colectivo sobre la rigidez del sistema.*

Noelia García Palomares. 17-11-2025

El IES Las Musas no fue solo un instituto; fue el campo de batalla y el triunfo personal de José Antonio Expósito. Tras dos décadas en el centro, y diez años como director, Expósito no se ha retirado en silencio. Su jubilación en octubre de 2024 ha sido la señal de largada para un nuevo capítulo, marcado por una condecoración del Ministerio de Educación con la Orden de Alfonso X el Sabio y, sobre todo, por el eco de su legado.

La crónica de Expósito es la de un hijo de inmigrantes, criado en el humilde Vallecas, que se propuso desmentir el determinismo social. Transformó un instituto de barrio modesto en un faro de la educación pública madrileña. Su "rebelión" no fue solo un eslogan; fue un modelo educativo que colocó a Las Musas en los primeros puestos de selectividad año tras año, con resultados que rayaban la perfección. La clave, según él, no estaba en la



tecnología ni en las leyes educativas —las cuales critica por no centrarse en el alumno—, sino en la "rehumanización de la escuela". Defendió una "pedagogía poética" basada en la confianza radical en sus estudiantes y en la ambición intelectual. ¿El resultado? Un pionero Bachillerato de Investigación que emparejaba a alumnos de secundaria con científicos del CSIC y otras instituciones de élite, demostrando que la alta excelencia y la escuela pública de barrio no solo son compatibles, sino que se potencian

La voz de Expósito se mantiene crítica. Su libro, "La rebelión de Las Musas", publicado recientemente, no es un ensayo utópico, sino una bitácora de trinchera, un manual práctico de cómo se gestó la transformación. Hoy, Expósito es una figura analítica y autorizada, cuyo discurso va directo al corazón del problema: «¿De qué sirve tanto cambio de ley si no se pone al alumno y al profesor en el centro?». Sigue impulsando su visión a través de la Asociación Nacional de Institutos por la Investigación en Secundaria (AINVES). Expósito se ha jubilado de la dirección, pero su proyecto —un instituto que creyó en la bondad, la belleza y el bien común como pilares educativos— sigue siendo una interpelación constante al *statu quo* de la enseñanza en España.

Este enfoque crítico y constructivo se profundiza en las reflexiones de esta entrevista, donde Expósito desvela la génesis de su filosofía.

Cuando llegó al IES Las Musas, ¿cuál fue el diagnóstico inicial que le hizo decidir que la única vía era la "rebelión" (o la transformación radical), y no una reforma gradual?

En Las Musas no hubo una revolución, sino un progreso consciente y continuado para salir de la deshumanización y la fealdad que deslucían la escuela. En educación las cosas importantes suceden de otra manera más sutil y a veces imperceptible. Nuestra rebelión consistió en conquistar una enseñanza esmerada

plena de matices y detalles. Nos propusimos alcanzar la calidad educativa, esa que permite a los jóvenes labrarse un futuro cierto. Para ello implantamos paulatinamente diversos programas innovadores con métodos acordes que impulsaran la creatividad, la investigación y la armonía en el ámbito escolar.

¿Cómo se logra inspirar y cohesionar a un claustro de profesores en torno a una visión tan ambiciosa, especialmente en un entorno que históricamente no esperaba la excelencia? ¿Cuál fue la clave para que la plantilla se sumara a la "rebelión"?

Quizá porque en esos entornos históricamente desfavorecidos anida un deseo común de transformación más poderoso que en otros lugares. Afortunadamente coincidió en una misma escuela un profesorado suficientemente preparado y con una gran vocación. Sin embargo, a menudo, los programas oficiales, el exceso de burocracia, la falta de autonomía, entre otros asuntos, limitan y cercenan la verdadera aspiración educativa que atesoran los docentes. Para romper con esa inercia establecimos un ideal educativo, un sueño compartido en el que cooperamos todos. Ese sueño fue crear una escuela dinámica, más libre, más humana y comprometida socialmente, en la que fuese posible investigar, convivir, crear y desarrollar inquietudes.

En su centro, las aulas tienen paredes de cristal. Usted ha dicho que "un centro escolar tendría que ser un símbolo del pueblo, como lo es una catedral". ¿Qué papel juega la estética y la transparencia de las instalaciones en la ética y el modelo pedagógico del IES Las Musas?

En Las Musas dimos mucho valor a algo inusual hasta entonces en un instituto: a la estética, porque la belleza educa el espíritu de los adolescentes sin apenas esfuerzo. El primer artículo de una ley educativa debería hablar de la belleza; sin embargo, jamás se ha incluido en ninguna de las muchas leyes y decretos aprobados en España. Los edificios escolares son, en su mayoría, tristes, anodinos, feos. E incitan muy poco, más bien nada, con sus diseños anticuados a la innovación y la vanguardia. La línea recta y la cuadrícula predominan en unas aulas uniformes en todo el país.

Todavía no se ha incorporado la línea curva en la enseñanza. Es la asignatura pendiente. Esto es algo sorprendente y que a todas luces encierra una simbología evidente de cómo es el modelo pedagógico que durante décadas se ha propuesto en todas esas leyes educativas. La línea recta jamás ha sido el camino más corto entre dos puntos en la tierra, salvo para los terraplanistas. Y, sin embargo, jamás se ha empleado en educación. Una enseñanza directa, frontal y de choque ofrece resultados pobres; en cambio, una parábola, una elipse alcanza siempre su destino con gracia.

En la España reciente, nunca se les ha dado a los arquitectos, en colaboración con los docentes, la encomienda de diseñar escuelas y aulas atractivas para profesores y alumnos. Una escuela debería ser un edificio singular un símbolo del que se sintiese orgulloso un barrio, un pueblo o una ciudad. Desgraciadamente no es así. Dignificar los centros educativos es misión prioritaria tanto en lo material como en lo ideal. En España necesitamos una modernización de los espacios educativos para desarrollar una educación más creativa, original y completa de ciencia e investigación.

En el IES Las Musas se han impulsado proyectos de altísimo nivel (nanosatélites, Bachillerato de Investigación, acuerdos con el CSIC). ¿Cómo se asegura que esta búsqueda de la excelencia beneficie a todo el alumnado del barrio y no solo a una élite dentro del centro?

Una escuela de calidad es aquella que atiende a la diversidad de su alumnado y ofrece estudios y programas variados que permitan a cada alumno alcanzar su mejor yo. El Bachillerato de Investigación es uno más entre otros programas que abrió unas posibilidades maravillosas a nuestros alumnos para adentrarse en la ciencia e investigar codo con codo con los mejores científicos del país. El acceso a este bachillerato es libre, no se selecciona a los alumnos por su expediente, sino que lo eligen voluntariamente. El instituto también ofrece otros programas para alumnos con diferentes intereses y otros perfiles: Mentorización, Mediadores, Cooperación y voluntariado, ciclos formativos de grado medio y grado superior, diversificación, etc. La calidad educativa es el eje de la enseñanza en todos los cursos y programas de Las Musas.

¿Cree que el sistema educativo actual tiende demasiado al aprendizaje memorístico en detrimento del método científico que ustedes promueven?

El cultivo de la memoria es básico para cualquier actividad; sin embargo, basar la enseñanza exclusivamente en esta capacidad es empobrecer el aprendizaje y desterrar otras habilidades como la creatividad y consecuentemente, en la mayoría de los casos, aburrir al alumnado. En cambio, fomentar el método científico, la investigación (que conlleva también ejercitar la memoria), la originalidad y la capacidad artística producen resultados más alentadores y dinámicos en cualquier escuela. Si fomentamos que los alumnos creen, inventen y sueñen, nuestro país en unos años será mucho más innovador y avanzado.

Además de los resultados en Selectividad, el IES Las Musas ha sido pionero en mediación y proyectos sociales (ONGs). ¿Es la formación en valores y la mediación una precondición para alcanzar el éxito académico en un barrio con necesidades?

La formación en valores es una parte consustancial de nuestro proyecto educativo. De qué sirve formar a una buena matemática o un físico si no ha interiorizado que el mundo que le rodea (personas y paisaje) también forma parte de su propio ser. Serán solo individuos inacabados. Cultivar la empatía, la solidaridad, el trabajo en equipo, la integración, la mejora del medioambiente, sin duda, les harán mejores profesionales, pero sobre todo



ciudadanos completos. La mejor educación es aquella que nos vuelve verdaderamente humanos. Si no, ¿qué otra cosa puede ser educar?

Usted ha hablado en alguna entrevista de las dificultades y de las resistencias del sistema. ¿Cuál fue la mayor barrera burocrática o cultural que tuvo que sortear en estos veinte años, y qué consejo daría a otros directores que se enfrentan a estructuras rígidas?

Salirse de los carriles educativos establecidos es atrevido y al mismo tiempo conlleva cierto riesgo de no ser comprendido por una sociedad que, en su mayoría, espera de la escuela algo muy reglado y seguro. Intentar rehumanizar la enseñanza no es más que recuperar la esencia perdida de la mejor educación posible, retornar a la pedagogía de los griegos clásicos: el diálogo fructífero entre maestro y discípulo. Por ello, aunque, a veces, sorprendían nuestras propuestas, todos veían en ellas una coherencia con unos principios éticos y estéticos en los que todos estábamos de acuerdo: familias, profesores, alumnos y administración. Así, la evidencia de que elegíamos el camino más adecuado para los estudiantes se imponía con naturalidad y desaparecían las posibles dudas sobre el proceso iniciado. No hay que preocuparse por alcanzar logros y resultados de manera inmediata. Todo llega a su debido tiempo, cuando se ha sembrado la mejor educación posible.

Recientemente también ha comentado que "en ocho leyes educativas no se ha puesto al alumno y al profesor en el centro". Ahora que se ha jubilado y tiene la perspectiva exterior, ¿cuál sería la medida política más urgente que cambiaría en la educación española para fomentar liderazgos transformadores?

Prefiero hablar de proyectos o de equipos transformadores antes que de liderazgo transformador. La enseñanza es una tarea de equipo, educamos todos y por tanto necesitamos unidad para impulsar innovaciones y cambios que despierten el interés y el entusiasmo en los jóvenes. Nadie tiene capacidad por sí solo para renovar la educación, necesitamos rodearnos de personas (profesores, familias, estudiantes y responsables educativos) con ganas de engrandecer las escuelas, de que estas recuperen la dimensión y el protagonismo que les corresponde en la sociedad. Las escuelas son el espíritu de una nación. Por lo tanto, siempre en educación hablamos de una labor colectiva. Las escuelas necesitan mayor grado de autonomía para ser creativas e innovadoras.

El título de su libro es "La rebelión de Las Musas". ¿Qué es, en esencia, esa "rebelión"? Y, ¿qué mensaje fundamental quiere transmitir con su libro a la próxima generación de directores y profesores de la escuela pública?

La rebelión de Las Musas ha sido un hermoso soñar juntos una escuela pública de calidad, más humana y cordial, en la que se dignificase la labor docente, en la que alumnado ha sido el protagonista y actor del aprendizaje, y en la que los espacios educativos (aulas y edificios) incluidos jardines y arbolado, inspiraron o despertaron la imaginación y la innovación. Todo ello se hizo realidad en un barrio del extrarradio de Madrid, porque disfrutábamos haciendo una escuela más propia, más nuestra, más de todos. El mensaje es que una escuela pública elevada no solo es posible, sino que ha enaltecido a todo un distrito.

El IES Las Musas fue reconocido como "Escuela Embajadora del Parlamento Europeo". ¿Cómo se consigue integrar una visión tan global y el conocimiento de las instituciones europeas en el currículum y la identidad de un instituto de barrio obrero, y qué implicaciones tiene este tipo de formación cívica y global en la reducción de la vulnerabilidad de los estudiantes?

Ese reconocimiento llegó tras varios años de incentivar un espíritu educativo universal con intercambios escolares y viajes formativos por diversos países europeos (Alemania, Polonia, República Checa, Grecia, Italia...) y americanos (Canadá, Ecuador y EE. UU.). Las experiencias vividas y luego recogidas en libros publicados en la propia editorial del instituto contribuyeron a cuajar esa visión global. Nuestros alumnos estudiaron la asignatura Unión Europea y los europarlamentarios españoles de diferentes partidos disertaron en Las Musas sobre problemas actuales: la guerra, el COVID, el proyecto europeo, etc. Y nuestros alumnos fueron invitados por diferentes europarlamentarios españoles a visitar gratuitamente cada año las instituciones europeas. Conocer el funcionamiento y la importancia de las instituciones europeas para todos los ciudadanos ha sido clave para nuestros estudiantes. Después, muchos han estudiado, gracias a las becas erasmus, en diversas universidades europeas.

La Comunidad de Madrid ha regulado y limitado el uso individual de dispositivos digitales en los centros. Usted, sin embargo, impulsó la innovación tecnológica en Las Musas (por ejemplo, con el proyecto del nanosatélite y el Bachillerato de Investigación). ¿Cree que la reciente limitación del móvil en las aulas es un paso atrás necesario para proteger el bienestar del alumno, o representa una resistencia del sistema a integrar la tecnología de forma pedagógica y responsable, justamente cuando la Inteligencia Artificial (IA) exige formar a los estudiantes en un uso ético y avanzado?

No, nosotros siempre fuimos reticentes ante la efectividad de las sucesivas modas tecnológicas educativas que llenaban las aulas de cacharrería informática: programas informáticos, tabletas, pizarras digitales, realidad virtual, gafas 3D, impresoras 3D, etc. También desterramos pronto el uso de los móviles o abandonamos hace ya años las redes sociales. Nos dimos cuenta, tras algunos debates entre el claustro, que el profesorado perdía

protagonismo con la aparición de cada nuevo artilugio y que la mejor educación posible y la que ofrecía más logros era la más humana, aquella que no interponía pantallas entre profesor y alumno, la que apostaba por el diálogo entre ambos. El abuso de las pantallas entre los adolescentes (también entre los adultos) ha dañado su comprensión lectora y su capacidad de concentración, elementos primordiales de la enseñanza.

En cambio, impulsamos programas que incentivarán la palabra como: "Alumnos mediadores", la "Mentorización de alumnos", la redacción científica con el Bachillerato de Investigación, la lectura y escritura diaria como la revista El Muso o la editorial propia, las exposiciones orales, etc. La Inteligencia Artificial (IA) no es un programa más, sino otra herramienta diferente, es una enmienda a la totalidad de la enseñanza. Y no espera, ya está sentada en los pupitres. La educación se está adentrando en un mundo desconocido hasta hoy, donde todo cambiará irremediablemente. Espero y deseo que quienes guíen la educación del país no arrinconen las dosis de humanismo que necesita cualquier niño o adolescente en su formación.

La Formación Profesional está experimentando una profunda reforma en España para alinearla con las demandas del mercado laboral (FP Dual, Catálogo Modular de Formación Profesional). El IES Las Musas siempre ha mantenido una alta inserción laboral en sus ciclos. Desde su experiencia, ¿qué le falta a la FP actual para ser realmente un motor de equidad y excelencia? ¿Cómo se puede replicar la colaboración intensiva que tenía Las Musas con empresas de alta tecnología (como KPMG o CASER) y universidades en la Formación Profesional, para asegurar que los estudiantes de entornos desfavorecidos accedan a empleos de alto valor añadido?

Sí, el número de estudiantes de FP ha crecido enormemente y también las prácticas en los centros de trabajo, afortunadamente. Lo cual ha generado una carga burocrática inmensa entre tutores y equipos directivos, sin que se hayan incrementado las plantillas docentes. La colaboración con empresas y universidades es determinante para ofrecer una preparación de calidad y con garantías a los estudiantes. Para favorecer los estudios de FP debemos hacer hincapié en la flexibilidad de los programas, en las convalidaciones de módulos por parte de las universidades para permitir la formación continuada de los alumnos y, por supuesto, incrementar el número de plazas en los centros públicos, así como la incorporación de nuevos ciclos que la sociedad requiere: ciberseguridad, inteligencia artificial, diseño, frío industrial, etc. Profesiones de futuro.

El Ministerio concede los Premios STEAM en reconocimiento a proyectos educativos que fomentan la ciencia y la tecnología entre las niñas

El objetivo de los premios es acercar a las niñas a las disciplinas científico-tecnológicas y contribuir al cierre de la brecha de género que existe en este campo.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. 20-11-2025

El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha hecho entrega este miércoles de los "Premios Alianza STEAM por el talento femenino, niñas en pie de ciencia", cuyo objetivo es reconocer proyectos educativos, materiales curriculares o innovaciones educativas dirigidas a fomentar entre las niñas las vocaciones científicas y tecnológicas y contribuir al cierre de la brecha de género que existe en este campo.

Los galardones se reparten en cinco categorías: Educación Infantil y Primaria; Educación Secundaria y Bachillerato; Formación Profesional de Grado Medio; Formación Profesional de Grado Superior; y entidades y organizaciones. Los primeros premios están dotados con 5.000 euros cada uno, los segundos con 3.000 euros y los terceros con 2.000 euros. La convocatoria permitía la participación en varias modalidades, desde centros educativos de Infantil y Primaria, centros de educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional Básica, Superior y Enseñanzas de Régimen Especial; y una modalidad para entidades u organizaciones público o privadas.

Esta es la relación de centros galardonados:

En la categoría Educación Infantil y Primaria:

- CPI Ana María Navales (Zaragoza, Aragón): ha recibido el primer premio por un proyecto dirigido a que el alumnado de 2º de educación Infantil se familiaricen con el cuidado del entorno, la ecología y las profesiones médico-científicas desde una perspectiva de género.
- CEIP Martínez Alonso (Mos, Pontevedra): ha recibido el segundo premio por la creación de una marca de ropa ecosostenible mediante talleres STEAM.
- CEIP 19 de julio (Bailén, Jaén): ha recibido el tercer premio por un proyecto para romper con la idea de las profesiones asociadas a determinados géneros.

En la categoría Secundaria y Bachillerato:

- IES Eugenio Frutos (Guareña, Badajoz): ha recibido primer premio por un proyecto sobre las mujeres científicas de Guareña, que engloba una serie de acciones para ofrecer referentes cercanos en ciencia a la población de Guareña.



- IES Santa Eulalia (Mérida, Badajoz): ha recibido el segundo premio por un proyecto para luchar contra la brecha STEAM promoviendo las vocaciones científico-técnicas entre alumnas.
- IES El Vinalopó (Novelda, Alicante): ha recibido el tercer premio (compartido con otro centro) por un proyecto que busca fomentar la vocación científica entre mujeres estudiantes de Bachillerato y promover el pensamiento crítico ante la crisis climática.
- IES Francisco Rodríguez Marín (Osuna, Sevilla): ha recibido el tercer premio (compartido con otro centro) por un proyecto que busca visibilizar el importante papel científico que ha jugado la mujer a lo largo de la historia consiguiendo una fotografía con 43 mujeres científicas.

En Formación Profesional Básica, Grado Medio y Grado Superior:

- Institut Montsià (Ampostà, Tarragona): ha recibido el primer premio de Grado Medio por el proyecto 'Girl's day Ins Montsià' como reflejo de la cultura coeducativa y de igualdad que tiene el centro.
- Instituto Escola del Treball (Barcelona): ha recibido el primer premio de Grado Superior por un proyecto que fomenta la orientación de las estudiantes, niñas de Primaria y Secundaria, hacia las familias profesionales de la industria 4.0, la tecnología y los oficios tradicionalmente masculinizados.
- CIPFP Canastell (San Vicente del Raspeig, Alicante): ha recibido el segundo premio de Grado Superior por su proyecto centrado en la industria 4.0 en el que se emplea la robótica colaborativa.

En la categoría de entidades u organizaciones:

- Universidad de Deusto (Navarra): primer premio por su proyecto de mentorización sobre alumnado de 6º de Primaria en STEAM.
- Ayuntamiento de Esplugues de Llobregat (Cataluña): segundo premio por 'Dones³: Ciència, Talent i Tecnologia', centrado precisamente en luchar contra la brecha de género en STEAM.
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas: tercer premio por su programa 'El CSIC en la escuela', que fomenta las vocaciones científicas desde edades tempranas.

Además, se han otorgado ocho menciones honoríficas al Colegio Sagrado Corazón (Logroño), CEIP Marie Curie (Sevilla), IES La Marisma (Huelva), IES Jacarandá (Brenes, Sevilla), Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, Federación Mujeres Jóvenes, Fundación ASTI Talent and Technology Foundation y la Fundación CERES (Centro de recursos sociales).

Todos los proyectos están recogidos en una publicación accesible en la web de la Alianza y sirven de ejemplo de buenas prácticas para otros centros educativos y otras entidades y organizaciones comprometidas en este ámbito.