

**ÍNDICE**

[El Tribunal de Cuentas detecta "debilidades" en la gobernanza o la coordinación del plan de modernización de la FP](#) **EUROPA PRESS**

[La carrera más demandada por las empresas pero que ya muy pocos quieren estudiar](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno de Ayuso corta la financiación a las Olimpiadas Científicas](#) **ELDIARIO.es**

[El ascenso educativo del sur de EE UU: cuatro lecciones para España](#) **EL PAÍS**

[El Ministerio de Educación concede 7,3 millones de euros para crear nueve centros de excelencia de Formación Profesional](#) **EUROPA PRESS**

[Los estragos educativos de la dana: El 80 % de las familias ven que las notas de sus hijos han empeorado](#) **LEVANTE**

[Un excargo del Gobierno de Ayuso alertó internamente de la posible ilegalidad de los contratos del 'caso FP': "Manifiesto mi oposición"](#) **EL PAÍS**

[La presión por las notas dispara ya la ansiedad en 2º de bachillerato: "Quiero acabar la 'sele' y no volver a abrir un libro en mi vida"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Dolor y conmoción en Jaén por las dos adolescentes halladas muertas en un parque](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[Pilotaje de enseñanza de castellano para alumnos extranjeros en la Ribera](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los alumnos se lanzan a usar la IA para estudiar: "Crece sin control, como pasó con las redes sociales"](#) **EL PAÍS**

[La albañilería se queda sin relevo generacional pese al aumento de sueldos: "Para encontrar un especialista hay que pagarle 2.500 euros"](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El gasto familiar en educación se ha duplicado en una década: solo la etapa 'gratuita' cuesta 6.000 millones cada año](#) **ELDIARIO.es**

[La Fundación Bofill reclama triplicar el número de educadores e integradores sociales para atender a los alumnos vulnerables en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[UGT avisa de que la brecha salarial entre los docentes aumenta en 2025 con diferencias de más de 680 euros de media](#) **EUROPA PRESS**

[¿Nos hemos acostumbrado a la mediocridad educativa?](#) **EL DEBATE**

[El bullying se ceba en los menores con discapacidad](#) **ABC**

[España se sitúa entre los países con el profesorado de Infantil mejor cualificado, casi la totalidad con título universitario](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Contra el trumpismo educativo, más y mejor escuela pública](#) **EL PAÍS**

[ANPE exige la restitución de las pagas extraordinarias íntegras para el profesorado y el resto de personal público](#) **EUROPA PRESS**

[Gregorio Luri pide atención sobre la «fragilidad de los profesores»](#) **EL DEBATE**

[Centenares de profesores interinos denuncian que Educación les adeuda nóminas desde septiembre](#) **VALENCIAPLAZA**

[Diferencias de hasta 13 puntos en los que titulan en ESO según la CC.AA.: 90% en Asturias frente al 77% en C.Valenciana](#) **EUROPA PRESS**

[La cifra de titulados en FP de grado medio y superior alcanza su máximo histórico](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Choque entre cargos del gobierno de Ayuso por las obras investigadas en el 'caso FP': "Claramente es ilegal"](#) **EL PAÍS**

[Cómo aprovechar la 'dieta mediática' de los adolescentes para trabajar el pensamiento crítico](#) **THE CONVERSATION**

[De prohibir móviles a mutilar tabletas: maneras de gestionar \(mal\) la tecnología en el aula](#) **THE COVERSATION**

[Rosa Rocha: "Los alumnos maduran en los IES, no en entornos proteccionistas como los CEIP"](#) **MAGISTERIO**

[Construcción, transporte, big data o IA, referentes en nuevos centros de excelencia de FP](#) **MAGISTERIO**

[Lo que nadie te contó sobre ser profe de Infantil en España: cuatro datos que te van a sorprender](#) **MAGISTERIO**

[En España hay casi 16 ingenieros por cada 1.000 habitantes, pero solo el 20% son mujeres](#) **MAGISTERIO**

[Los ingresos de universidades privadas y escuelas de negocios crecen más del 10%](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los hábitos de lectura digital disminuyen la motivación lectora a partir de quinto de primaria](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Ricardo Moreno Castillo: «Quien opina sin antes reflexionar ni estudiar, es un pedante»](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Juan Jesús Donaire: "La transmisión de conocimientos es básica"](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El platonismo del sistema educativo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La diferencia de gasto por alumno entre CCAA es de 3.700€ y crece](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Formación inicial del profesorado](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confeción: José Antonio Martínez**

# europapress.es

## El Tribunal de Cuentas detecta "debilidades" en la gobernanza o la coordinación del plan de modernización de la FP

MADRID, 28 Nov. (EUROPA PRESS) - El Tribunal de Cuentas ha detectado "debilidades relevantes" en la gobernanza, la coordinación, la ejecución de algunas subvenciones y el seguimiento de los resultados en la modernización del sistema de Formación Profesional.

La institución ha fiscalizado el Plan Estratégico de Impulso y Modernización de la Formación Profesional (PEIFP), enmarcado en el PRTR y dotado con 1.892 millones de euros. El informe analiza la planificación, ejecución, control y evaluación de las medidas desarrolladas entre 2021 y 2024 y la utilización de los fondos públicos asignados al PEIFP.

El Tribunal constata que, aunque se han reforzado las capacidades administrativas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la planificación estratégica "se aprobó con retraso, con objetivos poco estructurados, y los mecanismos de coordinación entre los distintos niveles de la Administración han resultado insuficientes".

El análisis del cumplimiento de los hitos y objetivos del PEIFP, medido por las unidades ejecutadas, revela "una ejecución desigual, con diferencias notables entre comunidades autónomas y marcada por fuertes contrastes". Mientras algunos compromisos se han alcanzado con holgura, otros muestran un bajo grado de consecución y un alto riesgo de incumplimiento, como es el caso de dos de las actuaciones de mayor importe.

La ejecución presupuestaria del Plan alcanzaba al final de 2024 el 82% de los 335 millones de euros gestionados directamente por el Ministerio quedando sin ejecutar alrededor de 60 millones tras la finalización del plazo.

En el caso de las comunidades autónomas, la ejecución en 2024 se situaba en torno al 56% de los 1.557 millones de euros de transferencias recibidos, si bien el plazo de ejecución continúa abierto.

Se han detectado carencias en los sistemas de control interno y deficiencias en la ejecución de subvenciones gestionadas directamente por el Ministerio, destacando los retrasos en la justificación, el elevado número de devoluciones voluntarias, la falta de liquidación de intereses de demora y la ausencia de reintegros formales de hasta 7 millones de euros pendientes de devolución.

El informe también señala la falta de indicadores de eficacia y de evaluación de impacto, lo que impide medir de forma precisa los efectos del Plan sobre la mejora del sistema de Formación Profesional y su contribución a los objetivos de transformación digital, sostenibilidad y empleabilidad.

El informe finaliza con una serie de recomendaciones dirigidas al Ministerio, orientadas a reforzar la coordinación con el SEPE para integrar la información sobre necesidades formativas, incorporar actuaciones específicas de orientación profesional, fortalecer la gestión del riesgo y los mecanismos de control interno, exigir la justificación en plazo de las subvenciones, tramitar los reintegros correspondientes y definir indicadores de eficacia e impacto y sistemas de seguimiento de resultados a medio y largo plazo.

## **EL DEBATE**

### **La carrera más demandada por las empresas pero que ya muy pocos quieren estudiar**

*Mientras aumenta la necesidad de talento STEM, el interés por estudiar este tipo de grados continúa desplomándose*

Sandra Ordóñez. 28 nov. 2025

Durante años, las empresas han repetido el mismo diagnóstico sobre el mercado laboral y la escasez de ingenieros. En un contexto marcado por la automatización, la digitalización y la transición energética, la demanda de perfiles técnicos sigue creciendo y muchas compañías compiten entre sí para atraer a los pocos graduados que salen cada año de las universidades. Incluso con sueldos de entrada superiores a la media, estabilidad y claras oportunidades de promoción, el sector mantiene miles de vacantes sin cubrir.

Mientras aumenta la necesidad de talento STEM, el interés por estudiar ingeniería continúa desplomándose. Los grados de ingeniería en España, que representan el 24 % del total de las titulaciones, se enfrentan al problema de que cada vez hay menos vocaciones, un alto abandono y más de la mitad no habilitan para ejercer, mientras que el mercado sigue demandando ingenieros ante el desafío de la Inteligencia Artificial y la digitalización.

Según el *III Informe Análisis de los estudios universitarios en Ingeniería*, elaborado por el Instituto de Graduados en Ingeniería e Ingenieros Técnicos de España (INGITE), el número de matriculados ha caído el 33 % en los últimos 22 años, desde que en el curso 2002-2003 se alcanzara un máximo de 361.133 alumnos.

Los egresados en ingeniería representaron solo un 7,5 % del total en el curso 2023-2024 frente al 19,3 % que supuso en 2006-2007, aun representando las ingenierías una cuarta parte de los grados. Y es que existen títulos con cero matriculados.

#### *Alto abandono*

El índice de abandono no baja del 50 % y la mitad de los estudiantes que inician un grado en ingeniería no lo terminan aunque la presencia de mujeres ha aumentado en un 36,6 % en diez años.

Las tasas de graduación más elevadas se sitúan en los grados habilitantes de Forestal, Civil, Telecomunicaciones y Naval, mientras que las más elevadas en grados que no habilitan para ejercer se dan en Aeroespacial, Agrícola, Industrial o Minas y Energía.

#### *Grados que no habilitan*

El informe insiste en la «explosión» de grados no habilitantes y que requieren de un máster para poder ejercer. Estas titulaciones han crecido un 59 % en los últimos diez años, mientras las ingenierías habilitantes han aumentado un 12 %.

Los matriculados en grados habilitantes han bajado el 6 % frente al crecimiento del 48 % de los que eligen grados no habilitantes. Actualmente, hay 537 grados habilitantes y 602 no habilitantes, y en el curso 2024-2025, de las 31 nuevas titulaciones de grado, 20 no son habilitantes y 11 sí lo son.

Por otra parte, en las universidades públicas hay más grados habilitantes que en las privadas y los contenidos de las que no habilitan presentan contenidos más fáciles de aprobar.



### **El Gobierno de Ayuso corta la financiación a las Olimpiadas Científicas**

*La Consejería de Educación, Ciencia y Universidades anula la subvención que llevaba años otorgando. Las olimpiadas llevan celebrándose 50 años y constituyen una clara apuesta por la ciencia en España*

María S. Rivas. 28/11/2025

Cada año, centenares de estudiantes de Secundaria y Bachillerato madrileños se reúnen en las Olimpiadas Científicas. Pero en la próxima edición, que comenzará a principios de 2026, dejarán de contar con la ayuda autonómica que venían recibiendo de la Comunidad de Madrid. Sin justificación alguna a los afectados, la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha notificado a los equipos de coordinación de las siete especialidades –Matemáticas, Física, Química, Biología, Geología, Economía e Informática– la inmediata suspensión de la subvención que, hasta el momento, ha sido de 3.000 euros a cada especialidad.

### *La organización*

Las Sociedades Científicas y diversas asociaciones de carácter científico o docente sin ánimo de lucro, como es el caso de la Asociación Española Para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra (AEPECT) en las Olimpiadas de Geología, son las encargadas de organizar las Olimpiadas Científicas. Sin embargo, tras la retirada de la ayuda autonómica reconocen que “es un gasto difícil de asumir por parte de las sociedades y pone en peligro su continuidad”. Así lo explica Agustín Senderos, miembro del equipo de coordinación de las Olimpiadas de Geología.

Senderos ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid durante 25 años, ahora jubilado, y continúa al frente de la organización de las Olimpiadas Científicas de Geología, donde ha podido observar como cada año, desde hace ya 15, el número de participantes ha ido en aumento, y añade: “Hemos tenido que establecer el máximo de 300”. Senderos pone en valor la importancia de esta actividad: “Con las Olimpiadas hemos visto cómo han aumentado las matrículas de jóvenes que quieren estudiar la carrera de Geología. Esto demuestra que hay una juventud a la que le interesa la ciencia”.

El presupuesto aportado por la Comunidad de Madrid ha permitido sufragar parte de la organización del evento. “Con ese dinero pagábamos los materiales de la actividad, que en el caso de Geología eran los mapas de alta definición en color y el pícnic de mediodía para los estudiantes. Ahora ya les hemos avisado de que tendrán que traerse sus bocatas”, aclara Senderos.

Los organizadores de las Olimpiadas recibieron un email a principio de noviembre, al que ha tenido acceso elDiario.es, con el asunto “Organización de las Olimpiadas”. Este es el texto del correo: “Desde la Subdirección General de Programas de Innovación y Formación del Profesorado, les informamos que, a partir del presente curso escolar, no es posible continuar con la ayuda económica a asociaciones para la organización de las Olimpiadas. Les rogamos tengan en cuenta esta circunstancia en la planificación de futuras ediciones. Lamentamos las molestias y agradecemos la labor que vienen desempeñando en el desarrollo de estas actividades”. No hay explicación ni justificación alguna a por qué se ha cortado la financiación de golpe. La Consejería de Educación no ha contestado a las preguntas formuladas por elDiario.es al respecto.

### *Las Olimpiadas*

Las Olimpiadas Científicas cuentan con tres fases. La primera de ellas es la fase local, donde se enfrentan centenares de estudiantes de los diferentes institutos de la comunidad autónoma a la que pertenecen. Tras finalizar esta primera prueba, los mejores candidatos concurren a nivel nacional, donde los ganadores compiten más tarde en la fase internacional, que reúne a más de una treintena de países de todos los continentes.

La primera fase, la local, constituye una importante oportunidad para los jóvenes españoles, ya que posibilita una participación mayor de estudiantes de Secundaria y Bachillerato, por lo que la puesta en peligro de su continuidad afectaría a una gran cantidad de alumnos que se sienten atraídos por el conocimiento científico. “Vamos a ver como salimos hacia adelante, igual hay que recortar el número de participantes”, señala Senderos.

Estudiantes de diferentes partes de España han concurrido en la fase internacional, llevándose incluso la medalla de oro en más de una ocasión. Una iniciativa con medio siglo de trayectoria que supone una oportunidad con proyección internacional: “Las Olimpiadas Científicas son la cantera de futuros investigadores”, resalta Senderos, quien hace hincapié en la decisión adoptada por la Comunidad de Madrid: “Este es otro ejemplo de la asfixia económica que vive la universidad madrileña desde hace años”.

## **EL PAIS**

### ***El ascenso educativo del sur de EE UU: cuatro lecciones para España***

*Mientras buena parte de los países occidentales encadenan caídas reales en resultados de aprendizaje, en los Estados sureños se está produciendo una revolución de política educativa que rompe muchos esquemas*

LUCAS GORTAZAR. 29 NOV 2025

Mientras buena parte de los países occidentales -incluida España- encadenan caídas reales en resultados de aprendizaje, en los estados del sur de Estados Unidos se está produciendo una revolución de política educativa que está rompiendo muchos esquemas.

En España, Europa y buena parte de Estados Unidos, seguimos enfrascados en debates menores atravesados por dinámicas de poder entre actores. Las administraciones no son capaces de poner en marcha políticas e incentivos con objetivos claros y medibles para mejorar el aprendizaje real del alumnado, cuando este se ha convertido en el principal reto de los sistemas educativos modernos.

Tanto en el qué como, sobre todo, en el cómo, el llamado “Ascenso del Sur” (*Southern Surge*) no tiene precedentes. Varios de los estados más pobres de Estados Unidos, como Luisiana, Tennessee, Misisipi o Alabama, históricamente a la cola en lectura y matemáticas en primaria según las pruebas NAEP, han

protagonizado una de las historias de mejora más relevantes en un contexto de caída generalizada iniciado en 2013.

El caso de Misisipi es ilustrativo: pasó de ser el estado con peores niveles de lectura en 4º de primaria a alcanzar la media nacional, y lo logró elevando de los resultados de la minoría negra: en solo 20 años los alumnos afroamericanos de Mississippi pasaron de ocupar el puesto 43 al tercer puesto a nivel nacional. En Tennessee, la mejora en 8º curso fue la más rápida de todo el país. No fue magia. Tampoco los impuestos, como diría el meme. Fue inversión inteligente, y, sobre todo, una concienzuda implementación. Estas son las cuatro “lecciones sureñas” que merecen la pena ser tenidas en cuenta.

1. *Tomarse en serio los materiales curriculares de lectura y matemáticas.* En lectura, muchos estados y distritos en USA se han posicionado históricamente en favor de la lectura global (en vez de la fonética), la cual ha mostrado resultados desastrosos. Sin embargo, los estados del sur cambiaron la estrategia y optaron por una enseñanza explícita y sistemática en fonética, fonología y conciencia morfológica. Además, contra la tendencia nacional, se promovieron planes de lectura con textos ricos que incorporaron un abanico de conocimientos amplio de historia, ciencia o geografía. Esto último es quizás lo más relevante para el caso español, que aun habiendo acertado desde hace décadas con un modelo de lectura basado en la fonética, se mantiene en el bucle infinito separando contenidos y competencias como si no fueran parte de lo mismo. En matemáticas, además, se ha puesto el foco en retomar unos estándares claros de aprendizaje y en asegurar que los maestros de primaria tuvieran una comprensión profunda de la materia. El objetivo era una enseñanza basada en principios matemáticos sólidos y con una secuencia lógica, demostrando que la innovación no está reñida con la disciplina académica. Quizás lo más importante es que, mientras en Estados Unidos es habitual que los estados evalúen los materiales que van a entrar en sus escuelas, en España seguimos sin desarrollar instituciones que revisen dichos materiales. Después nos llevamos las manos a la cabeza con los recién llegados, que, por cierto, sí han pasado esos controles en sistemas avanzados como el norteamericano.

2. *Repensar la repetición de curso en Primaria.* Varios de estos estados adoptaron controvertidas leyes que promueven la repetición de curso alrededor de los 8 o 9 años, y solo una vez. Esta medida, hoy residual en la mayoría de los países del mundo en Primaria, perseguía un fin muy sencillo. Asegurarse que todos los alumnos sabían leer antes de poder aprender leyendo. La herramienta no era sumativa sino formativa (y por tanto de prevención temprana), ya que todos los alumnos que repiten o están en riesgo de hacerlo reciben un apoyo intensificado e individualizado antes, durante y después de este proceso. Evaluaciones causales de la medida muestra que, efectivamente, al combinar la medida con medidas de acompañamiento y refuerzo, el efecto ha sido positivo en lectura y matemáticas en el corto plazo. Esto es algo sorprendente pues toda la literatura causal de la repetición en secundaria muestra un impacto notablemente negativo en la continuación de los estudios.

3. *La implementación, la clave de bóveda.* En lugar de financiar proyectos dispersos y sin evaluar, los estados sureños invirtieron los recursos en implementar bien su nueva visión. Esto significó varias cosas. Primero, las ya citadas revisiones exhaustivas y profesionales del material curricular que entraba en las aulas; segundo, el desarrollo de materiales y guías con docentes, incorporando casos de uso prácticos para formar a todo el profesorado (con una remuneración aparte); tercero, la contratación de figuras intermedias (formadores, *coaches*, especialistas) para formar a todo el profesorado buscando el tiempo necesario para dar esa formación. Por ejemplo, en el caso de Tennessee, los datos muestran que el 96% del profesorado recibió formación sobre uso de materiales y guías sobre la enseñanza de la lectura.

4. *El progreso real implica un uso intensivo de datos para su seguimiento.* Conviene desterrar la caricatura habitual, que suele proteger de manera poco elegante un modelo opaco y de baja responsabilidad del sector educativo. Evaluar periódicamente si un niño de 10 años comprende un texto escrito no es ser resultadista (o neoliberal): es proteger de manera radical su derecho a la educación. El *Southern Surge* se sostuvo con una gestión de datos ejemplar. Se hizo un seguimiento riguroso de todo: desde la formación del profesorado hasta el aprendizaje de los alumnos. Los datos no solo se usaban para medir el resultado final, sino para ajustar la implementación en tiempo real. La clave no era tener datos, sino usarlos para la toma de decisiones pedagógicas a nivel de centro en todo momento.

El “*Ascenso del Sur*” es difícil de digerir en nuestro sector, tan polarizado y pesimista, porque tiene a la vez ingredientes que pueden percibirse como conservadores (repetición, estándares, evaluación intensiva) y progresistas (inversión pública adicional, foco en equidad y apoyo al profesorado). Y porque ha abordado sin excusas tanto los procesos (contar con docentes y acompañarlos) como los resultados (se han reducido o protegido el aumento de las brechas de aprendizaje). Lo que está ocurriendo en un lugar tan insospechado como los estados sureños - todos ellos gobernados por administraciones republicanas, por cierto- invita en todo caso a la reflexión.

La realidad es que debemos comenzar, de manera radical, a hacer política educativa de otra forma, pensando más en el cómo y no tanto en el qué. Como decía Michael Barber, asesor en materia de educación de los gobiernos de Blair y Brown en el Reino Unido, que tantas mejoras de financiación y resultados trajeron:

*“pensamos que en política educativa el 90% del éxito viene de tener buenas ideas y el 10% restante de implementarlas; pero es justo al revés. Solo el 10 por ciento tiene que ver con decidir qué se quiere hacer; el otro 90 por ciento son la sangre, sudor y lágrimas de una implementación implacable”.*

*Lucas Gortazar es director de Educación de EsadeEcPol.*

## europapress.es

### El Ministerio de Educación concede 7,3 millones de euros para crear nueve centros de excelencia de Formación Profesional

MADRID 29 Nov. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha publicado la resolución por la cual se conceden las ayudas para la creación de nueve nuevos centros de excelencia de Formación Profesional por importe de 7,3 millones de euros, que harán que la Red Nacional de Centros de Excelencia se componga de un total de 75 sedes.

Esta cantidad, explica el Ministerio, se unen a los 27 millones de euros distribuidos entre los 66 centros que ya pertenecían a la red y que irán destinadas al mantenimiento de estos centros. En total y sólo este año, las dos convocatorias de ayudas aprobadas ascienden a 34,3 millones de euros.

Desde 2022, el Ministerio ha financiado estas iniciativas con un montante total de 111,8 millones de euros. Las instituciones educativas elegidas han correspondido a centros pertenecientes a comunidades como Cataluña, Aragón, Galicia, Castilla y León, País Vasco, Comunidad Valenciana, Murcia, Andalucía y Canarias. Una inversión que desde Educación califican como "histórica" y que refleja la apuesta del Gobierno por la "innovación en Formación Profesional".

La red de centros se enfoca concretamente en la formación en 18 sectores estratégicos desde la aeronáutica, la pesca, la construcción, el transporte, la logística, la inteligencia artificial o el 'Big Data', entre otras, abarcando así sectores clásicos de la economía española, pero también la llegada de nuevos empleos fruto de los avances tecnológicos.

De esta forma, estas aulas forman parte de un conjunto de centros tractoros en los que se invierte para desarrollar nuevos proyectos con otros centros y empresas y que sirve de referencia a la hora de formar, tanto a profesionales de los distintos sectores productivos, como al profesorado que imparte la docencia.



### Los estragos educativos de la dana: El 80 % de las familias ven que las notas de sus hijos han empeorado

*Un informe impulsado por el Ministerio de Infancia radiografía las cicatrices educativas de la catástrofe de octubre de 2024: currículums mermados, miedo a la lluvia y una "vuelta al cole" marcada por los barracones*  
Gonzalo Sánchez. València 30 NOV 2025

El agua retrocedió hace tiempo de las calles de l'Horta Sud, la Ribera y la Plana de Utiel-Requena, pero la marea de sus consecuencias sigue alta en las aulas. Casi un año después de la tragedia, un exhaustivo informe elaborado por Educo y financiado por el Ministerio de Infancia pone cifras a una realidad que docentes y padres temían: la catástrofe no solo se llevó infraestructuras, también se ha llevado por delante el ánimo de los escolares. El dato más contundente es un suspenso a la normalidad: el 80% de las familias asegura que el rendimiento académico de sus hijos e hijas ha caído a raíz del desastre. Pero no solo eso, también han visto que están más nerviosos (47 %), irritables y con facilidad para el enfado (25 %), con dificultad para seguir las normas (18 %) o más retraídos con la gente (10 %). Se menciona incluso un aumento de la agresividad (8 %).

Si ampliamos el foco, la estadística es aún más desoladora. No es solo que ocho de cada diez vean un descenso; es que la mitad han bajado su desempeño "bastante" y uno de cada tres muestra más dificultades para concentrarse desde la riada, especialmente los días de lluvia. Las causas no son un misterio, sino una suma de factores que van desde la pérdida de horas lectivas hasta el trauma psicológico. Según el documento, el 77 % de las familias afirma que se perdió, como mínimo, un mes de clase, y un preocupante 36 % eleva esa cifra a dos meses o más.

*Un currículum de supervivencia*

La dana obligó a la comunidad educativa a aplicar una suerte de "traje pedagógico". Con los centros cerrados o destrozados, se impuso una economía de guerra en la enseñanza: los currículums quedaron muy mermados y se priorizaron solo algunas materias fundamentales, dejando otras en el tintero.



Esta merma académica tiene rostros y notas concretas, especialmente en los niveles superiores donde el expediente marca el futuro inmediato. El informe destaca casos paradigmáticos en dos Institutos de Educación Secundaria (IES), en selectividad (PAU). En uno se registraron los peores resultados de su historia; en otro, la tasa de suspensos pasó de un inmaculado 0 % a un 12 % tras la riada. Una caída libre que evidencia que, cuando el entorno se desmorona, la concentración es la primera víctima.

#### *La ansiedad entra en el aula*

El rendimiento no baja solo porque falten pupitres, sino porque falta calma. Los escolares valencianos han vuelto a clase con la mochila cargada de incertidumbre. El informe señala que los problemas de concentración, el nerviosismo y la irritabilidad se han disparado entre el alumnado.

De hecho, un 46 % de las familias —casi la mitad— ha detectado un impacto directo en el comportamiento de sus hijos. Las secuelas emocionales son profundas: el 95 % de los niños de la zona afectada reportó sentir ansiedad, inseguridad social o miedo, vinculados principalmente a la lluvia. El sonido de una tormenta ya no es solo un fenómeno meteorológico para estos estudiantes; es un detonante de trauma. Esta inestabilidad emocional ha derivado en un absentismo escolar vinculado a la lluvia, que afecta sobre todo al alumnado especialmente vulnerable, que prefiere no acudir a clase cuando el cielo se oscurece.

La ministra de Juventud e Infancia, Sira Rego, aseguró que el informe plantea "una llamada de atención" para evitar que lo vivido en la dana vuelva a repetirse. Denunció, además, que la Comunitat ha sufrido "las consecuencias de las políticas negligentes del PP, con el apoyo de Vox". La titular de Juventud e Infancia consideró que este informe demuestra que el Consell, "ha dejado en la estacada a la ciudadanía valenciana en una situación de máxima vulnerabilidad de la población".

#### *Ladrillos, barracones y la cronificación de lo provisional*

La infraestructura educativa fue una de las grandes damnificadas. El 11 % de los centros escolares de la provincia de Valencia resultaron afectados por la fuerza del agua. La respuesta administrativa, aunque necesaria, ha traído consigo el temido paisaje de los barracones.

Existe una resignación pragmática entre la comunidad: el 73 % de las familias y el alumnado se muestran conformes con las aulas prefabricadas, pero con una condición innegociable: que no se cronifiquen. Sin embargo, los plazos que maneja la administración invitan al desaliento. Se habla de periodos de 3 a 5 años para la construcción de nuevos centros, un horizonte temporal que desespera a padres y docentes que temen que sus hijos pasen media etapa escolar en instalaciones provisionales.

La realidad de la reconstrucción ha chocado con el calendario. El informe denuncia que, en el mes de septiembre, al inicio del nuevo curso, 6 de cada 8 obras de centros destrozados por la dana seguían sin acabar. Añade que 11 centros escolares con "obras importantes" no estaban listos para inicio de curso.

#### *Una logística que hace aguas*

La post-dana no fue difícil dentro del aula, sino también en el trayecto. El informe subraya graves problemas con el transporte escolar, complicando la logística diaria de miles de familias. A esto se suma la desaparición de espacios de socialización y desarrollo: el 36 % de las familias no sabe si podrá retomar las actividades extraescolares un año más, lo que agrava la sensación de pérdida de normalidad y afecta a la conciliación.

En el centro de este huracán se encuentran los docentes, piezas clave que han sostenido el sistema a pulso. El informe alerta de una notable sobrecarga para el profesorado, quienes han tenido que ejercer no solo de educadores, sino de contención emocional y gestores de crisis, a menudo lidiando con sus propias tragedias personales y con alumnos que muestran inquietud, enfado y retraimiento.

La conclusión del informe es clara: la dana del 29 de octubre de 2024 no terminó cuando dejó de llover. Para la comunidad escolar valenciana, la tormenta se ha transformado en una carrera de obstáculos académica y emocional que, lejos de amainar, amenaza con dejar una huella indeleble en toda una generación si los barracones se convierten en paisaje y el miedo a la lluvia no se va.

## **EL PAÍS** C. DE MADRID

### **Un excargo del Gobierno de Ayuso alertó internamente de la posible ilegalidad de los contratos del ‘caso FP’: “Manifiesto mi oposición”**

*EL PAÍS accede a documentación en la que el Subdirector General de Centros de Secundaria, jubilado en septiembre, exigió aplicar la ley de contratos del sector público*

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 29 NOV 2025

José María Serrano, que fue subdirector general de centros de educación secundaria del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso en la Comunidad de Madrid, alertó en octubre de 2021 de la posible ilegalidad de las obras que se

iban a acometer en un centro de Formación Profesional (FP). Según tres fuentes consultadas por EL PAÍS, así lo afirmó Serrano en su declaración como testigo ante la jueza del caso *FP*, que investiga la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa por el supuesto fraccionamiento ficticio de contratos y facturas entre 2021 y 2023 para otorgar a dedo —con contratos menores— una docena de obras en centros educativos que deberían haber salido a concurso público. Es el caso, por ejemplo, de las de los IES Hotel Escuela y Ciudad Escolar.

Como aval de esa declaración en la causa consta un correo de Serrano enviado el 15 de diciembre de 2021 en el que este reclama aplicar “como no puede ser de otro modo” la ley de contratos del sector público en una de las obras investigadas. Es decir, que se haga un concurso público. “En cualquier otro caso, no podrá procederse a la ejecución de las mismas, manifestando así mi total oposición a su realización”, señaló.

Los destinatarios del correo, que prueba que en la administración regional había profesionales incómodos con la fórmula empleada para las obras, fueron el entonces subdirector de FP, investigado en el caso, y el director general de Secundaria y FP, que ha declarado como testigo. Pero no hubo respuesta, según Serrano. Solo silencio. Casi dos años después, un terremoto sacudió la Administración regional.

18 de septiembre de 2023. Dos centros educativos de FP de la Comunidad de Madrid, los IES Hotel Escuela y Ciudad Escolar, reciben sendos burofaxes. “Me pongo en contacto con usted siguiendo instrucciones precisas de quien me manda [el] “Grupo Virelec” a fin de requerirle formalmente las cantidades adeudadas por su institución (...) las cuales ascienden a día de hoy a 1.460.724,80”, se lee en las comunicaciones.

El caso *FP* acaba de estallar con esa reclamación de pagos pendientes por obras que en la Dirección General de Infraestructuras dicen desconocer. En consecuencia, el gobierno regional solicita un informe de auditoría a la Intervención General, que acaba detectando “provisionalmente” hasta 3,9 millones en pagos solo a esta empresa. La Comunidad de Madrid denuncia por ello en abril de 2024 a quien había sido el subdirector regional de FP, y a los dos directores de centros educativos a los que Virelec reclamaba pagos pendientes. A partir de ahí, la Fiscalía investiga a integrantes del Gobierno regional por fraccionar más de tres millones de euros en contratos menores (que no pueden superar los 40.000 euros, más IVA) otorgados a dedo (principalmente al grupo Virelec) para evitar el concurso público para obras en una docena de centros educativos en 2021, 2022 y 2023. Desde entonces, el devenir del caso tiene en tensión a cargos clave del PP en Madrid.

Uno es Enrique Ossorio, hoy presidente de la Asamblea regional, y entonces consejero de Educación. Otro es Rocío Albert, ahora consejera de Economía, Hacienda y Empleo, y entonces viceconsejera.

A ellos, con más razones, se unen los investigados en la causa. Uno es Gabriel Navarro, el empresario al frente del conglomerado empresarial Virelec, principal ejecutor de las obras y que llegó a reunirse con asesores de Díaz Ayuso para intentar que le pagaran, sin lograrlo. Otro es el exsubdirector general regional de centros educativos de Formación Profesional, Alfonso Mateos, que reconoció conocer al empresario desde que era estudiante, aunque negó cualquier trato de favor, y dijo que “nunca” ordenó a los directores de los centros reformados pagos a favor del grupo Virelec. A ellos se suman los directores de dos centros educativos en los que se desarrollaron obras (los IES Hotel Escuela y Ciudad Escolar).

La instrucción judicial se centra en esclarecer si los directivos de los centros actuaron por iniciativa propia (lo que ellos niegan), o siguiendo instrucciones de cargos de la Consejería de Educación (como se desprende de los informes de Inspección, y de la Intervención). Estas son las posibles irregularidades contempladas en la ley de contratos del sector público que comunica la Administración: la posible contratación verbal (artículos 37 y 132), y la ausencia de un documento que plasme las condiciones de licitación (artículo 153) o fraccionamiento de la cuantía de los contratos para poder usar el contrato menor.

En ese contexto llegó la declaración de octubre de Serrano, conocida ahora por EL PAÍS a través de fuentes directas y pruebas documentales.

“Expuso que el procedimiento (de contratación de las obras) era muy secreto y opaco y nadie decía nada, salvo él que hizo alguna advertencia”, cuenta un interlocutor conocedor de las entrañas del caso. “Obligó a devolver y no pagar una factura sobre las obras”, subraya sobre otro correo electrónico cuya existencia ha podido constatar este diario. “No entiendo por qué no lo cesaron, porque lo que decía era muy incómodo”.

Así recuerda otra fuente lo dicho por Serrano, que se jubiló este septiembre: “En octubre de 2021 estaban en el centro el director general, el Señor Mateos y él, y se le dijo que posiblemente se harían las obras, ante lo que manifestó la posible ilegalidad, pues intuyó que podría fraccionarse el contrato y usar contratos menores. No se manifestó claramente, pero lo intuyó por el contexto y los silencios. No se habló de empresa concreta que lo realizaría”.

Un tercer conocedor del testimonio coincide en señalar que Serrano trasladó su preocupación sobre las obras tanto en reuniones presenciales como por correo, sin que pasara nada.

Durante su investigación, desarrollada a lo largo de 2024, la Fiscalía ya vio “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva” en la “grosera y palmaria omisión del procedimiento” aplicada por el Gobierno regional.

La jueza, por su parte, ya advirtió en noviembre del año pasado “la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]”.

Finalmente, las auditorías enviadas al juzgado por la propia administración, a petición de la Fiscalía, coinciden en señalar la responsabilidad de la Consejería de Educación.

“Se han detectado gastos tramitados como contratos menores que superan la cuantía del contrato menor”, se lee en ellas. “Asimismo, se ha observado fraccionamiento del objeto del contrato (...) a fin de no superar los límites establecidos para el contrato menor (...) y eludir el procedimiento de contratación con licitación aplicable”, se añade. “Teniendo en cuenta el objeto e importe de dichos gastos hubiera procedido la tramitación de expediente de contratación por órgano competente de la consejería”, se explicita. Con esos cimientos, el caso *FP* avanza en los tribunales y amenaza con ir escalando escalones en la jerarquía de la consejería de Educación.

## el Periódico de Catalunya

### La presión por las notas dispara ya la ansiedad en 2º de bachillerato: "Quiero acabar la 'sele' y no volver a abrir un libro en mi vida"

*El estrés académico ha aumentado en 68% desde 2006, según un informe de la OMS. El profesorado admite que el currículo es excesivo y que no se han enseñado estrategias eficaces de aprendizaje*

Olga Pereda. Madrid 30 NOV 2025

Náuseas, dolor de cabeza, ganas de llorar y presión en el pecho. Ana Villar, estudiante de 2º bachillerato en un instituto público de Madrid, nunca se había sentido tan mal en clase. La semana pasada sufrió todos esos síntomas mientras realizaba un examen de lengua.

Sin problemas previos de salud mental y alumna del bachillerato de excelencia (una modalidad más exigente implantada en Madrid y destinada a estudiantes de ciencias con brillantes expedientes en ESO), Ana llamó a su madre al salir del instituto. Entre lágrimas, le explicó lo mal que se había encontrado. “No quiero sentirme así. Tengo miedo a que se repita. Sé que me va a volver a pasar”, le dijo. Consciente de que su hija no había experimentado los nervios típicos de todo estudiante frente a un examen sino un fuerte episodio de ansiedad, la madre la ayudó a sobrellevar el torbellino físico y mental, y le dijo que si volvía a pasar acudirían a un psicólogo.

“En lugar de fomentar las ganas de aprender, 2º de bachillerato te quita las ganas de estudiar. Solo te apetece terminarlo de una vez, coger cualquier trabajo y no volver a abrir un libro en tu vida”, se lamenta Ana. Su caso no es aislado. La sintomatología ansiosa empieza a ser un denominador común de muchos alumnos y alumnas de 2º de bachillerato. Están completamente superados y angustiados por la presión de sacar una buena nota en el curso y en la selectividad.

#### *Más estrés académico*

De hecho, el aumento de la *competitividad escolar*, acuciada por la subida de las notas de corte para acceder a la universidad, ha hecho aumentar el estrés académico un 68% desde 2006, según un informe reciente de la OMS. A todo ello no ayuda precisamente el hecho de que la última PAU –donde debutó el nuevo modelo, más competencial y con menos opcionalidad– registrara en todas las comunidades salvo Castilla-La Mancha una bajada generalizada del porcentaje de aprobados.

Quedan poco más de seis meses para la selectividad y los especialistas en salud mental ya notan un aumento de adolescentes que llaman a sus puertas porque no pueden digerir la presión por el rendimiento académico, especialmente los que optan a estudios universitarios con notas de corte muy elevadas, como Medicina y las ingenierías. “Sienten que se juegan su futuro. Les bloquea la percepción de una crisis y sienten miedo a no llegar”, explica Èlia Sasot Ibáñez, psicóloga del centro médico Teknon. “A medida que se vaya acercando la fecha de la selectividad, aumentará todavía más el número de chicas y chicos que se sienten bloqueados y necesitan ayuda para aprender a regularse emocionalmente”, avanza la especialista.

#### *Currículos inabarcables*

La comunidad educativa reconoce la existencia del problema, cuyas raíces se remontan a la ESO. “Los docentes debemos hacer autocrítica. El alumnado carece de estrategias eficaces de aprendizaje, estudiar bien no es estudiar más sino estudiar diferente”, subraya el profesor de secundaria e investigador Juan Fernández, que hace hincapié en la necesidad de autoevaluarse, tomar apuntes a mano, elaborar resúmenes, practicar con simulacros de examen y evaluar no los conocimientos memorísticos sino los contenidos que, de verdad, se han comprendido y aprendido.

Autor de 'En blanco', un ensayo para ayudar a los estudiantes a focalizar la atención, la memoria y la motivación para aprender, Fernández destaca que otro problema que convierte 2º de bachillerato en una pesadilla para muchos adolescentes es un currículo académico tan excesivo que resulta inabarcable. El profesor recuerda a los futuros universitarios que la selectividad no les define y que las notas de corte responden exclusivamente a la oferta y la demanda, motivo por el que pide a las autoridades aumentar las plazas en las universidades públicas.

### *Intervenir a tiempo*

Tener dudas y temores ante un curso tan exigente como 2º de bachillerato y ante la selectividad es perfectamente normal. El problema, recuerdan las psicólogas, es cuando ese estrés positivo se enquistaba en el tiempo y viene acompañado de un profundo malestar psicológico que incluye miedo al fracaso y pensamientos intrusivos constantes del tipo "no lo voy a conseguir". Esta sobrexigencia desemboca en desmotivación, miedo a la incertidumbre y el fracaso, falta de concentración, anticipación y agotamiento, explica Sasot Ibáñez. "Hay que intervenir a tiempo para ayudar al estudiante a interpretar esta sintomatología, enseñarle estrategias de regulación emocional y técnicas de relajación. El objetivo es que modifiquen su conducta gracias a la adopción de expectativas realistas y un plan de trabajo flexible y asumible que incluya estudio, descanso y ocio", subraya la psicóloga.

Otro problema serio para los jóvenes que van a dar el salto a la universidad es la falta de información rigurosa sobre salud mental. "Ven TikTok y Youtube y se autodiagnostican. Tengo chavales que entran a mi consulta y me dicen: "Necesito medicación porque sufro TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo)", reconoce María Luisa Ferrerós, psicóloga infantojuvenil especializada en Neuropsicología. "El estrés y la ansiedad son respuestas naturales, es una activación del cerebro y el cuerpo que hace que actúes y, por ejemplo, te pongas las pilas ante un examen. Sin embargo, muchos jóvenes se guían por las redes sociales e identifican esos nervios y taquicardias puntuales con un trastorno psicológico", insiste la especialista, que acaba de publicar 'Ahuyenta tus fantasmas' (editorial BoldLetters), un manual dirigido a jóvenes para comprender, prevenir y tratar las alteraciones más comunes en la salud mental en la adolescencia, como la ansiedad, las fobias, los trastornos alimentarios o el TOC.

La psicóloga y divulgadora insiste en que la ansiedad y el estrés solo se convierten en un problema cuando nos paralizan y bloquean y nos impiden hacer una vida normal. Es decir, el caso de Ana, la alumna madrileña con la que hemos empezado este artículo, en el examen de lengua. "Ahí es cuando te tienes que preocupar", concluye Ferrerós.

"Tenemos la sensación de que si quieres sacar buenas notas, solo puedes hacer una cosa: estudiar. Muchos amigos míos están reduciendo las horas de sueño, los hay que duermen solo tres horas al día y abusan de bebidas con cafeína", explica Paula Espinosa, alumna de 2º de bachillerato en un centro privado de Madrid. Dueña de un brillante expediente académico, la semana pasada salió llorando, por primera vez en su vida escolar, de un examen de Matemáticas. Fue presa de unos nervios, un desánimo y una angustia que jamás había sentido. "Ningún profesor nos habla en positivo de la selectividad. Tenemos una presión espantosa", se lamenta.

Paula y Ana aseguran que jamás han tomado ansiolíticos. Pero ambas conocen a compañeros que sí lo han hecho, y sin receta. Un reciente estudio de Fad Juventud revela que el 5,3% de los chicos y chicas de entre 15 y 19 años reconocen tomar psicofármacos sin prescripción médica, mientras que el 11,4% lo hacen bajo supervisión de un facultativo.

La automedicación es un problema serio que con el tiempo puede derivar en dependencia o abuso. "Tomarse una pastilla es un parche que tapa el síntoma ese día, pero lo fundamental es pedir ayuda a un profesional de la salud mental", concluye Sasot Ibáñez.



## **Dolor y conmoción en Jaén por las dos adolescentes halladas muertas en un parque**

*El Ayuntamiento ha decretado tres días de luto por la muerte de las jóvenes de 15 y 16 años*

El Correo. 30 NOV 2025

El Instituto de Enseñanza Secundaria San Juan Bosco de Jaén, donde estudiaban las dos adolescentes de 15 y 16 años que fueron halladas muertas en un parque de la ciudad la madrugada del sábado, ha mostrado este domingo su dolor y tristeza "por la terrible pérdida de las dos alumnas de nuestro centro".

"Hoy es un día muy duro para la comunidad educativa del IES San Juan Bosco. Sabemos que no hay consuelo posible en estos momentos, y menos en tal traumática pérdida. A estas dos familias rotas por el dolor, a sus compañeros y amigos de clase, a sus docentes, la comunidad educativa del IES os enviamos un enorme abrazo", ha manifestado el centro en un comunicado.



La comunidad educativa se ha unido a los tres días de luto oficial decretados por el Ayuntamiento de Jaén y al minuto de silencio que se guardará mañana a las 12.00 horas, una concentración que también se llevará a cabo en el centro educativo.

También la Universidad de Jaén (UJA) ha manifestado "su más profundo dolor y consternación" ante la trágica noticia del fallecimiento de dos jóvenes menores de edad, ocurrido en la madrugada del sábado.

El equipo de gobierno y de toda la comunidad universitaria han expresado en un comunicado: "Nuestro más sentido pésame, solidaridad y cercanía a las familias, amigos y seres queridos de las fallecidas".

"Somos conscientes de que no existen palabras que puedan consolar una pérdida tan prematura y desoladora, pero deseamos hacerles llegar todo nuestro apoyo en estos momentos de inmensa tristeza", ha manifestado.

Como muestra de duelo y respeto institucional, la Universidad de Jaén ha decretado un día de luto oficial, por lo que las banderas de sus campus y edificios ondearán a media asta durante toda la jornada de mañana.

La Policía Nacional confirmó este sábado el fallecimiento de las dos chicas de 15 y 16 años la pasada madrugada halladas en un parque de Jaén, según fuentes cercanas a la investigación, que apuntaron a muerte por suicidio.

Las fuentes señalaron que en una primera inspección ocular no se apreciaron signos de violencia externa y aunque la investigación está abierta descartaron en ese momento la participación de terceras personas. La autoridad judicial ha decretado secreto de sumario de este caso que ha conmocionado a la capital jiennense.

## Noticias de Navarra

### **Pilotaje de enseñanza de castellano para alumnos extranjeros en la Ribera**

*Educación iniciará la acción en enero, que alcanzará a 75 estudiantes en Cintruénigo, Corella y Castejón*

EFE. PAMPLONA 30-11-25

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra va a desarrollar a partir del próximo mes de enero un pilotaje educativo para reforzar el conocimiento de la lengua castellana de estudiantes extranjeros escolarizados en los centros de enseñanza de Cintruénigo, Corella y Castejón.

Los institutos de estas tres localidades, según destaca el Gobierno, "cuentan con un numeroso grupo de alumnado de procedencia extranjera e incorporación tardía que desconoce por completo o maneja con dificultad la lengua castellana en la que se imparte la enseñanza". Para "reforzar el aprendizaje básico del castellano y mejorar los niveles de competencia curricular de este colectivo", Educación dotará con dos nuevos docentes al instituto de enseñanza secundaria IES Alhama de Corella, otros dos al IESO La Paz de Cintruénigo y un docente de refuerzo al IESO de Castejón.

Estos profesionales desarrollarán un programa de acogida integral con el objetivo de ofrecer "respuestas educativas centradas en la alfabetización y aprendizaje de la lengua, como acción favorecedora de la equidad y compensación de las desigualdades en la educación". El Departamento calcula que esta acción alcanzará a 75 estudiantes matriculados en estos centros.

El pilotaje constituye una de las primeras medidas interdepartamentales de atención a la población inmigrante anunciadas por la presidenta de Navarra, María Chivite, en el reciente Debate sobre el Estado de la Comunidad, concretamente en el ámbito educativo, y se van a centrar en estos centros "por su elevado número y porcentaje de alumnado de incorporación tardía, que presenta desfases significativos a nivel lingüístico y de aprendizajes".

Además, estos tres IES e IESOs son los únicos centros para la etapa de Secundaria de sus localidades. Esta experiencia, que se prolongará hasta el mes de junio de 2026, se enmarca también en el Plan estratégico para el alumnado socialmente vulnerable establecido en los compromisos derivados del acuerdo presupuestario para el año 2025.

En junio de 2026 se evaluarán las actuaciones para poder adoptar decisiones de cara al futuro. Para el pilotaje se van a trasladar a los centros desde el Servicio de Inclusión, Igualdad y convivencia unas bases y orientaciones a desarrollar "adaptándolas a sus necesidades y a las respuestas de atención a la diversidad que ya tengan implementadas".

# EL PAIS

## Los alumnos se lanzan a usar la IA para estudiar: “Crece sin control, como pasó con las redes sociales”

*Familias y expertos reclaman que se regule esta potente herramienta con riesgos para niños y adolescentes: “Muchos ni siquiera saben que la inteligencia artificial se equivoca”*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 30 NOV 2025

Alberto, de 48 años, se quedó desconcertado hace unas semanas. Al abrir el ordenador de su hija Paula, de 12, alumna en un instituto público del centro de Valencia, vio que la niña le había pedido a la Inteligencia Artificial (IA) de Google que le hiciera un resumen de un cuento de Óscar Wilde que él sabía que tenía que leer para clase de Lengua. Y que, además, le pusiera los personajes principales, y preguntas como las que podrían aparecer en un examen de primero de la ESO. Alberto interrogó a su hija, y ella le aseguró que había leído el cuento hacía más de un mes, que tenía el examen al día siguiente, y que, como se había dejado el libro en el instituto, lo había buscado para repasar. “Acepté su explicación porque es muy buena estudiante, pero la verdad es que me quedé preocupado. Igual suena ingenuo, pero no lo había visto venir”, comenta.

Escenas como la que describe Alberto (cuyo nombre y el de su hija se han cambiado para proteger a la menor) se repiten en miles de hogares españoles, asegura María Sánchez, presidenta de Ceapa, la gran confederación de familias de la enseñanza pública, que aglutina a más de 12.000 asociaciones de madres y padres de alumnos (Ampas) de colegios e institutos. Empezando por su propia casa, dice. Los niños, a finales de la primaria, y sobre todo los adolescentes se han lanzado a usar en casa la IA para estudiar sin supervisión del profesorado ni de los progenitores, de una forma que en ocasiones consiste en una ayuda productiva y otras muchas en una externalización del esfuerzo intelectual. Un cambio ante el que las familias no saben cómo actuar. “Las madres y los padres nos transmiten preocupación, porque la mayoría no tienen, o mejor dicho, no tenemos, conocimientos suficientes para guiarles ni controlar su uso. Una parte ni siquiera sabe que la IA a veces se equivoca”, dice Sánchez. En respuesta a esa inquietud, su entidad acaba de terminar una guía, que presentará en diciembre, que trata de orientar a progenitores y chavales sobre los riesgos y oportunidades educativas de la nueva tecnología.

En los últimos meses se han publicado diversos sondeos, de calidad dispar y con diferencias en los rangos de edad, sobre cuánto se ha extendido el uso de la IA para estudiar entre los alumnos, que arrojan cifras que van de más del 40% a más del 80%. El dato oficial más reciente, la Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los hogares publicada el 20 de noviembre por el INE, señala que el 59% de la población de 16 a 24 años ya la utiliza con tal fin.

### *Directamente a los chavales*

Uno de los principales problemas del uso escolar de la IA en niños y adolescentes, señala la presidenta de Ceapa, es que su rápida expansión no está respondiendo a un plan pensado por las administraciones educativas para mejorar el aprendizaje de los menores. Sino a una carrera de empresas privadas, “movidas por interés económico”, que no han ido a llamar a la puerta de los departamentos de enseñanza, los centros educativos, el profesorado o los progenitores, sino directamente al usuario final, los alumnos, que solo en España, entre primaria y secundaria, suman seis millones. “Nos está pasando lo mismo que con las redes sociales”, afirma Sánchez.

La cuestión genera preocupación y también “controversia” en Affac, la mayor entidad de familias catalanas —que no forma parte de la estatal Ceapa y reúne a otras 2.400 Ampas—, admite su directora, Lidón Gasull. “En mi opinión no se trata de oponerse a la Inteligencia Artificial, pero sí de poner límites, regular, y ser muy cuidadosos, porque hablamos de una población especialmente vulnerable, y no tenemos información ni control sobre el impacto real que su uso puede tener en su proceso de aprendizaje. Pero en estos temas la administración siempre va muy por detrás de la realidad”, afirma. Hasta el pasado diciembre, el Gobierno no publicó un informe de recomendaciones sobre el uso de pantallas en centros educativos y redes sociales en menores, y de momento, las administraciones educativas españolas no tienen una regulación de la IA en materia educativa, aunque Galicia prepara una normativa (orientada sobre todo al uso en el aula) y el Ministerio de Educación prevé abordar la cuestión en el futuro junto al Ministerio de Transformación Digital.

Uno de los principales argumentos a favor del uso profesional de la IA es que permite liberar tiempo de tareas poco relevantes para dedicarlo a otras verdaderamente importantes. El mismo razonamiento parece aplicable, hasta cierto punto, a los estudiantes de educación superior. En primaria y secundaria, en cambio, las tareas están pensadas —o deberían estarlo— para que los chavales adquieran conocimientos y habilidades durante el proceso de hacerlas, de modo que ese ahorro productivo predicado en general sobre la IA resulta mucho menos evidente.

### *Tarjetas, mapas y podcast que ayudan a estudiar*

Dejando de lado lo que la nueva tecnología puede hacer por los docentes, que parece bastante —desde ayudarles con las engorrosas tareas administrativas a asistirles en la detección temprana de alumnos con dificultades de aprendizaje—, que se enmarcan en el uso profesional de la IA, los expertos señalan que los chavales pueden usarla de dos formas muy distintas. Pidiéndole que haga los trabajos o lea los libros por ellos,



lo cual acabará teniendo probablemente consecuencias cognitivas perniciosas, y también será negativo para sus calificaciones, ya que, a medida que la inteligencia artificial se extienda, lo previsible es que las formas de evaluación también cambien para volverse más presenciales. O, utilizándola con un enfoque activo, que suponga aplicar técnicas que la ciencia ha mostrado que funcionan a la hora de aprender.

Este segundo tipo de uso positivo es el que destaca Ben Gomes, director de Aprendizaje y Sostenibilidad de Google, en un despacho de la sede de Google DeepMind en Londres, al término de un foro sobre IA aplicado al aprendizaje organizado a mediados de noviembre al que la compañía estadounidense invitó a asistir a EL PAÍS. Por ejemplo: introducir en la aplicación de IA un documento, digamos un tema de Historia, y pedirle que cree *flashcards* (tarjetas con preguntas y repuestas al estilo del Trivial) o cuestionarios, dos de las formas clásicas de ejercitar la evocación (rescatar de la memoria lo aprendido), que, según han acreditado diversas investigaciones mejora el desempeño educativo. O también, pedirle que cree mapas mentales con dicho contenido, o incluso un podcast con el tema, para que el estudiante pueda escucharlo, por ejemplo, mientras camina o hace deporte. Aplicaciones como NotebookLM, ChatGPT o Le Chat permiten algunas o todas esas cosas.

#### *Con o sin control parental*

Las compañías que se están volcando en la IA educativa tienen entre sus prioridades, prosigue Gomes, el llamado “aprendizaje guiado”, aplicaciones (o utilidades dentro de las que ya existen) que adoptan “un estilo más socrático de interacción, con más elementos visuales, y preguntas al final, que no le da al estudiante la respuesta directamente, sino que le hace esforzarse un poco primero”. El directivo de Google asegura que su compañía ha decidido no implantar en su sistema de aprendizaje guiado (Gemini) algún tipo de control parental (o docente) que impida a la aplicación dar a los estudiantes la resolución del ejercicio, sino solo pistas y ejemplos de cómo hacerlo, para evitar que “se frustren” y dejen de usar la aplicación (y quizá, aunque eso no lo dijo, se marchen a la competencia).

La idea de la IA como mentor del alumnado sin pin parental tiene, sin embargo, un obstáculo de partida, advierte Dennis Mizne, director general de la Fundación Lemann, una entidad sin ánimo de lucro que ofrece apoyo educativo a más de 600.000 estudiantes brasileños al mes. “La cuestión es: ¿Quién ha dicho que los alumnos quieren un tutor o un profesor particular? Porque, en la práctica, el gran problema que vemos a la hora de aplicar muchas tecnologías educativas es el bajísimo compromiso de los estudiantes. La inmensa mayoría no busca constantemente formas de aprender más, ni tiene una motivación intrínseca alta. Los que sí la tienen son, de hecho, la excepción”.

Mizne, que se formó en las universidades de Sao Paulo, y ha pasado más tarde por las de Columbia y Yale, cree que el tipo de estudiantes muy motivados por aprender más están, ya de adultos, sobrerrepresentados en las empresas punteras que están desarrollando la IA educativa, y eso les lleva a pensar que el grueso de los estudiantes aprovecharán la oportunidad de tener un tutor personal. “Pero no es así. La mayoría no le pedirá al *chatbot* que les explique algo, o le ayude a entenderlo paso a paso. Lo que harán será intentar acelerar el proceso. Decirle: Haz mi tarea, escribe mi redacción, resuelve este ejercicio... Y eso no va a generar niños mejor educados y preparados”.

#### *Resistencia de la escuela*

Mizne, como las presidentas de las confederaciones de Ampas españolas, cree por ello que los gobiernos deberían regular las aplicaciones de IA educativas, y que estas deben desarrollarse de la mano de expertos en educación, incluidos directores de centros educativos, docentes, y también familias. Para reducir los riesgos que acompañan a estas aplicaciones, y también para conseguir que se adapte a la escuela, una institución que ha demostrado ser capaz de resistirse con éxito a la incorporación de otras tecnologías que en su día también parecieron llamadas a revolucionar la enseñanza, como los ordenadores personales, internet y los dispositivos móviles.

Las aplicaciones de la inteligencia artificial en educación plantean, por otro lado, un riesgo de naturaleza muy distinta, apunta la profesora de Ciencia Política de la Universidad de California, en San Diego, Agustina Paglayán, autora de *Raised to Obey: The Rise and Spread of Mass Education* (Criados para obedecer: el ascenso y la expansión de la educación de masas, publicado este año en EE UU, sin traducción al castellano). Paglayán muestra en su investigación que la creación de los sistemas educativos de masas, sobre todo a lo largo del siglo XIX, de los que los actuales son herederos directos, no respondió a “ideales democráticos, a la industrialización, ni a la meta de promover el conocimiento o erradicar la pobreza”, sino que se implantaron con “un objetivo político de formar ciudadanos obedientes como parte de un proyecto más amplio de formación y consolidación del Estado nacional”. Empezó haciéndolo Prusia en el siglo XVIII, y lo fueron siguiendo a lo largo de los siglos siguientes el resto de países europeos, americanos, asiáticos y africanos. Las herramientas con las que el Estado ha contado históricamente a la hora de adoctrinar —en el sentido de enseñarle a alguien a aceptar un conjunto de creencias sin cuestionarlas, al margen del contenido de dichas ideas—, eran, sin embargo, mucho más limitadas que lo que ahora dibuja la IA, señala la profesora.

## Actores poderosos

Los medios con los que han contado hasta ahora los gobiernos han sido básicamente los libros de texto y su capacidad para influir en la formación y contratación de los docentes. Pero estos siempre han retenido, en mayor o menor medida, cierto grado de autonomía, dice Paglayán, nunca han sido un calco de lo que el Estado quería que fueran. "Incluso en sistemas autoritarios, los maestros muchas veces han cuestionado los libros de texto, exponiendo a los alumnos a perspectivas diferentes. La IA les da, en cambio, una herramienta mucho más directa de llegar a los estudiantes, con un *software* que no solo expone al estudiante a determinado conjunto de creencias sino que, si el estudiante hace preguntas cuestionándolas, una y otra vez puede volver a reiterarlas y enfatizarlas". El peligro potencial de reducción del pensamiento crítico, añade Paglayán, no procede ahora solo de los Estados, sino de otros actores poderosos, como los dueños de aplicaciones privadas de IA.

Los entrevistados para este artículo coinciden en que el alumnado debe recibir formación escolar sobre un uso adecuado y crítico de la inteligencia artificial. Se trata, apuntan, de una tecnología con gran capacidad tanto para potenciar el aprendizaje como para socavarlo, y si la escuela se limita a darle la espalda se abrirá otra brecha entre aquellos cuyos familias puedan guiarlos y los que no. En tanto se consigue o no aprobar una regulación basada en lo que más beneficie a niños y adolescentes, Rebecca Winthrop, directora del Centro de Educación Universal de la estadounidense Institución Brookings —que, como Dennis Mizne y Agustina Paglayán, participó en el foro sobre la IA organizado por Google—, propone adoptar un "uso minimalista de la IA". Un decálogo que apuesta por decantarse por soluciones no digitales en todos aquellos casos en que no haya pruebas claras de que es mejor recurrir a la tecnología. Por optar, en caso de que sí sean útiles, por las tecnologías menos invasivas. Y por tener en cuenta, a la hora de elegir entre varias opciones, aquellas que impliquen menos coste y menos impacto ambiental, un terreno en el que la IA tiene mucho margen de mejora.

elCorreoGallego.es

## La albañilería se queda sin relevo generacional pese al aumento de sueldos: "Para encontrar un especialista hay que pagarle 2.500 euros"

*Antes de que explotara la burbuja inmobiliaria había en España 2,4 millones de albañiles dados de alta; hoy no llegan a 1,5 millones. La patronal insiste en fomentar la Formación Profesional y recuperar la figura del aprendiz y el "prestigio" del sector*

Roberto Bécares. Madrid 01 DIC 2025

"Si quieres un oficial de primera bueno hay que pagarle no menos de 2.500 euros, con sus vacaciones y todo. Y no les digas nada por que se van a otro sitio mañana", explica Rafa Llorens, de Cocina y Reformas Valencia, sobre la falta de mano de obra especializada en el sector de la construcción, que ha provocado que se retrasen los plazos de reformas en casas y también que no aumente al ritmo que se necesita la construcción de viviendas nuevas [hacen falta 700.000 para paliar el déficit, según el Banco de España].

Carpinteros, electricistas, fontaneros, encofradores y chapadores, entre otros especialistas, se han convertido en los trabajadores más codiciados y mejor pagados del sector. "No se valora suficientemente la mano de obra y es que no hay albañiles; menos ayudantes, los peones, falta de todo en cuanto buscas un especialista", razona Borja, de la empresa de reformas H2T.

"No hay formación tampoco. Si en unos años no lo impulsan desde la Formación Profesional, esto va a ser una sangría. Los maestros se van jubilando, y no hay aprendices. Están llegando personas de fuera, pero que no tienen formación. Tendríamos que hacer una selección en origen como hacía Alemania en su tiempo", tuerca Juan Carlos Sánchez, oficial de albañilería y que tiene su propia empresa de reformas en Madrid.

Según un informe de Andimac, la Asociación Nacional de Distribuidores de Cerámica y Materiales de Construcción, la falta de mano de obra cualificada está condicionando la capacidad de crecimiento del sector. Y es que la edad media de los trabajadores es cada vez más alta -alcanzará los 45 años a finales de este 2025-, y el 20,1% de los ocupados ya tenía más de 55 años en 2023, lo que refleja la ausencia de relevo generacional.

"Hay empresas que no aceptan más obras porque no pueden, no tienen suficiente gente", argumenta a EL PERIÓDICO Mariano Sanz, secretario general de de la Confederación Nacional de la Construcción, que lamenta la falta de relevo en un sector "maravilloso" que "en cuanto se prueba, la gente no lo deja": "Debemos ser uno de los sectores con menos absentismo que hay".

Si en 2008, antes de que explotara la burbuja, había 2.450.000 albañiles dados de alta, al año siguiente se redujo la cifra a la mitad. Hoy no llegan al millón y medio. "En la actualidad tenemos 270.000 más que en 2009, pero nos siguen faltando cerca de 700.000 para ejecutar todo el trabajo que se podría por hacer, sobre



todo el plan de recuperación de los fondos Next Generation", estima Sanz, que cree que hay varios muros que superar para salir de esta situación, como agilizar la puesta en marcha de proyectos de viviendas ralentizados por problemas administrativos y burocráticos derivados, principalmente, de la Ley del Suelo.

La crisis del ladrillo "expulsó a mucha gente del sector"

Según el secretario general de la patronal, la falta de personal en la construcción debe mucho al pinchazo de la burbuja, que "expulsó a mucha gente a otro sector, a la industria, a la ganadería..., y ya no van a volver, le han cogido manía al sector". "Tuvo también influencia en negocios familiares. Viendo que no había perspectiva muchos trabajadores prefirieron que sus hijos fueran a la universidad, lo que hizo que la empresa no tuviera continuidad cuando ellos se jubilaron", aprecia.

La carestía de especialistas provoca que se extiendan las chapuzas por todo el país. "Cada vez ves más estafas, obras abandonadas, se mete gente que no sabe y claro... yo creo que al final quedará todo en manos de multinacionales y fondos de inversión como en Inglaterra. La figura del autónomo tiende a desaparecer porque estamos muy castigados fiscalmente", apunta Sánchez, oficial de albañilería, que ni de lejos quieren que sus hijos sigan con el negocio.

"Las generaciones jóvenes no quieren trabajar en esto y es normal. Es muy duro, son jornadas de diez horas mínimo. Yo personalmente llevo seis años sin vacaciones", lamenta resignado.

Pese a todo ello, se empiezan a ver brotes verdes, como que se hayan incorporado a la construcción "45.000 personas más en los últimos trimestres", según el secretario general de la Confederación Nacional de la Construcción, que cree que hay que seguir insistiendo en la formación es fundamental. "En la Formación Profesional hay muy pocos alumnos, tenemos que superar esa imagen del pañuelo en la cabeza, de estar sucios todo el día, recuperar el prestigio. Somos trabajadores que levantamos edificios donde no los hay, que hacemos carreteras...".

En centros como el Centre Formatiu Gremial de Catalunya ya se ofrecen cursos 100% subvencionados sobre construcción, proyectos de edificaciones y cómo manejar software de construcción.

Desde la patronal reclaman recuperar la figura del aprendiz, de modo que los estudiantes de entre 16 y 18 años puedan realizar prácticas a pie de obra, al igual que ocurre en otros sectores económicos.

Sobre la posibilidad de que vengan a España trabajadores especializados de otros países, explica que existen convenios activos con Chile y Perú, y apunta que están negociando con el Ministerio de Inmigración la posibilidad de que se contemple el "arraigo por formación" para que personas que están en España de forma alegal pudieran obtener papeles tras un curso de formación y un compromiso de trabajar en la construcción. "Es algo que no estaría muy lejano en el tiempo y luego el siguiente paso sería ir a buscar en origen".

[eldiario.es](https://www.eldiario.es)

## **El gasto familiar en educación se ha duplicado en una década: solo la etapa 'gratuita' cuesta 6.000 millones cada año**

*Los hogares gastan 28.000 millones de euros cada curso; la mayoría se dedica a cuestiones vinculadas con la teórica educación gratuita, aunque la partida que se ha disparado es la inversión en academias y clases particulares, que los acomodados usan para distinguirse y los humildes para no quedarse atrás*

Daniel Sánchez Caballero. 01/12/2025 SEGUIR AL AUTOR/A

El gasto de las familias en educación se ha más que duplicado en apenas 12 años. Padres y madres destinaron un total de 27.806 millones de euros a bienes y servicios educativos durante el curso 2023-24, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), montante que en el 2011-12 era de 13.217 millones de euros.

Solo en la parte de la educación reglada (oficial) que corresponde a Primaria y la ESO, las etapas obligatorias y por tanto teóricamente gratuitas, los hogares gastaron 6.115 millones de euros aquel curso 23-24, últimos datos disponibles. Es una media de 1.261 y 1.104 euros por estudiante y año en cada etapa, respectivamente. Si se añaden el 2º ciclo de infantil (3-6 años) y el Bachillerato o su equivalente de FP, el grado medio (16-18) – etapas no obligatorias pero que cursa la inmensa mayoría del estudiantado– el gasto de las familias por la educación de sus hijos e hijas entre los tres y los 18 años sube hasta los 9.000 millones de euros, con más de 5.000 euros por estudiante durante todo el periplo educativo.

Excluyendo la universidad, que con las matrículas dispara el gasto hasta los 3.149 euros anuales, las edades más caras para las familias son las que están entre los 5 y los 9 años, con un gasto medio de 1.964 euros anuales por estudiante, y entre los 15 y los 19, cuando sube hasta los 2.414 euros por curso. Ambas franjas incluyen algún año de educación no obligatoria, pero que está universalizada y cubierta por la red pública, por lo que en teoría no hay gasto en matriculación.

Las familias destacan además que el desembolso depende mucho de la comunidad autónoma. “Un año más nos encontramos reivindicando más equiparación entre territorios, porque la igualdad de oportunidades no puede depender del código postal”, lamentó al principio de curso María Sánchez, presidenta de la asociación de AMPAs de la escuela pública Ceapa.

Sucede, por ejemplo, con el precio del comedor escolar: en La Rioja alcanza los 7,95 euros diarios por estudiante mientras en la Comunitat Valenciana está en 4,35 euros. En términos anuales, es una diferencia (3,6 euros al día) que alcanza los 600 euros anuales. También es un ejemplo este gasto de una partida que se podrían ahorrar las familias si el Estado decidiese hacerse cargo: la ONG Educo calcula que el coste de un comedor universal y gratuito sería de 6.196 millones de euros.

En muchos hogares humildes, y con una política de becas de comedor que deja fuera a más de un millón de niños en situación de pobreza, supone un esfuerzo notable pero a la vez inevitable, explica la ONG Educo: hay niños y niñas que la única comida caliente del día la realizan en el colegio.

#### *Se dispara la educación no reglada*

El gasto educativo, explica el INE a través de su encuesta sobre el gasto de los hogares en Educación, se divide entre el reglado y el no reglado. El primero corresponde a los estudios oficiales y comprende aspectos como las actividades extraescolares en los centros, sean de apoyo a la enseñanza o de ocio, los llamados servicios complementarios (comedores, residencias y transporte), bienes y servicios (libros de texto, uniformes) y actividades extraescolares de apoyo fuera del centro. Fuera de las etapas obligatorias (Primaria y Secundaria), también incluye las matrículas, gasto especialmente elevado en la universidad. Es un dinero que es difícil no gastar porque la mayor parte está asociado a los estudios.

Esta partida es la mayoría dentro del total del gasto en Educación. El montante total ha subido desde 2011 un 42%, pasando de 13.141.855 millones de euros a 18.628.310, con un gasto medio de 1.668 euros anuales por estudiante, con diferencias entre etapas: cuesta 1.390 euros en Infantil, baja ligeramente cuando desaparece el coste de matriculación (la oferta pública y gratuita entre los cero y seis años es limitada) en Primaria (1.261 euros al año) y Secundaria incluyendo Bachillerato (1.120) y se dispara en la educación superior, que con un gasto medio de 2.935 euros acapara casi la mitad de lo que gastan las familias en este apartado.

Pero la subida más fuerte está en la educación no reglada, que es básicamente la que incluye academias, profesores particulares y cursos diversos. Esta partida, con la que las familias buscan destacar (formativamente) sobre el resto o no quedarse atrás en función de dónde esté cada una, se ha disparado desde que el INE la registra. En curso 2011-12 el gasto total era de 375 millones, menos de 500 euros de media por estudiante. En el 2023-24 alcanza los 4.052 millones de euros, una subida del 980%. En este apartado aparecen las diferencias entre familias, según han detectado análisis específicos, en función de la renta: los ricos invierten fuera del circuito para diferenciarse, los humildes para no quedar muy atrás.

#### *Gastar para diferenciarse... o para evitarlo*

Las cifras son medias que ocultan las diferencias de gasto entre familias, pero no el hecho de que la educación, gratuita en sus etapas obligatorias (6-16 años) según el artículo 27 de la Constitución, cuesta dinero. Tampoco dice el INE para qué se usa ese dinero, más allá de las generalidades: material escolar, comedor, transporte, extraescolares o academias es lo más habitual. El estudio *Educación en la sombra en España*, elaborado por EsadeEcPol - Center for Economic Policy, abordó el asunto hace dos años y reveló que la presión por el rendimiento académico –para acceder a una plaza en la universidad o la FP, que cada vez están más caras– es transversal, aunque con matices entre clases.

De media el 47% de las familias con hijos en edad escolar recurre a las clases particulares, pero las más acomodadas lo hacen el doble (un 60%) que las más humildes (30%). El sector que se está convirtiendo en un bien de primera necesidad porque, refleja el informe, es un gasto que no baja ni siquiera cuando las cosas vienen mal dadas. Mientras en los últimos 16 años el gasto en restauración y comedores o vestido y calzado ha caído o se ha mantenido relativamente estable (en comida sí ha subido un 50%), el de clases particulares se ha multiplicado por 3,5 desde 2016.

En el “para qué” se utiliza ese dinero es donde aparecen las diferencias. De cada tres euros que se invierten en las clases particulares, dos se destinan a “ampliar y perfeccionar” y el otro a “reforzar y recuperar”. Las familias más pudientes, dice la estadística, tienden a dedicar estas clases a la enseñanza de idiomas o de disciplinas relacionadas con las artes; las menos favorecidas lo hacen para reforzar los contenidos curriculares que se dan en los centros educativos. A evitar repetir como fin último. Unos a distinguirse por arriba, otros a no hacerlo por abajo.

Uno de los autores, Juan Manuel Moreno, catedrático de Didáctica y Organización Escolar (UNED) y Senior Policy Fellow de Educación en EsadeEcPol, sostiene que “sin duda” las clases particulares son un factor de desigualdad. “Distinguen a los más ricos, la novedad es que las clases medias se están incorporando”, reflexiona.

Esta afirmación quizá coge forma en otro gasto sobrevenido en los últimos años: el pago de matrículas en la universidad privada ante el estancamiento de la oferta pública. Para mucha gente este gasto –que puede subir hasta los 20.000 euros anuales en el caso de los grados más demandados y experimentales, como los

relacionados con las Ciencias de la Salud (Medicina es la reina en esta categoría)– excede sus posibilidades, de manera que tienen que recurrir al crédito. Desde 2020 los préstamos de bancos para gastos en Educación han subido un 60%, según Asufin (Asociación de Usuarios Financieros) y uno de cada siete créditos que se piden es para este fin.

#### *Las familias humildes gastan más*

El sistema de ayudas al estudio tampoco consigue evitar el gasto a las familias, según diversos informes, lo que provoca que, en términos relativos, los hogares más humildes gasten más del doble los más beneficiados económicamente. En cifras, los primeros destinan el 3% de su presupuesto anual a la educación de sus hijos o hijas, los segundos un 1%, según otro informe de EsadeEcPol. Como sucede con otras ayudas, explica este informe, las ayudas no llegan siempre a los hogares más desfavorecidos: “El sistema no cubre los gastos básicos de los hogares más vulnerables en las etapas de educación obligatoria y Bachillerato. (...) Solo cuatro de cada diez hogares con menor poder adquisitivo reciben alguna beca”, se lee en el texto.

## EL PAIS

### **La Fundación Bofill reclama triplicar el número de educadores e integradores sociales para atender a los alumnos vulnerables en Cataluña**

*La entidad pide alcanzar la plantilla de mil de estos profesionales*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 01 DIC 2025

La Fundación Bofill, entidad especializada en políticas educativas, pide al Departamento de Educación la incorporación de 759 educadores e integradores sociales para atender a los alumnos vulnerables en Cataluña, lo que supondría más que triplicar la plantilla actual. Según los cálculos de la fundación, actualmente hay uno de estos profesionales por cada mil alumnos con necesidades de carácter socioeconómico y critica que se haya recortado la plantilla en un momento en que el alumnado con problemas aumenta. “Esta ratio inabarcable tensiona todavía más la vida en los centros, limita las oportunidades educativas del alumnado y dificulta los resultados académicos”, alerta la entidad en un comunicado este lunes.

Según datos del Departamento de Educación facilitados al inicio del curso, hay 292.380 alumnos con necesidades socioeconómicas (calificados como NESE B) y una plantilla de 60 educadores sociales y 240 técnicos de integración social (TIS), lo que resulta que hay uno de estos profesionales por cada mil alumnos vulnerables. La Fundación Bofill lo considera insuficiente, especialmente tras el recorte que este curso ha sufrido este colectivo profesional, con 128 efectivos menos (25 educadores y 103 TIS). El tijeretazo se debe a la desaparición de los fondos europeos que se activaron para la recuperación tras la pandemia.

Esta ínfima cifra de profesionales supone que no todos los centros con más complejidad disponen de ellos, ya que actualmente hay en Cataluña, 329 escuelas calificadas como de máxima complejidad y 401 como alta complejidad, según datos de la misma fundación. Para cubrir las necesidades de estos colegios situados en entornos más vulnerables, la Bofill considera que serían necesarios 462 integradores y 297 educadores -lo que supondría un coste de 32 millones de euros-, unas figuras centradas en trabajar en la integración de los alumnos y sus familias, la prevención del absentismo y en la comunicación entre escuela y familias, entre otros aspectos. De hecho, la falta de estos perfiles especializados ha centrado las últimas protestas protagonizadas por direcciones o por los sindicatos.

La fundación considera imprescindible ampliar la plantilla de estos profesionales, en un momento en que la complejidad no para de aumentar, especialmente en la matrícula viva, los alumnos que se incorporan a mitad de curso, la gran mayoría provenientes de otros países y que llegan con problemas de idioma y necesidad de integración. La Bofill alerta de que actualmente el volumen de matrícula viva es el doble que hace una década. El curso pasado 27.254 alumnos se incorporaron al sistema educativo catalán, según datos de Educación.

La complejidad de los centros influye en los resultados académicos, según han plasmado las evaluaciones hechas por la Generalitat, pero también informes internacionales como PISA. En este sentido, la fundación reclama medidas focalizadas en los centros más necesitados, dotándoles de más recursos para intentar igualarlos a las mismas condiciones que el resto de escuelas. Asimismo, considera “una urgencia” que el Departamento establezca un sistema de financiación diferenciado de los centros, dependiendo de su complejidad, algo que Educación se ha mostrado abierto a estudiar, pero que todavía no ha concretado.

La entidad también lamenta que el Plan de acción contra el abandono prematuro presentado por el Departamento hace unas semanas “no concreta ampliaciones de estos perfiles”. “La falta de compromisos y cifras, y limitarse a mantener los recursos actuales, es insuficiente”, remata en su comunicado.

## UGT avisa de que la brecha salarial entre los docentes aumenta en 2025 con diferencias de más de 680 euros de media

MADRID 2 Dic. (EUROPA PRESS) - UGT avisa de que la brecha salarial entre los docentes españoles aumenta en 2025 debido a las diferencias en los complementos de carácter autonómico, con diferencias salariales que superan de media los 680 euros, frente a los 620 euros de 2024. Según los resultados de un estudio de UGT, la menor diferencia salarial se da en el cuerpo de maestros, por debajo de los 550 euros, y la mayor entre el profesorado que imparte Formación Profesional (FP), que supera los 800 euros, teniendo en cuenta las retribuciones básicas y complementarias.

El sindicato ha puesto de relieve que los docentes que tienen las retribuciones más bajas, en cualquiera de las etapas en las que imparten docencia, son los asturianos, extremeños y catalanes, mientras que los que perciben las retribuciones más elevadas son los vascos, cántabros y castellano-manchegos.

"Una vez aplicadas todas las subidas correspondientes al año 2024, se sigue observando la necesidad de armonizar y regularizar los incrementos salariales entre las diferentes Administraciones para paliar el desequilibrio retributivo, que viene arrastrándose desde años anteriores y que, lejos de reducirse, aumenta", ha manifestado UGT, que ve necesario abordar una negociación -incluido el ámbito en el que el Ministerio de Educación es competente- que permita mejorar las condiciones del profesorado.

En este sentido, el sindicato considera que las comunidades autónomas "tienen capacidad para revertir esta situación, como se ha puesto de manifiesto con la firma del acuerdo de mejora de las condiciones de trabajo en Aragón en 2024 o el pacto Asturias Educa refrendado el pasado mes de julio". UGT ha detallado que estos pactos van a permitir que el profesorado de ambas comunidades abandone los últimos puestos, en cuanto a retribuciones se refiere, al incrementarse un 4,5% lineal durante los cursos 2026 y 2027 el complemento autonómico del profesorado aragonés.

En el caso de Asturias, UGT ha puesto el foco en el "compromiso de contrarrestar" las diferencias retributivas si las retribuciones se encuentran por debajo de la media de las comunidades, además de un incremento de 100 euros para el año 2026 y de 40 para 2027 del complemento específico y la creación de un 'sexenio 0' a partir de septiembre de 2026, con una percepción de 70 euros mensuales.

Por otro lado, la organización ha señalado que las nóminas de los docentes de Ceuta, Melilla, Canarias y Baleares tienen unos complementos propios que incrementan sus salarios "significativamente" en el caso de prestar servicio en una isla no capitalina en Canarias o en las ciudades autónomas". "No son comparables con el resto de comunidades, excepto con Euskadi, por cuanto todas ellas suman a su mensualidad el correspondiente complemento de residencia o insularidad, dadas sus peculiaridades geográficas", ha apuntado UGT, que ha añadido que este complemento de residencia supone un aumento en las retribuciones de los maestros y profesores de FP de Ceuta y Melilla de 788,90 euros y de 1.059,78 en Secundaria, en 2025.

No obstante, UGT ha advertido de que incluso con este complemento las diferencias respecto a Euskadi son "cada vez menores" y, en el caso de FP, ya se encuentran por debajo. "Dado que el coste de la vida y el problema de la vivienda son cada vez más acusados, sería conveniente plantear una revisión de las retribuciones en estos territorios", ha subrayado. "La revalorización del sueldo de nuestros docentes es fundamental para el reconocimiento y motivación del cuerpo docente y para garantizar el incremento en la mejora del perfil profesional del profesorado que ya está en activo y del que accede por primera vez", ha concluido.

## EL DEBATE

### ***¿Nos hemos acostumbrado a la mediocridad educativa?***

*La desidia que este Gobierno ha imprimido a la educación ha contagiado al conjunto del sistema educativo, donde cada administración impulsa, con la mejor de las intenciones, políticas más o menos efectivas*

Sandra Moneo. 02 dic. 2025

Esta es la pregunta clave que, desde hace algún tiempo, invade los pensamientos de quienes han dedicado el máximo esfuerzo a la búsqueda de aquellos elementos decisivos para la mejora de la educación en su conjunto. ¿Existe un conformismo en la sociedad española, incapaz de corregir con sus demandas la apatía que, de forma interesada, ha impuesto el actual gobierno al conjunto del sistema educativo?

Las familias españolas siguen otorgando gran importancia a la educación de sus hijos; es más, existe una relación directa entre la implicación de las familias en la educación y el éxito escolar del alumno. No obstante, esto no se traduce en la demanda de transformaciones profundas que impliquen grandes cambios en el conjunto del sistema. Es posible que el individualismo, ante la ruptura del principio de equidad y la fortaleza de

aquellos que disponen de más recursos para sortear las dificultades del sistema, haya contribuido a que la educación no ocupe el lugar que le corresponde en el marco de las demandas sociales.

Lo cierto es que la desidia que este Gobierno ha imprimido a la educación ha contagiado al conjunto del sistema educativo, donde cada administración impulsa, con la mejor de las intenciones, políticas más o menos efectivas. Políticas que chocan, desgraciadamente, con la rigidez de un modelo obsoleto, ajeno a las transformaciones que están aplicando los sistemas educativos más innovadores, y con un ministerio encabezado por quien centra su preocupación en otros quehaceres en vez de liderar la política educativa que España precisa. Un sistema que hace tiempo abandonó las evidencias empíricas como fórmula indiscutible a la hora de abordar medidas educativas exitosas, para lanzarse en brazos de decisiones políticas ancladas en el siglo pasado, acompañadas de planteamientos fundamentalistas propios de una izquierda que no ha sabido, o no ha querido, dotar a España del sistema educativo propio de quien fue en su día la octava potencia económica a nivel mundial –hoy ocupamos el puesto decimosegundo.

La educación juega un papel decisivo en el desarrollo social, cultural y económico de un país. Nuestro descenso a nivel mundial desde el punto de vista económico no es ajeno a la escasa solidez e importancia que tiene la educación en España.

Nos estamos quedando atrás, esa es la verdad. Nuestro país está perdiendo la senda transformadora que históricamente ha impulsado los grandes cambios. Cuando, de forma recurrente, informes y estadísticas nacionales e internacionales sitúan a España a la cabeza del abandono educativo temprano –todavía en torno al 13 %, frente al 9 % de media de la Unión Europea–, lo que se esconde no es una mera valoración numérica, sino la existencia de una brecha profunda entre aquellos alumnos que continúan su formación hacia etapas postobligatorias y, por ende, no solo tienen mayores posibilidades de acceso al mercado laboral, sino también una mayor remuneración en el desempeño de su trabajo, frente a aquellos que ni siquiera son capaces de finalizar con éxito las etapas obligatorias, viéndose condenados inevitablemente a engordar las cifras del desempleo. España encabeza las cifras de paro juvenil en la Unión Europea: exactamente un 25 % de jóvenes menores de veinticinco años están desempleados. La cuestión, una vez valoradas las cifras y la relación más que evidente entre formación y empleo, es si una sociedad avanzada como la nuestra puede permanecer impasible ante esta situación. Personalmente, creo que no.

La brecha social impuesta por un sistema educativo ineficiente, que condena a los más débiles a la frustración y al fracaso, es uno de los grandes problemas que ha de enfrentar nuestro país. El sistema educativo no es una balsa de aceite y sus resultados no son excelentes, por mucho que se esfuerce en trasladar este gobierno, empeñado en dormir al gran gigante que representa la educación. Ni los alumnos españoles tienen la educación de calidad que precisan para enfrentarse a un mundo abierto y globalizado, ni los profesores encuentran en el sistema educativo el cauce adecuado para impulsar su formación y carrera profesional.

Muchos y variados han sido los artículos que, bajo la reseña La educación en la encrucijada, han permitido evidenciar, con la contundencia que aportan datos perfectamente contrastados, la necesidad de reformas de calado. Desde el papel fundamental que juega el profesorado en el éxito escolar del alumno, hasta la necesidad de abordar en toda su amplitud la reducción del abandono educativo temprano con medidas ya adoptadas por países de nuestro entorno, como la extensión de la enseñanza básica hasta los dieciocho años. Medidas acompañadas por la recuperación de principios muy simples como la cultura del esfuerzo, el gusto por el trabajo bien hecho, la disciplina y la constancia. La presencia de elementos innovadores en el aula, como las nuevas tecnologías que impulsen la formación en materias STEM, sin renunciar a la fortaleza que representa el libro en el proceso de aprendizaje del alumno. La flexibilidad de un sistema que se ajuste a los intereses y necesidades del alumno sin rebajar la calidad del mismo, sino desarrollando todo su potencial. La necesaria existencia de pluralidad de centros educativos, también de universidades que potencien la oferta, la competencia y, por tanto, la calidad. Mayor autonomía y, por tanto, mayor rendición de cuentas y mayor transparencia...

Existen fórmulas. La sociedad española ni puede ni debe conformarse. En ello reside nuestro futuro.

*Sandra Moneo es presidenta de la Comisión de Ciencia, Innovación y Universidades*



## **El bullying se ceba en los menores con discapacidad**

*En los centros ordinarios el porcentaje de acoso puede superar incluso el noventa por ciento, según el CEDDD*

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 02/12/2025

Tonto, lerdo, sordo... Qué duda cabe que el acoso sigue siendo una de las grandes asignaturas pendientes del sistema educativo español, pero cuando se trata de escolares con algún tipo de discapacidad, la cifra se dispara. Así, según los últimos datos recogidos por el Consejo Español para la Defensa de las personas con

Discapacidad y/o Dependencia (CEDDD), ocho de cada diez menores reconocen haber sido víctimas de alguna forma de violencia escolar. En los centros de educación ordinaria, ese porcentaje puede superar incluso el 90 por ciento.

El acoso hacia estos alumnos con discapacidad puede manifestarse en burlas por su forma de hablar, caminar, aprender... También es habitual que se produzca aislamiento dentro del grupo, agresiones físicas o acoso digital a través de redes sociales y mensajería instantánea. En muchos casos, insisten desde el CEDDD, «la falta de apoyos adecuados o la escasa formación del profesorado agravan la situación».

Según datos recientes, el riesgo de sufrir acoso disminuye o se incrementa, además, según el tipo de discapacidad. Las personas con una discapacidad física presentan una tasa del 26,9 por ciento; las de discapacidad intelectual, del 26,1 por ciento, las de discapacidad visual, del 17,5 por ciento; quienes viven con una enfermedad mental, del 15,4 por ciento, y las de discapacidad auditiva, un 14,7 por ciento.

El problema, al igual que sucede con el resto de escolares, no se limita al aula física. En el entorno digital, el ciberacoso ha adquirido nuevas dimensiones. Según estudios recientes, en el 14 por ciento de los casos de cyberbullying ya se utiliza inteligencia emocional para manipular imágenes o suplantar identidades, lo que multiplica el daño psicológico y social de las víctimas.

Estas cifras, recalca Mar Ugarte, vicepresidenta del CEDDD, «son algo más que estadísticas: representan infancias rotas, derechos vulnerados y trayectorias educativas truncadas. Y, en el caso de los menores con discapacidad, el bullying adquiere una dimensión doblemente discriminatoria, porque no solo se les agrede por sus diferencias físicas, sensoriales o intelectuales, sino también por la invisibilidad social que todavía pesa sobre la discapacidad».

Porque la soledad de estos menores, apunta Mónica Mir, vicepresidenta de Bestbuddies España, «es una de las expresiones más devastadoras de acoso. Lo cierto es que el sistema educativo afronta estas situaciones con recursos muy limitados. Los profesores lo hacen como pueden», reflexiona. Así lo corrobora Javier Lastra, Decano del Colegio Oficial de Psicología de Cantabria, para quien, desde la perspectiva clínica, «el profesorado tiene un compromiso innegable con la educación, pero carece de herramientas suficientes para afrontar situaciones complejas».

Por este motivo, subraya Juan Cristobal Cabiedas Pedraza, jefe de Grupo del Plan director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y su Entorno, «es importantísimo formar a los docentes para detectar todas las formas de acoso. No todo es violencia física y el acoso psicológico también destruye».

#### *Invisibilidad social*

En este contexto, para Mir, «lo que no se puede exigir a las familias es que conviertan a sus hijos en abanderados. Para los padres, la decisión de optar por un centro de educación especial es muy difícil». Para Ugarte, es urgente «actualizar los protocolos contra el acoso, incorporando explícitamente la variable de discapacidad, y asegurar su aplicación homogénea en todo el territorio. También es necesario una activación rápida, un seguimiento evaluable y consecuencias jurídicas cuando corresponda. Resulta imprescindible, asimismo, el refuerzo específico para personal educativo, alumnado y familias en convivencia, accesibilidad y atención temprana».

Pero, a juicio de la vicepresidenta del CEDDD, «con buenas intenciones no se incluye a estos menores. El acoso sobre este colectivo debe ser una prioridad en la agenda educativa y social. No basta con reconocer el problema: hay que actuar con determinación, con leyes efectivas, protocolos claros y formación específica, para lograr profesionales preparados para esto. La discapacidad no puede seguir siendo un motivo de exclusión, sino un valor que enriquece nuestras aulas y nuestra sociedad», concluye Ugarte.

#### *El fomento de 'patios inclusivos' como estrategia*

Con el fin de prevenir situaciones de acoso, una de las estrategias que se deberían adoptar de manera general en los centros educativos son los 'patios inclusivos', propone Milagrosa Bascón en su 'Manifiesto por la inclusión'. Se trata, explica, «de un espacio de recreo diseñado para que todos los niños, independientemente de sus capacidades o habilidades sociales, puedan jugar juntos. Este tipo de emplazamientos fomenta la inclusión, el juego cooperativo y el desarrollo social y emocional de los niños. Cuando unos y otros interactúan, los normotípicos aprenden a ser más comprensivos y empáticos y aceptan los tiempos y los ritmos de los demás. Esta es la mejor opción para evitar y prevenir el acoso escolar en edades tempranas, ya que proporcionan un espacio donde todo el mundo es bienvenido».

## España se sitúa entre los países con el profesorado de Infantil mejor cualificado, casi la totalidad con título universitario

*El 99% de los equipos educativos españoles posee titulación universitaria, muy por encima de países como Dinamarca (69%) o Alemania (68%). Las mujeres representan aún el 92% de los docentes de esta etapa educativa*

Helena López. 02 DIC 2025

España se sitúa entre los países con mejor formación del profesorado que imparte clase en educación infantil (a criaturas de 3 a 6 años), según el informe TALIS Educación Infantil 2024 de la OCDE, hecho público este martes, en el que España participa por primera vez.

El estudio, realizado en 498 centros de esta etapa, revela que el 99% de los equipos educativos españoles posee titulación universitaria, muy por encima de países como Dinamarca (69%) o Alemania (68%). El informe también subraya la elevada implicación del profesorado español en actividades de desarrollo profesional: un 87% participa en cursos, talleres o seminarios, una cifra que supera a la mayoría de los países europeos y latinoamericanos analizados.

En el ámbito de las prácticas pedagógicas, el estudio refleja que los docentes destacan por el uso de metodologías orientadas a la alfabetización temprana: el 55% emplea la lectura de libros en el aula [cifra que se antoja baja], y un 80% realiza actividades de conciencia fonológica (los cimientos para la lectoescritura).

El desarrollo de habilidades sociales es igualmente prioritario, con el 91% del profesorado promoviendo compartir, 92% en ayuda mutua, 88% en inclusión en juegos y 90% en apoyo emocional. España muestra cifras elevadas y cercanas a los máximos internacionales en estas prácticas pedagógicas.

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, las prácticas diarias incluyen animar la conversación, ayudar a expresar ideas y usar vocabulario nuevo, alcanzando entre el 74% y el 94% del personal y situándose entre los máximos internacionales.

*Un 76% de titularidad pública*

El informe hecho público este martes apunta también que el 76% de los centros educativos de esta etapa son de titularidad pública, una proporción comparable a la de los países nórdicos y mediterráneos y que favorece una cobertura más universal.

El estudio confirma también que es una etapa educativa altamente feminizada: el 92% del profesorado son mujeres, aunque su presencia disminuye en los puestos directivos, donde ocupan el 70% de los cargos (algo que tampoco es ninguna sorpresa).

Para la OCDE, equilibrar la presencia de hombres y mujeres en la Educación Infantil es necesario porque ofrece a los niños y niñas "modelos diversos que ayudan a romper estereotipos de género y a mostrar que el cuidado y la enseñanza no son tareas exclusivamente femeninas".

*Desequilibrio estructural*

También favorece la equidad profesional, ya que la ausencia de maestros "revela un desequilibrio estructural y limita la corresponsabilidad social". Además, un profesorado más diverso impulsa la coeducación y contribuye a educar en igualdad desde edades tempranas.

La OCDE avisa de que los docentes varones "continúan enfrentándose a prejuicios que dificultan su participación en esta etapa educativa", por lo que concluye que "aumentar su presencia puede transformar tanto la percepción social de la profesión como las dinámicas educativas". "En conjunto, el equilibrio de género en la educación infantil es esencial para mejorar la calidad educativa y avanzar hacia una sociedad más igualitaria", asevera el organismo internacional.

*Profesión de contrastes*

La radiografía muestra a un personal docente con un elevado grado de satisfacción profesional. Más del 96% afirma sentirse valorado por las familias y casi la totalidad por el alumnado (99%), aunque solo un 45% percibe reconocimiento social. Aun así, el 97% está satisfecho con su trabajo y un 90% volvería a elegir esta etapa educativa. La mayoría disfruta de su centro (96%), si bien un 17% se plantea cambiar de centro.

España se sitúa -siempre según este informe de la OCDE- entre los países con menor intención de dejar la profesión. Los motivos de cambio se centran en la movilidad profesional hacia niveles superiores (34%), como educación Primaria, especialmente entre los más jóvenes, frente a otras razones externas como trabajar fuera del sector (10%) o atender responsabilidades familiares (27%).

## ***Contra el trumpismo educativo, más y mejor escuela pública***

*El descrédito y la ridiculización del razonamiento y la evidencia científica, aplicados en este caso a la educación, han llegado a nuestro país y requieren una respuesta*

MIQUEL ÀNGEL ALEGRE. 02 dic 2025

Populismo nacionalista y desconfianza hacia las instituciones públicas, emocionalización del discurso y simplificación de los mensajes, ridiculización de la evidencia y las voces expertas, crítica a los valores de igualdad y reconocimiento cultural, sacralización de la meritocracia, del esfuerzo y del talento, “chovinismo del bienestar” (sólo los grupos nacionales son clientes legítimos de los servicios públicos)... Estos son algunos de los rasgos que el trumpismo político aplica al diagnóstico de los problemas sociales y a la supuesta solución de sus males. No son recetas nuevas, pero sí atraviesan hoy un proceso de magnificación y difusión. Resuenan con fuerza creciente en las agendas y en los gobiernos de no pocos países, y sobre todo calan en los debates públicos y en las conversaciones cotidianas en torno a múltiples ámbitos de la política.

Algunas declinaciones del debate actual sobre la educación en España tienen claros tintes trumpistas. Son básicamente tres: el antiintelectualismo y el descrédito de la investigación educativa, la individualización del éxito y el fracaso escolar, y la oposición frontal a toda forma de regulación del mercado escolar. Mi tesis es que estos posicionamientos se están actualmente aprovechando de otras voces del debate educativo – concretamente de aquellas que dibujan un panorama apocalíptico del estado de la educación– para alimentar una suerte de “tormenta perfecta” que erosiona el sentido y el proyecto de la educación pública en nuestro país.

*¿En qué consiste el trumpismo educativo?*

En primer lugar, hemos de referirnos al descrédito y la ridiculización del razonamiento y la evidencia científica que el trumpismo aplica a cualquier ámbito de la política, desde la salud (antivacunas o, más recientemente, antiparacetamol) a la gestión climática (negacionismo del cambio climático).

Trasladado a lo educativo, el rechazo se dirigiría a todo intento de responder a la pregunta “¿qué funciona en educación?” a partir de evaluaciones y estudios científicos. Ya no porque se entienda que al método científico – hipótesis, mediciones, inferencias– le cuesta capturar la idiosincrasia del acto educativo, del oficio y la intención docente, y por tanto acaba reduciéndolo a sus aspectos observables y estandarizables, a menudo los menos importantes (qué actividades se realizan en clase, cómo se distribuye el tiempo, qué calificaciones se da a los alumnos, etc.).

No, para el trumpista, el problema es el mismo método científico, que no se sostiene. ¿Cómo es que unos estudios demuestran que los deberes, o los exámenes, o las clases magistrales son positivos para el aprendizaje, y otros que no funcionan? Y lo mismo que ocurre a nivel de aula sucede en el de la política y los programas educativos. Por cada experto que afirma que la jornada escolar continua, la reducción generalizada de ratios o los incentivos salariales a los profesores favorecen los resultados, tenemos a otro que defiende lo contrario. Y no ha lugar a distinguir entre buena y mala investigación, ciencia y pseudociencia, o a reconocer que se pueden obtener conclusiones mixtas cuando se estudian fenómenos complejos. Estos son ejercicios propios de un intelectualismo estéril. Los hemos tenido demasiado cerca; cuanto más lejos estén los expertos y las evidencias de las aulas y de los planes educativos, mejor. Algunas de las reacciones más airadas contra el *Manifiesto por una Educación Informada por la Evidencia*, lanzado en abril y suscrito por 170 investigadores de diversas disciplinas y universidades, beben de esta corriente. (Otras objeciones a este documento –por ejemplo, a su concepción algo sesgada de los vínculos entre política y producción científica– sí resultan razonables.)

En segundo lugar, el trumpismo convierte la meritocracia en dogma de fe y diagnóstico. La meritocracia no es ya una aspiración política y social –una sociedad donde toda persona consiga lo que se merece, en función de sus talentos y su trabajo, independientemente de su origen y condicionantes sociales–, sino una lectura de la realidad (y de justificación del *statu quo*): cada cual está donde se merece y es justo que así sea. En educación, los logros académicos de cada estudiante (sus calificaciones, sus trayectorias formativas, que llegue o no a la universidad, que la finalice o no) dependen principalmente de su esfuerzo y capacidad.

Cierto que hay niños que han tenido la mala suerte de nacer en un hogar pobre. Incluso al trumpista más convencido no le resultará fácil ignorar algunas pruebas empíricas de la correlación entre origen social y resultados formativos. Por ejemplo, en las distintas ediciones de PISA, el alumnado español en el cuartil socioeconómico superior supera en prácticamente tres cursos el nivel en lengua, matemáticas y ciencias de los alumnos del cuartil inferior. O, según datos de la última Encuesta de Condiciones de Vida (2024), el porcentaje de jóvenes en el cuartil inferior de renta familiar que abandonan los estudios en España sextuple el de los jóvenes más ricos. En el relato trumpista, esta situación no se corrige concentrando recursos económicos o de apoyo educativo en los estudiantes vulnerables, de forma indiscriminada. La solución pasa por premiar el



talento y el esfuerzo individual de cada alumno, independientemente de su condición. A lo sumo, se aceptaría dar algún apoyo adicional al “pobre esforzado”, aquel que realmente vale (y lo vale).

En tercer lugar, el trumpista aspira al libre mercado escolar: que las familias compitan por escuelas que compiten por familias. En los modelos de *school choice* y de mercado escolar, las familias tienen reconocida plena libertad para escoger la escuela que quieren para sus hijos, y las escuelas total autonomía para definir su oferta pedagógica y dirigirla al *target* de familias que estimen oportuno. En estos modelos, las escuelas más demandadas crecen –más plazas escolares, más profesores– y, cuando alcanzan algún techo de crecimiento, ellas mismas disponen de margen para seleccionar a su alumnado (mediante cuotas o expediente académico, por ejemplo). Las menos solicitadas acabarán cerrando por inviabilidad financiera.

El instrumento “estrella” para financiar la educación es el *voucher*, un cheque escolar que cada familia pueda utilizar para costearse (total o parcialmente) el colegio de su elección, sea de la titularidad que sea. Este es un esquema en auge en cada vez más estados de los Estados Unidos, y que Vox defiende abiertamente para España. Si el resultado de este modelo –familias y escuelas en competencia– es una red escolar segregada, donde más que escuelas “diferentes” se perpetúan escuelas “desiguales” en composición y oportunidades, eso es algo que preocupa poco a sus defensores. Lo que cabe evitar a toda costa es el control público de la educación. De los contenidos curriculares, de la función y el régimen docente, así como de la oferta y demanda de plazas escolares. La regulación pública genera burocracia y es fuente de ineficiencias y de cortapisas a la calidad educativa.

Estos son tres rasgos distintivos de lo que llamo trumpismo educativo. Lo que resulta preocupante es cómo este posicionamiento saca provecho de ciertas derivadas del debate sobre la educación en España para construir un diagnóstico y unas soluciones que socavan la razón de ser de la política y la escuela pública.

Me refiero ahora a aquellas derivadas que, por un lado, instalan el relato de que la educación se desploma y los estudiantes ya no aprenden, y, por otro, atribuyen la situación bien a la “relajación interna” del sistema escolar, bien a los alumnos inmigrantes.

En foros políticos y sociales fácilmente emerge una lectura tremendista sobre la supuesta debacle de la educación y del nivel de los estudiantes. De forma paradigmática, se recurre como argumento a los resultados que los alumnos españoles han ido obteniendo los últimos años en pruebas internacionales como PISA, PIRLS o TIMSS.

Ciertamente tales resultados son mejorables. Pero tanto en primaria como en secundaria, en matemáticas, lengua o ciencia, lo que observamos en los últimos veinte años es más un panorama de estancamiento en valores mediocres (cerca de la media de la OCDE) que una caída significativa de los aprendizajes, como la que sí han registrado Francia o Alemania en los últimos años. En conjunto, España ha resistido mejor que sus países vecinos los envites que para las oportunidades educativas han representado la crisis económica de 2008 y los efectos acumulados de la pandemia. Sí destacamos por tener una elevada concentración de alumnos, prácticamente uno de cada tres, en el tramo inferior de puntuaciones en unas y otras áreas competenciales. Más que frenar una sangría inexistente, el desafío es salir del estancamiento y reducir drásticamente el segmento de peores resultados.

Pero el mito del desplome, el “educafake” en palabras de Rogero y Turienzo, cala, y bien a menudo se busca (y se encuentra) explicación en las consecuencias de ciertas reformas educativas. Se arremete así contra los modelos pedagógicos centrados en lo competencial, en lo socioemocional, en los valores y basados en metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos. El profesor como autoridad transmisora de conocimientos consolidados, el examen como instrumento de evaluación y selección, la exigencia conceptual como acicate de trabajo y superación han dejado de importar. El alumno ha perdido sentido de esfuerzo, disciplina y constancia. Está dejando de aprender o aprende contenidos sin valor. Algunos disparan más allá, apuntando al carácter “adoctrinador” de algunos de estos contenidos (como el antirracismo o igualdad de género).

Otra línea de discurso, distinta de la anterior, no duda en atribuir la caída de los aprendizajes al incremento de inmigrantes en las aulas, sin entrar a valorar la precariedad de los recursos públicos destinados a cubrir sus necesidades educativas (las suyas y las de otros colectivos con necesidades parecidas). Es una línea que entronca con cierto “chovinismo del bienestar” y con la idea de que sólo los autóctonos del país son clientes legítimos de los servicios públicos, en este caso, la escuela. Los chicos rinden peor que las chicas en todas las áreas curriculares excepto en matemáticas, y por tanto, bajan el nivel global, y no por eso se nos ocurre culpabilizarles de los males de la educación.

*Una respuesta basada en cinco puntos*

Como respuesta a los riesgos de esta “tormenta perfecta” (suma de trumpismo y tremendismo) solo cabe una apuesta política firme por más y mejor escuela pública, articulada en torno a cinco compromisos.

*Compromiso con los resultados, contra la desigualdad.* Por una escuela que apuesta por la mejora global del rendimiento académico y con la reducción del porcentaje de alumnado en los niveles inferiores. Y que cuenta

con los instrumentos necesarios para poder hacerlo: orientación, becas, decremento de ratios cuando sea necesario, refuerzo académico, profesionales especializados en los claustros, espacios escolares dignos, materiales y dispositivos tecnológicos de calidad, y una oferta gratuita de actividades complementarias. Todo ello provisto mediante un sistema de financiación de centros que asigna a cada cuál aquello que necesita en función de su realidad social y educativa. Un modelo de "financiación por fórmula de equidad", como el de la mayoría de países de referencia en equidad y resultados.

*Compromiso con la autonomía y la evidencia sólida y plural.* Por una escuela que dispone de autonomía educativa real y la aprovecha para definir proyectos potentes, basados en apuestas pedagógicas sólidas. Donde la innovación no responde a modas u ocurrencias, sino a propuestas que tienen en cuenta la reflexión, deliberación y experiencia del profesorado, las condiciones particulares del centro y, también, lo que los buenos estudios concluyen sobre los resultados de intervenciones llevadas a cabo en contextos similares. Sin olvidar que la evidencia no niega el legítimo debate entre valores u opciones educativas, como tampoco define objetivos de mejora. Lo que sí puede es aportar argumentos para poder tener contrastes más informados. Por cierto, que buena investigación, esto es, metodológicamente robusta, la encontramos en estudios econométricos, sociológicos o etnográficos. Como la mala investigación.

*Compromiso con una evaluación útil.* En el mismo sentido, hablamos de una escuela pública que, por bien pensados que tenga sus proyectos educativos, evalúa la medida en que estos consiguen los objetivos perseguidos. Objetivos propios, definidos por cada centro en función de su propuesta, y objetivos de sistema, alineados con la necesidad de incrementar el nivel académico y las trayectorias formativas del conjunto de estudiantes. Que las escuelas confíen en esta evaluación de resultados y puedan aprovecharla para mejorar, pasa por disponer de un marco estatal y autonómico razonable de pruebas competenciales y rendición de cuentas, y porque sus docentes dispongan de tiempo para reflexionar y trasladar a la acción el conocimiento adquirido. Y depende también del ejemplo con que se predique desde las políticas: planes, programas y medidas de apoyo a los centros deben evaluarse para poder conocer qué funciona (y qué no), donde y en qué circunstancias, y alimentar así un debate más informado entre opciones y prioridades.

*Compromiso con el profesorado.* Por una escuela y una política educativa pública que centra sus esfuerzos y su atención en su principal activo, el profesorado. El éxito del alumnado, también de aquel que proviene de familias y barrios más desfavorecidos, requiere profesores y maestros en constante crecimiento y comprometidos con su función y responsabilidad como agentes de oportunidades educativas. Por eso, sin reconocimiento, formación y orientación, espacios de colaboración, incentivos individuales y colectivos y opciones reales de desarrollo profesional, todo ello destinado a fortalecer la figura y la acción docente, no hay ley o reforma curricular que valga. Y tenemos ahí algunas alarmas. El último estudio TALIS (2024) indica que la gran mayoría del profesorado se siente satisfecho con su trabajo (95% en primaria, 97% en secundaria). Pero también señala el incremento del estrés motivado por la falta de capacitación y recursos para gestionar el aula, la presión administrativa o la ausencia de una política de acompañamiento y formación continuada útil y de calidad.

*Compromiso con el servicio público.* Finalmente, por una escuela pública de calidad y atractiva para todas las familias, de todas las condiciones, con suficiente capacidad de oferta y ajuste de plazas en el territorio para garantizar el derecho subjetivo de toda familia a escogerla. Una escuela pública que convive, cuando las necesidades de escolarización lo requieren, con una escuela concertada de servicio público, ambas igualmente gratuitas y sujetas al mismo marco de elección escolar y gestión del alumnado. Objetivo básico de este marco es evitar la segregación, entre pública y concertada, así como dentro de cada red, y abrir el margen de todas las familias a escoger entre "escuelas no desiguales", empezando por las de proximidad.

En definitiva, contra un trumpismo educativo que gana fuerza y que pone en riesgo los cimientos de la cohesión social y la igualdad de oportunidades, es necesario renovar la apuesta política por la escuela pública, y demostrarla con recursos, consensos políticos y reformas estratégicas. Una escuela pública de excelencia que no deja a nadie atrás.

*Miquel Àngel Alegre es jefe de proyectos de la Fundació Bofill.*

**europapress.es**

## **ANPE exige la restitución de las pagas extraordinarias íntegras para el profesorado y el resto de personal público**

MADRID 2 Dic. (EUROPA PRESS) - ANPE exige la restitución de las pagas extraordinarias íntegras para el profesorado y el resto del personal público "tras quince años de recortes". El sindicato denuncia que, tres lustros después de la aprobación del Real Decreto-ley 8/2010, el profesorado y el conjunto del personal al servicio de las administraciones públicas "siguen sin recuperar la totalidad de las cuantías que legalmente les corresponden en sus pagas extra, a pesar de que las circunstancias económicas que justificaron las medidas excepcionales de reducción del déficit quedaron atrás hace tiempo".



ANPE recuerda que el artículo 1 del Real Decreto-ley supuso una disminución todos los componentes del salario docente, pero que su efecto más duradero ha sido el recorte de las pagas extraordinarias, prorrogado año tras año mediante las sucesivas Leyes de Presupuestos Generales del Estado. Desde 2010, el personal público solo percibe una parte de sus retribuciones básicas en las pagas de junio y diciembre.

El sindicato señala que, en el caso del profesorado, esto supone una merma anual de entre 600 y 1.000 euros según el cuerpo docente y los años de experiencia, llegando en algunos casos a una disminución acumulada de alrededor de 15.000 euros. El presidente de ANPE, Francisco Venzalá, afirma que "la reducción salarial aplicada en las pagas extraordinarias es inasumible para un colectivo que ha soportado desde 2010 congelaciones retributivas y una pérdida del poder adquisitivo superior al veinte por ciento". A su juicio, "lo excepcional se ha vuelto permanente".

Así, recuerda que el Real Decreto-Ley 8/2010 establecía que los recortes aplicados debían mantenerse solo mientras persistieran las circunstancias económicas extraordinarias. "A día de hoy, con la economía en crecimiento y la recaudación pública al alza, mantener este recorte no solo es injusto, sino que carece de justificación. No existe ninguna razón objetiva para seguir manteniendo un recorte que castiga de manera desproporcionada al profesorado y al conjunto de empleados públicos", recalca.

En consecuencia, ANPE exige la recuperación íntegra de las pagas extraordinarias y la eliminación de cualquier rastro de los recortes iniciados en 2010. Para el sindicato, no se trataría estrictamente de una subida salarial, sino simplemente del cumplimiento de lo que ya está establecido en la ley: el abono de los salarios anuales íntegros, algo que Venzalá considera "una cuestión de dignidad profesional y justicia retributiva".

El presidente de ANPE resalta que "el personal docente ha demostrado su compromiso en los años más difíciles - durante la crisis económica, durante la pandemia y en la recuperación posterior- y merece que ese esfuerzo sea reconocido también en su nómina".

En su opinión, "no se trata solo de devolver una parte del salario, sino de reparar una injusticia histórica que ha lastrado el reconocimiento económico y social del profesorado durante tres lustros". Por ello, sostiene que "ha llegado el momento de cerrar definitivamente esta herida salarial y de reconocer con hechos -no solo con palabras- el valor del trabajo docente en la educación pública."

## **EL DEBATE**

### **Gregorio Luri pide atención sobre la «fragilidad de los profesores»**

El Debate 03 dic. 2025

El filósofo y profesor Gregorio Luri ha pedido atención sobre la «fragilidad de los profesores» como consecuencia de «cargas de trabajo insostenible, esfuerzo de apoyo administrativo, autonomía limitada y un salario inadecuado».

El Círculo de Empresarios del Sur de España (Cesur) a través del Círculo de Educación y Sociedad (CEYS), su think tank de innovación educativa, ha celebrado el encuentro 'Bienestar emocional, dificultades en los centros: Miradas desde el aula con Gregorio Luri' en la sede de la Fundación Cajasol en Sevilla.

Luri señaló que la clave para abordar el bienestar emocional en los centros educativos reside en el bienestar emocional del propio profesor, ya que «el malestar docente es el malestar de los encargados de impartir educación emocional», tal como ha recogido Cesur en una nota de prensa.

Para ilustrar la situación, Luri compartió datos de informes y estudios, poniendo en contexto la sobrecarga y el ambiente que percibe el profesorado. De esta forma, el 50% de los profesores en España se declara estresado; las bajas médicas de docentes alcanzan tasas de entre el 25% y el 40%, dependiendo de la comunidad autónoma, una situación que resulta «económicamente insostenible», y un 29% de los profesores de Secundaria y un 24% de Primaria perciben un ambiente ruidoso o desordenado en las aulas, lo que genera una pérdida de tiempo lectivo, según el informe Talis.

Tal y como expuso el filósofo, y en línea con las declaraciones de Andreas Schleicher, creador del informe de PISA, existe un fenómeno en el que «los estudiantes se han convertido en consumidores, los maestros en proveedores de servicios y los padres en clientes. Eso es el fin de la escuela». En este contexto, Luri defendió que «reduciendo el nivel de exigencia académica no se incrementa el bienestar emocional en las aulas», sino que el camino pasa por el éxito académico.

El profesor Luri planteó la necesidad de introducir la «esperanza y serenidad» en la escuela, insistió en que «sin confianza no hay escuela» y criticó la «sobrepotección» en el ámbito familiar, a la que tildó de «una forma

de maltrato» porque impide al niño gestionar la realidad. También alertó sobre la introducción constante de elementos psicológicos en el aula que están transformando la escuela en una institución cada vez más terapéutica. Además, Luri abordó otros aspectos que influyen en el bienestar emocional, como la necesidad de una correcta higiene del sueño y la importancia de la amistad y el ejercicio.

Concluyó su reflexión afirmando que «es mucho más importante enseñar a los alumnos a amar incondicionalmente la vida que a proporcionarles clases de educación emocional», aunque reconociendo la importancia de esta última. Por su parte, los testimonios de Rocío Guerrero y Daniel Bermúdez coincidieron en señalar que los profesores están agotados y a menudo se sienten perdidos. Ambos destacaron que los alumnos están trasladando al profesorado la realidad de los problemas que sufren en casa, y manifestaron su preocupación de que las familias están perdiendo su rol como referentes de sus hijos.

El evento, organizado con la colaboración de Hidral y la Fundación Cajasol y dirigido a la comunidad educativa, ha contado con la participación del filósofo y profesor Gregorio Luri, una de las voces más destacadas en el debate sobre la educación en España. Además, se han sumado al diálogo dos profesionales con experiencia directa en el aula: Rocío Guerrero, directora general del Centro Santa Joaquina de Vedruna de Sevilla, y Daniel Bermúdez, profesor del CEIP Malala de Mairena del Aljarafe.



## **Centenares de profesores interinos denuncian que Educación les adeuda nóminas desde septiembre**

*Los sindicatos denuncian impagos a los docentes y piden a Educación el abono de las nóminas*

Miquel González. ALICANTE.03/12/2025 ·

Centenares de profesores interinos -unos 450- de Alicante, Castellón y Valencia ha presentado quejas formales ante la Conselleria de Educación y el Síndic de Greuges por los graves retrasos en el pago de sus salarios, que en algunos casos se arrastran desde septiembre.

El colectivo afectado asegura que la Conselleria de Educación no ha ofrecido ninguna explicación oficial sobre el origen de la incidencia ni ha comunicado una fecha prevista para su resolución. Las gestiones realizadas por vía telefónica y correo electrónico han quedado sin respuesta, lo que ha generado una creciente sensación de indefensión y desatención institucional entre el profesorado.

La falta reiterada de pago está provocando serias dificultades económicas a numerosos docentes, que dependen íntegramente de su nómina para cubrir gastos esenciales. Los afectados denuncian que esta situación "no solo vulnera sus derechos laborales, sino que también repercute negativamente en el clima de trabajo y en el funcionamiento ordinario de los centros educativos".

Por ello, el colectivo ha solicitado la intervención del Síndic de Greuges con el objetivo de dar la máxima visibilidad al problema e instar a la Conselleria de Educación a adoptar medidas urgentes que permitan regularizar de manera inmediata los pagos pendientes. Los docentes consideran indispensable que la ciudadanía conozca la gravedad de una situación que compromete el bienestar de centenares de profesionales y amenaza la normalidad educativa en las tres provincias.

*Sindicatos y afectados se concentran en la Dirección Territorial de Castellón*

En Castellón, personal docente afectado por los impagos y representantes de los sindicatos UGT, CCOO, STEPV y ANPE se han dado cita frente a la Dirección Territorial de la localidad para conocer el resultado de la reunión entre la institución e Intervención de Hacienda.

Una vez allí, fuentes sindicales informan que se les ha explicado que "ya se han empezado a grabar nóminas para el cobro de diciembre, previsto para el día 22; que se hará todo lo posible para que todo el mundo cobre en diciembre, pero no garantizan al 100% que vaya a ser así porque podría ocurrir que algún caso puntual quedara pendiente de pago; y que no hay manera de que tomen medidas excepcionales para solucionarlo de inmediato".

# **europapress.es**

## **Diferencias de hasta 13 puntos en los que titulan en ESO según la CC.AA.: 90% en Asturias frente al 77% en C.Valenciana**

MADRID, 4 Dic. (EUROPA PRESS) - Los alumnados que titularon en Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2023-2024 supusieron una tasa bruta del 82,1%, que comparada con la del curso anterior se incrementa en 0,5 puntos, y con diferencias de hasta 13 puntos según la comunidad autónoma.



Así se desprende de la 'Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2023- 2024' publicada este jueves por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, recogida por Europa Press.

En los datos de la tasa bruta de población propuesta para el título de Graduado al acabar la ESO por comunidad autónoma, los valores más altos de la tasa corresponden a Principado de Asturias, 89,9%, Cantabria, 88,6% y País Vasco, 86,3%.

Los valores más bajos corresponden a las dos ciudades autónomas, Melilla, 74% y Ceuta, 75,4%, seguidas por Comunidad Valenciana, 76,8% e Islas Baleares, 77,7%.

La tasa correspondiente a las mujeres, 86,3%, es 8,2 puntos mayor que la de los hombres, 78,1%. El porcentaje de alumnado que promocionó de curso en ESO varió entre el 88,5% en cuarto curso y el 91,9% en primer curso. El porcentaje correspondiente a las mujeres supera en todas las comunidades autónomas al porcentaje de los hombres, mostrando la diferencia más significativa la ciudad autónoma de Melilla, 17,7 p.p., seguida a cierta distancia de Aragón, 10,7 p.p. y Comunitat Valenciana, 10,5 p.p. de diferencia. Por el contrario, las diferencias más reducidas entre ambos sexos corresponden a Principado de Asturias, 0,9 p.p., y la ciudad autónoma de Ceuta, 2,6 p.p.

La tasa bruta de población que consiguió en el curso 2023-2024 el título de Formación Profesional de Grado Medio, del 28,2% (0,5 puntos más respecto al curso anterior), y de Grado Superior, del 36,8% (1,7 puntos más respecto al curso anterior), han alcanzado su máximo histórico. En el caso del Grado Medio, coincide en el caso de las mujeres y los hombres, y en el de Grado Superior, es del 34,6% para los hombres y 39,3% para las mujeres.

Respecto a la tasa bruta de población que consiguió el título de FP de Grado Básico se situó en el 4,5%, 0,2 puntos más respecto al año anterior; siendo del 6,1% para los hombres y 2,9% para las mujeres.

La tasa bruta de población que finalizó el Bachillerato se situó en el 54,9%, cifra 0,7 puntos inferior a la del curso anterior (55,6%). La tasa bruta de mujeres que finalizaron el Bachillerato, 62,2%, es claramente superior a la de los hombres, 48%, con una diferencia de 14,2 puntos porcentuales.

El porcentaje de alumnado que promociona de curso en Bachillerato tanto el porcentaje del que promociona primer curso como del que termina, es del 89,8%. Los titulados de Bachillerato representarían el 66,1% del conjunto de los titulados en estos estudios secundarios postobligatorios y los de enseñanzas de Grado Medio el 33,9% restante.

Comparados los porcentajes de alumnado que promociona en el curso 2023- 2024 con el que lo hacía cinco cursos atrás, en 2018-2019, se producen incrementos en los porcentajes de todos los cursos de ESO y de Bachillerato, destacando los +6,5 puntos porcentuales de aumento en el porcentaje de segundo curso de Bachillerato, seguido con los +4,6 puntos de tercero de ESO y +4,2 puntos de primero de Bachillerato.

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

## **La cifra de titulados en FP de grado medio y superior alcanza su máximo histórico**

*En el grado medio apenas hay diferencias entre hombres y mujeres, pero en el superior ellas sí son mayoría, casi 40% frente a 35%*

Olga Pereda. Madrid 04 DIC 2025

La tasa bruta de población que consiguió en el curso 2023-2024 el título de FP de grado medio (del 28,2%, 0,5 puntos más respecto al curso anterior) y de grado superior (36,8%, 1,7 puntos más) ha alcanzado su máximo histórico. En el grado medio apenas hay diferencias entre hombres y mujeres, pero en el superior ellas sí son mayoría (casi 40% frente a 35%). Así se desprende del informe 'Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2023-2024', que el Ministerio de Educación y FP ha publicado esta mañana.

Respecto a la tasa bruta de población que consiguió el título de FP básica (a la que se puede acceder sin haber terminado 4º de ESO), se situó en el 4,5%, 0,2 puntos más respecto al año anterior. En este segmento, los hombres son mayoría: 6% frente a 3%.

*ESO y bachillerato*

En el curso 2023-2024, los alumnados que titularon en la ESO supusieron una tasa bruta del 82%, lo que supone un incremento de 0,5 puntos. La tasa correspondiente a las mujeres (86,3%) es 8,2 puntos mayor que la de los hombres. El porcentaje de alumnado que promocionó de curso en ESO varió entre el 88% en 4º curso y casi el 92% en 1º.

La tasa bruta de población que finalizó el bachillerato se situó en el 55%, cifra 0,7 puntos inferior a la del curso anterior. La tasa bruta de mujeres que finalizaron esta etapa educativa no obligatoria (62%) es claramente superior a la de los hombres. El porcentaje de alumnado que promociona de curso en bachillerato -tanto los que pasan 1º como 2º- es del 90%. Los titulados de bachillerato representan el 66,1% del conjunto de los titulados en estos estudios secundarios postobligatorios y los de enseñanzas de grado medio, el 33,9% restante.

Comparados los porcentajes de alumnado que promociona en el curso 2023-2024 con los que lo hacían cinco cursos atrás se producen incrementos en todos los cursos de ESO y de bachillerato, destacando los 6,5 puntos porcentuales de aumento en el porcentaje de 2º de bachillerato, seguido con los 4,6 puntos de más de 3º de ESO y los 4,2 puntos de 1º de bachillerato.

# EL PAIS

## Choque entre cargos del gobierno de Ayuso por las obras investigadas en el ‘caso FP’: “Claramente es ilegal”

*El exdirector general de Secundaria dijo que “jamás” sospechó irregularidad alguna pese a que un subordinado dice que le advirtió contra los contratos dados a dedo*

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 04 DIC 2025

–¿En este caso se sabía que el procedimiento que se estaba aplicando no era ajustado a la legalidad?

–Está claro. Es evidente. Para mi es evidente.

Quien recibe la pregunta y pronuncia esa respuesta es José María Serrano, subdirector general de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid hasta su jubilación este verano. Le están preguntando en el marco de la instrucción judicial del caso *FP*, que investiga la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa en el ejecutivo regional por el supuesto fraccionamiento ficticio de contratos y facturas entre 2021 y 2023 para otorgar a dedo —con contratos menores, que no pueden superar los 40.000 euros en obras— una docena de obras en centros educativos que están valoradas en más de tres millones y que deberían haber salido a concurso público. Su declaración provoca un terremoto.

Primero, porque dice haber expresado su rechazo al método empleado durante una reunión de octubre de 2021 con otros cargos de la Consejería de Educación. Segundo, porque respalda su versión con un email enviado en diciembre de ese año en el que reclama aplicar la ley de contratos del sector público (“[De lo contrario] manifiesto mi total oposición”, sentenció). Y tercero, porque uno de los receptores de ese correo, y uno de los asistentes a la reunión, dice, es un alto cargo del gobierno de Ayuso, José María Rodríguez. El choque de versiones es evidente: Rodríguez, su superior como director general de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial hasta 2023, declaró ante la juez que “jamás” supuso que las obras se estuvieran haciendo “de forma irregular”. Una contradicción de los dos testigos que no ha pasado desapercibida, según fuentes jurídicas.

Todo empieza así. En septiembre de 2023, dos centros educativos de FP de la Comunidad de Madrid, los IES Hotel Escuela y Ciudad Escolar, reciben sendos burofaxes de la empresa Virelec en los que se les reclaman 1,4 millones de euros por cantidades impagadas de obras. En la Dirección General de Infraestructuras dicen no saber nada de ellas, pese a su envergadura. Y saltan todas las alarmas. El gobierno regional solicita un informe de auditoría a la Intervención General, que acaba detectando “provisionalmente” hasta 3,9 millones en pagos solo a esta empresa. La Comunidad de Madrid denuncia por ello en abril de 2024 a quien había sido el subdirector regional de FP, y a los dos directores de centros educativos a los que la constructora reclamaba pagos pendientes. Empieza entonces un sálvese quién pueda judicial. En resumen: nadie sabía nada. Hasta octubre.

“En la reunión digo muy claramente que (la obra) se tiene que atener la ley de contratos y que la tiene que hacer la dirección de infraestructuras”, dice el exsubdirector de Educación Secundaria sobre una cita que dice haber mantenido en 2021 con su superior, el director general de Educación Secundaria y FP; su homólogo, el subdirector de FP, investigado en la causa; y uno de los directores de los centros. “Se intuía perfectamente que se iba a hacer a través de los directores (de los centros educativos), pagando ellos las facturas”, añade sobre el supuesto troceo ilegal de contratos. “El tamaño de la obra no cuadraba”, recalca. Y remata: “Tenía claro que ahí iba a pasar algo raro y digo claramente que tiene que intervenir la dirección de Infraestructuras y el Consejo de Gobierno. Para este tamaño de obras no podía hacerse de otra manera”.

Como aval de esa declaración sin apoyo documental en la causa consta un correo de Serrano enviado el 15 de diciembre de 2021 en el que este reclama aplicar “como no puede ser de otro modo” la ley de contratos del sector público en una de las obras investigadas. Es decir, que se haga un concurso público. “En cualquier otro caso, no podrá procederse a la ejecución de las mismas, manifestando así mi total oposición a su realización”, señaló.

Así resumió el contenido Serrano en sede judicial, donde admitió que no había denunciado el caso más allá de en aquella ocasión: “Yo envío un correo a mi jefe en el que le digo claramente que eso es ilegal, lo que se está haciendo allí, (...) y que se pare (...). Ya dije que (las obras) eran ilegales allí (...) Y por supuesto, desde ese momento me puse a vigilar para que no se me involucrara en nada más (...) Si antes de ese correo tenía poca información, después, ninguna”.

Los destinatarios del correo fueron dos de las tres personas que le acompañaban, según su versión, en la reunión referida: el entonces subdirector de FP, y el director general de Secundaria, FP y Régimen Especial. Y por todos esos detalles, la declaración de Serrano contrasta con la protagonizada en julio por su superior.

“He trabajado siempre en una absoluta confianza en el trabajo de los subdirectores, tanto en el FP como Secundaria”, dijo entonces Rodríguez, el director general de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial. “Ni yo he dado instrucciones por supuesto a los centros para que hagan ninguna obra, y no tengo absolutamente ninguna relación con constructores”, subraya. “Jamás pensé o supuse que estos centros que están saliendo (como investigados) lo estaban haciendo de forma irregular. Jamás”, recalca. Y cuando le dicen si no hacía comprobaciones extra sobre lo que firmaba en relación a los proyectos, lanza: “Sería volver a repetir de nuevo todo el trabajo”.

#### *Actuación “grosera” e “irregular”*

La instrucción judicial se centra en esclarecer si los directivos de los centros actuaron por iniciativa propia (lo que ellos niegan), o siguiendo instrucciones de cargos de la Consejería de Educación (como se desprende de los informes de Inspección, y de la Intervención). Estas son las posibles irregularidades contempladas en la ley de contratos del sector público que comunica la Administración: la posible contratación verbal (artículos 37 y 132), y la ausencia de un documento que plasme las condiciones de licitación (artículo 153) o fraccionamiento de la cuantía de los contratos para poder usar el contrato menor.

Durante su investigación, desarrollada a lo largo de 2024, la Fiscalía ya vio “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva” en la “grosera y palmaria omisión del procedimiento” aplicada por el Gobierno regional.

La jueza, por su parte, ya advirtió en noviembre del año pasado “la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]”.

Finalmente, las auditorías enviadas al juzgado por la propia administración, a petición de la Fiscalía, coinciden en señalar la responsabilidad de la Consejería de Educación.

“Se han detectado gastos tramitados como contratos menores que superan la cuantía del contrato menor”, se lee en ellas. “Asimismo, se ha observado fraccionamiento del objeto del contrato (...) a fin de no superar los límites establecidos para el contrato menor (...) y eludir el procedimiento de contratación con licitación aplicable”, se añade. “Teniendo en cuenta el objeto e importe de dichos gastos hubiera procedido la tramitación de expediente de contratación por órgano competente de la consejería”, se explicita.

Con esos mimbres, el devenir del caso tiene en tensión a cargos clave del PP en Madrid. Uno es Enrique Ossorio, hoy presidente de la Asamblea regional, y entonces consejero de Educación. Otro es Rocío Albert, ahora consejera de Economía, Hacienda y Empleo, y entonces viceconsejera. ¿La razón? Que la petición de testimonios y diligencias escala poco a poco en el escalafón de la consejería de Educación.

---

## THE CONVERSATION

### **Cómo aprovechar la ‘dieta mediática’ de los adolescentes para trabajar el pensamiento crítico**

*Pedro Adalid Ruíz. Profesor Universitario de Políticas de Calidad Educativa y Planes de Mejora, Universidad CEU San Pablo*

Para los niños y adolescentes de hoy la frontera entre el aprendizaje formal y el consumo de medios se ha diluido: plataformas como TikTok, YouTube e Instagram no son meros pasatiempos, sino espacios primordiales de socialización, construcción de identidad y acceso a información.

Esta “dieta mediática juvenil”, compuesta por vídeos virales, memes, *trends* y noticias fragmentadas, es la principal matriz cultural de las nuevas generaciones. ¿Cómo debe afrontarla la escuela? Ignorar o rechazar estos contenidos, por considerarlos distracciones, genera una brecha entre la escuela y la vida de los estudiantes. Además, deja a los jóvenes desarmados frente a los desafíos de la desinformación, los estereotipos y la manipulación emocional que proliferan en entornos sin filtros editoriales.

La alfabetización digital no es enseñar a usar herramientas tecnológicas, sino formar sujetos capaces de comprender, cuestionar y transformar los discursos que consumen y producen. Así, organismos internacionales como la UNESCO la definen como “alfabetización mediática e informacional” y la consideran imprescindible para el desarrollo personal.

#### *Traer los contenidos a la escuela*

Proyectos impulsados por instituciones como Fad Juventud promueven actividades educativas gamificadas para fomentar el pensamiento crítico entre adolescentes. Un ejemplo destacado es el proyecto *ERASER*, una aventura interactiva diseñada para centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

En este entorno lúdico, los estudiantes asumen el rol de “detectives digitales”, enfrentándose a casos reales de desinformación. A través de vídeos, publicaciones en redes sociales y audios virales, aplican técnicas de verificación de hechos, identifican bulos y **deepfakes** y analizan estrategias de manipulación digital.

#### *Deconstruir un vídeo viral*

Al utilizar, por ejemplo, un vídeo viral de TikTok en el aula, el docente puede desgranar conceptos complejos y esenciales para el pensamiento crítico como:

La autoría y credibilidad: ¿Quién está detrás de este mensaje? ¿cuál es su intención (informar, persuadir, vender)? ¿existen credenciales que respalden la información?

El lenguaje audiovisual: ¿Qué recursos de edición, música o encuadres se utilizan para manipular o influir en la emoción del espectador?

Los sesgos y algoritmos: ¿Por qué la plataforma me muestra este contenido específico? ¿cómo la lógica algorítmica moldea nuestra “burbuja informativa” y sesga nuestra visión del mundo?

Esta aproximación transforma el consumo pasivo en un ejercicio de reflexión profunda, trasladando el foco de la alfabetización técnica (saber usar el dispositivo) a la comprensión crítica (saber interpretar y cuestionar el contenido), demostrando que esta no es una propuesta teórica, sino una práctica factible.

#### *Enfoques desde distintas asignaturas*

En este sentido, un docente de Lengua puede trabajar con vídeos de *influencers* para analizar discursos persuasivos, mientras que un profesor de Ciencias Sociales puede explorar cómo se construyen identidades o se representan conflictos en memes y clips virales, vinculando el contenido digital con los temas curriculares.

Al dar a los estudiantes el papel de productores o analistas de contenido, se desarrolla una mayor conciencia sobre su rol en el ecosistema digital.

#### *Currículum y familia*

Para que esta transformación prospere se requiere una alianza entre escuela y familia. Los docentes necesitan formación específica en competencias digitales críticas que vaya más allá del manejo de **software**, y les ayuden a comprender los lenguajes, dinámicas y riesgos inherentes a los entornos digitales. También es necesario incorporar en el currículum el análisis de contenidos digitales en las planificaciones, promoviendo debates sobre temas éticos y sociales presentes en redes y utilizando rúbricas de pensamiento crítico.

Por su parte, las familias pueden pasar de la censura o la indiferencia a la mediación activa. La conversación y la confianza familiar son pilares para el desarrollo de la autonomía digital. Preguntas como “¿Qué has aprendido hoy en TikTok?” o “¿Por qué crees que este *influencer* te dice eso?” abren un diálogo crucial.

#### *De la pasividad a la participación*

Enseñar a comprender los contenidos digitales no es una tarea opcional, sino una responsabilidad educativa urgente. La pedagogía del siglo XXI debe integrar los lenguajes, hábitos y dinámicas digitales que forman parte del entorno del niño y adolescente, transformándolos en herramientas educativas dentro del aula del futuro.

La clave reside en transformar el consumo en análisis, la reproducción en creación, y la pasividad en participación consciente. Así será posible formar generaciones con la brújula intelectual necesaria para navegar el vasto mundo digital con autonomía, criterio y compromiso cívico.

## **De prohibir móviles a mutilar tabletas: maneras de gestionar (mal) la tecnología en el aula**

Margarida Romero. Research associate, Universitat Internacional de Catalunya; Université Côte d’Azur; Instituto de Investigación en Inteligencia Artificial (IIIA - CSIC)

Enric Vidal. Dean, Universitat Internacional de Catalunya

Para la directora del centro, la mañana se complicó antes de que la última gota de café cayera en la taza. En la sala de profesores, el ambiente se podía cortar con un cuchillo: desde hacía ya un par de años, las expectativas infladas en torno a la digitalización del colegio habían monopolizado las conversaciones.

Esta vez, sin embargo, el debate no giraba en torno al uso de la inteligencia artificial por parte del alumnado en los deberes. El foco estaba puesto en un estudiante de segundo de la ESO que había logrado saltarse las



restricciones de su tableta escolar y acceder a YouTube. La preocupación no era únicamente que hubiese visto un par de vídeos inocentes, sino que el simple hecho de vulnerar las medidas de seguridad del dispositivo evidenciaba un fallo grave: si un alumno podía romper las barreras, también podía exponerse a contenido inapropiado.

El jefe de estudios, firme defensor del proyecto digital, se lamentaba mientras señalaba la pantalla: “Mira, lo teníamos todo cerrado: cámara, tienda de aplicaciones, navegador... y aun así lo han vuelto a abrir”. La directora era consciente de que el incidente iba más allá de lo técnico: detrás afloraban expectativas familiares contradictorias, un claustro dividido y una comunidad educativa que todavía no tenía claro si la tecnología era una herramienta de aprendizaje, un riesgo... o ambas cosas a la vez.

#### *Una innovación compleja*

Aquella mañana, la directora asumió algo que llevaba tiempo rondándole la cabeza: la tableta, ese dispositivo presentado como instrumento para la *renovación pedagógica*, se rebelaba como una fiera difícil de domesticar. Cuando se utilizaba en ciertas actividades pedagógicas, podía ser fascinante, pero también podía ser un peligro para los alumnos. El profesorado no tardó mucho tiempo en darse cuenta de que había que restringir la libertad de la fiera; con la aprobación del jefe de estudios, se fue creando una jaula de restricciones en respuesta a las incidencias que su uso había causado.

Quedaba ya lejos el discurso que había situado a la tableta en el centro del ambicioso proyecto digital del centro: un dispositivo por alumno, presentado como una manera de adaptar la enseñanza al mundo *digital*.

El jefe de estudios, uno de los grandes impulsores del proyecto, defendía la digitalización con verdadero entusiasmo. Imaginaba alumnos creando vídeos, investigando por su cuenta, colaborando en línea y realizando sus actividades en el aula y en casa en un mismo soporte. Además, la tableta se había presentado a las familias como una manera de no tener que cargar con los manuales escolares entre la escuela y el hogar. Durante los primeros meses, algo de esa promesa pareció cumplirse entre los profesores más entusiastas y los alumnos con más autodisciplina y capacidad de regulación.

#### *Atar y desatar la “fiera” tecnológica*

Sin embargo, la directora siempre había sospechado que la tableta tenía un potencial tan prometedor como problemático. Desde el primer curso, familias y docentes le trasladaron inquietudes que se repetían con frecuencia: vídeos grabados sin permiso, capturas de pantalla comprometedoras, distracciones constantes en el aula, accesos a contenidos inapropiados. Tras cada incidente, el equipo directivo instaba al servicio técnico a encontrar una solución “definitiva y urgente”.

En respuesta, el centro empezó a bloquear la cámara, restringir aplicaciones, limitar el acceso a internet o desactivar funciones básicas del dispositivo. El objetivo era doble: proteger al alumnado y evitar situaciones que pudieran dañar la convivencia o la reputación del centro. Pero ese control tan minucioso tenía efectos secundarios evidentes: las tabletas quedaban reducidas a versiones muy limitadas de lo que originalmente se había prometido. La “fiera” tecnológica pasaba a ser, en la práctica, un aparato domesticado hasta la ineficacia, un corderito manso pero ineficiente.

Los estudiantes, acostumbrados a usar sus tabletas con total libertad en casa, reaccionaban a las limitaciones con creatividad y cierta picardía. Cada día buscaban formas de “desatar” la fiera que había atado el equipo técnico de la escuela. Y así, como en el relato de Penélope, el profesorado dedicaba horas a tejer un entramado de restricciones tecnológicas, que los alumnos intentaban destejer cuando salían del centro. Un tejer y destejer diario, perdiendo el tiempo y la paciencia del equipo del centro. Ese tiempo invertido en vigilar la herramienta terminaba restándole de lo realmente importante: la relación educativa, la conversación, la atención personalizada.

#### *Protocolo común para centros*

El caso de este colegio no es una excepción sino representativo de las contradicciones y frustraciones que se han vivido en las aulas con la llegada de las tecnologías digitales. En nuestro reciente trabajo de investigación al respecto, hemos diseñado un estudio que incorporara no solo la visión de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias y equipos directivos y pedagógicos), sino también la observación directa en los centros.

Nuestro trabajo se llevó a cabo en dos institutos de secundaria, con 536 alumnos observados. Allí constatamos cómo la tensión entre innovación y control atraviesa toda la vida escolar. Algunos centros optan por prohibir los móviles; otros, por crear zonas sin pantallas; otros apuestan por una digitalización total; y los hay que deciden recortar la tecnología hasta dejarla casi irreconocible.

En la última década, la educación ha oscilado entre el tecnooptimismo y el tecnoescepticismo, una dinámica que se ha intensificado con la llegada de la inteligencia artificial generativa, que irrumpe en un ecosistema ya saturado de tensiones.

### *Herramientas que transforman*

En nuestras observaciones comprobamos que la tecnología genera dificultades porque suele introducirse en la escuela como si fuera un objeto neutro, algo que puede simplemente usarse bien o mal.

Pero las herramientas digitales transforman las relaciones entre docentes, alumnado y familias. Alteran las normas, los ritmos, las posibilidades de trabajo y también los riesgos. Por eso, proponemos regular sus usos desde el propio centro educativo y acompañar al profesorado en su capacidad para diseñar actividades donde la tecnología aporte un valor añadido, ya sea para desarrollar competencias disciplinares o digitales.

Dos ejemplos sencillos: mutilar una tableta (bloquear cámara, aplicaciones o funciones determinadas) la reduce a un libro caro, mientras que prohibir el móvil elimina cualquier posibilidad educativa. En cambio, usar la tecnología con sentido implica integrarla en actividades que aporten valor: por ejemplo, usar la cámara para documentar un experimento o el móvil para recoger y analizar datos en una salida. La diferencia es clara: el objetivo no es bloquear por defecto, sino de dar un propósito pedagógico a las herramientas para desarrollar competencias digitales y disciplinares.

No se trata de expulsar, mutilar o domesticar la tecnología, sino de desarrollar capacidades docentes y directivas que permitan establecer políticas de uso centradas en el desarrollo competencial: pensamiento computacional, comprensión y análisis de datos, alfabetización informática y capacidad de programar. El objetivo no es formar meros consumidores de tecnología, sino personas capaces de comprenderla, crearla y transformarla.

---

## **MAGISTERIO**

### **Rosa Rocha: "Los alumnos maduran en los IES, no en entornos proteccionistas como los CEIP"**

*Desde su posición como directora de un centro de secundaria, Rocha defiende que los institutos están preparados para acoger al alumnado desde los 12 años.*

MAGISTERIO Viernes, 28 de noviembre de 2025

La presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD) y directora del IES Guadarrama, Rosa Rocha, ha expresado en declaraciones a MAGISTERIO su preocupación por la permanencia de los alumnos de primero y segundo de la ESO en centros de Educación Primaria. Una medida que ha sido defendida por la Comunidad de Madrid en nombre de una transición más progresiva y ha sido avalada por el informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación presentado este miércoles.

Sin embargo, desde la experiencia en los institutos, el diagnóstico es distinto. "Los alumnos de primero y segundo de la ESO permanecen en los colegios, pero los profesores que están impartiendo en clase realmente no se sabe muy bien a qué claustro pertenecen, si al del colegio o al de los institutos". A esta falta de integración se suma una grave carencia organizativa: "No hay coordinación, no hay preparación y organización de las asignaturas".

El coste de esta descoordinación se observa en el momento de incorporarse al instituto. "Ya nos estamos encontrando con que claro, los alumnos cuando llegan en tercero de la ESO no van a venir preparados adecuadamente para determinados campos como matemáticas, lengua propia, historia, tal y como ocurriría si estuviesen en el instituto".

#### *La madurez se construye fuera del entorno cerrado*

Desde su posición como directora de un centro de secundaria, Rocha defiende que los institutos están preparados para acoger al alumnado de estas edades. "Los institutos tenemos muchos recursos que hemos ido desarrollando a lo largo de los últimos, sobre todo los últimos 20 años, en convivencia, en herramientas para que se gestionen las dificultades".

Además, advierte de que el entorno del colegio no siempre protege tanto como se cree. "En estas edades precisamente es donde más situaciones de acoso y de ciberbullying se producen".

El contacto temprano con entornos más diversos y complejos es, según explica, un factor positivo para el crecimiento personal de los alumnos:

"Una vez que se incorporan los primeros días, los alumnos están fenomenal y además van creciendo, van adaptándose a otros entornos, se van haciendo más resilientes y además crecen, maduran".





Frente a la idea de que los estudiantes de 12 años son demasiado pequeños para cambiar de etapa, Rocha recuerda que “nosotros les atendemos como preadolescentes. Ya no son niños pequeños”.

Y añade que el diseño original de la ESO ya contemplaba este tránsito progresivo. “Pensamos que esa es la etapa de la ESO”, señala. “Entonces, nosotros lo que les ayudamos es irse adaptando a esos cambios que les ocurren a nivel biológico, pero también a nivel madurativo y cognitivo”.

En su opinión, al mantenerse en los colegios, estos jóvenes pierden la oportunidad de desarrollar autonomía y habilidades sociales en un entorno menos protegido: “Permanecen en colegios que siguen un entorno cerrado y en el que no hay protegidos y no les ayuda ni a tomar decisiones, ni a relacionarse, ni a salir de un entorno excesivamente proteccionista”.

*El parche de los universitarios dando clase*

Rocha también ha rechazado con claridad la otra controvertida medida impulsada por la Comunidad de Madrid para paliar el déficit de docentes de matemáticas: permitir que estudiantes universitarios den clase en institutos antes de finalizar su formación. “Nos parece un parche que un alumno que está estudiando en tercero de Matemáticas empiece a impartir clase en el instituto”. Medida de la que ya informó MAGISTERIO.

Rocha denuncia que esta solución ignora tanto la preparación académica como la formación pedagógica necesaria para ejercer la docencia. “Primero, no tiene ni siquiera la titulación de matemáticas. Segundo, no tiene una formación pedagógica, no ha hecho un máster del profesorado y no va a saber cómo enfrentarse a alumnos que simplemente se lleva con ellos tres años de diferencia”.

A su juicio, esta decisión no responde a una estrategia educativa coherente, sino a una solución improvisada. “Si no tiene todas esas herramientas, lo único que estamos haciendo es parchear”.

La clave, según Rocha, no está en rebajar requisitos, sino en mejorar las condiciones del profesorado para atraer talento a la educación. “Hay que hacer que ser profesor sea atractivo también para estos alumnos que terminan Matemáticas, que se formen y que hagan el máster del profesorado y que luego pues poco a poco se incorporen al cuerpo”.

Además, recuerda que el problema de escasez de docentes no es exclusivo de esta especialidad: “El problema es que no hay profesores, no solo de Matemáticas y Física sino de otras muchas especialidades de FP”. Su conclusión es clara: “Esta no mejoraremos en nada, ni en PISA, ni en los resultados, ni en nada”.

## **Construcción, transporte, big data o IA, referentes en nuevos centros de excelencia de FP**

*El sector de la construcción y la sostenibilidad energética, del transporte, de la aeronáutica o del 'big data' y la inteligencia artificial (IA) son referentes en los nuevos centros de excelencia de Formación Profesional que se suman a la Red Nacional y que harán que haya un total de 75 centros desde que se creara en 2022.*

EFE Lunes, 1 de diciembre de 2025

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha publicado la resolución por la cual se conceden 7,3 millones de euros para la creación de nueve nuevos centros de excelencia. A estas ayudas se añaden otros 27 millones que se distribuirán entre los 66 centros de excelencia que actualmente pertenecen a la red para su mantenimiento. Las dos convocatorias de ayudas aprobadas en 2025 ascienden a 34,4 millones de euros y desde 2022 el ministerio que dirige Pilar Alegría ha financiado estos centros con un total de 111,8 millones.

La Red de Centros de Excelencia de FP son centros tractores en los que se desarrollan proyectos de innovación en colaboración con otros centros y empresas, y sirven de referencia a la hora de formar, tanto a profesionales de los distintos sectores productivos, como al profesorado. Cuentan con representación de 18 sectores estratégicos.

Los nuevos centros que han sido adjudicados como centros de excelencia y sus familias profesionales se encuentran en Cataluña (Institut Illa dels Banyols; Aeronáutico), Aragón (CPIFP Los Enlaces; Audiovisual), Galicia (CIFP Universidade Laboral; Marítimo Pesquera), Castilla y León (CIFP Pico Frentes; Construcción y Sostenibilidad Energética), País Vasco (CIFP Construcción LHII; Construcción y Sostenibilidad Energética), Valencia (IES Dr Lluís Simarro; IA y Big Data), Murcia (CIFP Carlos III; IA y Big Data), Andalucía (IES El Tablero; Transporte y Logística) y Canarias (CIFP Cruz de Piedra de Las Palmas de Gran Canaria, Transporte y Logística).

## **Lo que nadie te contó sobre ser profe de Infantil en España: cuatro datos que te van a sorprender**

*Cuando pensamos en la Educación Infantil, a menudo nos viene a la mente una imagen de cuidados, juegos y canciones. Es una percepción extendida que la define como una etapa de guarda y custodia más que como un*

*pilar fundamental del sistema educativo. Sin embargo, por primera vez, tenemos una radiografía exhaustiva y a gran escala de esta profesión en nuestro país. El informe TALIS 2024 de la OCDE, en el que España ha participado por primera vez para la etapa de 3 a 6 años, nos da voz directa de los profesionales y revela una realidad mucho más compleja, exigente y sorprendente.*

MAGISTERIO Miércoles, 3 de diciembre de 2025

Los datos de *TALIS 2024 para la etapa de Infantil* nos obligan a desmontar mitos y a mirar con nuevos ojos a quienes educan en la etapa más decisiva del desarrollo. A continuación, desgranamos los cuatro hallazgos más impactantes que este informe nos deja sobre ser profe de Infantil en España.

*Una profesión de mujeres... con un techo de cristal inesperado*

La Educación Infantil en España es, sin lugar a dudas, un sector abrumadoramente femenino: el 92% del personal son mujeres. Sin embargo, esta realidad esconde una paradoja inesperada en los puestos de liderazgo. Los hombres, que apenas representan el 8% del total, suponen el 30% del total de directores. Es decir, su presencia en puestos de liderazgo es casi cuatro veces mayor que su representación en la base.

El propio informe de la OCDE subraya esta contradicción: España muestra una fuerte feminización en los equipos educativos. Sin embargo, los hombres tienen una presencia ligeramente mayor en los cargos directivos con respecto a lo observado en el equipo educativo. Este desequilibrio sugiere que, incluso en un sector donde las mujeres son una inmensa mayoría, las vías de acceso al liderazgo podrían estar afectadas por sesgos de género que favorecen la promoción masculina. Pero los sesgos de género no son el único desafío sorprendente; el perfil de cualificación y bienestar de estos profesionales revela otra tensión fundamental.

*Hiperpreparados y vocacionales, pero al límite del estrés*

El personal de Infantil en España es uno de los más cualificados del mundo. Prácticamente *el 100% posee formación universitaria* (niveles ISCED 6 o superiores), un nivel de preparación que posiciona a nuestro país en la cima de la comparativa internacional. A pesar de esta altísima cualificación, un contundente *45% del personal afirma experimentar estrés laboral «bastante» o «mucho»*.

Este dato, sin embargo, convive con otro igualmente rotundo: *el 95% se declara satisfecho con su trabajo*. Esta combinación de alta preparación, estrés significativo y enorme satisfacción no es solo una paradoja, sino el retrato de una fuerza laboral profundamente vocacional. Es un testimonio de resiliencia profesional que encuentra una inmensa recompensa personal en su labor, lo que le permite sobrellevar presiones estructurales muy severas.

*¿Cuáles son las principales fuentes de este estrés? El informe las identifica claramente:*

- Tener demasiado trabajo administrativo (64%).
- Realizar demasiadas tareas simultáneamente (60%).
- Tener demasiados niños por aula (51%).

Estos datos demuestran que el desgaste no proviene de la falta de preparación o de vocación, sino de una sobrecarga de tareas burocráticas y una presión constante que limita el tiempo para la interacción pedagógica. Este desgaste profesional, soportado por una fuerte vocación, también arroja luz sobre quiénes son los que finalmente consideran abandonar la profesión, y las razones son muy distintas a las que podríamos imaginar.

*Los jóvenes se quedan, los veteranos se agotan: la "fuga de talento" no es como la imaginas*

Contrariamente a la narrativa popular sobre la falta de compromiso de las nuevas generaciones, el profesorado de Infantil en España muestra una *altísima fidelidad a la profesión*. Solo el 10% dejaría su puesto para trabajar fuera del sector educativo, una de las tasas de abandono potencial más bajas a nivel internacional. El hallazgo más contraintuitivo del informe tiene que ver con quiénes se plantean dejar la profesión y por qué. A diferencia de lo que ocurre en la mayoría de los países, *en España no son los jóvenes los que más piensan en abandonar. Son los profesionales de más edad*.

El equipo educativo de más edad muestra más intención de abandonar por salud y responsabilidades familiares que los jóvenes, en contraste con la tendencia internacional.

Los datos son claros: los *profesionales mayores de 50 años* tienen una intención significativamente mayor de dejar la docencia por problemas de salud (tanto física como mental) y por responsabilidades familiares que sus compañeros menores de 30 años. Este patrón invertido sugiere un problema profundo de desgaste acumulado a lo largo de la carrera. Lejos de ser una profesión de la que se huye al principio, parece ser una carrera que agota con el paso de los años, poniendo en jaque la sostenibilidad del talento a largo plazo. Y si la sostenibilidad de la carrera docente es un reto, el informe también revela una fortaleza inesperada que posiciona a estos profesionales a la vanguardia de la educación del futuro.

*Líderes digitales por sorpresa: la gran fortaleza oculta de la Educación Infantil española*

Si hay un área en la que el personal de Educación Infantil español destaca de forma sorprendente es en su competencia digital. *El 58% ha recibido formación tanto inicial como continua en el uso de herramientas digitales* para su trabajo, y solo un 9% declara no tener ninguna capacitación en este ámbito. Esta cifra no solo es alta en términos absolutos, sino que sitúa a España a años luz de otras potencias educativas. Para ponerlo



en contexto, en Japón el 57% del personal no cuenta con ninguna formación digital. En Alemania, esa cifra es del 45%.

Esta sólida base formativa se traduce en una *alta autoeficacia*: la gran mayoría de los profesionales españoles se sienten competentes para usar la tecnología en su trabajo diario con los niños. Este hallazgo es inesperado en parte porque la Educación Infantil a menudo se estereotipa como una etapa de bajo componente tecnológico, centrada en el juego tradicional. Sin embargo, los datos demuestran que es una fortaleza estratégica fundamental y, en gran medida, oculta. Posiciona a nuestros educadores infantiles como uno de los colectivos mejor preparados de su entorno para afrontar los retos pedagógicos del siglo XXI.

El informe TALIS 2024 nos obliga a actualizar nuestra visión sobre la Educación Infantil en España. Lejos de ser una simple etapa de cuidados, es una profesión ejercida por un colectivo altamente cualificado, vocacional y resiliente, pero que trabaja bajo una enorme presión estructural. Son profesionales que se enfrentan a techos de cristal, a un estrés crónico y a un desgaste que se acentúa con los años, pero que, a su vez, demuestran un compromiso y una preparación digital líderes a nivel mundial.

Ahora que los datos nos muestran este retrato, la pregunta es inevitable: *¿estamos como sociedad cuidando y reconociendo a quienes educan a nuestros hijos en la etapa más decisiva de sus vidas?*

## **En España hay casi 16 ingenieros por cada 1.000 habitantes, pero solo el 20% son mujeres**

*La profesión de ingeniería cuenta con aproximadamente 750.000 trabajadores en España, unos 16 ingenieros por cada 1.000 habitantes, situándose por encima de Francia e Italia, aunque solo el 20% son mujeres.*

EFEJueves, 4 de diciembre de 2025

El Observatorio de la Mujer Ingeniera en la Industria Española del Instituto de la Ingeniería de España (IIE) – que agrupa a más de 100.000 ingenieros de diversas ramas– avisa de que la brecha de género en las ramas STEM (ciencias, tecnología, matemáticas e ingenierías) persiste desde la Educación Secundaria. En su último informe sobre las barreras que tienen las chicas ingenieras, difundido este miércoles, señalan que aunque la mayoría del alumnado de bachillerato son mujeres, solo cuatro de cada diez eligen la rama de Ciencias y Tecnología, frente a más de la mitad de los chicos que optan por ella.

Una diferencia que se amplía en la Educación Superior, donde entre el 30% y el 35% de las mujeres estudiantes apuestan por carreras de ramas en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas y solo una cuarta parte trabaja en el sector industrial. Los resultados de una encuesta a más de 400 profesionales de los 20 Comités Técnicos del IIE muestra que pese a los avances en la incorporación de mujeres a la ingeniería, persisten desigualdades en los salarios o en el acceso a cargos de responsabilidad.

Solo el 8% de los cargos de dirección general son ocupados por mujeres, frente al 92% de hombres, y en mandos intermedios las mujeres representan el 14%. En niveles junior la proporción femenina es del 34%, disminuyendo drásticamente en la alta dirección hasta el 10,6%. Y la brecha salarial de género es de un 10%: una media de 34.100 euros anuales en los hombres y de 31.100 euros en las mujeres.

Por otra parte, la distribución por especialidades revela que la Ingeniería Industrial concentra el mayor porcentaje de profesionales (43%), seguida por Ingeniería Informática (21%), Ingeniería de Telecomunicación (9%), Ingeniería Agrícola/Agronómica (8%) e Ingeniería de Caminos/Civil (8%). Pero el porcentaje de mujeres en la ingeniería española se sitúa en torno al 20%, con menor presencia en Telecomunicación (12%), Informática (16%) e Industrial (19%), y mayor en Agrícola (33%) y Caminos (24%).

Además, el empleo temporal afecta más a las mujeres, a un 23% frente a un 7% de hombres, y la igualdad de género en la profesión sigue condicionada por factores como la maternidad y las normas sociales. La tasa de ocupación de ingenieros es del 98 % y más de ocho de cada diez trabajan en su especialidad, sin embargo, solo un 19 % de estas profesionales son mujeres.

El Instituto de la Ingeniería de España señala que es «fundamental» fomentar vocaciones STEM en niñas desde la educación primaria e impulsar modelos de referencia femeninos en ingeniería y tecnología. También recomienda la implementación de programas de mentoría y becas para mujeres en ingeniería, así como políticas de conciliación laboral que favorezcan la retención del talento femenino.

## Los ingresos de universidades privadas y escuelas de negocios crecen más del 10%

José Luis Fernández. 1 diciembre, 2025

En los últimos años, las universidades privadas en España han experimentado un crecimiento sin precedentes, consolidándose como actores clave en el panorama educativo. Mientras las instituciones públicas sufren limitaciones presupuestarias y pérdida de estudiantes, las privadas han multiplicado sus plazas (el 47% de la oferta total para 2025/26 será privada) y han visto un importante aumento de matriculados.

Este auge ha sido impulsado por varias causas: la escasez de plazas en universidades públicas, la demanda creciente de programas de máster, especialmente no presenciales, y la entrada de grandes fondos de inversión en el sector educativo. Sin embargo, este boom también ha levantado alertas: cinco universidades privadas no llegan al mínimo de alumnos -4.500 estudiantes- exigido por las nuevas normas, mientras que el gobierno endurece los requisitos para su creación.

Al mismo tiempo, la calidad académica de las privadas genera debate: un estudio reciente señala que su rendimiento medio supera al de las públicas en un 32%, aunque su aportación en investigación sigue siendo mucho más limitada. Este escenario plantea un cambio estructural en el sistema universitario español, con una privatización educativa cada vez más marcada y consecuencias profundas en equidad, financiación y calidad.

En este entorno, se ahora que el mercado de universidades privadas y escuelas de negocios alcanzó en 2024 un valor total de 4.150 millones de euros, lo que supuso un 12,3% más que en el año anterior, en un contexto de progresivo aumento de la demanda de formación superior y fuerte desarrollo de la oferta.

Las universidades privadas acapararon el 75% del negocio, con unos 3.100 millones de euros, mientras que las escuelas de negocios superaron por primera vez los mil millones de euros. Estas son algunas conclusiones del estudio Sectores «Universidades Privadas y Escuelas de Negocios» publicado recientemente por el Observatorio Sectorial DBK de INFORMA.

Este avance se sustentó en el aumento del número de estudiantes matriculados y en el incremento de los precios, consolidando la tendencia observada en años anteriores. En concreto, el segmento de universidades privadas generó unos ingresos de 3.095 millones de euros, tras crecer un 12,5%.

Dentro de este segmento, las universidades presenciales concentraron el 80,1% del negocio, con una facturación de 2.480 millones de euros y un crecimiento del 13%, mientras que las no presenciales alcanzaron los 615 millones, tras aumentar un 11%.

El número total de alumnos matriculados en universidades privadas se situó cercano a los 490.000 estudiantes en el curso 2024/2025, lo que supone un incremento del 9,9% respecto al curso anterior. Este crecimiento fue ligeramente superior en el caso de las universidades presenciales, frente al registrado por las no presenciales.

Por su parte, las escuelas de negocios mantuvieron un comportamiento dinámico, impulsadas por la demanda de programas especializados y formación ejecutiva, alcanzando una facturación de 1.055 millones de euros, un 11,6% más que en 2023.

En octubre de 2025 se contabilizaban 46 universidades privadas reconocidas por ley con actividad docente (38 son presenciales y 8 no presenciales). Junto a estas, operaban unas 120 escuelas de negocios con actividad significativa. El interés de inversores, tanto nacionales como internacionales, ha sido un factor clave en el desarrollo del sector en los últimos años, tanto para la creación de nuevas entidades como para la construcción de instalaciones.

### *Alta concentración y entrada de fondos internacionales*

El sector presenta un alto grado de concentración, de manera que las cinco primeras universidades privadas y escuelas de negocios reunieron cerca del 30% del valor del mercado en 2024, mientras que las diez primeras acapararon el 48%.

Además, del alto grado de concentración, el sector también se está caracterizando en los últimos años, por una intensa actividad de compraventa por parte de fondos de capital riesgo y otros inversores financieros, que han convertido la educación superior privada en un activo estratégico dentro de sus carteras. Operaciones como la entrada y posterior salida de CVC en la Universidad Alfonso X el Sabio, la compra de la Universidad Europea por Permira y su relevo posterior por EQT, o el interés de fondos como Cinven, KKR, Advent o PAI por plataformas universitarias y de formación online ilustran un proceso de concentración y profesionalización empresarial, en el que los centros pasan de manos familiares o fundacionales a grandes grupos respaldados por private equity, con el objetivo de ganar escala, abrir nuevos campus y reforzar su oferta de grados, másteres y formación ejecutiva

## Los hábitos de lectura digital disminuyen la motivación lectora a partir de quinto de primaria

José Luis Fernández. 2 diciembre, 2025

En las primeras etapas escolares, la lectura no solo es una herramienta clave para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños, sino también la base sobre la que se construyen competencias futuras en comprensión, escritura y pensamiento crítico. Con la digitalización creciente del entorno, la lectura digital —a través de e-books, dispositivos táctiles, pizarras interactivas u otros medios electrónicos— ha ganado presencia tanto en contextos educativos como domésticos.

La lectura digital en edades tempranas ofrece oportunidades distintas a las del libro impreso. Por ejemplo, los estudios muestran que los e-books interactivos pueden favorecer habilidades emergentes de alfabetización como la conciencia fonológica y el vocabulario en niños pequeños, en comparación con programas escolares tradicionales o con libros no interactivos.

Asimismo, la tecnología puede facilitar adaptaciones para alumnos con dificultades de motricidad fina o con barreras en el acceso, permitiendo modalidades de lectura más accesibles e inclusivas.

Por otro lado, la transición al formato digital también plantea desafíos y precauciones. Se ha encontrado que ciertos niños aprenden mejor con materiales impresos durante las primeras etapas escolares: las actividades centradas en lectura impresa —como escribir letras o interactuar con materiales impresos en el entorno— predicen un desarrollo lector más sólido que algunos juegos o aplicaciones digitales.

Además, el uso indiscriminado de pantallas en edades muy tempranas ha sido objeto de alertas por parte de profesionales de la salud pediátrica, quienes subrayan la necesidad de regular tiempos y contextos de exposición a dispositivos. En síntesis, la lectura digital en la infancia puede complementar y enriquecer los procesos de alfabetización si se implementa con criterios pedagógicos adecuados, equilibrio y acompañamiento adulto o docente. Pero no sustituye por completo las experiencias del soporte impreso, que mantienen un papel esencial en las primeras etapas escolares.

En este contexto, un estudio de la Estructura de Recerca Interdisciplinaria (ERI) Lectura de la Universitat de València concluye que los hábitos de lectura digital académica en quinto de primaria predicen negativamente la motivación lectora en sexto. Además, entre las conclusiones se destaca que los hábitos de lectura digital no causan una peor comprensión.

El estudio, publicado en “Developmental Psychology”, una de las revistas de referencia de la American Psychological Association, se ha efectuado sobre 908 estudiantes de primaria.

“Se trata del primer estudio longitudinal que examina tres variables como hábitos lectores, comprensión y motivación lectora a lo largo del tiempo. El seguimiento a estudiantado desde cuarto hasta sexto curso indica una relación positiva entre la comprensión lectora y la motivación lectora estable a lo largo del tiempo. También es importante destacar que los hábitos lectores digitales no mostraron una relación causal significativa con la comprensión lectora, en línea de lo que ya mostramos con un metaanálisis previo”, explica Lidia Altamura, primera firmante del artículo e investigadora de la ERI Lectura del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UV.

En concreto, en el estudio se controló el nivel de acceso a los dispositivos digitales en la escuela, de forma que cuando no estaban supervisados, los estudiantes que leían digitalmente con finalidades académicas podían ver dificultada su futura motivación intrínseca para la lectura.

“Además, como este tipo de lectura tiene como objetivo satisfacer demandas académicas (completar deberes, estudiar) también es razonable observar un efecto negativo sobre la motivación intrínseca, que refleja el impulso interno del placer”, se explica en el artículo, en el que también participan Cristina Vargas y Ladislao Salmerón, profesora y catedrático del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UV.

Ante el hecho de que si un estudiante lee más en formato digital con finalidades académicas en quinto que en cuarto su motivación disminuye en sexto, el equipo investigador propone integrar adecuadamente las prácticas de lectura digital en las primeras etapas del desarrollo y enfatizan la necesidad de una instrucción estructurada para ajustar los estudiantes a beneficiarse plenamente de los avances digitales.

Esta investigación, en la que también forma parte la Universidad de Wuppertal (Alemania), nace de la necesidad de extender los hábitos de lectura de la infancia más allá de los textos impresos tradicionales, con la emergencia de nuevas prácticas y formas a través de dispositivos digitales, un área de conocimiento muy poco estudiada. El trabajo de campo tuvo lugar entre los años 2022 y 2024, en España, con edades del alumnado de entre 9 y 12 años.

## Ricardo Moreno Castillo: «Quien opina sin antes reflexionar ni estudiar, es un pedante»

Eva Serra. 28 de noviembre de 2025

«A Voltaire le habría entusiasmado Internet», nos dice Ricardo Moreno Castillo en su último libro *Libertad, Igualdad, Fraternidad* (Fórcola, 2025). Esta tríada, atribuida a círculos ilustrados, más tarde utilizada por Robespierre y que marcó el lema de la Revolución Francesa (1789), ofrece el mejor marco para acercarnos al pensamiento de varios y grandes personajes de la Ilustración que, como Voltaire cultivaban sus ansias por el conocimiento con las herramientas disponibles en su momento, como los diccionarios. Pero «los diccionarios (y en consecuencia, también Internet) son útiles, sobre todo a las personas ya algo cultivadas (...)» -escribe Moreno-.

Hume, Kant, Condorcet, Chesterfield, Diderot, Montesquieu, Rousseau, Locke, Pope, Voltaire... Este delicioso ensayo nos invita a subir a una especie de tren del conocimiento, con paradas en estaciones filosóficas, educativas, religiosas, sociales, éticas o históricas de la mano de esos atemporales autores y desde el sentido crítico e ingenioso de su autor quien, en no pocas ocasiones, se enfrenta a su propio texto con humor y con la lucidez de la contradicción frente a esas eternas y *vigentes* citas. Ricardo Moreno Castillo es autor de más de una veintena de libros. Licenciado en Matemáticas y Doctor en Filosofía especializado en Historia de la Ciencia. Catedrático de Instituto y profesor asociado de la Universidad Complutense, actualmente jubilado.

*De todas cuantas citas recopila, ¿con cuál se quedaría para describir la sociedad actual? Y, ¿cuál de ellas diría que tiene menos vigencia?*

Diría que la más actual es la de John Adams (extraída de su autobiografía): “Debo juzgar por mí mismo, pero ¿cómo puedo juzgar? ¿Cómo puede juzgar cualquier hombre, a menos que su mente haya sido abierta y ampliada por la lectura?” Hoy día todo el mundo opina de todo, sin acordarse de que para opinar sobre cualquier cosa primero hay que reflexionar y estudiar mucho acerca de esa cosa. La libertad de expresión protege el derecho de cada uno a hacer pública su opinión, cierto, pero no garantiza que la opinión sea inteligente ni útil para los demás. Si nuestros políticos supieran más historia y economía, no se escucharían en el parlamento tantas tonterías. En cuanto a la que pienso que tiene menos vigencia es quizás la de Diderot: “Despojad a un cristiano del miedo al infierno, y le despojaréis de su fe”. No frecuento mucho la iglesia, pero no creo que hoy los curas se dediquen a aterrorizar a los fieles con las penas eternas del infierno, como hacían cuando yo era niño.

*Su libro se inspira en grandes autores de la ilustración. ¿Cree que estos ilustrados pensaban en el ciudadano común como un ser guiado por la razón? ¿En qué ha cambiado el concepto de ciudadanía desde el nacimiento de la Ilustración a nuestro tiempo, si es que lo ha hecho?*

Los ilustrados pensaban que había que dejarse conducir por la razón, porque no tenemos otra guía mejor, pero no que todas las personas fueran razonables. En cuanto al concepto de ciudadanía tal y como lo entiende la Ilustración sigue vigente, pero en ciertas épocas y lugares ha sido sepultado y olvidado (pensemos en el fascismo y en el comunismo) y ha sido necesario acudir a su rescate. Y ese rescate nunca es definitivo, porque tanto la estupidez como el fanatismo son connaturales a la condición humana, y es por esto que la lucha por mantener vivos los ideales de la Ilustración durará lo que dure la humanidad. El libro del cual estamos hablando intenta contribuir, así sea modestamente, a que estos ideales no se pierdan.

*Rousseau decía que el ciudadano debe anteponer el interés general al suyo propio, y que el gobierno debe servir a la voluntad general. ¿Qué interés general diría que caracteriza a la educación en nuestras sociedades modernas?*

La educación al alcance de todos, lo mismo que la sanidad al alcance de todos, no solo es de justicia, es de necesidad, si queremos vivir en una sociedad próspera. Un país se construye entre todos, y si los ciudadanos gozan de buena salud, podrán trabajar con más eficacia, y si son personas instruidas, lo harán con más inteligencia. No me basta con que mis hijos tengan una buena educación y una buena salud, quiero que vivan rodeados de personas educadas y saludables. Por puro egoísmo, si se quiere, a todos nos conviene que exista una buena sanidad y una buena educación públicas.

*Tzvetan Todorov, al que también cita en su libro, decía que “un buen gobierno no se opone a que los conocimientos aumenten y se propaguen”, y no debería tener el derecho a decidir dónde reside la verdad ni dónde está el error. ¿Le parece vigente este pensamiento?*



A lo primero ya contesté en el comentario anterior. El buen gobierno no solo no se ha de oponer a que los conocimientos se propaguen, sino que lo ha de fomentar. En cuanto a lo segundo, a que no debe decidir dónde está la verdad y el error, es correcto. La búsqueda de la verdad compete a los científicos, historiadores, intelectuales y filósofos, no a los políticos. Lo de la memoria histórica está muy bien, pero de investigar lo que sucedió en guerra civil se han de ocupar, de hecho ya lo están haciendo desde hace ya mucho tiempo, los departamentos de historia contemporánea de todas las facultades de historia de todas las universidades de España y muchos de las extranjeras (y desde mucho antes de que nuestros amados regidores intentan iluminarnos con su sabiduría). Y las publicaciones de todos estos historiadores están al alcance de cualquiera que desee ilustrarse sobre el tema. Y a quien no le apetezca leerlas que no las lea, está en su derecho, pero después, a la hora de opinar, ha de guardar un prudente silencio y escuchar a quienes sí saben.

Y por supuesto, la historia ha de estudiarse para conocer las buenas ideas que tuvieron quienes vivieron antes que nosotros y aprender de sus errores, para así poder conservar las primeras y evitar repetir los segundos, pero no para pedirnos perdón unos a otros por las culpas de nuestros antepasados. Esta obsesión por culpar a los vivos por faltas de los cuales no son responsables me recuerda a la historia de *Astérix en Córcega*, donde dos clanes corsos están enfrentados porque el tatarabuelo de no se sabe muy bien quien vendió un burro en mal estado al tatarabuelo de tampoco se sabe muy bien quien, pero los tataranietos no podían olvidar tan terrible ofensa. Pero que este discurso, que está muy bien en un libro escrito para risa y diversión, sea mantenido por personas con responsabilidades políticas y a los que se les supone una cierta formación, es sencillamente preocupante.

*Cita de Ortega: "El progreso no consiste en aniquilar hoy el ayer sino al revés, en conservar aquella esencia del ayer que tuvo la virtud de crear ese hoy mejor". Pero a su vez, Fontenelle dirá: "Nada limita tanto el progreso, nada limita tanto las inteligencias como la admiración excesiva de los antiguos" ¿Le parecen frases conciliables? ¿Cómo deberíamos trenzar estas dos ideas?*

Lo verdadero se opone a lo falso y lo antiguo se opone a lo moderno, del mismo modo que la belleza se opone a la fealdad como la inteligencia a la estupidez, pero de ahí no se puede concluir que los feos seamos más tontos (ni tampoco más inteligentes) que los guapos. La ley de la palanca es dos milenios más antigua que la teoría atómica de Dalton, pero la segunda ya está obsoleta y la primera no. La admiración excesiva de los antiguos confunde lo bueno con lo antiguo, lo cual es una rémora para el pensamiento libre, pero el error contrario de identificar lo moderno con lo bueno es una rémora todavía mayor, pues si bien nos libra de la tiranía de la autoridad, nos hace caer en la tiranía de la moda. La cita de Ortega nos libra de esta dicotomía: el progreso y los descubrimientos de la ciencia moderna no salieron de la nada, sino que se apoyan en los descubrimientos que otros hicieron antes que nosotros, aunque algunos de ellos (tampoco todos) estén obsoletos.

Hay una preciosa cita de Karl Popper (procedente de una conferencia titulada "Retorno a los presocráticos", impartida en el año 1958 ante la Aristotelian Society) que explica muy bien la vigencia de los presocráticos, sin los cuales sería impensable la ciencia moderna: "En cuanto a los presocráticos, sostengo que existe la más perfecta continuidad entre sus teorías y los ulteriores desarrollos de la física. El que se los llame filósofos, precientíficos o científicos, interesa muy poco, creo. Afirmo que la teoría de Anaximandro desbrozó el camino para las teorías de Aristarco, Copérnico, Kepler y Galileo. No se trata de que haya «influido» simplemente en estos pensadores posteriores. La «influencia» es una categoría muy superficial. Más bien expresaría esto de la siguiente manera: las realizaciones de Anaximandro son valiosas en sí mismas, como una obra de arte. Además, sus realizaciones hicieron posibles otras realizaciones, entre ellas las de los grandes científicos mencionados".

*Cita de Condorcet: "Quien se integra en la sociedad llevando consigo las opiniones que su educación le ha transmitido no es un hombre libre, es el esclavo de sus maestros (...)". ¿Dónde está la frontera educativa entre "dar a conocer lo que se ha pensado antes" y "adoctrinar"?*

La historia de la filosofía consiste en eso, en dar a conocer lo que ha sido dicho por los filósofos que nos precedieron en la ardua tarea de pensar, lo cual no es en absoluto adoctrinar, sino instruir. No puede entender nada de la historia medieval quien no sabe nada de lo que supuso la patrística y la escolástica (así sea ateo militante) y ni de la historia contemporánea sin saber lo que es el marxismo (aunque sea católico de misa y comunión diaria). Explicar lo que fue Grecia, el judaísmo, el catolicismo y el islam (sin los cuales nuestro mundo sería ininteligible) no es adoctrinar, es proporcionar los conocimientos y las herramientas intelectuales para que en el futuro puedan los estudiantes pensar por sí mismos. Quien repite las opiniones que ha recibido sin someterlas a un riguroso escrutinio, reniega de su condición humana, desde luego, pero quien opina sin antes reflexionar ni estudiar, es un pedante.

*"La mayoría de los enemigos de las causas justas no se encuentran entre los malvados que las boicotean, sino entre los tontos que las apoyan. Los cuales, por cierto, casi siempre son multitud". Lo dice en el capítulo dedicado al feminismo, y tras una cita de Montesquieu (Cartas persas), afirma que en la educación está la*

clave, no en las cuotas de discriminación positiva. ¿Está la multitud comprando el retroceso en derechos al que, por ejemplo, alude sobre la mujer?

Creo, efectivamente, que los derechos de la mujer están en retroceso por culpa de la estupidez de muchas feministas (y cuando digo “feministas” me refiero a “personas feministas”, y espero que la corrección política no me obligue a decir “personas feministas” y “personos feministas”, y ya puestos, a decir también “personas feministas”). Pienso que, en contra de lo que pregonan nuestros ministros, estamos ante el gobierno menos feminista de la democracia. Un gobierno que promulga una ley tan mal redactada que rebaja las penas de los violadores y una ley trans absolutamente disparatada no es un gobierno feminista. Un gobierno que genuflexo con los herederos de ETA no es un gobierno feminista (¿o es que los asesinatos de unas sesenta mujeres por parte de la banda terrorista no son feminicidios?).

Dice que “El ser filósofo no es una elección profesional, como lo es ser profesor de filosofía, sino un tipo de ser humano que no se priva de pensar por sí mismo”. En la actualidad, la Filosofía está siendo desplazada de los sistemas educativos ¿Qué consecuencias tendrá en el pensamiento crítico?

El impacto que pueda tener el arrinconamiento de la filosofía puede ser terrible. Si, como dije unas líneas más arriba, no se puede pensar más que a partir de lo que ha sido pensado antes que nosotros, hurtarles el conocimiento de la historia de la filosofía es cercenarles la posibilidad de que puedan pensar por sí mismos.

Cita de Benjamin Franklin: “Aprende de los hábiles: el que se enseña a sí mismo, tiene a un tonto por maestro”. ¿Qué pensaría Franklin sobre el aprendizaje por descubrimiento y el adanismo de nuestros días?

Pensaría lo que todas las personas con sentido común: o al niño se le enseña, o permanece en la ignorancia, porque nadie puede averiguar por sí mismo lo que a la humanidad le llevó siglos descubrir. También Chesterton salió al paso de semejante disparate. Según él, sostener que el niño ha de construir su propio conocimiento es tan absurdo como decir que el niño ha de segregar la leche que le alimenta. O el alimento viene de fuera, o el niño no se nutre.

Cita de Condorcet: Primera memoria sobre la instrucción pública. “(...) La libertad de expresión sería tan sólo ilusoria si la sociedad controlara las nuevas generaciones para dictarles lo que han de creer”. ¿Considera que estamos hoy ante esta tesitura?

Pienso que con el pensamiento de lo políticamente correcto sí se está dictando lo que hay que creer. La censura que se empeña en ver mensajes racistas o machistas en grandes obras de la literatura (y a veces hasta en algunas películas de Walt Disney) deja en pañales a la censura franquista. Alguien (no me acuerdo quien, pero muy listo no era) dijo en cierta ocasión que había que enseñar “matemáticas con perspectiva de género”. Ni en los momentos más oscuros de la dictadura a nadie se le ocurrió decir que había que enseñar “matemáticas con perspectiva nacional católica”.

Escribe: “Es muy certero el lema de la Ilustración de «atrévete a saber», pero se ha de complementar con el de «atrévete a estudiar»”. Visto lo visto, ¿el estudio acabará siendo cosa de valientes?

Desde luego que sí. Los que desde hace tiempo sostenemos que a la escuela se va a aprender y a estudiar (y no a controlar las emociones, ni a cultivar la autoestima, ni a adquirir destrezas), que sin memoria y contenidos no hay cultura posible, y que el espíritu crítico no controlado por el conocimiento no es más que pura charlatanería, hemos sido tachados de fascistas, reaccionarios y obsoletos. No digo que para soportar todo eso haya que ser muy valiente, pero algo de cintura sí que hay que tener.

## Juan Jesús Donaire: “La transmisión de conocimientos es básica”

David Rabadà. 1 de diciembre de 2025

El pasado 1 de octubre el decano de la Facultad de Ciencias de la UAB sentenciaba categóricamente, en la sección *La Contra* de un conocido medio, que «los niños no pueden ser conejitos de indias de métodos experimentales». No realizaba esta afirmación como una opinión superficial o a la ligera, sino que la argumentaba con datos contrastados y fehacientes. Juan Jesús Donaire Benito es profesor titular de Análisis Matemático en el Departamento de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Se licenció en Ciencias por la UAB el 1 de enero de 1990 y obtuvo el doctorado en Matemáticas, también en la UAB, el 19 de noviembre de 1995.

Ha realizado estancias de investigación en varios centros internacionales, como la Universidad Técnica de Berlín, el California *Institute of Technology*, la Universidad de Montreal y la Universidad Autónoma de Madrid. Desde septiembre de 2022 es el decano de la Facultad de Ciencias de la UAB, un cargo para el cual fue elegido en sesión extraordinaria y que supone liderar la gestión académica, docente e institucional de la Facultad. Previamente, había ocupado distintas responsabilidades, como la coordinación del grado y del tercer ciclo del Departamento de Matemáticas. Ha sido también vicerrector de Política Académica, vicerrector de Profesorado y Programación Académica y ha colaborado con *AQU Catalunya* en la acreditación del profesorado.



*Doctor Donaire, usted y yo compartimos el mismo año de licenciatura y de doctorado. Ambas, licenciatura y doctorado, nos han proporcionado los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan parte de nuestra carrera profesional. ¿Qué papel ha tenido su formación escolar para conseguir la licenciatura y el posterior doctorado?*

Mi formación escolar fue fundamental dado que tuve la suerte de tener un profesorado excelente que me marcó y que de hecho todavía me marca. Recuerdo a mi profesor de lengua castellana, que me despertó el amor por la literatura para entender a los clásicos. Pero también tuve unos profesores fantásticos durante la EGB y el Bachillerato, que de alguna manera impulsaron mi opción futura al hacer que me planteara preguntas interesantes con rigor, exigencia y pasión. Tuve también un profesor de matemáticas excepcional que fue fundamental en mi carrera posterior. En fin, disfruté de profesores que vivían de forma ejemplar su especialidad.

*Ha realizado estancias en Berlín, Caltech y Montreal. ¿Qué papel ha jugado el esfuerzo personal durante estos periodos en instituciones internacionales?*

Las estancias en estos centros fueron puramente para la investigación. Una vez terminada la tesis doctoral, me fui para desvincularme un poco del sitio que te ha formado y encontrar nuevas preguntas, nuevos horizontes y líneas de investigación con científicos que pudieran influir positivamente en mi futuro. Así conocí a autoridades de primera línea con las que aprendí muchísimo. Evidentemente esto suponía un gran esfuerzo por mi parte al tener que dejar la familia atrás, pero que al final resultó muy gratificante al conocer otras formas de ver el mundo de las matemáticas.

*Estos entornos anteriores, ¿cómo contribuyeron a su visión de la docencia académica?*

Si alguien tuviera la respuesta probablemente no tendríamos los problemas actualmente vigentes. Yo creo que lo que tenemos ahora es algo de desorientación con demasiadas innovaciones educativas que sospecho no suficientemente meditadas, dicho sea sin querer acusar a nadie, Dios me libre de ello, pero a veces creo hay una actitud algo errática en el mundo de la escuela diciendo que la sociedad está cambiando muy rápidamente y que las soluciones y nuevas metodologías que se recomiendan no tienen demasiado en cuenta a un sector que es esencial para saber lo que está ocurriendo realmente, el profesorado.

Muchas veces el propio Departamento de Enseñanza, más algunos gurús vinculados al mismo, lanza consignas y nuevas metodologías que ignoran completamente una realidad que puede ser perfectamente descrita por el profesorado. Creo que esto es muy grave dado que estas consignas sin demostración nos abocan, simplemente, a un fracaso educativo. Por ejemplo, una vez diseñamos desde la UAB un programa para alumnos de altas capacidades y cuando contactamos con expertos, y hablando de la educación por proyectos, uno de ellos me dijo que no había ni un solo artículo científico que demostrara en revista sería alguna que el aprendizaje por proyectos funcionara.

*¿Qué papel debe tener la transmisión de conocimientos en la enseñanza de la secundaria y en el bachillerato?*

La transmisión de conocimientos es básica aunque pueda parecer impopular declarar esto hoy en día. Actualmente se le resta valor a saber conocimientos porque se parte de una hipótesis que es falsa y no contrastada, la hipótesis de que el estudiante sabrá aprender por sí mismo sin un docente docto en su especialidad, pero es evidente que para saber más es necesario saber cosas previas bien explicadas por profesores entendidos.

Yo puedo preguntarme cuál es el elemento más común del universo, el hidrógeno, pero si desconozco que es un elemento químico, al final sabré más bien poco. Luego hay algo en lo cual quizás yo me equivoque al ser un simple matemático, pero el saber sobre cualquier cosa es fundamental. Saber quién fue Ausiàs March quizás no tenga una aplicación directa y pragmática, pero me sitúa en la historia, en el país y en la cultura general, además de hacerme mejor ciudadano. Asimismo, los conocimientos matemáticos de hace más de cien años han visto su aplicación en nuevas teorías como la Relatividad o los sistemas caóticos. Por tanto, lo que no entiendo es esa renuncia explícita actual al saber por saber siendo algo bueno. No ocurre nada malo por saber mucho.

*Ha sido profesor en grados muy diversos, como Matemáticas, Estadística Aplicada, Química, Física, Ciencias Ambientales, Matemática Computacional y Analítica de Datos. Quisiera preguntarle qué considera imprescindible en un buen sistema de enseñanza en secundaria.*

En un sistema ideal lo primero que sería necesario son recursos, que no significa crear cada día cargos nuevos en el Departamento de Educación, sino necesarios recursos materiales y humanos en el aula, es decir, bajar las ratios y disponer de docentes doctos y expertos en su materia. Para explicar física, lo primero que se requiere es saber física. Esto, para algunos sectores, puede que resulte paradójicamente revolucionario, pero sospecho que la comunidad científica en general piensa así: los docentes deben ser expertos en su materia, deben dominar lo que han de explicar con la didáctica correspondiente.

*En su experiencia como coordinador y vicerrector, ¿qué otras características deben poseer los profesores?*

Un docente debe ser fundamentalmente respetuoso con su alumnado, sin soberbia. De esta forma no se genera miedo ni frustración en los estudiantes y pueden aprender mejor lo que los profesores enseñen. Un segundo requisito, esencial, es que el docente debe dominar la materia a enseñar junto a una sólida organización de la misma, sin improvisación. Hay que tomarse en serio desde dónde empezamos y dónde acabaremos, además de qué actividades hay que integrar en todo ello. Y finalmente es necesario que haya una buena coordinación poniendo en valor el trabajo que hace el profesorado y escuchar a los docentes bregados en la secundaria. Basta con entrar en las redes sociales para ver lo que expresan muchos profesores. Quizás sería suficiente con hacerles un poco de caso para encontrar soluciones a todo lo que estamos padeciendo.

*Ha sido coordinador del grado de Matemáticas y ha tenido responsabilidades de vicerrector. Esto le da una visión sobre los procesos de planificación docente, de programación académica y de política educativa. ¿Qué piensa de la metodología para enseñar matemáticas impulsada por Innovamat?*

Ésta es una pregunta dura. A ver, yo no conozco a fondo a Innovamat, pero cuando hablo con profesores de matemáticas que tienen una buena formación en Exactas son muy críticos con Innovamat, sobre todo para cosas básicas como sumar y restar. Innovamat lo hace muy complicado, de hecho lo hace complicadísimo bajo el paraguas de una metodología más lúdica y amable que didáctica. Además Innovamat es un peligro al dar a pensar que pretende sustituir al profesorado dejándolo como un actor secundario. Es más, el profesorado enseñaría mucho mejor, mucho más rápido y mucho más eficientemente el cálculo haciendo que el estudiante aprendiera con mayor efectividad, pero si jugar tanto.

*Pero el Departamento de Educación ha invertido mucho en Innovamat...*

Sí, tenemos la tendencia a pensar que hay que invertir más en educación, pero no en qué lo invertimos, ¿y si invirtiéramos en cosas concretas como formar a más profesores, en mejorar las especialidades en que faltan y en mejores inmersiones lingüísticas para los alumnos recién llegados?

*Singapur invierte poco en educación, pero obtiene resultados máximos en PISA. Quizás no se trate pues de invertir más, sino con qué didácticas demostradas lo hacemos.*

Sí, muy cierto. Estamos olvidando que es necesario subvencionar cosas obvias como la plantilla, los ratios, los docentes especialistas y la inmersión lingüística. Y sobre todo prestigiar al docente. Ahora mismo faltan docentes en Secundaria, ¿y por qué no los hay? Pues por la simple razón de que no pagan lo suficiente y que en otras instancias les pagan mejor una vez terminan la carrera, incluso el doble. Si faltan profesores en Secundaria hay una manera simple de cubrir las plazas, y es ofrecer un mejor sueldo a los profesores de Secundaria. La tarea docente es un trabajo muy difícil y trascendente que debe reconocerse económicamente por el esfuerzo tan enorme que comporta.

*¿Cómo ve el futuro de la formación STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas) en la enseñanza?*

¿Me pregunta cómo mejorar las STEM? Pues al contrario de como se está haciendo. Lo de juntar materias (educación por ámbitos y cosas por el estilo) no parece eficaz. Además existe el problema de las teorías pseudocientíficas que circulan por nuestra sociedad. En un contexto como éste, la formación científica de los ciudadanos deviene esencial, pero la causa de todo esto es la falta de cultura científica que afecta a gran parte de nuestra sociedad. Es esencial que la gente disponga de conocimientos científicos para saber qué pensar, qué consumir y cómo educar. Pero la cantidad de horas que se dedica en nuestras escuelas e institutos a las matemáticas y las ciencias se ha reducido considerablemente durante las últimas décadas, lo que nos lleva a una población poco formada en cultura científica, que será menos crítica y, por tanto, será más manipulable. Es necesario aumentar en el currículo actual las horas de matemáticas y ciencias de nuestros alumnos para que exista un pensamiento crítico social.

*Por último, ¿qué proyecto tiene entre manos que pudiera mejorar la enseñanza a nivel general?*

He puesto en marcha una red de facultades científicas catalanas para que el Departamento de Educación vea que se está equivocando. Una de ellas es la Facultad de Geología con su decano, el doctor Albert Solé.

*Pues creo que vamos bien.*

## **El platonismo del sistema educativo**

Alfonso A. Gracia Gómez. 2 de diciembre de 2025

Dudo que el sistema educativo haya estado nunca tan enfermo de platonismo como ahora. Esto puede resultar paradójico si tenemos en cuenta que también vivimos en una especie de edad dorada del empiriocriticismo positivista. Por todas partes se reivindica el presunto fundamento científico de los planes educativos, más preocupados en cómo las “evidencias” nos dicen supuestamente *cómo se aprende* que en lo que efectivamente hay que aprender. ¿Por qué todos los alumnos tienen que saber lo mismo –nos pregunta el pedagogo– si no todas las personas tienen los mismos intereses? Hagamos, pues, acopio de unas cuantas metodologías y asegurémonos de que nuestros alumnos y alumnas aprenden “bien”, con independencia de qué sea lo que (presuntamente) aprenden tan “bien”.

El resultado de esta mentalidad es una práctica que está abocada a *despreciar los contenidos para centrarse solo en las formas*. No se trata de sí, de hecho, se sigue enseñando “algo”. Es evidente que todo enseñar es



enseñar “algo”, que una cosa tal como “aprender a aprender” es una ficción redundante y ridícula; pues todo aprender no tiene otra finalidad más que la de *seguir aprendiendo*. Y esto es especialmente innegable cuando nos referimos a la enseñanza básica.

La cuestión de los contenidos, por lo tanto, es necesariamente otra: se trata de algo que, en términos de Kant, no se entiende bien por referencia a los *intereses* de nuestras prácticas (en este caso educativas, pues se trata de lo que hacemos como docentes), sino en relación con las *máximas* que dan sentido a nuestros actos. Y aquí es justamente donde se encuentra el *platonismo* de nuestro sistema educativo: en esta obsesión absurda por la forma, que solo presta atención al método, al instrumento, al objetivo, en detrimento de todo lo que tiene que ver con el contenido, la propia actividad e incluso el deseo.

Posiblemente sea en la evaluación donde podemos encontrar más claramente ejemplificada esta obsesión formalista. Eso a lo que los adalides del reformismo pedagógico llaman “evaluación” se ha convertido en la actualidad en una suerte de *Doppelgänger*, una especie de trasunto metafísico que, en la práctica, no se preocupa por nada que no sea la formalización exhaustiva del trabajo que el docente desempeña en su clase. Esto culmina en una perversión: la consecuencia (la justificación de lo hecho en clase) se confunde con la causa (causa formal, que habría dicho Aristóteles).

Tal es la importancia de *reflejar* todo lo que se hace, lo que se ha hecho y lo que se va a hacer –de que quede la más absoluta constancia de los *cómo* de ese presunto “proceso” al que con pedantería rimbombante llaman “proceso de enseñanza-aprendizaje”–, que a uno le asalta a veces la pregunta de si no sería más cómodo grabar directamente las clases. A fin de cuentas, no otro parece ser el ideal de la burocracia pedagógica, destinada a desgranar lo que podría estar supuesto y convertir de este modo en “dato” (y, por ende, en objetivo) cualquier posible indicio de la cada vez más sospechosa subjetividad del docente.

Nuestro hacer se ve, así, no solo dirigido a, sino también coaccionado por esa exigencia de objetividad que reduplica innecesariamente nuestro acontecer en dos ámbitos de realidad codependientes: por un lado, los hechos, el ser; por otro, su explicación, el deber ser. Como consecuencia, junto con el saber hemos eliminado de las aulas todo espacio a la subjetividad. Y, en esta apertura de nuestra experiencia a una ontología que multiplica por dos toda entidad, se observa hasta qué punto el pedagogo toma por verdadera realidad la “forma”, el deber ser, que es lo que se signa, consigna y sacraliza en la cada vez más ingente burocracia: la “idea” pedagógica, el método, el objetivo.

Lo que *de facto* se hace en el aula nunca es un “en sí” para el pedagogo, y por eso se asombra con arrogancia ante afirmaciones triviales como la de que “los exámenes solo evalúan la capacidad de hacer exámenes”. ¿Y qué otra cosa iban a evaluar? Aquí su respuesta a una pregunta que nadie le ha planteado: la “competencia” y el “perfil de salida”. ¿De qué otra manera iba a entender el neoplatónico pedagogo el proceso evaluativo, sino como el camino de aproximación a un supuesto ideal susceptible de ser estipulado de antemano?

Así, detrás del pretendido buenismo característico de las corrientes pedagógicas contemporáneas, lo que realmente hay es una cárcel de formalismo antisubjetivista, que no reconoce la existencia de nada que tenga que ver con el deseo del docente (por enseñar) ni del alumno (por aprender). Igual que para San Agustín no existía el mal, sino que nuestros actos nos acercaban en mayor o menor medida a la divina Verdad, así para el pedagogo no hay “malos” alumnos, sino más o menos alejados de un ideal al que forzosamente debemos aproximarlos. Sin embargo, ese alumno al que pretende haber puesto en el “centro” del sistema educativo ni siquiera es el alumno real, pues a este no lo entiende más que como un “reflejo”, una “copia” defectuosa del ideal descrito por la maraña pseudoteórica de los objetivos, las competencias clave y los instrumentos de aprendizaje: la más refinada “tecnología” verborreica puesta al servicio de los fetiches religiosos de toda la vida.

Como corolario, obligados como estamos por la máxima de “hacer competente al alumno”, ni al profesor se le permite que enseñe, que es lo que le convierte en profesor, ni al alumno, por tanto, que aprenda, que es lo que verdaderamente le convertiría en un alumno. En el mejor de los casos, los docentes y los alumnos estamos obligados a enseñar, los unos, y aprender, los otros, *pese a las circunstancias*, condicionados por un error ontológico que, según parece, a la mayoría de los profesionales del sistema educativo les da completamente igual, pese a lo catastrófico de las consecuencias que anuncia: la principal de todas, que condenamos a la didáctica a verse cada vez más subyugada por la presunta “ciencia” pedagógica, igual y en el mismo sentido en que en otro tiempo la filosofía se declaraba sierva de la teología. En las facultades de educación deberían probar a leer a Nietzsche. El problema es que, después de eso, no sé si quedaría alguna en pie.

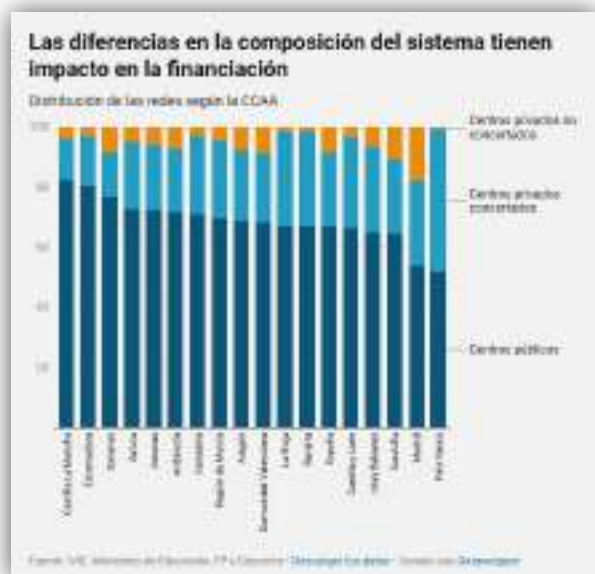
*Alfonso A. Gracia Gómez. Profesor de Filosofía en Secundaria y Bachillerato y Profesor Asociado en la Universitat Jaume I de Castellón*

## La diferencia de gasto por alumno entre CCAA es de 3.700€ y crece

Un informe elaborado por el IVIE y firmado por Lorenzo Serrano, profesor de la Universidad de Valencia, señala el reto de financiación en la igualdad de oportunidades

Pablo Gutiérrez de Álamo. 3 diciembre 2025

Que las comunidades autónomas financian de manera desigual la educación es algo bien conocido. Según Lorenzo Serrano, quien ha firmado una investigación para el IVIE sobre este tema, el salto llega a ser de hasta 3.700€ entre la que más gasta (País Vasco) y la que menos lo hace (Madrid).



Estas diferencias, entiende Serrano, que son consustanciales al hecho de que hay territorios con mayor capacidad que otros para hacer una inversión más importante. Las comunidades con menores recursos, eso sí, como Andalucía o Extremadura, hacen un mayor esfuerzo que otras como País Vasco o Navarra, en un intento de compensar estas diferencias.

La existencia de Madrid da fe de que la inversión no es la única cosa que impacta, eso sí, en los resultados académicos. Serrano señala, por ejemplo, que el porcentaje de escuela concertada y privada sin concierto, muy alto en Madrid, puede ayudar a un gasto educativo menor por parte de la administración educativa.

Madrid partía en 2003 de ser la octava comunidad que menos invertía, con 4.950 euros por estudiante matriculado, a ser, en 2023, la que menos invertía, con 5.781, es decir, poco más de 800 euros de diferencia. Frente a esta situación, Andalucía partía de la peor situación, con casi 4.000 euros por alumno, a los 6.500 de 2023. Todo ello con las grandes diferencias en cuanto a riqueza *per capita* de ambas comunidades autónomas.

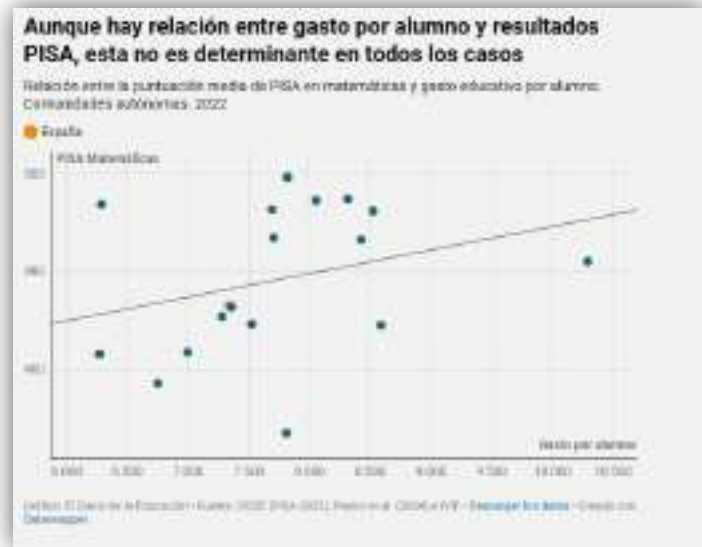
También señala que hay otros factores que influyen en la situación, como la situación socioeducativa de las familias, la renta media del territorio (aunque suele ser engañosa por las grandes diferencias entre los extremos de esta estadística), la autonomía de los centros, quiénes son profesores, etc..

La lista no es corta, aunque el investigador sí entiende que, en principio, a mayor riqueza de la comunidad, mejores resultados y que sería interesante limar esas diferencias autonómicas para nivelar las diferencias de partida, la igualdad de oportunidades que se ve comprometida, de alguna manera, por estas diferencias.

Como se aprecia en el gráfico, Madrid obtiene buenos resultados de Matemáticas en PISA 2021 a pesar de su escasa financiación. Otras comunidades, como Cataluña, con una financiación similar, por ejemplo, a la de Aragón, obtiene unos datos significativamente peores. O País Vasco, con 10.000 euros por alumno y año y la novena puntuación más alta de las 17 comunidades autónomas.

#### *El sistema de financiación*

Serrano señala que la primera diferencia se encuentra entre las autonomías con un sistema foral, como Navarra o País Vasco, con aquellas del régimen general. Las primeras tienen mayores recursos económicos con los que contar.



Dicho esto, una revisión del sistema de financiación que tenga en cuenta, en primer lugar, qué funciones básicas se espera que atienda, de qué depende el gasto y qué población, en este caso, entre 0 y 24 años. Todo ello, bien ajustado podría traer aparejada una mejor equiparación entre los territorios. Y con ello, cree, seguramente, podrían limarse las diferencias educativas entre los territorios.

Pero Serrano recuerda que el tipo de alumnado o las políticas educativas que se desarrollan tienen un papel relevante en los resultados y en la igualdad de oportunidades. Señala, por ejemplo, a Castilla y León, cuyo gasto no es el más elevado, aunque los resultados en las evaluaciones internacionales suelen serlo. Y ejemplifica con sus programas de compensación educativa y cómo están impactando en los objetivos del sistema.

«La relación gasto público y resultados es más difusa -dice Serrano-. Pero lo tienes más fácil si tienes más recursos». Y luego está el «qué se hace, cómo se organiza el sistema, cómo se emplea el gasto público».

Ante la posibilidad de que hubiera un mínimo de inversión por alumno, el investigador no lo tiene claro por el hecho de que aunque se fijase desde el Gobierno central, no todas las autonomías podrían tener la capacidad de asumirlo.

#### *Reto demográfico*

España está perdiendo alumnado por la baja natalidad. No es nuevo y lleva hablándose de su impacto desde hace años. Algunas comunidades lo utilizan como excusa para cerrar líneas y centros educativos desde hace algunos cursos, pero no parece que haya una idea muy clara sobre qué hacer.

Serrano espera que estas cuestiones las tengan muy presentes las autonomías. Según los datos que ha recopilado, las pérdidas ya se notan en las zonas elevadas del sistema aunque hay previsión de que el ciclo de infantil, en sus dos etapas, vaya a incrementar su población en los próximos años.

En un futuro cercano las administraciones tienen que tener claro qué harán, cuando «sobren» docentes en secundaria y falten en infantil, y luego en primaria.

Una de las posibilidades a las que apunta Serrano es el hecho de que también en algunos años, una parte importante de la población docente se jubilará y, tal vez, sea la oportunidad de reconducir recursos humanos de unas etapas a otras, puesto que con los docentes en activo, que impartan infantil efectivos de secundaria no es posible.

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### **Formación inicial del profesorado**

*Se espera una profunda reforma de la formación inicial del profesorado. Tanto de los grados en Magisterio como del máster de Secundaria. ¡A ver qué pasa!*

Jesús Jiménez. 1-12-2025

La Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE) ha aprobado las propuestas básicas incluidas en el libro blanco sobre la profesión docente que esa misma entidad presentó hace un tiempo. Son muy interesantes. Solo dos pinceladas. Para el grado de Magisterio, titulación que ya es habilitante: carrera de cinco años (4 generalistas + 1 de especialización/mención) y una prueba específica de aptitud personal (además de la PAU) antes de ingresar en la facultad universitaria. Para el máster de profesorado, habilitante para impartir clase en secundaria: extenderlo a dos años (4 grado + 2 máster) ampliando el período de prácticas.

Ese documento no tiene carácter vinculante, pero puede ser de gran utilidad y contribuir a sustanciar algunas de las Veinticuatro propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente que hace unos años (enero 2022) presentó el Ministerio de Educación (MEFP); en ese documento para debate planteaba "acordar un marco de competencias profesionales docentes" y seguidamente se enumeraban siete propuestas sobre formación inicial (grado y máster). Y útiles debieran ser, también, otros valiosos documentos que hayan llegado o lleguen a los despachos ministeriales, fundamentalmente los provenientes de organizaciones sindicales. Sean todos bienvenidos. Habrá que contrastarlos.

Como punto de partida puede decirse que existe un acuerdo, casi generalizado, sobre el diagnóstico de la profesión docente y sobre los retos que tendrá que afrontar en el futuro próximo. Tiene y tendrá que moverse y enfocarse en un escenario con cuatro referencias permanentes: equidad, sostenibilidad, digitalización, inclusión. Sin embargo, todavía hay camino por recorrer. No hace falta recurrir a informes internacionales (TALIS, por ejemplo) para comprobar que muchos docentes no se encuentran preparados para enseñar en un aula multicultural ni para atender como quisieran al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El problema está en cómo organizar un currículo universitario que les capacite para iniciar su trabajo como docentes. Y ahí aparecen varios escollos.

Han pasado más de veinte años desde la última gran revisión formal de esas titulaciones, realizada con motivo de nuestra incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); en ese tiempo, el contexto social, tecnológico y curricular ha cambiado de forma profunda. El libro blanco elaborado entonces (ANECA, abril 2004) ha quedado desfasado, ciertamente, pero lo más penoso es que muy poco se hizo por actualizarlo. Lo reconocen los propios decanos y decanas. En algunas universidades el plan de estudios (y la correspondiente ordenación docente) se confeccionó como un "reparto" de asignaturas en función del "poder real" de facultades y departamentos. Desaprovechada oportunidad única. Ni se cumplieron las expectativas puestas en los estudios de magisterio, que pasaban de la diplomatura de tres años a los cuatro del grado, igualando así (¡por fin!) al resto de carreras universitarias. Ni el master de secundaria mejoró sustancialmente el "famoso" CAP (certificado de aptitud pedagógica) que en otros tiempos se exigía al acabar la licenciatura.

Sería una pena que ahora se repitiese algo similar. Por lo pronto, hay discrepancias a la hora de definir unos nuevos planes de estudio. La propuesta de grado fue aprobada solo por mayoría simple en la reciente asamblea nacional de la CoDE, lo que indica que hay diferencias de criterio en la propia Conferencia. Y además, cinco asociaciones científicas estatales, formadas por profesorado universitario de didácticas específicas, difundieron un comunicado en el que expresaban su rechazo al documento de los decanos por entender que las didácticas de las diferentes disciplinas no tendrían "peso" suficiente en los currículos. Es de esperar que no se caiga de nuevo en "guerras" departamentales.

En todo caso, tranquilidad. El proceso requiere tiempo. Porque la elaboración o adaptación de los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales está muy regulada y tiene los pasos medidos (RD 822/2021). En los títulos habilitantes para el ejercicio de la profesión docente es lógico que el Ministerio de Educación dibuje el perfil de profesor idóneo y adecuado para impartir el currículo en cada una de las distintas enseñanzas no universitarias y se ponga de acuerdo con el de Universidades para concretarlo en el diseño del nuevo grado y del nuevo máster. Pero hay que recordar que, en el desarrollo de la autonomía universitaria, los planes de estudio universitarios son elaborados por las propias universidades. Luego hay que seguir todo el procedimiento de aseguramiento de la calidad para su verificación conforme a los criterios y directrices del EEES y poder inscribirlos, si cuentan con evaluación favorable, en el registro de universidades, centros y títulos (RUCT).

Y tres puntos (no menores) a considerar una vez hayan sido aprobados esos nuevos títulos. Uno, controlar y evaluar su puesta efectiva en funcionamiento en las universidades, especialmente las ofertas de enseñanzas totalmente on line y las prácticas externas (prácticum). Dos, advertir que un año más en el grado y en el máster podría conllevar mayor privatización y segregación por razones socioeconómicas si ese aumento de un curso no fuera acompañado de un crecimiento sustancial de becas y de plazas públicas asequibles. Y por último, reflexionar cómo encajar esa nueva formación inicial con la necesaria formación continua, porque es imposible que la universidad prepare a profesoras y profesores noveles para todo lo que se encontrarán a lo largo de su vida profesional.