

**ÍNDICE**

[La FP le quita estudiantes al Bachillerato: sus graduados se disparan mientras los de la rama académica retroceden](#) **EL PAÍS**

[Los profesionales demandan mayor colaboración para potenciar la FP dual](#) **LEVANTE**

[Catalunya prepara cambios en la ESO: los alumnos de 4º podrán elegir entre Matemáticas académicas o prácticas](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Los docentes denuncia un aumento de las conductas agresivas de los alumnos y dificultades para dar clase](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Docentes, desigualdad y algoritmos: las preguntas que marcarán la educación del futuro](#) **EL PAÍS**

[El PP reclama que la Constitución y los estatutos de autonomía se estudien más en la ESO para combatir "derivadas populistas"](#) **EL MUNDO**

[Frenar el 'bullying', un compromiso de toda la comunidad educativa](#) **DEiA**

[Por qué la OCDE calcula que los profesores en España ganan 56.000 euros, un tercio más de lo que cobran en realidad](#) **EL PAÍS**

[La Presidenta de CRUE avisa del "grave problema" de la vivienda para los jóvenes: "Ni con beca pueden pagar la residencia"](#) **EUROPA PRESS**

[Pantallas: «Las familias deben pasar del control al acompañamiento, no podemos tener hijos hipervigilados»](#) **ABC**

[El gran cambio que llega a las clases de matemáticas en Castilla-La Mancha \(y que afecta a miles de alumnos\)](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno de Almeida zanja la queja por calor que un colegio puso en septiembre instalando aire solo en la conserjería](#) **ELDIARIO.es**

[El PP propone bloquear de 22 a 8 horas el acceso de los menores de 16 años a las redes sociales](#) **EL MUNDO**

[La formación del profesorado: sentido y propósito](#) **EL PAÍS**

[Miedo a pensar en la universidad](#) **EL DEBATE**

[Australia veta a partir de mañana las redes sociales a los menores de 16 años](#) **LA VANGUARDIA**

[Lucía Herrera, presidenta de los decanos de Educación: "La idea de que Magisterio es poco exigente perdura, y eso hay que cambiarlo"](#) **EL PAÍS**

[Ultimátum del profesorado en Catalunya: "Si no se avanza con hechos, iniciaremos un nuevo ciclo de huelgas"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La desigualdad territorial de las matrículas universitarias: ¿cuánto cuesta estudiar en mi comunidad?](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Huelga educativa en Valencia: Estas son las seis grandes reivindicaciones del profesorado](#) **LEVANTE**

[El Pacto contra la segregación escolar afronta su fase más "decisiva", la de las propuestas](#) **DEiA**

[Un estudio identifica factores genéticos compartidos entre trastornos adictivos y éxito educativo](#) **EL DEBATE**

[Ayuso no solo privatiza la sanidad: los conciertos en la educación se llevan el 20% del presupuesto del sector, el doble que hace dos décadas](#) **EL DEBATE**

[La historia oral mejora la empatía y motivación de los estudiantes: así la traemos al aula](#) **THE CONVERSATION**

[Emergencia universitaria en ciencias de la salud: faltan profesores](#) **THE CONVERSATION**

[La segregación escolar de Madrid, Cataluña y País Vasco, de las más altas de Europa](#) **MAGISTERIO**

[La FP Básica, puente hacia estudios superiores: el 65% continua formándose](#) **MAGISTERIO**

[Hasta el 22% del empleo en España está expuesto a la IA, según un estudio universitario](#) **MAGISTERIO**

[La cifra de titulados en FP de grado Medio y Superior alcanza su máximo histórico](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El sur de EE.UU. da una lección inesperada con brillantes resultados académicos al alcance de los más vulnerables](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los factores estructurales podrían explicar la persistente desigualdad educativa por regiones](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Canarias mejora la gestión de peticiones de los centros educativos gracias a la implantación del sistema OTRS](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Las diferencias regionales de gasto público en educación alcanzan los 3.700 euros por alumno](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Las últimas innovaciones pedagógicas o el pueblo de las tres mentiras](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Mundo y lente: «Escenarios», de Toni Sala](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[No, no son cretinos digitales](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las universidades públicas madrileñas crean una asociación para defender su autonomía](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La mochila vacía: Cómo un 34% de la infancia en riesgo arrincona a la escuela ante el abandono](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

La FP le quita estudiantes al Bachillerato: sus graduados se disparan mientras los de la rama académica retroceden

La Formación Profesional atrae a un perfil cada vez más plural de estudiantes, incluidos los que tienen buenos resultados en la ESO

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 04 DIC 2025

El creciente interés de los adolescentes por estudiar Formación Profesional en detrimento del Bachillerato, o al menos mientras el atractivo por estos estudios está estancado, se ha puesto de manifiesto otra vez con la publicación este jueves de los últimos resultados académicos oficiales, es decir, de la tasa neta de graduación, que refleja el porcentaje de chavales de 18 años —la edad en que teóricamente deberían acabar tanto el Bachillerato como el grado medio de FP si no hubieran repetido ningún curso— que terminaron los estudios. Esa tasa se movió en ambas enseñanzas de forma inversa. En FP aumentó un punto, mientras en Bachillerato bajó tres décimas. Si en lugar de observar la evolución anual (que en la estadística siempre suele ser pequeña) se mira lo que ha sucedido en el último lustro, la diferencia resulta más clara: el Bachillerato ha perdido 1,1 puntos porcentuales, situándose su tasa en el 55% de los chavales de 18 años, mientras en FP de grado medio aumentó 4,6 puntos, hasta alcanzar el 26,4%.

En términos absolutos, el número de graduados en Bachillerato entre el curso 2018-2019 y el 2023-2024 aumentó en 33.400, hasta un total de 288.197. Y los graduados de los ciclos medios de FP se incrementaron en 38.429, hasta sumar 142.163.

El salto en la tasa neta de graduación es aún más llamativo en el caso de la FP superior. El porcentaje de jóvenes de 20 años (la edad teórica de acabar estos estudios) que se graduaron ha subido en un lustro un 7,1%, hasta representar a más de una tercera parte del total, en concreto, el 34,1%. Los graduados en FP superior han crecido en cinco años en 58.698, hasta los 189.279.

El nivel de abandono de los estudios en la FP de grado medio continúa siendo muy alto, en torno al 30%, en lo que constituye uno de los grandes retos del sistema educativo español. El hecho de que la tasa neta de graduación vaya aumentando refleja sin embargo que, al mismo tiempo, las enseñanzas atraen a alumnado con trayectorias educativas cada vez más plurales. Es decir, de forma creciente, sobre todo en ciertas ramas, también son elegidas por estudiantes con buenos resultados académicos en la ESO. Algo que pone de manifiesto la subida de notas de acceso a los ciclos de FP en muchos institutos, que piden calificaciones medias por encima del 7 en ciclos medios de áreas como la sanitaria o la informática.

Los resultados académicos también reflejan que mientras la reforma educativa ha tenido una consecuencia clara en la disminución de la repetición de curso, que se encuentra en mínimos históricos (descontando el curso más duro de la pandemia, cuando se aprobaron normas extraordinarias de evaluación), con un 6,8% en la ESO, un 4,9% en Bachillerato y un 1,4% en primaria, su efecto en los niveles de titulación es de momento moderado. La tasa bruta de graduación —que se calcula tomando el número total de los que acaban la ESO, tengan la edad que tengan, en relación con el número total de personas con la edad teórica de acabar los estudios (en este caso, los 16 años)—, aumentó el curso 2023-2024 cinco décimas, hasta el 82,1%.

Los profesionales demandan mayor colaboración para potenciar la FP dual

Miembros del sector de la enseñanza, de las instituciones públicas y del mundo de la empresa reconocen el «momento dulce» que vive la formación profesional gracias sobre todo al nuevo marco normativo

Jaime Mejías. 04 DIC 2025

La formación profesional (FP) es hoy en día la opción preferida por muchos jóvenes para encaminar su vida laboral. Sin embargo, es importante que los centros colaboren de forma estrecha con las compañías, para que la formación de calidad se traduzca de forma eficaz en habilidades prácticas. De estas cuestiones versó la segunda edición del Foro FP Dual, organizado días atrás por EL PERIÓDICO, El Periódico de España, 'activos' y Prensa Ibérica, grupo editor de dichas publicaciones.

El evento, patrocinado por la Cámara de Comercio de España con la financiación de la Unión Europea, a través del Fondo Social Europeo Plus, y la UNIR, reunió a profesionales de la enseñanza, del sector público y de la empresa.

La primera intervención corrió a cargo de Beatriz García Quismondo, directora de Políticas Digitales, Talento Digital y Conectividad de la AMETIC, la patronal de la industria digital. Con sus palabras, hizo hincapié en una idea clave: «No hay talento digital sin talento formado y conectado con la realidad empresarial», de ahí la importancia de la colaboración entre instituciones y empresas. «Según la Fundación Dualiza, entre los cursos 2016-2017 y 2021-2022, el número de estudiantes de FP dual creció en más del 124%», afirmó García Quismondo, pero remarcó que, pese a ello, el peso de esta modalidad todavía es «bajísimo» dentro de la formación profesional. Por este motivo, planteó la necesidad de que todos los actores involucrados «remen en la misma dirección».

Contra el desconocimiento

A continuación tuvo lugar la primera mesa, bajo el título de La colaboración con las empresas. La labor de moderación corrió a cargo de Santiago García, secretario general de la CECE. La primera en tomar la palabra fue Ascensión Blázquez, directora de centros de UNIR FP, que puso de manifiesto «el desconocimiento y la resistencia de algunas empresas, como las pymes, por todo el revuelo acerca de la FP dual», principalmente debido a los cambios legales. Sin embargo, contó que, «cuando son asesoradas, esa resistencia desaparece y empiezan a ver la FP dual como una puesta en valor del talento de los jóvenes», por lo que, remarcó, su empresa lleva a cabo su labor desde «la sensibilización y el acompañamiento».

A continuación, tomó la palabra David Navarro, subdirector de Empleo, Formación y Emprendimiento de la Cámara de Comercio de España. «La nueva ley, que ha salido adelante con bastante consenso, motiva el surgimiento de nuevos desafíos», reflexionó. Para afrontar estos retos, recalcó la necesidad de formar adecuadamente al tutor de la empresa, una labor que recaerá en las cámaras de comercio a través del programa FP Pyme. «Un profesional puede ser muy bueno en su trabajo, pero no tiene por qué ser un buen formador. Las pymes demandan ese apoyo porque son las interesadas en que el miembro de la plantilla que va a acompañar al alumno tenga las habilidades necesarias para enseñarle». Además, la Cámara de Comercio de España formará a tutores externos que apoyarán el trabajo del tutor interno de la pyme y podrán dar servicio a varias empresas simultáneamente.

Seguidamente, David Martín, Chief Academic Officer de FP de UAX FP y Xtart FP, ofreció su visión sobre la actualidad del sector. «El grupo educativo UAX cuenta con dos universidades y nueve centros de FP. La relación con las empresas es un pilar estratégico y el cambio a la FP dual ha supuesto una oportunidad para acercarnos mucho más a la empresa. Nos ven como una compañía de captación de talento, y cuentan con nuestra ayuda para atraerlo», destacó.

Juan Carlos Tejada, director del Departamento de Educación y Formación de la CEOE, puso en valor la calidad de la ley que rige la FP. Sin embargo, apuntó que «debería haberse dedicado más tiempo a la implantación del sistema». «Aún es pronto para hacer un balance, porque es el primer año, pero los informes del Ministerio de Educación dicen que va muy bien. Nosotros no nos lo creemos», esgrimió, pues los centros expresan «las dificultades para encontrar empresas», evidenciando que aún falta recorrer mucho camino.

Prioridad para Europa

La segunda mesa, titulada El ecosistema FP dual en un marco de transformaciones sociales y tecnológicas, tuvo lugar bajo la moderación de María Huertas, directora de proyectos de Fundación EXIT. Abrió el debate Eduardo Gómez Casado, consejero económico de la Representación de la Comisión Europea en España. Aseguró que la FP «es una prioridad para Europa». De hecho, subrayó que «la piedra angular del

nuevo mandato de la Comisión Europea es la competitividad y, dentro de ella, van las capacidades», para asegurar a continuación que la FP tiene la importante labor de potenciarlas.

A continuación tomó la palabra Carmen Sebrango, directora de la Fundación Bertelsmann, que reflexionó acerca de las consecuencias del nuevo marco legislativo de la FP. «Una de ellas es la creación de una oferta modular, que permite que cada persona pueda ir escalando, aprendiendo y generando experiencia. La otra es la obligatoriedad de la dual, que genera corresponsabilidad entre empresa y centro formativo», detalló, y añadió que esta relación resulta «clave».

Rosana García, directora de Recursos Humanos para Iberia, África y Oriente Medio de OTIS, sostuvo que la FP «es una necesidad urgente para los jóvenes y para la competitividad de las empresas». «En España, OTIS tiene 5.000 empleados y necesitamos una gran cantidad de mano de obra técnica, teniendo en cuenta que está próxima la jubilación de la generación baby boom. Por ello, la colaboración entre instituciones y empresas resulta tan importante. Somos igual de interesados en esa finalidad mutua», expresó.

Reconocimiento y apoyo

Juan Ignacio de la Fuente, director de Área de Formación Profesional de CEU, puso el foco sobre el hecho de que «la FP nunca ha estado tan reconocida y apoyada como ahora». «Estudiar FP no es un demérito, sino una oportunidad. En ese planteamiento se lo trasladamos a las familias y a los alumnos», manifestó, y recordó una ocasión en que padre e hijo se matricularon al mismo tiempo, en cursos diferentes, compartiendo la experiencia de la formación, uno con el objetivo de encontrar su vocación y el otro con el fin de reinventarse.

La última mesa de la jornada se desarrolló bajo el título La FP que viene: un modelo que crece desde las CCAA y contó con la participación de representantes de los gobiernos autonómicos. Guillem Salvans, Senior Project Manager de la Fundación Bertelsmann, fue el encargado de moderar, y la primera en tomar la palabra fue Marta Armendia, directora general de FP de la Generalitat Valenciana. «Como todos sabéis, este ha sido un año muy complicado para nosotros, pero encaramos la nueva etapa de la FP con mucha ilusión», defendió. También informó de que, a pesar de las dificultades, el curso ha sido «un éxito», identificando como un reto el cambio de estructuras organizativas a raíz de la nueva ley.

Al hablar de la transformación del sistema, Florentino Santos, secretario general de FP de la Junta de Andalucía, reconoció que los profesores están «un poco desconcertados». «Tenemos la obligación de facilitarles lo máximo posible el trabajo. Apostamos por reforzarlo con horas de seguimiento, y generando relación con las empresas para desarrollar proyectos que generen un beneficio mutuo», comentó.

María Eugenia Pérez Fernández, directora general de FP de la Xunta de Galicia, puso el foco en el alumnado: «Debe ser el centro de la formación». «Debe ser de calidad, para responder a las demandas de su vida personal y profesional. Estamos en un momento dulce, dado por la necesidad de las empresas», expuso. Respecto al profesorado, defendió que «el miedo al cambio pesa, y requiere que sigamos ejerciendo el acompañamiento que ya estamos haciendo».

Colaboración triangular

Mario Redondo, subdirector general de Ordenación Académica de la Comunidad de Madrid, mencionó que una de las buenas prácticas que se desarrollan en el territorio es «la forma de trabajo colaborativa con las empresas». «En la triangulación entre empresa, centro y Administración, resolvemos los problemas que van surgiendo», afirmó. Y explicó que se ha desarrollado «un programa de especialización para Iberia de mantenimiento de motores de turbinas», ante la necesidad que surgió a la compañía.

Para finalizar el evento, Esther Monterrubio, secretaria general de FP del Ministerio de Educación y Formación Profesional, habló sobre el desarrollo de la nueva ley. «La ley salió adelante con un gran consenso entre los actores involucrados, pero surge una duda: ¿por qué la urgencia de un nuevo marco?», se preguntó, para afirmar que existía «escasez de profesionales cualificados». «Según una encuesta del Banco de España, cuatro de cada diez empresas tiene falta de profesionales», mencionó, recordando que «una gran parte del tejido productivo opera con tensiones de relevo generacional y falta de talento».

Monterrubio puso en valor la ley, que estableció «que la participación y la inversión de las empresas es inversión en futuros trabajadores». La secretaria mencionó que, para llegar al punto presente, hizo falta una inversión de 2.000 millones de euros, a la que se suma el esfuerzo del ministerio, respaldando el proyecto con una cantidad de 6.000 millones en conjunto», apostilló, confirmando la apuesta al unísono de centros, empresas e instituciones por el camino de la FP dual.

el Periódico de Catalunya

Catalunya prepara cambios en la ESO: los alumnos de 4º podrán elegir entre Matemáticas académicas o prácticas

El currículum incluirá una opción de Matemáticas más complejas, para quienes quieran hacer Bachillerato científico o tecnológico, y otras más básicas, para quienes quieran hacer Bachillerato humanístico o FP



Helena López. 05 DIC 2025

El Departament d'Educació i FP que dirige la consellera Esther Niubó está trabajando en cambios en el currículum de la ESO que supondrán un desdoblamiento en las Matemáticas en 4º de ESO. Según ha podido saber EL PERIÓDICO, en el último curso de la educación obligatoria, el alumnado catalán podrá elegir entre unas Matemáticas "académicas", en el caso de que quieran cursar luego un Bachillerato científico o tecnológico, o unas Matemáticas "más prácticas", en el caso de que opten por un Bachillerato social, humanístico o artístico o por un ciclo formativo de Formación Profesional. Esta opcionalidad es algo que ya tienen los estudiantes de otras comunidades autónomas.

El detonante de estos cambios en un currículum que apenas tiene tres años -se aprobó en 2022- ha sido una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya que atiende el recurso presentado (y ganado) por el sindicato Professors de Secundària (Aspepc), que obliga a la conselleria a adaptar el currículum de educación básica a la Lomloe, la ley de educación española, que recoge este desdoblamiento de las Matemáticas en 4º de ESO y que no está recogido en el actual currículum catalán.

Fuentes del Departament d'Educació i Formació Professional (FP) confirman a este diario que están trabajando en esta adaptación del currículum en cumplimiento de la sentencia, pero advierten de que la modificación de un decreto de estas características lleva su tiempo.

De hecho, están también modificando el currículum de Bachillerato, también de 2022 y también para adaptarlo a la Lomloe, aunque en este caso no solo por una resolución judicial, que también (en febrero el mismo sindicato ganó una demanda en la que se solicitaba eliminar los ámbitos en Bachillerato), sino por un requerimiento del propio Ministerio de Educación, que instaba al Govern a aplicar la fusión de la Física y la Química, una medida que ha sido acogida con críticas entre el profesorado catalán.

Desde los centros educativos de secundaria, que son al final los que deben aplicar el currículum y lidiar con el día a día en el aula, miran, de momento, estos cambios desde la distancia. Por un lado, porque todavía no han recibido por escrito ni en ningún documento oficial información sobre cuándo habrá que llevarlos a cabo, aunque el sindicato Professors de Secundària, al anunciar su victoria judicial este otoño, afirmaba que esta modificación curricular entraría en vigor el próximo curso 26-27.

Algunos directores de centros escolares señalan que desde Educació sí se les ha comunicado de forma verbal el desdoblamiento de las Matemáticas en 4º de la ESO en alguna de las reuniones mantenidas hasta ahora para abordar el reto de impulsar la mejora educativa de esta materia (la sentencia que obliga a reformular ciertos aspectos de la Ordenación de los estudios de la Educación Básica es de septiembre). En concreto, sobre este asunto, la sentencia impugna el apartado 10.1 h) del Decreto 175/2022 de Ordenación de los estudios de la Educación Básica "sobre la materia única de matemáticas" al considerar que "no se ajusta a la normativa básica, que prevé las opciones de matemáticas A y B".

Desde el sindicato denunciante, sobra decirlo, ven con buenos ojos el desdoblamiento, que entienden como "una oportunidad para abordar contenidos más abstractos con el alumnado interesado en seguir estudiando Matemáticas" y al no tan interesado "se le podrá exigir un mínimo de competencia matemática para comprender el mundo que les rodea".

Voces docentes muy alejadas de la manera de entender la docencia de Professors de Secundària -muy críticos con los modelos más competenciales o globalizados- no ven con malos ojos el desdoblamiento. Pese a insistir en estar en contra de la segregación del alumnado por niveles, algunas voces defensoras, estas sí, del trabajo globalizado, apuntan que el desdoblamiento puede ser una solución para suavizar el drama de las Matemáticas al llegar a Bachillerato. Los datos hablan por sí solos: pese a registrar un 97% de aprobados, en las pruebas de Selectividad de 2024 -las últimas del viejo modelo- la media en Matemáticas fue de 4,87.

A ojos de no pocos docentes, alumnos y familias, el desdoblamiento puede suponer, por un lado, que el alumnado que tiene claro que no querrá estudiar un Bachillerato científico o tecnológico no se amargue con los temas más complejos de la materia, y por el otro, que el que sí quiera hacerlo, pueda "tirar más" y prepararse más a fondo para que el golpe del Bachillerato no sea tan fuerte.

Crisis de resultados

Los más reticentes, nunca llueve a gusto de todos, problematizan el hecho de que un alumno tenga que decidir ya en 3º de la ESO, con 14 años, el Bachillerato que hará o si no hará ninguno.

El cambio se enmarca también en un momento de crisis en los resultados académicos en Matemáticas tanto en las últimas pruebas PISA como en las competencias básicas y las pruebas diagnósticas (en el apartado de "conexiones", saber relacionar los distintos aspectos de las Matemáticas, la cifra de no aprobados en las pruebas en 2º de ESO en 2024 fue del 76,8%). No es casualidad, así, que las prioridades en la hoja de ruta del Departament sean mejorar por un lado la lectroescritura y por el otro las Matemáticas.

Los docentes denuncian un aumento de las conductas agresivas de los alumnos y dificultades para dar clase

El último informe del Defensor del Profesor de ANPE recoge que el pasado curso acudieron a pedir ayuda 171 profesionales, de los que el 57% correspondían a la etapa de Secundaria

Ana García. 05 DIC 2025

Los docentes de la Región de Murcia se enfrentan cada día a situaciones más conflictivas en clase, lo que ha aumentado la dificultad para impartir sus materias. El Defensor del Profesor del sindicato ANPE atendió el pasado curso 2024-2025 un total de 171 casos de profesionales que acudieron a pedir ayuda para afrontar una situación que les estaba desbordando y llegando a afectar a su salud mental.

Esta cifra supone un ligero descenso respecto a las 188 atenciones realizadas el curso anterior, aunque en los últimos seis años perciben un incremento de los casos desde los 102 que se contabilizaron en el curso 2019-2020.

Así queda recogido en el Informe del Defensor del Profesor de ANPE del curso 2024-2025 dado a conocer este viernes, un trabajo en el que destaca un aumento notable de las dificultades para dar clase y las conductas agresivas entre alumnos, que ha pasado del 27,5% al 44,5% en un solo año.

También aumentan las faltas de respeto y las falsas acusaciones en más de 5,5 puntos, "lo que merma la autoridad docente, genera ansiedad y obliga al profesorado a dedicar grandes esfuerzos a demostrar la falsedad de esas acusaciones. Esto lleva a que la entrada del docente a las aulas sea cada vez más difícil", según afirma el presidente de ANPE, Clemente Hernández.

El sindicato de docentes insiste en que la indisciplina sigue siendo un problema generalizado, ya que son actos que siguen presentes en un número importante de centros educativos de la Región, llegando a afectar a la calidad de la enseñanza y a la salud mental de los docentes.

Hernández reconoce que "la escuela no deja de ser un reflejo de la sociedad, ya que los alumnos que son acosadores en clase también tienen problemas en casa con padres, hermanos o abuelos".

Los mayores problemas de los centros educativos se concentran en la etapa de Secundaria, ya que es en esos cursos donde se dan el 57% de los incidentes del pasado curso 2024-2025; a la que sigue Primaria, con el 25% de las incidencias denunciadas; Formación Profesional, con el 8%; y la etapa de Infantil, con el 7%.

Cae el ciberacoso tras la prohibición de los móviles

El informe de ANPE vuelve a mostrar el efecto positivo que ha tenido en las aulas murcianas la prohibición del uso de móviles. Si en la anterior encuesta ya se veían las consecuencias de una medida que entró en vigor a mitad de curso, en esta ocasión se constata.

El ciberacoso al profesorado desciende por segundo año consecutivo, con un único caso registrado, por lo que el sindicato valora de forma muy positiva la prohibición implantada en enero de 2024 y espera que se siga trabajando en esta línea.

No obstante, Clemente Hernández considera que es necesaria la implicación de las familias para regular el uso de pantallas en casa, ya que el ciberacoso sigue fuera del aula y el que usen estos dispositivos hasta altas horas de la noche "hace que esa falta de descanso se vea reflejada en clase, donde el alumno está distraído y no presta atención".

"El problema es digital, lo tenemos en las redes sociales"

El máximo responsable de ANPE afirma que "el problema es digital, lo tenemos en las redes sociales y hay que buscar la forma de controlarlas y desarrollar sanciones para castigar su mal uso".

Junto a Clemente Hernández estaba este viernes la defensora del profesor, Isabel Sánchez, y el secretario de organización, José Antonio Martínez, quienes han insistido en la necesidad de una mayor implicación por parte de las administraciones.

Sánchez sostiene que "la sociedad no ha podido asumir la velocidad del avance de las redes y hay que comenzar a poner límites".

ANPE también muestra su preocupación creciente por la salud mental del alumnado, ya que se generalizan problemas graves como autolesiones, conductas suicidas, depresión, TDAH, TEA y dificultades derivadas del uso abusivo de las redes sociales.

"El profesorado debe adaptar contenidos y atender necesidades emocionales muy diversas, sin recursos suficientes y con ratios elevadas".

Por ello proponen que se trabaje en la mejora del Plan de Convivencia Escolar; que se desarrolle la Ley de Autoridad Docente, que ya tiene 12 años; que se reconozcan la ansiedad y el estrés como enfermedades profesionales; y que se desarrollen protocolos ante agresiones a docentes.

Asimismo, creen necesario difundir campañas de reconocimiento a la figura del profesor; reforzar la educación en valores; reducir la carga burocrática y los ratios; y potenciar la figura del coordinador de bienestar.

EL PAIS

Docentes, desigualdad y algoritmos: las preguntas que marcarán la educación del futuro

WISE 12, la cumbre global de innovación educativa celebrada en Doha, reunió a expertos de más de 100 países para debatir cómo integrar la IA sin perder la dimensión humana del aprendizaje

NACHO MENESES. Doha (Catar) - 05 DIC 2025

El avance acelerado de la inteligencia artificial ha obligado a replantear qué significa educar, evaluar y acompañar en un mundo donde la tecnología interviene ya en casi todos los procesos de aprendizaje. Esa tensión —entre innovación y valores humanos, entre oportunidad y riesgo— fue el hilo que guió muchos de los debates planteados en WISE 12, la cumbre internacional celebrada en Doha (Catar) los pasados 24 y 25 de noviembre y que reunió a más de 4.000 participantes y 200 ponentes de más de un centenar de países. Bajo el lema *Humanity.io: Human Values at the Heart of Education*, el encuentro no solo buscó exhibir tendencias, sino abordar cuestiones que ya se están discutiendo en centros escolares, universidades y organizaciones educativas de todo el mundo.

Aunque el encuentro se articuló en torno a un marco amplio (bienestar, equidad, innovación pedagógica, alianzas y resiliencia), el protagonismo real estuvo en las preguntas que compartieron docentes, investigadores y responsables educativos: cómo integrar la IA sin diluir la dimensión humana de la educación, cómo reforzar al profesorado y cómo garantizar la equidad incluso en sistemas profundamente desiguales.

A partir de ahí, proyectos, investigaciones y testimonios —incluidos los finalistas del WISE Prize for Education— aportaron ejemplos concretos que ayudan a entender hacia dónde puede moverse la educación en los próximos años y qué tipo de decisiones marcarán esa transformación.

Reforzar a quienes enseñan: el desafío compartido en tiempos de IA

La formación del profesorado se reveló como uno de los puntos de tensión más evidentes en WISE 12: en un ecosistema donde la IA promete acelerar procesos y personalizar el aprendizaje, los sistemas educativos siguen dependiendo de docentes que trabajan bajo condiciones desiguales, con poco tiempo y escasos apoyos. Un cruce entre urgencia y oportunidad que se percibe nítidamente en AprendoLAB, una de las iniciativas desarrolladas por la Fundación REimagina y finalista del WISE Prize for Education, y que nació para acompañar a los docentes de América Latina en su desarrollo profesional tras el colapso educativo de la pandemia.

“La tecnología solo tiene sentido si ayuda al docente a recuperar tiempo, criterio y comunidad”, explica su fundadora, Ana María Raad. Una afirmación que conecta con la preocupación compartida por muchos participantes de la cumbre: sin un profesorado formado adecuadamente, la IA corre el riesgo de convertirse en un parche más que en una herramienta transformadora.

AprendoLAB trabaja con redes educativas de distintos países para impulsar metodologías activas y dotar a los docentes de herramientas que mejoren la planificación, faciliten la evaluación y, cuando es útil, integren sistemas de IA que permitan personalizar rutas formativas.

La iniciativa se desarrolla junto a 80 organizaciones de siete países —México, Argentina, Ecuador, Chile, Paraguay, España y Uruguay—, una red que le permite conectar prácticas reales de aula con modelos de formación docente escalables y sostenibles. Su foco está en las prácticas concretas del aula y no en promesas abstractas de innovación, un enfoque que dialogó con la idea central de WISE 12: la tecnología puede ser un acelerador, pero solo tiene impacto real cuando responde a necesidades humanas identificadas y sostenibles en el tiempo.

El filtro que separa la innovación del ruido

En un ecosistema saturado de soluciones educativas que prometen transformar la enseñanza, distinguir el impacto real del simple entusiasmo tecnológico se ha convertido en una necesidad urgente. Y esa es precisamente la función que cumple el WISE Prize for Education a la innovación educativa: actuar como un filtro que permita identificar qué modelos tienen el potencial de cambiar sistemas completos. “Si un proyecto no dialoga con Gobiernos, centros y actores locales, su impacto es inevitablemente frágil”, afirma Aurelio Amaral, director de programas de WISE.

La afirmación ilumina un debate que atraviesa buena parte del sector: qué significa innovar cuando la educación funciona en ciclos largos, pero las soluciones tecnológicas aparecen y desaparecen al ritmo del mercado. Amaral lo formula sin rodeos: “La innovación no puede depender del entusiasmo del momento; tiene que sostenerse en estructuras capaces de mantenerse cuando cambia la Administración”. Es decir, no es una cuestión estética ni tecnológica, sino sistémica.

Los proyectos reconocidos este año reflejan con claridad ese criterio. El primer premio, dotado con 500.000 dólares, recayó en TUMO, un modelo armenio que combina tecnología, creatividad y acompañamiento para que adolescentes desarrollen competencias digitales avanzadas. El segundo premio, de 300.000 dólares, fue para Iqrali, una iniciativa jordana que refuerza la alfabetización en árabe mediante prácticas de lectura acompañada y herramientas digitales. Y el tercer premio, con 200.000 dólares, lo obtuvo Darsel, un *chatbot* educativo jordano que utiliza la IA para ofrecer prácticas personalizadas de matemáticas a través de SMS, WhatsApp o Messenger, una fórmula pensada para que el aprendizaje sea accesible incluso en contextos con recursos o conectividad muy limitados.

Además de un respaldo económico de 125.000 dólares, todos los finalistas participaron durante un año en un proceso de acompañamiento y mentorización por parte de WISE, destinado a fortalecer sus modelos y evaluar su capacidad de escalar en sistemas educativos reales. Un trabajo previo que formó parte del propio proceso de selección de los premiados.

Más allá de sus diferencias, todas estas propuestas comparten un rasgo esencial: están concebidas para integrarse en los sistemas educativos y transformarlos desde dentro, y no para operar como soluciones aisladas. Forman parte de alianzas con escuelas, Administraciones públicas o redes comunitarias y están diseñadas para escalar sin perder coherencia pedagógica. En un momento en el que la IA genera promesas más rápido de lo que los sistemas pueden asumir, este enfoque se ha convertido en uno de los criterios que permiten distinguir lo sostenible de lo efímero.

El valor de esa mirada es claro: el reto de los próximos años no será elegir la herramienta más brillante, sino la que pueda sostener a docentes y estudiantes allí donde las dificultades son mayores. Por eso iniciativas como el WISE Prize for Education funcionan menos como un galardón y más como una guía para identificar qué innovaciones tienen capacidad real de transformar un sistema educativo.

La universidad frente a la IA: evaluación, competencias y una urgencia compartida

Pocas áreas están experimentando de forma tan directa la irrupción de la IA como la educación superior. Para comprender la dimensión de ese cambio, siete universidades de distintos continentes —entre ellas la Universidad Camilo José Cela, única representante española— crearon el Consorcio Global sobre Inteligencia Artificial y Educación Superior para el Desarrollo de la Fuerza Laboral (*Global Consortium on Artificial Intelligence and Higher Education for Workforce Development*), impulsado en el marco de WISE. Una alianza que nació con la intención de analizar cómo la IA está transformando las competencias profesionales, qué efectos reales tiene en la enseñanza universitaria y qué políticas pueden ayudar a integrarla sin debilitar la misión formativa de las instituciones.

El grupo parte de una premisa común: la IA no solo introduce nuevas herramientas, sino que obliga a replantear cómo se aprende en la universidad y qué tipo de pensamiento se quiere desarrollar. Y una de las mayores tensiones aparece en la evaluación, convertida en un terreno cada vez más vulnerable a la automatización: “Si la planificación docente se apoya en IA, el alumno responde con IA y la corrección se automatiza, corremos el riesgo de convertir la educación en un diálogo entre máquinas”, advierte Nieves Segovia, presidenta del Grupo Educativo SEK. Su reflexión apunta a una necesidad inmediata: elevar la exigencia cognitiva de las tareas, reforzar la metacognición y proteger los espacios de interacción donde la tecnología no puede sustituir la reflexión profunda ni la relación pedagógica.

Las conclusiones de esta colaboración internacional refuerzan ese diagnóstico. El estudio comparado muestra que el uso real de la IA en la universidad sigue un patrón claro: “El profesorado está utilizando la IA sobre todo para planificar, diseñar rúbricas o gestionar tareas administrativas, mientras que el alumnado la incorpora como un tutor de apoyo para el estudio, corregir sus propias actividades o hacerse preguntas sobre el examen o lo que el profesor va a explicar el día siguiente en clase”, explica Natalia Lara, investigadora de la Universidad Camilo José Cela.

A lo largo de su investigación, percibieron también la preocupación de los estudiantes sobre cómo hacer un buen uso de esta herramienta. “Están muy preocupados por hasta qué punto saben cribar la información que les está proporcionando la IA (...). Es decir, tienen acceso a mucha información pero dudan de si acaso están recayendo demasiado en la IA o tienen algún déficit cognitivo porque confía demasiado en lo que se me da”, añade.

El trabajo desarrollado por estas siete instituciones identifica además un segundo nivel de implicaciones, porque la IA está reconfigurando el desarrollo de competencias profesionales. Ya no se trata solo de manejar modelos generativos, sino de comprender cómo influyen en la toma de decisiones y en habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad o el trabajo colaborativo. La creatividad aparece, de hecho, como una inquietud creciente entre los estudiantes, que perciben que la IA puede tensionar su capacidad para producir ideas propias. A ello se suma la empleabilidad, un ámbito en el que la IA abre oportunidades, pero también incertidumbre y nuevas exigencias formativas. “Lo que necesita un estudiante no varía tanto en contextos geográficos distintos; lo que cambia son los accesos a recursos”, recuerda Amaral.

La perspectiva de Segovia añade un matiz institucional necesario. Más allá de los cambios pedagógicos, insiste en que España necesita un marco común que evite que cada universidad avance por su cuenta y permita abordar de forma coordinada retos como la empleabilidad y la desaparición de trabajos iniciales. “¿Cómo



queremos que sea la educación en España? ¿Cómo promovemos la empleabilidad?”, plantea, antes de subrayar que la IA está acelerando la desaparición de los puestos más juniors. Sus palabras apuntan a un consenso creciente: la educación superior no puede limitarse a incorporar herramientas, sino que debe revisar cómo evalúa, qué competencias prioriza y cómo acompaña a estudiantes y docentes en un escenario marcado por la incertidumbre.

Más allá de la tecnología: bienestar, equidad y la fuerza de las alianzas

Uno de los mensajes que atravesó WISE 12 fue que ninguna innovación —ni siquiera la inteligencia artificial— puede sostenerse si no existe un entorno educativo capaz de garantizar bienestar, equidad y apoyo a quienes habitan las aulas. Esa mirada recae con especial peso en contextos de alta desigualdad, donde las brechas estructurales condicionan cualquier avance.

Es el terreno en el que trabaja la Fundación REimagina, con presencia en varios países de América Latina, y desde el cual surge una reflexión que marcó también su paso por Doha: la transformación educativa no empieza en la tecnología, sino en las personas y en las alianzas que permiten que los cambios sean duraderos. Más que promover reformas de arriba abajo, la fundación impulsa cambios sistémicos desde la práctica: trabaja en territorio con docentes, directivos y comunidades para democratizar la innovación educativa y hacerla accesible incluso en entornos con escasos recursos.

Para Raad, fundadora de REimagina, el gran desafío no está en diseñar soluciones, sino en lograr que esas soluciones funcionen en realidades complejas: “Las políticas suelen ser muy generales, pero la implementación es donde se caen las cosas”, señala. Su diagnóstico parte de un principio sencillo: los sistemas educativos latinoamericanos —como muchos otros en el mundo— están sometidos a tensiones acumuladas, desde la falta de recursos hasta la sobrecarga docente o la discontinuidad institucional. Ninguna innovación, por prometedor que sea, puede prosperar si no reconoce esas condiciones de partida.

El trabajo de REimagina se centra precisamente en ese punto: acompañar a docentes, directores y redes educativas para fortalecer capacidades, generar prácticas sostenibles y construir comunidades de aprendizaje que permitan afrontar las desigualdades de origen. A diferencia de modelos basados únicamente en la digitalización o en el diseño curricular, la fundación opera desde una lógica sistémica y de alianzas con gobiernos, ONG y organizaciones multilaterales. Esa estrategia le ha permitido impulsar programas en varios países latinoamericanos, incluidos aquellos con mayores vulnerabilidades socioeducativas.

WISE 12 insistió en que la equidad y el bienestar no son complementos de la innovación, sino condiciones para que esta tenga impacto. En ese sentido, el enfoque de REimagina dialoga directamente con los ejes de la cumbre: resiliencia comunitaria, alianzas para el cambio educativo y fortalecimiento de la profesión docente. Raad lo expresa con claridad cuando subraya que los docentes necesitan apoyo continuado, tiempo y redes que sostengan su trabajo diario. “Si no cuidamos a quienes cuidan, nada cambia”, afirma. Y es precisamente esa atención al ecosistema —y no solo a la herramienta— la que permite que programas como AprendoLAB se integren en prácticas reales de aula y no en discursos aislados.

La experiencia latinoamericana aporta, además, una lección relevante para el debate global: las innovaciones no pueden pensarse fuera de los territorios donde se aplican. Cada país, cada comunidad y cada escuela parten de condiciones distintas, y cualquier intento de transformar la educación debe escuchar primero esas voces. WISE 12 recuperó este enfoque —el de poner los valores humanos en el centro— como un principio estructural. La contribución de organizaciones como REimagina ayuda a recordar que la tecnología puede acelerar procesos, pero solo la cohesión social y las alianzas sostenidas permiten que la innovación llegue a quienes más la necesitan.

En un panorama donde la IA monopoliza titulares, WISE 12 recordó que la transformación educativa no depende de la tecnología, sino de la capacidad de las comunidades para sostener el vínculo humano, acompañar al profesorado y construir alianzas estables. Como resume Raad, “los sistemas no se transforman con soluciones aisladas, sino con acuerdos amplios que reconozcan la complejidad del trabajo docente”. Ese es el verdadero mensaje que dejó Doha: la innovación tendrá impacto solo si se apoya en decisiones institucionales, pedagógicas y políticas que protejan lo que hace valiosa a la educación y garanticen que los avances lleguen también a quienes menos tienen.

EL MUNDO

El PP reclama que la Constitución y los estatutos de autonomía se estudien más en la ESO para combatir "derivadas populistas"

Pide un estudio "más profundo" de los símbolos y competencias de cada comunidad autónoma

Olga R. Sanmartín. Madrid. Sábado, 6 diciembre 2025

El PP quiere que el Gobierno reforme el currículo de la ESO (12-16 años) para «incluir un estudio sistemático y profundo» de la Constitución Española, la UE y los estatutos de autonomía de las comunidades autónomas con el fin de combatir «derivadas» del «populismo totalitario».

Lo establece en una proposición no de ley, a la que ha tenido acceso EL MUNDO, que se debatirá en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados el próximo día 18.

El texto insta a incluir más contenidos constitucionales en una materia que cursen todos los alumnos de la ESO. Ahora se dan muy por encima dentro de las asignaturas de Geografía e Historia y Valores Cívicos y Éticos, pero el PP quiere que se refuerce de forma obligatoria. En **Murcia** hay una optativa para 3º de la ESO que se llama Constitución Española y UE.

Los profesores se quejan de que "los alumnos pueden salir de la enseñanza obligatoria sin haber estudiado nada de lo que pasó tras la muerte de Franco" porque el currículo actual es muy extenso: en la ESO se estudia Historia universal y desde la Prehistoria. Como la Constitución de 1978 se da a final de curso en 4º de la ESO, muchas veces no se llega.

"RESPETO A LA NEUTRALIDAD"

Los *populares* ya han reclamado alguna vez una materia propia de Constitución Española en Primaria y Secundaria, pero ahora se conforman con que haya contenidos en la ESO que se aborden «de forma rigurosa, con pleno respeto al principio de neutralidad de los poderes públicos».

También plantea que los colegios celebren actividades relacionadas con la Carta Magna en fechas próximas a su aniversario.

La iniciativa apela a la «baja confianza generalizada hacia las instituciones y la propia democracia», que es percibida «como ineficaz». Reforzar los contenidos permitiría a los jóvenes «valorar nuestro sistema democrático» y las «señas de identidad» del Estado, según el PP, que insiste en que el conocimiento sea «apartado de interpretaciones partidistas».

Se trataría de incrementar el temario sobre «la evolución democrática en nuestro país, sus historia constitucional, la comprensión y conocimiento de la Constitución Española de 1978 como norma suprema de nuestro ordenamiento jurídico actual», así como de las instituciones de la UE, pues considera «de primera importancia» trabajar «en el sentimiento europeísta entre nuestros jóvenes» y «afianzar la identificación con el proyecto europeo».

También demanda más estudio de los estatutos de autonomía y «de los símbolos de cada región, sus instituciones de gobierno y sus competencias y recursos donde se definen las instituciones autonómicas».



Frenar el ‘bullying’, un compromiso de toda la comunidad educativa

En los centros educativos de Euskadi crece la atención a la prevención, la detección temprana y el acompañamiento para cuidar el bienestar del alumnado

Irene Mireia Vera Pérez. 06-12-25. Ofrecido por Departamento de Educación.

En Euskadi, cada centro educativo trabaja para garantizar que el alumnado crezca en un entorno seguro, respetuoso y emocionalmente saludable. El acoso escolar no siempre hace ruido, pero sus secuelas permanecen mucho después de que suene el timbre. Por eso, en los centros educativos se trabaja cada vez más la prevención y el bienestar emocional, para que quien pasa por una situación difícil no la viva solo.

Según informa el Departamento de Educación, durante el curso 2024-2025 los centros educativos de Euskadi abrieron 2.263 protocolos por posible acoso escolar, de los cuales 522 fueron confirmados. Estas cifras apuntan a una mayor atención a los primeros indicios y a la necesidad de seguir hablando de estas situaciones con claridad.

El Gobierno Vasco dispone de protocolos específicos para atender diversas necesidades, como el acoso escolar, la violencia machista, los casos de desprotección o el acompañamiento a alumnado trans. Todos ellos se centran en escuchar, proteger, intervenir y apoyar a quien lo requiera. Este marco común ayuda a orientar la respuesta y a actuar de manera más coordinada cuando surge una situación preocupante. Además, se intenta que el buen trato esté presente en todas las etapas educativas, tanto dentro del aula como en los espacios informales.

Bizikasi: crear entornos seguros desde la prevención

Entre las herramientas con las que cuentan hoy los centros educativos de Euskadi destaca Bizikasi, activa desde 2018 y formada por la directora o el director del centro, la orientadora u orientador, la Coordinadora de Bienestar y Protección y la o el responsable de coeducación. Uno de los focos principales de Bizikasi es la prevención, es decir, transformar los centros educativos en entornos seguros en los que el bienestar emocional de todos sus integrantes sea una prioridad.

En los últimos años se ha impulsado una formación masiva del profesorado y la elaboración de material didáctico específico para estudiantes, docentes y familias. Estos recursos facilitan la identificación de señales tempranas y ayudan a intervenir antes de que una situación vaya a más. En muchos centros se observa una mayor sensibilidad para detectar dinámicas dañinas desde el inicio, aunque sigue siendo necesario mantener la atención y seguir mirando de cerca lo que ocurre en el día a día.

El equipo BAT: intervención rápida y cultura de convivencia

El primer nivel de intervención educativa recae sobre el equipo BAT, con presencia en todos los centros educativos vascos. Cumple un doble propósito: cultivar la convivencia positiva en la comunidad mediante actividades concretas y organizar una intervención rápida y ordenada en los casos de bullying.

A lo largo del proceso se recopilan evidencias con el fin de realizar un diagnóstico. Paralelamente, cada centro interviene en el grupo para mejorar el clima escolar y restablecer las relaciones sociales, a la vez que protege a la persona afectada. Se trabaja siempre desde la confidencialidad y con un flujo de comunicación constante con las familias implicadas.

“Es fundamental individualizar la responsabilidad, porque uno de los factores más importantes en los casos de acoso es el sentimiento de pertenencia al grupo acosador”

“Es fundamental individualizar la responsabilidad, porque uno de los factores más importantes en los casos de acoso es el sentimiento de pertenencia al grupo acosador”, señala Iñigo Ramos Sarriugarte, asesor de convivencia en el Berritzegune Nagusia. De ahí la importancia de abordar también la cultura grupal y reforzar modelos de relación más respetuosos.

Intervenciones adaptadas y cooperación con otros servicios

Son muchas las circunstancias y agentes que se entremezclan en cada contexto. Por ello, cada plan de intervención se adapta a la realidad del alumnado y se revisa periódicamente. Cuando es necesario, el centro establece redes de cooperación con servicios sociales, de salud o incluso la Ertzaintza.

“Podemos distinguir seis pilares de la intervención: la propia víctima, su familia, las personas con conducta acosadora —ya sean una o varias—, sus familias, el alumnado que no se pronuncia aunque sabe lo que está sucediendo y el profesorado junto con el equipo BAT”, amplía el profesional. Este enfoque integral permite intervenir no solo en el caso, sino en el ecosistema que lo rodea.

La dimensión digital del acoso: un desafío en evolución

En ocasiones, el acoso trasciende del aula y se manifiesta en forma de ataques, amenazas o humillaciones en Internet. En los centros educativos se dedica cada vez más atención a la ciberconvivencia y al uso responsable de las redes, un espacio donde los límites a veces se difuminan y donde resulta fácil que una broma vaya demasiado lejos, especialmente cuando el uso del móvil se concentra fuera del horario lectivo y lejos de la mirada del profesorado.

Por eso, la respuesta no se juega solo en el entorno escolar. También influye cómo se acompañan estos temas en casa, qué conversaciones se mantienen sobre el uso del móvil, qué límites se ponen y cómo se gestionan los conflictos que surgen en redes. La sensibilidad social ante el ciberacoso va ganando presencia, y el diálogo entre familias y centros educativos resulta clave para abordar mensajes o comportamientos que generan preocupación.

“Las redes sociales son una herramienta que puede dar cierta sensación de anonimato, a pesar de que no sea así. El uso que se les dé depende de la intención. El Gobierno Vasco cuenta con una guía de actuación frente al ciberacoso, pero todavía seguimos aprendiendo sobre ello”, explica Ramos Sarriugarte.

Proteger también al profesorado

El acoso no afecta solo al alumnado, puesto que el personal docente también puede ser víctima. “Promover el respeto hacia el profesorado no depende de una sola medida, sino de cómo se cuida el clima del centro. Se trata de que toda la comunidad educativa sea responsable y mantenga una tolerancia cero ante estas acciones”, argumenta Ramos Sarriugarte.

En este sentido, los protocolos actuales se complementan con programas de educación emocional, iniciativas de convivencia positiva y medidas específicas para fortalecer el clima escolar. El objetivo es que toda la comunidad se sienta segura, respetada y acompañada.

Un compromiso que implica a toda la sociedad

Estos protocolos de intervención se complementan con recursos, entre los que destacan el fortalecimiento de la educación emocional, la implicación de los estudiantes en la restauración de la convivencia, la prevención de la violencia machista y el impulso de masculinidades alineadas con la igualdad.

El Departamento de Educación insiste en que la lucha contra el acoso escolar no se limita a intervenir cuando aparece, sino a construir cada día una cultura del respeto, del diálogo y del buen trato.

“Uno de nuestros mayores retos actuales es lograr que la participación de las familias sea más activa. Hay habilitados diferentes foros, como el Consejo Escolar, el Observatorio o la Asociación de Madres y Padres, pero todavía hay margen para fortalecer la conexión con las familias y construir más puentes. Son un agente esencial, porque en ellas se reflejan los y las menores. Nuestro objetivo es seguir fortaleciendo esta alianza educativa”, concluye el especialista.

EL PAIS

Por qué la OCDE calcula que los profesores en España ganan 56.000 euros, un tercio más de lo que cobran en realidad

Los docentes de secundaria perciben 39.300 euros brutos al año y los maestros 35.000 de media, según UGT. La diferencia por autonomías puede superar los 600 euros al mes

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 DIC 2025

Esta semana se han difundido dos versiones sobre lo que gana el profesorado de la enseñanza pública en España que parecen inconciliables. De un lado, la OCDE calcula que los maestros de infantil y primaria ingresan 54.487 dólares brutos (unos 50.130 euros al cambio en el momento en que se tomaron los datos) anuales al inicio de su carrera. Un dato que se basa en el mismo método que en septiembre le llevó a concluir que el profesorado de secundaria español cobra 61.074 dólares brutos (unos 56.190 euros) al empezar a trabajar.

Las cantidades, señala la OCDE, organización integrada principalmente por las economías desarrolladas, sitúan a los docentes españoles en el puesto décimo (los maestros) y séptimo (los de secundaria) de la clasificación de mejor pagados de un total de 36 países, por delante de sus colegas de Italia, Francia, Irlanda, Suecia, Estados Unidos, Canadá o Japón. La cuestión es que eso no es lo que efectivamente ingresa el profesorado en España, sino una estimación que la OCDE realiza para comparar sueldos entre países. Sus salarios, en realidad, se corresponden con los que ha publicado también esta semana UGT, y son en torno a un tercio más bajos.

En una autonomía situada a mitad de tabla, como Andalucía, los maestros de infantil y primaria cobran al principio de su carrera (sin antigüedad) unos 35.000 euros al año, y el profesorado de secundaria, unos 39.300. Entre unas comunidades y otras hay diferencias significativas, que llegan hasta los 638 euros al mes, en secundaria —entre los docentes vascos, 3.309 euros, y los asturianos, 2.626—, según los datos del informe que UGT elabora cada año utilizando las retribuciones oficiales.

Los datos de la OCDE se basan, en cambio, en el método de paridad de poder adquisitivo (PPA) para consumo privado, que calcula lo que se puede comprar por unidad monetaria, en este caso un dólar, en cada país. Los economistas lo consideran útil porque permite hacer comparaciones eliminando la distorsión creada por los diferentes niveles de precios de cada lugar. El sistema se construye con la información de lo que cuestan más de 3.000 productos y servicios.

Una de las conclusiones que pueden extraerse de la aplicación del método, apunta Ángel Martínez, economista de Analistas Financieros Internacionales, es que, efectivamente, en función del nivel de precios del país, el profesorado español está mejor pagado que la mayor parte de sus colegas en otros países.

El análisis se ve respaldado, prosigue Martínez, con otra comparación: según los cálculos de la OCDE, el profesorado español de secundaria gana al inicio de su carrera el 85% “de los ingresos medios de las personas trabajadoras con una formación similar en edades comprendidas entre los 25 y los 64 años” —un porcentaje que se reduce al 61% en el promedio de países de la OCDE y al 58% en los de la UE—. Y la retribución máxima que puede alcanzar el profesorado de secundaria a lo largo de su carrera laboral es en España un 22% superior a lo que perciben los profesionales del país con trabajos que requieren un nivel educativo equivalente (lo que supone 23 puntos más que en el conjunto de la OCDE y 32 puntos más que en el de la UE).

Una carrera más plana en España

Esa conclusión requiere, sin embargo, matices. El primero, señala Jesús Carro, profesor de Economía la Universidad Carlos III, es que la carrera profesional de los docentes españoles es bastante “plana”. Es decir, que empiezan con salarios relativamente elevados comparados con su entorno, pero sus sueldos avanzan menos y más lentos. Cuando llevan 15 años trabajando, los maestros de primaria caen, según la OCDE, del puesto 10 al 14 de los mejor pagados, (en este caso, de un total de 33 países, y usando también el método de paridad de poder adquisitivo). Y los de secundaria pasan del séptimo al décimo lugar.

La situación mejora un poco para el profesorado español si lo que se mira es el salario máximo que pueden llegar a cobrar: los maestros españoles se sitúan en el puesto 12 y los de secundaria, en el noveno (de 34). Pero este dato también presenta un matiz importante, señala José Luis Valero, del gabinete técnico del sector de Enseñanza de UGT: “En España se tarda 39 años en conseguir el salario máximo, mientras en Países



Bajos, por ejemplo, se alcanza a los 18". De promedio, en la UE, para llegar al sueldo máximo hacen falta 32 años.

europapress.es

La Presidenta de CRUE avisa del "grave problema" de la vivienda para los jóvenes: "Ni con beca pueden pagar la residencia"

Considera que una Selectividad única "sería ideal" si los currículos educativos fueran también iguales

MADRID, 7 Dic. (EUROPA PRESS) - La presidenta de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Eva Alcón, ha avisado del "grave problema" que tienen los jóvenes para alquilar una vivienda o pagar una residencia debido a los elevados precios o la falta de plazas. "Tener beca no es suficiente para poder estudiar porque muchas veces, según en qué regiones quieran estudiar, ni con la beca pueden pagar la residencia y eso es un grave problema", ha lamentado Alcón en una entrevista a Europa Press.

La también rectora de la Universitat Jaume I ha recordado que desde la CRUE están siendo interlocutores con el Gobierno, a través de distintos ministerios como el de Vivienda o el de Universidades, para abordar la "grave situación" que está viviendo el estudiantado. En el caso de la Universitat Jaume I, Alcón ha contado que están trabajando con terreno que tiene el centro para que salga a licitación y haya una colaboración público-privada con el objetivo de construir un edificio de alojamiento para el estudiantado, con la condición de que los precios sean asequibles. "No podemos crear residencias a precios prohibitivos, ese no es el objetivo. Esa es la condición que vamos a poner y me consta que otras universidades también lo están haciendo. Se puede hacer con un terreno propio, puedes hacerlo en alianzas con comunidades autónomas, con ayuntamientos, una colaboración público-privada, fondos únicamente públicos, fondos únicamente privados...", ha propuesto.

Ante un problema "complejo" como el tema de la vivienda, Alcón ha avisado de que lo que no se puede es "no hacer nada". "Este es un primer paso y seguiremos viendo cualquier iniciativa que vaya en beneficio de nuestro estudiantado, por ellos trabajamos", ha dicho.

DESTINAR LAS BECAS A LAS PERSONAS QUE REALMENTE LO NECESITAN

Para la presidenta de los rectores, las becas "tienen que ir dirigidas a las personas que realmente lo necesitan". "A lo mejor nos tendríamos que empezar a plantear las becas salario de una manera mucho más generalizada", ha defendido. En este sentido, ha explicado que un estudiante que tenga una beca salario que le permita dedicarse únicamente a estudiar sin necesidad de tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, "tiene las mismas oportunidades que un estudiante con una familia con mayores recursos que solamente se dedica a estudiar". "Y hay muchas becas para matrículas gratuitas, pero yo creo que muchas familias sí pueden hacer frente a una matrícula de una universidad pública, mientras que ese dinero se podría destinar a aquellas personas que tienen mayores necesidades y poder tener las becas mejor. Deberíamos darle una pensada al sistema de becas que tenemos", ha reclamado.

Respecto a la posibilidad de establecer una Prueba de Acceso a la Universidad única para toda España, Alcón considera que "sería ideal si las condiciones fueran también iguales en todos los territorios". Así, ha incidido en que la Selectividad "no es más que una garantía de ordenar un tráfico por unas carreteras que son diferentes".

Tendríamos que tener unos currículos exactamente iguales en todas las comunidades autónomas, cosa que ya no tenemos. Entonces no podemos decir que vamos a hacer prueba una común para todo el sistema cuando los currículos, las características de cada comunidad autónoma, son diferentes", ha aclarado.

ESTATUTO DEL BECARIO, "UN SINSENTIDO" SIN CONTAR CON UNIVERSIDADES

Por otro lado, la presidenta de CRUE ha señalado que es "un poco un sinsentido" desarrollar el anteproyecto de Ley del estatuto de las personas en formación práctica no laboral en el ámbito de la empresa, conocido coloquialmente como el Estatuto del Becario, sin contar con las universidades ni el estudiantado. No obstante, ha añadido que sí han trasladado su opinión sobre esta norma, aprobada ya en primera vuelta en el Consejo de Ministros, así como la opinión de los estudiantes.

"Desde CRUE, todo lo que sea una mejora para el estudiantado, lo defendemos, lo apoyamos y lo acompañamos, ahí no tenemos nada que decir", ha aclarado. "Pero nos preocupa la implementación de esa norma porque, si hay que dedicar una serie de recursos al desplazamiento del estudiantado, a la manutención durante el periodo de beca, eso se va a tener que contemplar y va a tener que asumirlo la Administración Pública", ha advertido.

Asimismo, ha hecho referencia al real decreto aprobado por el Gobierno con el objetivo de endurecer los requisitos para la creación de nuevas universidades: "Es necesario asegurar que el sistema universitario que tenemos, que ha funcionado, continúe prestando la calidad que ha estado presente estos años".

La presidenta de los rectores cree que es necesario que ese real decreto asegure que cualquier universidad que abra sus puertas "lo haga con criterios de calidad". "Eso que se mantenga, que no se ponga en peligro", ha

puntualizado. Por ello, CRUE ha trabajado "de la mano" del Gobierno para que este real decreto "pudiera garantizar esa calidad".

"No es cuestión de decir que una universidad privada lo hace mejor que una pública o una pública mejor que una privada, hay que decir que el sistema que tenemos tenga garantías para que siga siendo un sistema de calidad", ha manifestado. Alcón considera que este decreto "es muy garantista" de cara a la posibilidad de que alguna universidad tenga que cerrar, ya que "da tiempo" para revisar y cumplir con los nuevos requisitos. "Espero que esto sea un aliciente, una motivación, para hacerlo bien", ha recalcado.



Pantallas: «Las familias deben pasar del control al acompañamiento, no podemos tener hijos hipervigilados»

El encuentro 'Rumbo Compartido: A acompañar también se aprende', reúne a varias expertas en educación digital para presentar 10 claves que ayudan a los padres a guiar a los adolescentes en su vida online

LAURA PERAITA. Madrid. 07/12/2025

Un reciente estudio de UNICEF destacaba que casi un 9% de los chicos de entre 10 y 20 años dedican más de cinco horas diarias a las redes sociales entre semana, una cifra que se eleva hasta casi el 20% durante el fin de semana, situación que provoca que el 25% de los padres discutan cada semana por el uso excesivo de la tecnología que realizan sus hijos. Se trata de un asunto que cada vez preocupa más en diferentes ámbitos, no solo el familiar, también en el educativo, el social y el relacionado con la salud mental de estos jóvenes.

La cuestión, según explicó Diana Al Azem, educadora y fundadora de *Adolescencia Positiva*, durante la celebración de *'Rumbo Compartido: A acompañar también se aprende'*, organizado por *Meta*, no es evitar discusiones, «lo importante es saber acompañarles en un uso responsable de las pantallas y, sobre todo, tener muy claras las líneas rojas que no deben pasar. Debemos acompañarles sin olvidar que nosotros somos referentes y, por eso, tenemos que darles un buen ejemplo de la utilización que hacemos de la tecnología delante de ellos. Además, ningún niño nace siendo nativo, ni entiende, ni comprende, ni sabe gestionar ningún dispositivo móvil. Todos somos aprendices, y en ese proceso es fundamental estar muy presentes como padres y hacerles preguntas fuera del ámbito escolar, porque parece que solo nos preocupamos de sus notas y deberes, y conocerles, acercarnos a su mundo para no perder el vínculo porque, como ya ha señalado el neurocientífico David Bueno, la media de conversación con nuestros hijos se ha reducido a cinco horas a la semana».

Insistió en que debemos conocer su mundo «y para ello es esencial que siempre haya un diálogo abierto en casa, no solo para el tema digital. De lo contrario, seguiremos teniendo ese alto porcentaje de menores que siguen guardándose para ellos sus preocupaciones, lo que les sucede, o confiando en sus iguales como primeras personas a las que acudir cuando realmente tienen un problema importante relacionado con la tecnología. Como padres no podemos permitirlo».

En la misma línea se manifestó **Laura Cuesta**, especialista en educación digital en el entorno familiar, al considerar que resulta fundamental la educación, la formación y el acompañamiento de los menores en el entorno digital, «porque aunque sabemos que los niños y adolescentes son sujetos de protección, también son sujetos de derechos. Por tanto, debemos encontrar ese equilibrio constante entre el deber que tenemos familias, docentes, administraciones, instituciones, gobiernos, plataformas... para asegurar esa seguridad pero, por supuesto, para garantizar también el derecho que tienen a poder comunicarse con sus iguales, participar y aprender en ese entorno digital que ahora es su entorno».

Destacó que ante los riesgos que estamos conociendo por el incremento del uso de tecnología, muchas familias, docentes e instituciones optan por limitar y controlar en exceso. «La solución no es prohibir, sino enseñarles el funcionamiento de las plataformas y acompañarles en su uso porque para los adolescentes es un ecosistema en el que se desarrollan plenamente. Las familias tienen que entender que se tiene que pasar del control al acompañamiento; es decir, no podemos tener a niños y adolescentes totalmente vigilados, hipervigilados, hipercontrolados... Tenemos que optar por la alfabetización digital e ir gradualmente acercándoles a la tecnología, enseñándoles y educándoles para que al final puedan utilizarla de una manera consciente, crítica, saludable y responsable, pero siempre con las normas y límites que vamos a establecer en ese uso de dispositivos».

Laura Cuesta insistió en que las familias deben comprender que estamos en un nuevo entorno, y que los adolescentes entienden la tecnología no como un medio, sino como un entorno, un ecosistema que hoy día utilizan para socializar, comunicarse, construir, crear, innovar, entretenerse, profundizar en sus estudios... «Las utilizan constantemente. Por eso, vamos a enseñarles lo que son las plataformas, cómo funciona cada



aplicación, qué oportunidades y riesgos conllevan... para que ellos sepan previamente desde edades tempranas qué hay, porque, como siempre decimos, tener tecnología no significa saber de tecnología».

Durante la jornada, Isabel Cuesta, fundadora de *Educa en Positivo*, junto a María Zabala, experta en educación digital, destacaron que no es necesario ser experto en tecnología para guiar: lo esencial es estar presentes, establecer pautas claras, educar en valores y fomentar la confianza. «No hay que tener miedo, el miedo nos puede incapacitar y lo que tenemos que hacer es comprender las necesidades de nuestros hijos y, al mismo tiempo, protegerles. Es necesario -recalcó Isabel Cuesta- un acompañamiento no solo digital, sino emocional, donde escuchemos de forma activa y fomentemos la conversación, con eso tenemos una buena parte ganada».

Explicó que el problema es que en redes sociales nos estamos acostumbrando a ver familias idílicas, lo que nos hace no comprender lo que es la frustración, el miedo, la tristeza.. «Al final, muchos padres quieren educar en emociones, pero sin querer que sus hijos estén tristes. Por eso -advirtió- si no se sabe gestionar un enfado, cuando un hijo tenga una rabieta, su padre cederá y le dará el móvil. Hay que saber poner límites y que el 'te acompaño en el sentimiento' no está destinado a pronunciarse sólo en funerales; hay que saber ayudarles a comprender lo que sienten. Tener una urgencia enorme por acabar con las emociones es un verdadero entrenamiento para caer en las adicciones».

En opinión de María Zabala, nos falta cultura digital y es necesaria más información y con mayor rigor científico. «La falta de información rigurosa puede llevarnos a pensar que el consumo de cualquier tecnología es algo negativo y esto paraliza a las familias. Este es el mundo que nos ha tocado vivir y debemos entender nuestro papel como padres y aprender a utilizar la tecnología antes de dejarla a nuestros hijos. Necesitamos saber acompañar a los hijos antes de darles un móvil o permitirles acceder a una red social. El acceso a la tecnología, en cualquier caso, debe ser gradual, acorde a la edad del niño y su autonomía, y siempre acompañado por sus padres».

Para la directora general de Meta para España y Portugal, Irene Cano, también es necesario que los progenitores estén presentes acompañando a sus hijos en el uso de la tecnología, «pero sin ser invasivos; hay que apoyar, pero sin juzgar», aseguró. Añadió que el bienestar digital de los adolescentes «es una de las prioridades de compañía, así como la importancia de que se haga una labor conjunta entre las instituciones, las empresas tecnológicas, los expertos y las familias».

Y, en este intento, durante la celebración del acto se apuntaron las siguientes recomendaciones para los padres en relación con el uso de la tecnología por parte de los hijos:

Interesarse por sus gustos y su actividad digital, manteniéndose al día del entorno en el que se mueven.

Utilizar contenidos de Internet para reflexionar juntos, evitando mensajes basados solo en el miedo.

Practicar cómo bloquear o denunciar, y enseñar a salir de conversaciones incómodas sin culpa.

Aprovechar los controles parentales como herramientas de protección, explicando la diferencia entre conocidos y desconocidos.

Evitar el oversharing y hablar de privacidad como parte de su seguridad y bienestar.

Fomentar un uso crítico y no impulsivo de Internet, aprendiendo a contrastar la información.

Educar sobre tecnología como parte del crecimiento vital, entendiendo que pocos riesgos son exclusivamente digitales.

Dar ejemplo con un uso responsable, fomentando la autoestima y creando momentos libres de pantallas.

Mantener una comunicación abierta, involucrándoles en la toma de decisiones y adaptando normas según su madurez.

Evitar soluciones simplistas, ofreciendo un acompañamiento sereno, informado y realista.

EL DEBATE

El gran cambio que llega a las clases de matemáticas en Castilla-La Mancha (y que afecta a miles de alumnos)

El Gobierno regional activa un plan para dejar atrás la memorización y llevar las matemáticas al terreno de la vida real

El Debate. 08 dic. 2025

El Gobierno de Castilla-La Mancha está formando a docentes con el objetivo de impulsar actuaciones de mejora de la competencia matemática en centros educativos. Esta acción está especialmente dirigida a alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria y Ciclos Formativos de Grado Básico.

Lo hace mediante el curso 'Matemáticas con Sentido: Procesos para una Enseñanza Efectiva y Motivadora', considerado el curso marco del itinerario formativo asociado al Plan de Mejora de la Competencia Matemática desde enfoques pedagógicos para la reducción de la brecha de género en el ámbito matemático.

Según informa el Ejecutivo, el curso propone un cambio metodológico profundo en el aula, orientado a transformar la enseñanza tradicional de las matemáticas. Para ello, apuesta por superar los enfoques memorísticos y avanzar hacia una enseñanza más activa, comprensiva y centrada en el desarrollo del pensamiento, donde se fomente la resolución de problemas, el razonamiento, la autonomía y la motivación del alumnado.

Asimismo, se impulsa el uso de metodologías activas y la conexión permanente de las matemáticas con situaciones reales, el contexto cotidiano y otras áreas del conocimiento, favoreciendo una visión interdisciplinar y significativa de la materia.

Además, el Programa de Cooperación Territorial incluye actuaciones como el acompañamiento a los centros en la implementación del proyecto, la dotación de recursos humanos, el nombramiento de una persona coordinadora por centro, así como formación genérica y específica para el profesorado.

Se facilita también un conjunto de herramientas y recursos pedagógicos destinados a apoyar el trabajo docente y garantizar el adecuado desarrollo del programa.

Tal y como explica, la directora general de Innovación Educativa y Centros, Mariló Pérez, «con esta acción formativa Castilla-La Mancha reafirma su compromiso con una enseñanza de las matemáticas más motivadora, accesible y conectada con la realidad del alumnado, en línea con los objetivos europeos fijados para 2030».



El Gobierno de Almeida zanja la queja por calor que un colegio puso en septiembre instalando aire solo en la conserjería

La directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma denuncia junto a las familias la llegada de un nuevo sistema de refrigeración para una única estancia que emplean dos personas y sin que antes mejoren la climatización de las zonas para niños. El colegio denuncia clases "insufribles" en picos de calor o frío

Lourdes Barragán. Madrid — 8 de diciembre de 2025

Pasar calor en clase es una constante en el septiembre y junio madrileño. Pero este curso el clima volvió a ser extremo, hasta el punto de resultar casi incompatible con la actividad académica. Un ejemplo es el del colegio Nuestra Señora de la Paloma, en pleno centro de Madrid. Una inspección laboral sobre el centro advirtió al final del verano que las temperaturas estaban por encima de la media en la mayoría de estancias y recomendó actuar "en todas las aulas". Hace poco, en el centro recibieron un mensaje del Ayuntamiento que dirige Martínez-Almeida. Anunciaba una reforma inminente, pero no la que esperaban: solo afectará al cuarto del conserje.

Las clases de Infantil, el salón de actos o el comedor quedan fuera de los trabajos y eso ha enfadado a las familias. "No es razonable que, existiendo un informe técnico que alerta de riesgos para la salud y recomienda climatizar las aulas, se priorice una dependencia administrativa frente a los espacios donde pasan cada día la jornada lectiva nuestros hijos e hijas", sentencia un escrito firmado por su AFA (Asociación de Familias del Alumnado) y dirigido a la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades.

Los representantes de las familias enfatizan que otros espacios educativos "siguen sin ningún sistema de refrigeración adecuado" a las temperaturas extremas del verano o, próximamente, las del invierno. Resaltan su "preocupación por la climatización del centro" y solicitan que se actúe "de urgencia" para anteponer el bienestar de los menores. La actuación del Ayuntamiento consiste fundamentalmente en colocar un aparato de aire acondicionado en el lugar donde se afincan el personal de servicios: los conserjes.

Los servicios técnicos del Ayuntamiento informaron a través de email del inicio de unas obras "de mejora y conservación" de los posis en varios centros educativos, entre ellos el CEIP Nuestra Señora de la Paloma; aunque desde el colegio reclaman en que el cambio fundamental será instalar un único aire acondicionado. "Agradecemos cualquier mejora en el edificio; sin embargo, ese espacio no es de uso educativo y solo afecta a dos personas trabajadoras", sentencia la AFA en su comunicado a la Consejería de Educación.

Desde la dirección del centro apuntan en el mismo sentido. La directora del colegio, Sandra Valiente, se ha plantado ante la noticia. "Si lo traen, me encadenan", asegura al otro lado del teléfono respecto al sistema de refrigeración que, en principio, va a instalarse solo en la conserjería. El pasado mes de junio fue "insufrible" para alumnos y docentes, un punto de inflexión que les llevó a presentar una denuncia a la Inspección de Trabajo, de la que surge el informe que recomienda actuar primordialmente en las aulas.

La directora afirma que hace años desde la última inspección y, en esta ocasión, la visita se efectuó en septiembre. El calor ya no era insoportable, pero algunas mediciones sí detectaron altas temperaturas. Sandra Valiente lleva desde 2022 al frente del equipo directivo y antes ya era docente en el centro, así que se siente



conocedora del día a día en las instalaciones. “He solicitado mejoras en dos puntos estratégicos mínimos, el comedor y las aulas de tres años: son los más vulnerables”, reitera, colocando ahí su baremo.

En el comedor, por ejemplo, se concentran a lo largo del día unos 480 niños y niñas, repartidos en dos turnos. Desde el colegio recuerdan que han temido desmayos en esta zona a causa del calor o la concentración de escolares, y reprochan a las administraciones que “se pasen la pelota unos a otros” para plantear una revisión integral de los sistemas de refrigeración en centros educativos.

“El Ayuntamiento dice que eso es cosa de la Comunidad de Madrid, porque tiene las competencias en Educación. Y los segundos te responden que el mantenimiento del edificio lo gestionan los otros”, manifiesta con hartazgo la directora del CEIP, que alude a la fina línea que separa a veces el reparto de competencias en asuntos públicos. En la capital, los edificios de los colegios son propiedad del consistorio pero los que trabajan en él dependen del gobierno regional.

Al inicio de esta semana no habían obtenido respuesta a otro requerimiento que, desde el propio equipo directivo y al igual que las familias, enviaron a la Consejería de Emilio Viciano. En él exigían que la instalación prevista en el cuarto del conserje “no se ejecute antes de atender estas necesidades prioritarias”, dado que se trata de una dependencia “sin uso educativo y con impacto limitado”. Sandra Valiente explica que los dos únicos trabajadores que la utilizan van y vienen de la estancia, por lo que ni siquiera permanecen en el cuarto durante toda la jornada. “Pedimos un plan de climatización integral que garantice unas condiciones térmicas adecuadas durante todo el curso escolar”, concluye el texto que envió desde el equipo directivo a la Comunidad de Madrid. De momento, permanecen a la espera de una respuesta definitiva.

EL MUNDO

El PP propone bloquear de 22 a 8 horas el acceso de los menores de 16 años a las redes sociales

Propone que los padres puedan usar herramientas de control y geolocalización en los móviles

Álvaro Carvajal. Madrid. Lunes, 8 diciembre 2025

Un vídeo, otro, y otro... y uno más. La escena es habitual en las casas con adolescentes. Jóvenes cada día más enganchados al móvil para ver las redes sociales y que se quedan absorbidos por lo que allí se encuentran, y que las grandes empresas les ofrecen mediante fórmulas que los expertos denuncian por generar altas dosis de adicción. Pero no es sólo una cuestión de las horas que pasan ahí sumergidos, la gran preocupación de los padres está en el contenido que están consumiendo todo ese tiempo y los peligros a los que los menores de edad se ven expuestos, mayoritariamente de forma inconsciente, en unas plataformas en las que abundan los mensajes sexualizados, los discursos radicales y de odio o las influencias dañinas dentro de una oferta inagotable de entretenimiento y contactos.

Poner límites a esas redes sociales -que Pedro Sánchez llamó recientemente "territorio sin ley"- para salvaguardar a los niños y los adolescentes de sus riesgos es una de las misiones del proyecto ley de Protección de los Menores en los Entornos Digitales. La norma impulsada por la ministra de Juventud e Infancia, Sira Rego, está actualmente tramitándose en el Congreso y los grupos están planteando ahora enmiendas.

El PP ha presentado una batería de cambios que hace expresa para los menores de 16 años la prohibición de abrirse una cuenta en redes sociales como Instagram, TikTok, X o Facebook. Y sólo permite que se pueda acceder a una edad más temprana si "entre los 14 y los 16 años" los padres hacen un consentimiento específico a sus hijos y si éste ha sido verificado por las plataformas.

El proyecto del Gobierno plantea indirectamente el límite de edad en los 16 años para estar en las redes sociales, pues lo hace a través de subir la edad mínima para el tratamiento de los datos personales de los menores. En cambio, la enmienda popular encauza el asunto mediante un artículo que mandata al Ejecutivo a regular "los mecanismos necesarios" para "impedir el acceso a redes sociales" a los menores "mediante la implementación de sistemas eficaces de verificación de edad". Es decir, que se hace expresamente mediante el añadido de un artículo nuevo y específico en la ley sobre el "acceso" a redes para los menores.

La misma enmienda, impulsada desde la Vicesecretaría de Regeneración Institucional del PP, que encabeza Cuca Gamarra, abre otro frente: obligar a las redes sociales a apagarse para los menores de 16 años entre las 22.00 y las 08.00 horas y que estos no puedan acceder a ellas durante todo ese tiempo. Por mucho que tengan el consentimiento paterno para tener una cuenta.

Esta propuesta pretende blindar el "descanso digital" y evitar que estos menores se eternicen hasta altas horas de la noche sumergidos en TikTok o Instagram. La iniciativa llama a las autoridades a buscar un "compromiso" por parte de "todos los actores sociales y empresariales" para "incluir mecanismos en las redes sociales" que impidan a estos perfiles de usuario el acceso a sus cuentas mientras dure el apagón.

En cuanto a los derechos y las responsabilidades de las familias de los menores para "proteger" a los hijos en el entorno digital, el PP pide más instrumentos para actuar. Entre otras cosas, plantea vía enmienda que los padres tengan acceso a los dispositivos de sus hijos menores. Justifica, eso sí, que ha de ser de forma proporcionada, respetuosa con sus derechos y en defensa de su interés superior. Se considera que los progenitores o sus tutores "tienen la legitimidad para actuar" en esos entornos y dispositivos digitales.

Esto lo plasma a través de una enmienda en la que reclama modificar el Código Civil para añadir al artículo 154 la capacidad de intervenir y utilizar "herramientas de control", que por la exposición de motivos que modifica el PP incluye la geolocalización del móvil de los hijos, para poder saber dónde se encuentran.

"La obligación de velar por los hijos menores comprende también su actuación en el ámbito digital en el que los padres estarán autorizados a utilizar las herramientas de control parental y de acceso a sus terminales y suscripciones en red conforme al principio de proporcionalidad, con justa causa, con respeto a la dignidad del menor y siempre en aras de preservar su superior interés", dice el párrafo que se añade.

En paralelo, el PP propone la prohibición de que las plataformas puedan geolocalizar a los menores sin autorización expresa y revocable de sus tutores, y obligando a que la localización esté siempre desactivada por defecto en perfiles infantiles.

También se demanda mejores sistemas de verificación de edad para acceder a redes sociales, videojuegos, aplicaciones y webs, y exigir el etiquetado por temática y edad de todos los contenidos audiovisuales dirigidos a menores. Y se reclama que las plataformas digitales limiten diseños y software adictivos mediante avisos, pausas programadas y controles específicos para evitar prácticas como el *scroll* infinito, mediante el cual los jóvenes enlazan vídeo tras vídeo que suministra la red.

Por otra parte, el PP introduce otras enmiendas que tienen que ver con las responsabilidades penales para los acosadores que son menores de edad, como que un juez pueda imponer cautelarmente restricciones para que utilice las redes sociales para seguir comunicándose de un modo u otro con la víctima.

EL PAÍS **OPINIÓN**

La formación del profesorado: sentido y propósito

Los docentes deben formar buenas cabezas, no cabezas llenas, y cultivar corazones habitados por buenos sentimientos, empatía, altruismo y solidaridad

JUAN MANUEL ESCUDERO. 09 DIC 2025

En relación con la formación del profesorado se necesita, además de la crítica, un discurso sobre su sentido y propósito y, desde luego, ventanas abiertas a la posibilidad y la esperanza. En este tiempo de cambio de planes de formación, que suscitan de nuevo expectativas, dudas y críticas, valgan unas cuantas consideraciones. Tienen que ver con la formación inicial (grados de infantil y primaria y máster de secundaria) y la olvidada formación continuada. No se pretende ir más allá de unos apuntes parciales y telegráficos, que han quedado organizados en tres puntos.

En primer lugar, se plantea la conveniencia de que la formación se inserte bajo los auspicios de algún *marco de sentido y propósito*. Con una cierta osadía y quizás alguna radicalidad, se pretende poner el foco sobre el núcleo central y vertebral de la formación; merece una discusión siempre inacabada y podría, quizás, evitarnos idas y venidas desnortadas. Se me ocurre que un discurso pertinente puede poner el acento en conectarlo, a su vez, con la educación escolarizada con la que razonablemente aquella ha de conectarse y servir.

De manera que, si en cualquier democracia auténtica, la educación se define por consenso como un derecho esencial que ha de garantizarse en firme y efectivamente apostando por la participación de todas las personas de ese bien común, la formación docente (y la de otros agentes concernidos) está llamada y comprometida a suponer una contribución fundamental, hasta decisiva, por más que no sea suficiente ni en exclusiva.

La noción de educación como un bien común exige —aquí y ahora y en un ¿futuro previsible?— caminar hacia el horizonte de una ciudadanía plena. En lo que le toca a la educación escolarizada, el propósito es cultivar personas sólidamente pertrechadas del mejor legado cultural heredado y por recrear. Al profesorado le corresponde crear y comprometer la condición de agente activo y decisivo en una tarea apasionante: formar buenas cabezas, no cabezas llenas, cultivar no corazones ensimismados, sino habitados por buenos sentimientos, empatía, altruismo y solidaridad con los demás. Igualmente, ser testimonio y promotor de valores y principios acordes con una democracia auténtica, apostar por una ciudadanía de derechos y deberes, por sujetos y comunidades responsables, críticas y constructivas en las diferentes esferas de la vida personal, social y ambiental.

Tomado como marco de sentido y propósito para la docencia y su formación lo que se acaba de señalar, puede generar una visión, un modelo, ciertas decisiones y actuaciones relativas a la profesión y profesionalidad. A través de una razón ilustrada, la emoción necesaria y los imperativos éticos del derecho universal a la educación, cabría ir respondiendo a un interrogante esencial: ¿qué valores y principios, disposiciones, capacidades y competencias, responsabilidades, compromisos y prácticas, formas de ser, ejercer, formarse y

aprender la profesión son los que consideramos fundamentales para garantizarlo a todas las personas sin dejar a nadie en los márgenes?

De ese modo, quizás, se puede ir conversando, decidiendo y afrontando con ideas y prácticas no solo la *formación*, sino también el *ejercicio* docente acorde con el mencionado gran imperativo de la educación y de quienes en ella trabajan. Mucha atención, la formación y el ejercicio docente están llamadas a conectar entre sí lo más adecuadamente que sea posible. Ambas adquieren sentido, propósitos y ventanas a la posibilidad a la luz de una óptica ligada al horizonte de una educación de calidad justa, igualitaria y equitativa; y por implicación, una enseñanza y profesión consecuentemente justa y equitativa. No por gusto o porque sean las cosas más menos bonitas o fáciles así, sino por una cuestión de valores, de principios, de imperativo moral, social y cultural.

De ahí que la docencia merezca ser pensada, valorada, respetada, apoyada y exigida como una profesión eminentemente humana, cultural, social, ética. Nada, por lo tanto, de una formación banal, vacía de contenidos, reducida a saber cómo jugar al “corro de la patata” u otras bagatelas. Bien al contrario, por razones de derechos y deberes requiere una formación cultural y disciplinar sólida y consistente, variada, interdisciplinar y profunda. Labrada de forma tal que genere aprendizajes profundos y múltiples, capacidades y competencias de orden superior, que operen reflexiva y críticamente para afrontar como es menester los retos cotidianos de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Consta también de tacto y sensibilidad, de reconocimiento, apoyo y generosidad, que son ingredientes de una ética del cuidado. Todo este repertorio cognitivo, emocional, práctico y moral ha de activarse con mayor finura y empeño, si cabe, allí donde hay personas en contextos inhóspitos y situaciones desfavorables. Estamos bien advertidos hoy de que, a menos que las escuelas y los docentes interrumpan el círculo fatal de la pobreza y exclusión, las vidas de muchos niños y jóvenes quedan tempranamente truncadas. De ahí que la formación no debiera dejar de lado sus facetas sociales y comunitarias. Ser docente y ejercer la profesión es algo coral, no solitario. Son esenciales palabras como colegialidad, colaboración auténtica y liderazgo pedagógico democrático dentro de los centros y más allá de sus paredes, componiendo sinergias con familias, comunidad, otros servicios y profesionales sociales y sanitarios.

En segundo lugar, si se aspira a proyectar ese marco hacia la formación inicial y continuada, parece conveniente *reconocer y reconstruir lo que está pasando*. Se necesita un diagnóstico que sea idóneo para construir puentes de tránsito entre el pasado, el presente y algún futuro mejor por alcanzar.

Así en la formación inicial como en la continuada, alguna vez tendremos que romper esa espiral de planes de estudio que giran sobre sí mismos, esa tendencia a hacer proyectos tras proyectos que, en esencia, dejan casi todo igual que antes o quizás peor. Es igualmente serio, o más si cabe todavía, que sin saber muy bien por qué, la formación docente continuada casi haya desaparecido del foco, reducida a un sinfín de murmullos de fondo con dudoso sentido y propósitos brumosos. Para no seguir tropezando en las mismas piedras, puede ser aconsejable no hacer más y más sin detenerse con calma a observar, interrogarse y responder a cuestiones como qué va bien, qué va mal, cómo y por qué, qué conservar porque sirve, qué remover porque obstruye. Un marco como el propuesto, u otro similar debidamente fundado y argumentado, puede valer, quizás, para responder a interrogantes justificados, tomando seguidamente decisiones consecuentes, concertadas, comprometidas.

Cualquier diagnóstico que se precie de reconocer lo que está ocurriendo y tenga vocación de reconstruirlo para mejor, tendría que ir, por principio, más allá de grupos reducidos y expertos situados en la cúspide; ha de convocar voces diversas y representativas, hacerse también coral en esta tarea. Ello puede conferir mayor credibilidad y mejores perspectivas de futuro sostenidas sobre comprensiones compartidas y decisiones que puedan contar con el respaldo de muchos. Asimismo, un eje sobre el que también hemos de interrogarnos es relativo al grado en que la docencia y la formación están o no sirviendo al gran reto de la educación como bien común y apostando o no por el horizonte imperativo de no dejar a nadie atrás.

En tercer lugar, finalmente, el reto quizás más difícil, crear *propuestas, condiciones, procesos y compromisos de posibilidad*.

Han de elaborarse planes, desde luego, pero sin caer en el espejismo de que una vez legislados, promulgados o escritos bastarán para garantizar por sí mismos cambio alguno bueno ni transformador ni provechoso para todo el mundo. Los planes tienen que generar precisamente sentido y propósito, pero sin prescribir rutas ni territorios. Si lo hacen, irán poco lejos, entre otras cosas por llevar consigo un mensaje de desconfianza, incluso desprecio, hacia sus destinatarios. El hecho de que un plan de estudios conste de cientos de folios o un currículo de alguna etapa educativa se extienda más allá de los quinientos no garantiza —tenemos buena constancia— nada positivo sino al contrario: aplíquese a la formación docente.

No podrá mejorarse la formación inicial y continuada sin prestarle suma atención a ciertas condiciones que atañen a las instituciones y a los formadores de futuros educadores que la tienen en sus manos. Ni sin movilizar imperativos deontológicos que la requieren, concertar con sindicatos e inspección, implicar a equipos directivos y a todo el profesorado. Sin una cultura favorable a la formación ligada a garantizar una educación

justa y equitativa, como expresión de deontología profesional y superadora del dilema estéril entre obligación—voluntariedad, no iremos a lugar alguno de provecho: vale para docentes universitarios encargados de formación inicial, para todo el profesorado con derecho y deber al aprendizaje y la formación continuada. De ahí que este caldo de cultivo haya de prepararse con esmero y sostenerlo en el tiempo.

En otro orden de cosas, allí donde persistan micropolíticas de desidia, confrontación inter o intradepartamental, ausencias de colaboración estrecha y efectiva entre diferentes áreas de conocimiento, nula o escasa coordinación, tácita pleitesía a “cada cual a su aire”, ningún plan de arriba, en medio o abajo irá lejos. La formación continuada es más que hacer cursillos. No puede ser un supermercado donde cada cual compra lo que le gusta: cuidado con lo digital que exacerbe el individualismo docente. La formación continuada importa tanto, que muchos reclaman proyectos de y para ella en cada centro o facultad: hay países con una educación encomiable cuyos docentes y otros dedican más de 10 horas semanales, dentro del horario laboral, a hablar, analizar, reflexionar y decidir qué mejorar, por qué y cómo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Parece, asimismo, claro que, sin una determinada cultura institucional y docente de *formación*, el buen aprendizaje del profesorado es inverosímil, y también el del alumnado y los centros en tanto que organizaciones inteligentes y éticas. De ello han de formar parte procesos de implementación y evaluación reflexiva y crítica, que son claves para vitalizar y reconstruir los planes o proyectos.

Es muy posible que, además de nuevos planes, lo que realmente necesitamos es alcanzar nuevas metas en sentido y propósito de la formación del profesorado, crear condiciones favorables y acometer procesos que son claves en esta materia.

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

EL DEBATE **OPINIÓN**

Miedo a pensar en la universidad

Las universidades no son inocentes. Muchos centros han asumido sin crítica la lógica de la exposición permanente y, al mismo tiempo, la lógica del señalamiento

Jorge Sainz.09 dic. 2025

Esta semana hablaba con un colega que me confesaba su preocupación antes de impartir un seminario en una universidad donde enseñan varios profesores con los que había tenido enfrentamientos intelectuales en Twitter, ahora X. Le inquietaba que algunas de sus ideas, que no encajan del todo en el oficialismo, pudieran ser utilizadas en su contra durante la sesión académica. No temía un debate riguroso, sino la posibilidad de que el clima creado en redes se trasladara al aula.

Cuando uno tiene una presencia más o menos activa en redes, no siempre es fácil convivir con los comentarios que ciertos académicos, y no pocos no académicos que se suman encantados al escarnio público, hacen sobre nuestro trabajo. A veces supone un esfuerzo emocional considerable. Y, lo más llamativo, el ataque rara vez se articula desde el análisis técnico: no consiste en identificar un error concreto y discutirlo, sino en descalificar la idea porque no coincide con la forma de pensar del crítico.

Esa es la deriva preocupante: el desplazamiento del debate académico hacia una lógica de alineamiento ideológico, donde el disenso se convierte en sospecha y la argumentación se sustituye por la descalificación rápida. Para quienes intentan aportar perspectivas diferentes, esto no solo es injusto, sino empobrecedor para la universidad. Y hace comprensible que un investigador tema compartir ideas legítimas por miedo a que alguien use su visibilidad digital como arma arrojada.

Durante años vivimos convencidos de que las redes eran la gran ágora de la academia. Bastaba con trabajar bien, compartir el conocimiento y construir comunidad. Yo mismo di ese consejo. Era válido entonces. Hoy sería una irresponsabilidad repetirlo.

El ecosistema digital ha mutado, y no solo por razones tecnológicas. Ha cambiado por razones culturales. Y una pesa más que todas: la expansión de una corrección política convertida en mecanismo de vigilancia, donde cualquier matiz, cualquier duda y cualquier dato que no encaje en la ortodoxia del momento puede acabar en linchamiento, cancelación o silenciamiento preventivo. Este clima ha convivido con el deterioro progresivo de las plataformas. La combinación ha sido letal para la conversación académica.

Lo que Cory Doctorow llama enshittification, que, siendo generoso, traduciremos como «degradación progresiva», ha coincidido con otra degradación menos comentada: la del debate público. La academia, que debería ser el refugio natural del disenso informado, se ha convertido demasiadas veces en un espacio donde no se debate, se vigila.

La muerte lenta de X (y antes la de Facebook) no es solo tecnológica. Es cultural. No desaparecen por culpa exclusiva de los algoritmos. Desaparecen porque se han transformado en lugares donde pensar en voz alta resulta peligroso; donde rectificar no es una virtud, sino una confesión; donde un error o una frase mal entendida durante dos horas puede marcar una carrera.



Las universidades no son inocentes. Muchos centros han asumido sin crítica la lógica de la exposición permanente y, al mismo tiempo, la lógica del señalamiento. Se pide presencia, pero se penaliza cualquier ambigüedad. Se exige impacto, pero se castiga el riesgo. El resultado es que muchos académicos optan por callar antes que exponerse al escrutinio moral de desconocidos.

Y si una red social te obliga a no hablar, esa red deja de ser social y deja de ser red.

Los datos del informe de De Gruyter Brill confirman el agotamiento: el 60 % de los investigadores siente presión para mantener presencia digital, aunque el alcance es ridículo y la conversación casi inexistente. Muchos mantienen cuentas por obligación simbólica, sabiendo que publicar puede crear problemas y no publicar puede interpretarse como desinterés.

Esa doble trampa —si hablas, riesgo; si no hablas, invisibilidad— es el signo más claro de un ecosistema tóxico. Las redes ya no son un espacio para difundir ciencia. Pero tampoco lo son para debatirla. Se han convertido en escenarios donde demasiada gente espera el fallo ajeno para proyectar virtud propia.

Esta cultura del señalamiento no solo desgasta. Empobrece. Un académico que no puede dudar ni explorar ideas en construcción es un académico mutilado. Y una universidad que fomenta esa autocensura reduce su misión a la de un centro escolar ampliado.

En este contexto, no sorprende el giro hacia espacios controlados: newsletters, páginas personales, blogs, repositorios propios, Discord, Slack. No es nostalgia: es supervivencia intelectual. Cuando dependes menos de algoritmos y de los terapeutas de la indignación, recuperas la libertad de pensar, matizar y cambiar de opinión sin sospechas de «incoherencia». El email vuelve a ser refugio. ORCID y Google Scholar, identidades estables sin exposición moral. LinkedIn, un espacio profesional con una conversación más madura.

Pero este cambio exige algo más que estrategias individuales: exige que las universidades dejen de fomentar el conformismo digital. Es urgente que los centros dejen de empujar a los investigadores a redes donde una crítica o un matiz pueden acabar en una campaña de señalamiento. Las agencias de evaluación no deben confundir presencia algorítmica con impacto real. Una institución que expone a sus académicos a redes tóxicas sin protegerlos está externalizando riesgos que debería asumir.

La buena noticia es que la conversación académica no ha desaparecido. Solo ha abandonado los espacios donde se había vuelto inviable. El auge de Bluesky o Mastodon (más pequeños, más cuidados, menos agresivos) muestra que la academia busca recuperar el control. También lo muestra el retorno a blogs, newsletters y repositorios propios. Se acabó la era en que un algoritmo decidía qué pensamiento merecía ser visto.

Volver a espacios propios permite algo que las redes habían erosionado: equivocarse sin ser destruido, debatir sin miedo, matizar sin disculpas anticipadas. La corrección política mal entendida había convertido el disenso en sospecha. Recuperar autonomía digital es recuperar la capacidad de disentir sin sentir que se pisa un campo minado.

Cierro con lo esencial: ANECA, FECyT y las universidades deben dejar de promover una relación infantilizada, cuando no interesada, con la esfera digital. La cultura de la cancelación no es una anécdota: es un mecanismo de silenciamiento. La corrección política, usada como arma, no protege: empobrece, infantiliza y convierte la academia en un teatro de unanimidades forzadas.

Dejar de empujar a los académicos a redes algorítmicas es protegerlos. Pero también es proteger la ciencia, que solo avanza cuando alguien se atreve a pensar distinto. Es hora de dejar de jugar un juego diseñado para que perdamos.

Y de volver a hablar sin miedo.

LA VANGUARDIA

Australia veta a partir de mañana las redes sociales a los menores de 16 años

La norma exige a las plataformas demostrar que han tomado “medidas razonables” para identificar y desactivar cuentas de usuarios por debajo de la edad permitida

La Vanguardia. Barcelona. 09/12/2025

Australia se prepara para la entrada en vigor de la ley que impedirá a los menores de 16 años tener cuentas en las principales redes sociales, una medida que el Gobierno presenta como un paso decisivo para proteger su salud mental, y que ha abierto un debate sobre sus posibles riesgos.

Aprobada tras meses de deliberaciones y consultas parciales con expertos y organizaciones, la normativa, que entra en vigor mañana, exige a Facebook, Instagram, Threads, TikTok, YouTube, Snapchat, X, Reddit, Discord y la plataforma de streaming Kick demostrar que han tomado “medidas razonables” para identificar y desactivar cuentas de usuarios por debajo de la edad permitida.

Ley pionera

La ley es pionera al trasladar por primera vez la responsabilidad directa a las plataformas digitales, que corren el riesgo de enfrentar multas de hasta 49,5 millones de dólares australianos (32 millones de dólares estadounidenses o 28 millones de euros) si incumplen la normativa.

El Ejecutivo australiano sostiene que los adolescentes están sometidos a una presión creciente en los entornos digitales y que la exposición temprana a redes sociales puede agravar problemas de ansiedad, baja autoestima o aislamiento escolar.

Entre los riesgos más citados figuran el ciberacoso, engaño pederasta (*grooming*), el acceso a contenidos violentos o misóginos y la manipulación algorítmica. Para las autoridades, la prohibición establece un marco claro en un ámbito considerado insuficientemente regulado.

En el debate previo pesó también el testimonio de padres que perdieron a sus hijos por suicidio tras episodios de acoso en línea o crisis de salud mental, y que participaron en actos públicos respaldados por el Gobierno.

Riesgos de aislamiento

Por su parte, algunos colectivos alertan de que, para numerosos adolescentes -especialmente en comunidades indígenas, rurales, LGTBIQ+, en acogida o con discapacidad-, las redes sociales son un espacio esencial para mantener vínculos afectivos, culturales o familiares.

“Las redes sociales no son solo un pasatiempo para los niños; están profundamente arraigadas en su vida diaria, en cómo se conectan con amigos, se expresan y desarrollan su identidad social. Eliminarlas supone un cambio de comportamiento drástico que podría hacerles sentir aislados, interrumpir sus rutinas e incluso afectar su forma de expresarse”, defiende Christina Anthony, profesora en la escuela de negocios de la Universidad de Sidney.

“Pero incluso algo que parece una limitación podría abrirles la puerta al aprendizaje de estrategias de regulación emocional más saludables que, con el tiempo, pueden resultar en un mayor bienestar”, añade a la vez.

“La prohibición de las redes sociales es un paso positivo para la salud mental de los adolescentes en Australia”, sostiene por su parte Ellese Ferdinands, influencer y profesora en la misma escuela de negocios que Anthony.

“La gente joven se enfrenta a presiones enormes para mostrarse en línea socializando con compañeros, buscando y ofreciendo validación, y expresándose. Las redes sociales son un caldo de cultivo para la comparación y los consiguientes problemas de salud mental, independientemente de la edad. Por lo tanto, reducir esto siempre que sea posible puede ayudar a retrasar la edad en que estas presiones se imponen a los jóvenes”, agrega.

¿Eficacia limitada?

Un informe de ONU Juventud Australia, elaborado tras conversaciones cara a cara con unos 5.000 adolescentes, cuestiona la eficacia del veto y advierte de efectos contraproducentes en los jóvenes más vulnerables.

Según el documento, muchos utilizan las redes como principal vía de conexión con comunidades que no encuentran en su entorno físico, situación especialmente relevante para quienes viven en zonas remotas o están alejados de sus familias.

Expertos en derechos digitales añaden que la norma podría tener una eficacia limitada, dado que los menores pueden recurrir con relativa facilidad a identidades falsas, dispositivos ajenos o métodos para eludir los sistemas algorítmicos.

Meta, matriz de Facebook, Instagram y Threads, comenzó el 4 de diciembre a desactivar cuentas de usuarios menores de 16 años en Australia, adelantándose a la entrada en vigor de la ley. El proceso, que incluye el bloqueo del acceso y la notificación directa a los afectados, se completará en torno al 10 de diciembre.

Aunque la compañía se comprometió a cumplir plenamente la normativa, defendió la necesidad de un enfoque “más uniforme y respetuoso con la privacidad”, proponiendo que la verificación de edad se realice a través de los mercados de aplicaciones y no plataforma por plataforma.

**Proceso complejo**

YouTube bloqueará el acceso a los menores de 16 años y ajustará funciones como comentarios o suscripciones, mientras que Snapchat y otras redes reforzarán sus sistemas de verificación de edad, pese a reconocer que persisten fallos técnicos que podrían permitir eludir los controles.

Reddit calificó la norma de arbitraria, expresó dudas sobre su eficacia y adelantó que recurrirá tanto a la fecha de nacimiento como a modelos predictivos para detectar cuentas de menores. En conjunto, las plataformas admiten la complejidad del proceso y prevén errores y desafíos tecnológicos significativos.

Malasia, ¿la próxima?

Algunas empresas permitirán a los menores descargar su historial digital o congelar sus cuentas hasta alcanzar la edad mínima. Aunque el Gobierno descarta un sistema universal de verificación por motivos de privacidad, afirma que las plataformas cuentan con herramientas capaces de estimar la edad de los usuarios y evitar accesos indebidos.

Con esta legislación, Australia se sitúa a la cabeza en cuanto a iniciativas mundiales para prohibir el acceso a redes sociales a menores y en responsabilizar legalmente a las plataformas.

Otros países y regiones, como la Unión Europea, estudian también fijar una edad mínima y Malasia ya ha anunciado sus planes de aplicar una normativa similar a la australiana a principios del próximo año.

EL PAIS ENTREVISTA

Lucía Herrera, presidenta de los decanos de Educación: “La idea de que Magisterio es poco exigente perdura, y eso hay que cambiarlo”

Las facultades para formar maestros han propuesto cambios de calado en las titulaciones para enseñar en infantil, primaria y secundaria

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 09 DIC 2025

Lucía Herrera preside la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación, entidad que reúne a los responsables académicos de 85 facultades españolas y que acaba de poner sobre la mesa sus propuestas para reformar las carreras de Magisterio y el máster para ser profesor de secundaria con el objetivo de adecuar la formación de los docentes a los nuevos tiempos y hacerla más exigente. Nacida hace 52 años en Quart de Poblet (Valencia), donde su padre estaba destinado como Guardia Civil, y criada en Jódar (Jaén), desde 2020 es decana de la Facultad de Educación de Melilla, que forma parte de la Universidad de Granada, y vive y trabaja en la ciudad autónoma.

Pregunta. ¿Por qué hace falta poner una prueba de acceso a Magisterio, con exámenes de lengua, matemáticas y competencias socioemocionales como el que proponen ustedes?

Respuesta. Los títulos de educación tienen una demanda enorme. Y no todos los que se matriculan, tienen el perfil para dedicarse a la docencia. Si queremos formar a buenos maestros y maestras, tenemos que seleccionar a aquellos con las aptitudes y actitudes adecuadas. Incluida la atención a la diversidad, el trabajo en equipo, o el pensamiento crítico y reflexivo. La evidencia de las universidades, dentro y fuera de España, que hacen pruebas de acceso ponen de manifiesto que, pese a disminuir la demanda, la nota de acceso se incrementa, y las personas seleccionadas muestran un mayor compromiso con la carrera. Las facultades, además, tenemos que formar, pero necesitamos tener un nivel de partida con el que trabajar, especialmente en lengua y matemáticas, que son las competencias instrumentales.

P. ¿Y por qué debería haber una prueba de acceso al máster para ser profesor de secundaria?

R. Por un lado, también deberíamos partir de un buen conocimiento de su disciplina, que sería una parte de la prueba. Y por otro, porque muchos no hacen el máster porque tengan vocación por la educación, sino como una segunda opción. El alumnado de secundaria está en la adolescencia, en pleno desarrollo de su personalidad, y el profesorado no solo tiene que dedicarse a trabajar su materia, sino atender a su desarrollo. No todo vale en educación. Necesitamos profesionales comprometidos con lo que se van a encontrar en el aula. Tenemos que seleccionar a los mejores para dedicarse a la educación.

P. Su idea es que la prueba las haga cada universidad. ¿No existe el riesgo que especialmente algunas privadas hagan una prueba muy fácil para no perder clientes?

R. Tendría que existir un acuerdo general y una normativa que se aplique a todas las universidades, públicas o privadas. Si no se establecen al menos unos mínimos con carácter nacional, corremos ese riesgo.

P. ¿Por qué hay que ampliar a cinco años la carrera de Magisterio y a dos el máster de secundaria?

R. En Infantil y Primaria se tienen que atender a muchas competencias generales. La nueva normativa universitaria indica, además, que las menciones [para ser maestro especialista de Inglés, Música, Educación Física...] tienen que aumentar de los 24 créditos actuales, que son muy pocos, a 48. Si además queremos incrementar la formación práctica, que es muy importante y debe estar mejor supervisada, todo ello implica un curso académico más. Y lo mismo sucede con el máster. Es algo en lo que todos los decanos y decanas estamos de acuerdo.

P. Magisterio fue históricamente una carrera de tres años, mientras para ser abogado hacían falta cinco años y para ser médico seis. ¿Qué dice eso de la mirada de España hacia la profesión docente?

R. La educación ha sido vista muchas veces como la Cenicienta. Y al mismo tiempo, cada vez se le han ido asignando más responsabilidades.

P. ¿Perdura la idea de Magisterio como carrera poco exigente?

R. Sí, perdura, y eso hay que cambiarlo. Apostar por la educación debe ser una cuestión de Estado.

P. Su propuesta para reformar la carrera para ser maestro de primaria ha sido aprobada con división en las facultades de Educación. Un sector considera que no se hace suficiente hincapié en el aprendizaje de conocimientos didácticos disciplinares como lengua, matemáticas o sociales.

R. Cuando decimos que necesitamos dotar de las competencias generales y específicas a un maestro o maestra de educación primaria, estamos apostando precisamente, también, por reforzar esa formación didáctico disciplinar, que quizás no sea la suficiente. De lo que se trata es: cuál es el perfil profesional que necesitamos, cuáles son las competencias, habilidades, y conocimientos que tienen que trabajarse, y cómo mejorar la formación práctica. Creo que la división ha venido de fuera, de determinadas asociaciones de didácticas específicas, no de todas, que querían ir en una dirección determinada. Pero en el Libro Blanco que hemos aprobado tampoco se dice lo contrario. Sí es cierto que no queríamos elaborar un plan de estudios, sino propuestas amplias y diversas, sin especificar materias concretas.

P. Desde posiciones conservadoras se ha criticado que su propuesta subraye la importancia de formar a los futuros maestros en cuestiones como la educación inclusiva o la gestión socioemocional... ¿Por qué es importante?

R. Primero, porque son cuestiones que aparecen en la ley educativa. Y segundo, porque un maestro o una maestra tiene que atender la diversidad que se encuentra en el aula, que está aumentando, y el desarrollo socioemocional del alumnado. No se trata solo de instruir en determinadas áreas de conocimiento, que son fundamentales, sino también de trabajar con las familias y fomentar la inclusión.

P. ¿Cree que el Ministerio de Educación aceptará sus planteamientos?

R. Tendrán otros interlocutores, como es lógico, en educación somos muchos los agentes implicados. Pero sé que estaban interesados y pendientes de conocer nuestra propuesta.

P. ¿Y esperan tener el respaldo de sus universidades? Los rectores se han desmarcado en alguna ocasión de los planteamientos de sus facultades de Educación.

R. Hemos tenido alguna reunión, y también están esperando conocer los documentos. Evidentemente, para las universidades, esto implica más trabajo. Pero yo creo que lo estudiarán. No pueden mirar hacia otro lado, porque hay una necesidad. Y si queremos apostar por la educación, tenemos que hacerlo de forma decidida.

elPeriódico de Catalunya

Ultimátum del profesorado en Catalunya: "Si no se avanza con hechos, iniciaremos un nuevo ciclo de huelgas"

Los sindicatos de Educación redoblan la presión para que el Govern se comprometa de forma inminente a una mejora salarial del colectivo

Helena López. 10 DIC 2025

Tras la manifestación el pasado 15 de noviembre, en la que confirmaron que contaban con músculo, el conjunto de los sindicatos con representación en la Mesa Sectorial de Educación (USTEC, ASPEPC, CCOO Educació, CGT Ensenyament y UGT Educació) hicieron un llamamiento a la movilización del conjunto del colectivo como "última medida de presión" para lograr que las negociaciones avancen y evitar un "nuevo ciclo de huelgas" que ya sobrevuela los claustros de colegios e institutos a partir del próximo trimestre si no hay "movimientos claros" por parte del Govern en forma de mejora de las condiciones laborales del colectivo.

En este marco, este miércoles, varios puntos de Catalunya han registrado concentraciones, tanto en las puertas de escuelas e institutos, como delante del Departament d'Educació i Formació Professional (FP) y de las distintas sedes de los servicios territoriales, desde donde los sindicatos han animado a todo el personal

educativo a "seguir organizándose en los centros de trabajo" para reclamar la subida salarial y la desburocratización de los centros, entre otras demandas. La pancarta más repetida en las acciones rezaba: "Subamos salarios, bajemos ratios", las dos grandes demandas del colectivo, que ha compartido las fotografías de su lucha en el hashtag #MillioresLaboralsJa.

Los docentes de secundaria de Catalunya han perdido un 21,64 % de su poder adquisitivo en los últimos 15 años, según un estudio presentado recientemente por el sindicato Professors de Secundària (ASPEPC), que señala que, por norma general, un profesor de secundaria cobra 2.713 euros brutos en Catalunya, mientras que en el País Vasco, que cuenta con los salarios más elevados en docentes de ESO, la retribución es de 3.234,34 euros brutos (521 euros más).

El calendario pactado

El calendario acordado con el Departament tras la presión de los sindicatos sitúa entre los temas a debatir en la Mesa Sindical el orden reivindicado por los docentes según sus prioridades. La semana que viene, el 16 y el 18 de diciembre se abordará la mejora de las retribuciones del personal educativo. El 8 de enero será el turno del análisis de ratios y plantillas; el 22 de enero se tratarán medidas para reducir la carga burocrática en los centros; el 5 de febrero se debatirán propuestas para reforzar la democracia interna en los centros educativos, y el 19 de febrero se cerrará el ciclo con la "revisión de los currículos".

En paralelo a las protestas de docentes de primaria y secundaria, en Barcelona se han vivido este miércoles también protestas de las profesionales de las escuelas 'bressol' municipales, y el personal laboral del Departamento de Educación -el conjunto de trabajadores y trabajadoras que prestan servicios en escuelas e institutos sin pertenecer al cuerpo docente ni formar parte del funcionariado administrativo- ha iniciado un encierro en la sede de la Conselleria, en la Via Augusta. La decisión se ha tomado tras la reunión del Comité Intercentros, en la que los representantes sindicales aseguran que "no se han producido avances en las negociaciones con la Administración".

Complemento de 473 euros

Los sindicatos aseguran que el conflicto se mantiene desde hace más de un año, periodo en el que consideran que el Departament ha aplicado un plan estratégico "sin mejoras reales" y sin avances para las distintas categorías laborales. También denuncian la ausencia de una negociación efectiva y la falta de respuesta a las demandas planteadas por este colectivo.

Según apesuntan sus impulsores, el encierro tiene como objetivo forzar un compromiso por escrito por parte del Departament. La reivindicación central del personal laboral es la aplicación de un complemento salarial mensual de 473 euros "sin excepciones ni diferencias internas".

El informe español del Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS 2024, Teaching and Learning International Survey, por sus siglas en inglés) de la OCDE, apunta que Catalunya presenta el porcentaje más alto de docentes estresados (51%), 10 puntos por encima de Cantabria, Principado de Asturias y La Rioja (41% en los tres casos). Y, sorprendentemente, el porcentaje de docentes catalanes que afirma sentir estrés es más elevado en primaria, donde alcanza el 55%, que en secundaria. Un valor que supera ampliamente al resto de comunidades.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

La desigualdad territorial de las matrículas universitarias: ¿cuánto cuesta estudiar en mi comunidad?

Navarra, Madrid y Cataluña tienen las universidades públicas más caras

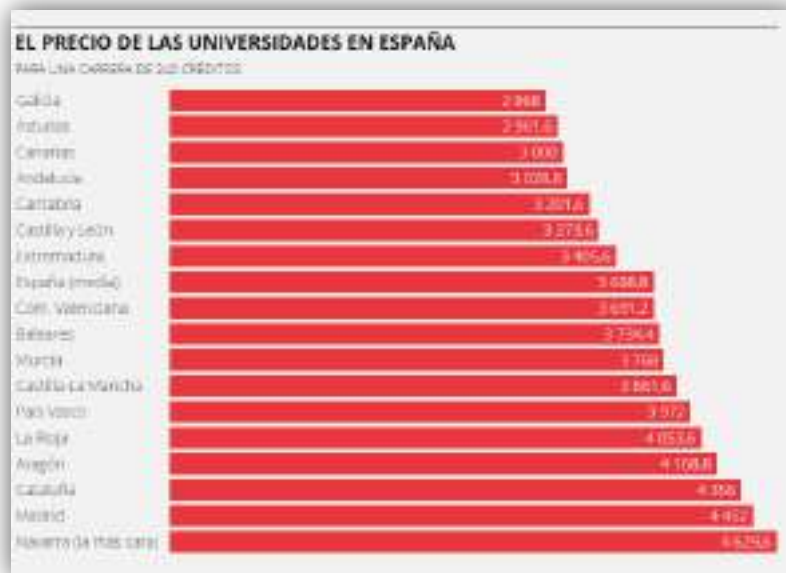
Olga Pereda. Madrid 10 DIC 2025

Desde el curso 2019-2020, las tasas que pagan los estudiantes de las universidades públicas en España se han abaratado casi un 20%. Sin embargo, el desembolso que hacen los alumnos sigue siendo elevado y desigual. El nuevo informe de la fundación CYD (Conocimiento y Desarrollo), presentado esta mañana, aconseja un nuevo modelo más equitativo de precios para que no haya diferencias de hasta 1.700 euros entre los campus más costosos (Navarra, Madrid y Cataluña) y los menos (Galicia, Asturias, Canarias y Andalucía).

El informe, en todo caso, no ha incorporado la última novedad en Asturias, donde el presidente, Adrián Barbón, ha anunciado un plan para extender la gratuidad de la matrícula universitaria a todos los cursos, una medida que ya está en marcha para los alumnos de nuevo ingreso. La iniciativa se ha topado con el recelo de casi todos los rectores de la Universidad de Oviedo. Aunque reconocen que puede suponer un alivio para algunas familias, advierten de los riesgos de implantar una medida "demagógica" sin un diseño claro que garantice "equidad y sostenibilidad".

Una carrera de 240 créditos (cuatro años), por ejemplo, cuesta en Cataluña 4.356 euros (1.089 euros al año, siempre y cuando se aprueben todas las asignaturas a la primera) frente a los 2.868 euros (717 al año) de Galicia. “Hay que avanzar hacia un modelo más equitativo de precios y becas”, insiste el nuevo informe de la fundación CYD (cuyo patronato está presidido por Ana Botín, presidenta del Banco Santander), institución que lleva 20 años analizando con lupa la educación superior y que esta mañana ha presentado la edición 2025 de su estudio anual.

Una carrera de 240 créditos implica un importante desembolso para el alumnado. En la siguiente lista, tienes los precios medios del grado completo. Se trata de precios (de 2024) fijados por la comunidad autónoma. La cifra, no obstante, es aproximada porque se calcula teniendo en cuenta que el alumno aprueba todo en la primera convocatoria. Esta suposición es poco realista dado que alrededor del 60% de los estudiantes de grado necesitan más tiempo del previsto (cuatro años) para titularse. Este retraso “eleva los costes económicos para las familias, retrasa la inserción laboral y agrava las desigualdades sociales”, asegura el informe, que achaca las



causas a la rigidez curricular, la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo que tienen muchos estudiantes, la falta de orientación efectiva y los modelos docentes poco adaptativos



Huelga educativa en Valencia: Estas son las seis grandes reivindicaciones del profesorado

Los sindicatos preparan concentraciones y una manifestación que se espera similar a la del curso pasado, con decenas de miles de personas "contra los recortes" en Educación

Gonzalo Sánchez. València 10 DIC 2025

"Un otoño caliente". Es lo que auguraron los sindicatos educativos al ya exconseller José Antonio Rovira tras muchas decisiones polémicas. El profesorado ya le había echado un pulso al conseller el pasado curso con una huelga educativa, la primera en 12 años, y aún así parecían dispuestos a seguir manteniendo la presión si el departamento de Campanar no cedía con sus exigencias. Un año después, han elaborado un calendario con movilizaciones sin precedentes que empiezan este mismo jueves con una nueva jornada de huelga educativa en Valencia, Castellón y Alicante.

El día de protesta educativa comenzará con concentraciones en las sedes de Conselleria de Educación de las tres capitales de provincia a las 09:30. También habrá concentraciones en comarcas de Valencia, Castellón y Alicante. El plato fuerte, sin embargo, llegará a las 12 de la mañana, con una manifestación que se prevé multitudinaria. En València partirá desde el IES LLuis Vives (en la plaza del Ayuntamiento), en Castelló saldrá desde la Plaça de les Aules y en Alicante desde las escaleras del IES Jorge Juan.

Por la tarde también hay convocadas manifestaciones en las tres capitales de provincia. A las 18 horas se producirán tres protestas simultáneas en Alicante (desde las escaleras del IES Jorge Juan hasta la Casa de les Bruixes), València (desde la plaza de San Agustín hasta la Plaça de la Mare de Deu) y Castelló (plaça de les aules).

A estas concentraciones se le añaden también protestas de profesorado en distintas comarcas de la Comunitat a las 11:30. En la provincia de Alicante habrá protestas en Elx (Plaça de Baix), Dénia (Plaça Constitució), Alcoi (Plaza España), Elda (Plaza Sagasta), Torrevieja (Paseo Juan Aparicio), Orihuela (Glorieta de Gabriel Miró). En las comarcas de Valencia habrá concentraciones en Puerto de Sagunto (Triángulo Umbral), Alzira (Ayuntamiento), Gandía (Plaza Mayor), Xàtiva (Ayuntamiento), Ontinyent (Plaza del Ayuntamiento). Por último, Castelló tendrá sus protestas comarcales en la Vall d'Uixó (Plaza del Parque).

La nueva consellera María del Carmen Ortí, hereda esta protesta y tendrá como uno de sus principales objetivos reconciliar a los sindicatos docentes con el departamento de Campanar, y apagar muchos de los fuegos que Rovira dejó activos al desplegar el programa electoral del Partido Popular. Estas son las 6 grandes razones de los profesores para ir a la huelga.

Las seis reivindicaciones

Las demandas del profesorado valenciano se articulan en torno a seis grandes ejes que buscan revertir los "retrocesos" de los últimos años y equiparar sus condiciones a las de otras autonomías, ya que los docentes valencianos siguen entre los peores pagados del país. El motivo principal que enciende la mecha es la exigencia de mejoras salariales para compensar la pérdida de poder adquisitivo. Piden, en concreto, iniciar las negociaciones para ello ya que, en su opinión "no se puede tolerar que seamos el territorio con los profesores peor pagados de todo el estado".

La segunda reivindicación tiene que ver con los "recortes" que Conselleria ha aplicado sobre las plantillas de profesorado sobre todo en dos áreas: Formación Profesional (FP) y Atención a la Inclusión. En FP los profesionales más afectados han sido los expertos y especialistas a los que se les ha reducido drásticamente sus condiciones laborales y que están en huelga indefinida desde el pasado 3 de noviembre.

Además de esto, el colectivo docente también muchos meses protestando por sendos ajustes en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), y en las Escuelas de Adultos. En el caso de la atención a la inclusión, la peor parte se la llevan las aulas UECO para alumnado con necesidades educativas especiales que, pese a que la Conselleria las reforzó, aún tienen carencias severas.

Los recortes, sin embargo, son relativos, pues los datos oficiales de Conselleria muestran que la plantilla de profesores ha crecido de 81.500 a 83.000 en el último curso, eso sí, sobre todo en Infantil y Primaria.

Reducción de ratios

Una petición histórica del profesorado es la reducción de las ratios de alumnado por aula. La alta concentración de estudiantes por docente dificulta la atención individualizada, el seguimiento de las necesidades específicas. Aunque el Gobierno de España ya ha anunciado un plan para bajarlas, los docentes no cesan de pedirlo en su protesta para asegurar esta medida. También reclaman una mayor rapidez en la cobertura de bajas en los centros educativos, un problema común en muchos centros escolares.

La cuarta reivindicación es una reducción de la burocracia que hoy -coinciden muchos docentes- asfixia a los centros escolares. Los sindicatos denuncian que esta sobrecarga de trabajo no solo desvía la atención del objetivo principal, que es la docencia, sino que está afectando a la salud del profesorado y de los equipos directivos, generando estrés.

Infraestructuras recortadas

El profesorado lamenta la falta de inversión en la mejora de los centros educativos. Reclaman la recuperación de los presupuestos recortados en la partida de infraestructuras. El recorte es del 40% en el Plan Edificant (pasando de 306 a 183 millones), lo que paraliza o ralentiza la construcción y rehabilitación de colegios e institutos, afectando a las condiciones en las que aprenden los alumnos y trabajan los docentes.

El profesorado pide unas infraestructuras "dignas, seguras y adaptadas a un clima cambiante". Además, consideran "inaceptable" la "dejadez" del Consell en la rehabilitación y construcción de los centros educativos afectados por la dana.

Finalmente, los sindicatos incluyen una demanda política clave: la sustitución de la actual Ley de Libertad Educativa (una de las medidas estrella del Consell de PP y Vox) por "otra que defienda el valenciano". Argumentan que el texto actual "solo busca arrinconar el valenciano en la enseñanza", y exigen un marco normativo que garantice y potencie la lengua propia de la Comunitat en el sistema educativo.



El Pacto contra la segregación escolar afronta su fase más "decisiva", la de las propuestas

Los principales agentes del sector se reúnen por cuarta vez con la consejera Begoña Pedrosa para proponer medidas concretas frente a los guetos

Idoia Alonso NTM. Bilbao | 11.12.25

La mesa contra la segregación escolar ha entrado en su fase más "decisiva": plasmar en acciones concretas las reflexiones surgidas del diagnóstico elaborado por el Gobierno vasco. Esta radiografía indica que desde que el curso 2022-2023 se activaron los ajustes en el proceso de matriculación, la vulnerabilidad ha bajado un 5% en global. No obstante, este examen advierte también de que aún hay que hacer una distribución más

equitativa del alumnado vulnerable para alcanzar una segregación baja en ciertas zonas. En concreto, Euskadi debería mover a otros centros escolares a entre el 30% y el 50% de este alumnado de las capitales y los municipios de más de 75.000 habitantes para poner fin a los guetos.

La escuela vasca se sitúa a la cabeza de la Unión Europea en lo tocante a la concentración de alumnado desfavorecido –migrante y pobre– en ciertos centros, mayoritariamente en centros públicos de zonas urbanas. Únicamente le superan Austria, Reino Unido y Bélgica. Esta separación genera desigualdades en el rendimiento académico, incrementa el riesgo de repetición y abandono escolar, afecta la autoestima y salud emocional del alumnado, y perpetúa las desigualdades socioeconómicas.

Con la crisis de natalidad como telón de fondo –la espada de Damocles que se cierne sobre el sistema– se invitó a la cuarta reunión de este foro, celebrada este miércoles, a las direcciones de varios centros que han vivido o están en proceso de fusión. Así, los principales agentes del sector educativo que trabajan en la mesa Eskola Bikaina Denontzat junto a la Administración pudieron escuchar sin intermediarios las experiencias del centro Anaitasuna de Ermua –resultado de la integración de ikastola Anaitasuna y Ongarai eskola– y de la futura Errota Eskola de Gasteiz – fruto de la fusión de Landazuri Ikastola y el centro Santa María–.

Durante el encuentro, los responsables de estos centros compartieron con otros colegas los motivos que les impulsaron a emprender las fusiones, qué retos han encontrado en ese camino y cuáles han sido los apoyos que han precisado. "Ante este proceso de integración, al principio, tuvimos miedo. Una vez reflexionada la situación de incertidumbre, nuestro primer paso tenía que ser desde la confianza", declaró la directora de Anaitasuna, Alazne Agirregomezkorta. En su caso, están encontrando "dificultades para modelar y remodelar diferentes situaciones", como la necesidad de más espacio o un nuevo comedor. "Esta nueva realidad va a generar cambios en nuestro pensamiento", reconoció. "El proceso de unión no es una fórmula de uno más uno, dos. Durante el proceso hay que poner en valor los principios y la identidad de cada escuela y construir nuevos objetivos", destacó el representante de Errota Eskola, Diego Colino, que aseguró que "la fusión no termina en el curso 26-27, sino que es un proceso que seguirá año a año".

Problema de sobreoferta

Al término de la reunión, la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, aseguró que "ha sido muy interesante escucharles de primera mano" porque su testimonio puede ayudar a la toma de decisiones de cara a lograr la integración y el éxito académico. Uno de los documentos de trabajo presentados en la mesa apunta, precisamente, a la necesidad de intervenir en la sobreoferta de plazas acentuada por la caída de la natalidad del 30% la última década, que está detrás de parte de la segregación. "Si no se actúa, la sobreoferta derivada de esta caída demográfica puede agravar las dinámicas segregadoras, ya que las familias tenderán a concentrarse en determinados centros". Afrontar este reto, dice el documento, implicará adoptar decisiones "valientes y planificadas" sobre cierres, fusiones o integraciones de centros educativos, con criterios de "equidad y sostenibilidad a medio plazo".

En este sentido, la titular de la cartera de Educación insistió en que la transformación demográfica que vive Euskadi –con menos natalidad y un creciente número de alumnado foráneo que no conoce euskera y, en algunos casos, tampoco el castellano– está generando nuevas necesidades en los centros. Satisfacerlas, dijo, obliga a "repensar el mapa escolar, reforzar la equidad y asegurar que todos los centros cuenten con proyectos sólidos y capacidad para atender a un alumnado cada vez más diverso". "Es importante escucharles, que sean ellos y ellas los que realmente cuenten cómo se vive un proceso de integración, con el objetivo de que la comunidad educativa se implique realmente para que todo el alumnado pueda llegar lejos, ascender socialmente y tener un recorrido académico y social de impacto", señaló la consejera. A su juicio, "alinearse a los equipos directivos de nuestros centros, a los padres y a toda la comunidad con este cambio que estamos haciendo, es fundamental si realmente queremos construir una escuela exitosa de cara al futuro, y eso es lo que se ha puesto sobre la mesa".

Propuestas

A través de una dinámica participativa, de la que se autoexcluyó el sindicato LAB, los agentes se juntaron en grupos de trabajo para poner en común las iniciativas que recogerá el futuro Pacto contra la segregación basadas en tres líneas estratégicas: fomento del éxito escolar, gestión de la oferta y escolarización, y familia y políticas de actuación conjunta entre administraciones. Respecto a la gestión de la oferta, uno de los documentos facilitados por Educación a los agentes habla de la corresponsabilidad "efectiva" de todos los centros financiados con fondos públicos.

El escrito recoge que "una parte de la red concertada sigue escolarizando porcentajes muy bajos" de alumnado de bajo ISEC y de origen migrante, lo que contribuye "a la polarización social del sistema". Lograr una corresponsabilidad real, dice el texto, implicaría "establecer mecanismos vinculantes, incluyendo condicionantes en los conciertos educativos, cupos obligatorios y seguimiento público de resultados".

Asimismo, se plantea la necesidad de "reforzar la supervisión de prácticas de admisión" y "garantizar la eliminación efectiva" de las barreras económicas que generan desigualdad en el acceso del alumnado, es decir, poner fin a las cuotas que la concertada sigue cobrando a las familias, incluso vulnerables. También plantea becas específicas a las familias o una financiación suficiente a los centros, algo que de algún modo ya se cumple. Las medidas que se vayan perfilando en la fase abierta ayer se desarrollarán en los próximos

meses y constituirán la base de la hoja de ruta que el Departamento de Educación implantará progresivamente para transformar el sistema. "En enero seguiremos trabajando y definiendo cuáles son y qué forma deben tomar el proyecto y la acción", declaró Pedrosa.

EL DEBATE

Un estudio identifica factores genéticos compartidos entre trastornos adictivos y éxito educativo

El equipo reclutó más de 1.400 personas diagnosticadas por consumo de sustancias, incluyendo cocaína, opiáceos, cannabis y sedantes

El Debate. 11 dic. 2025

Un estudio liderado por el Valle de Hebrón Instituto de Investigación (Vhir) de Barcelona, ha identificado un conjunto de factores genéticos que influyen simultáneamente en el riesgo de desarrollar un trastorno adictivo y en el nivel de éxito educativo.

Los resultados, publicados en la revista *Addiction*, indican que algunas variantes genéticas actúan en direcciones opuestas, ya que una predisposición genética más elevada a la adicción se asocia a una mayor probabilidad de alcanzar un nivel educativo inferior, explica el Vhir en un comunicado.

En declaraciones a Europa Press, la investigadora principal del grupo de Psiquiatría, Salud Mental y Adicciones del Vhir y autora principal del estudio, Judit Cabana-Domínguez, ha explicado que hasta ahora se había investigado con las bases genéticas de adicciones a alcohol o cannabis por separado, pero que este trabajo ha usado datos de individuos con adicciones a distintas sustancias.

Más de 1.400 adictos

El equipo reclutó más de 1.400 personas diagnosticadas con trastornos por consumo de sustancias, incluyendo cocaína, opiáceos, cannabis y sedantes.

A partir de estos datos, aplicaron un estudio de asociación del genoma completo (GWAS) con el objetivo de identificar variantes genéticas que influyesen al mismo tiempo en el riesgo de adicción y en el alcance educativo.

Los investigadores observaron un grupo concordante (más predisposición genética a adicciones y mayor nivel educativo) y uno discordante (más predisposición a adicciones y menos nivel educativo), destacando las asociaciones en este último.

Así, los resultados han permitido detectar un conjunto de variantes genéticas que incrementan el riesgo de adicción y que, al mismo tiempo, se asocian a un nivel educativo más bajo.

Cabana-Domínguez ha señalado que la base genética discordante también se relaciona con factores ambientales desfavorables, como falta de trabajo o comorbilidad con otras enfermedades.

Correlación, pero no causalidad

Pese a la coincidencia identificada, el estudio apunta a una correlación, pero no necesariamente a la dirección de una posible causalidad: «Estamos trabajando en encontrarla. Es complejo porque la base genética del nivel educativo engloba muchos factores socioeconómicos que deben tenerse en cuenta, no solo la inteligencia», detalla la autora.

«Con las metodologías de hoy en día es difícil. Nos iría bien tener muestras muy grandes, o muestras de familias», apunta.

Factores ambientales

El trabajo refuerza la idea de que el nivel educativo y socioeconómico puede tener un papel «muy importante», y Cabana-Domínguez ha defendido fomentar la educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades para mitigarlo.

La investigadora insiste que tanto en adicciones como en el nivel educativo, los factores ambientales son muy importantes: «Uno puede tener predisposición genética, pero con un ambiente favorable, en el que, por ejemplo, no se vea expuesto a drogas, es muy probable que no desarrolle esta adicción».

Ayuso no solo privatiza la sanidad: los conciertos en la educación se llevan el 20% del presupuesto del sector, el doble que hace dos décadas

El análisis de los Presupuestos autonómicos de 2026 realizado por CC OO concluye que existe “un proceso de privatización progresivo de la educación pública”

DANIELA GUTIÉRREZ. Madrid - 11 DIC 2025

Que la sanidad madrileña está cada vez más privatizada ya no toma a nadie por sorpresa. Este diario revelaba que entre 2019 y 2024 la Comunidad de Madrid ha desembolsado 2.354 millones de euros por encima de lo presupuestado para empresas sanitarias privadas, como Quirón y Ribera, que gestionan cinco centros hospitalarios de la región y que han facturado 6.663 millones en total ese período. Los conciertos sanitarios se llevarán en 2024, previsiblemente, 1.195,1 millones de euros, que es un 3% más que el año anterior, pero mirando hacia atrás, la tendencia demuestra que entre lo que se presupuesta y lo que se termina pagando hay una gran diferencia, como ocurrió en 2022, cuando la cuenta previa de 974 millones de euros terminó siendo de 1.939 millones, casi el doble.

Pero la sanidad no es el único sector en el que las privatizaciones ganan terreno con cada año que pasa. La Consejería de Educación, Ciencias y Universidades contará con 6.964,8 millones de euros en sus presupuestos de 2026, un 3,9% más que el año anterior, de los que 1.353,8 millones serán gestionados por manos privadas. La situación ha ido empeorando con los años: los conciertos ya representan el 20% del total previsto cuando hace dos décadas se llevaban tan solo el 9%, asegura el sindicato Comisiones Obreras.

El sindicato ha presentado este jueves su análisis del proyecto de Presupuestos de la Comunidad de Madrid para 2026 y las conclusiones al respecto son poco esperanzadoras. El sindicato dice que ha podido constatar “un proceso de privatización progresivo de la educación pública”, sobre todo a través de los conciertos. De hecho, el apartado de Educación Concertada, Becas y Ayudas es el de mayor dotación dentro del presupuesto de la consejería, con 1.658,5 millones de euros, que es el 24% de toda su partida.

A pesar de que ese apartado incluye importantes prestaciones como son las becas y ayudas, el 83% del dinero va para los conciertos, según anota el sindicato en su estudio. Son 52 millones más que en 2024, y 34 por encima de los créditos que tiene actualmente Educación, a falta de que termine el año y se sepa el cálculo de lo gastado finalmente en 2025. Según CC OO, el incremento “parece concentrarse principalmente en la Educación Secundaria Obligatoria, la Educación Infantil y en la Educación Especial”.

La cifra de conciertos crece en casi todas las enseñanzas, según detalla el informe: 3.568 en Infantil (3.598 en 2025), 6.953 en la Primaria (6.901 en el año 2024), 4.955 en Secundaria (4.852 en el año 2025), 485 en Especial (472 en el año 2025), 901 en la Formación Profesional (900 en el año 2025) y 251 en Bachillerato (251 en el año 2025).

Todo ello mientras se reduce el alcance de las becas y ayudas. Son más de 84.000 beneficiarios menos en 2026 que en 2025, de los 291.463 a 206.787. A estas becas solo se destinarán 256,6 millones de euros el próximo año, sin contar que en el pasado las cifras de ejecución de dichas partidas han dejado mucho que desear: 64,4% en 2022, 88,0% en 2023 y 78,0% en 2024.

“El sistema de becas y ayudas se perfila como otra herramienta privatizadora del Gobierno regional, en lugar de ser un mecanismo de compensación de las desigualdades y de ayuda a la escolarización”, refiere el informe. CC OO argumenta que, mientras las becas de escolarización en centros privados para enseñanzas no obligatorias como Infantil y Formación Profesional benefician a familias con rentas altas, por encima de los 35.000 euros, las becas de comedor que se dan para que los alumnos puedan comer en centros públicos de Primaria cada vez son más restrictivas, al estar destinadas a familias con rentas de 8.400 euros anuales per cápita.

Cada año, el otorgamiento de las becas comedor se convierte en un dolor de cabeza para las familias, que en muchos casos comienzan el curso sin saber si sus hijos contarán con la prestación o no debido a la ineficiencia del proceso. Además, la Comunidad de Madrid mantiene el mismo presupuesto para estas becas de un año a otro, pero aumenta el número de beneficiarios, dificultado aún más el acceso. “Esta diferencia en los criterios de acceso sugiere que las becas están orientándose a subvencionar familias con mayor nivel de renta y hacia la financiación de centros privados, lo que contribuye a agravar la desigualdad educativa y social”, concluye el sindicato.

La historia oral mejora la empatía y motivación de los estudiantes: así la traemos al aula

Raúl Mínguez Blasco. Investigador posdoctoral en Historia Contemporánea, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

“Entrevistar a alguien te ayuda a ponerte en su piel y a valorar más tu propia vida”: así explicaba una alumna de Bachillerato cómo se había sentido tras participar en un proyecto de historia oral relativo a las migraciones. Esta joven entrevistó a su propia madre, que emigró desde Rumanía a los 19 años en unas condiciones muy difíciles. La actividad le ayudó a estrechar lazos con su familia y a tomar conciencia de lo que supone migrar.

En un contexto en el que los docentes confiesan sentirse cansados y frustrados ante la desmotivación y falta de interés del alumnado; y en el que, según algunas encuestas, la extrema derecha se está consolidando como primera fuerza política entre la población joven en España, ¿puede la historia oral ofrecer una vía para recuperar el interés y la empatía?

Los beneficios de la historia oral en la educación

La historia oral permite conocer el pasado a través de las voces de quienes lo vivieron: abuelos que recuerdan la emigración, mujeres que lucharon por sus derechos o vecinos que vivieron la transición democrática.

La historia oral está ya consolidada en el ámbito investigador desde hace unas décadas y, poco a poco, su uso también se está extendiendo en el mundo educativo. Son numerosos los beneficios que puede aportar, como facilitar la comprensión de los conceptos básicos de la reflexión histórica (causa-efecto, continuidad-cambio, cronología), introducir al estudiante en las tareas de investigación, fomentar la creatividad a la hora de interpretar fuentes históricas inéditas, trabajar cuestiones que afectan a nuestro presente, mejorar las habilidades comunicativas y los lazos intergeneracionales y trabajar la empatía histórica.

La historia oral como situación de aprendizaje

Pero la historia oral no solo enriquece la enseñanza de la historia. También encaja perfectamente en el aprendizaje por competencias definido por la ley educativa vigente en España, la LOMLOE. De hecho, puede concebirse como una situación de aprendizaje que ofrece al alumnado la oportunidad de aplicar lo aprendido en contextos de la vida real, resolver problemas de manera creativa y cooperativa y reforzar su autoestima y autonomía.



Desarrollo curricular de la LOMLOE. Elaboración propia a partir de Real Decreto 217/2022 y Real Decreto 243/2022.

Un proyecto de historia oral encaja perfectamente como situación de aprendizaje en los últimos cursos de la ESO y el Bachillerato. Sin embargo, también hay experiencias de aplicación en niveles anteriores o incluso en la universidad.

Los temas a trabajar, especialmente en asignaturas relacionadas con la historia, pueden ser muy diversos: desde la historia de género hasta las migraciones, pasando por la transición democrática o la memoria familiar, entre muchos otros.

El papel de los estudiantes no se limita a escuchar estas fuentes vivas: su implicación puede derivar en iniciativas que trascienden el aula y hacen un servicio a la sociedad. Dos ejemplos pueden ilustrar esto:

- La creación de un archivo en línea de fuentes orales a partir de los testimonios extraídos por el alumnado. Una buena muestra es la web “Fuentes orales en el aula” de la Universidad Complutense de Madrid.
- La publicación de un libro a partir de las fuentes orales trabajadas en el aula. Destaca al respecto la iniciativa “Libros con memoria”, que ya ha publicado dos libros y un cómic.

Cómo desarrollar un proyecto de historia oral

La historia oral puede utilizarse didácticamente de varios modos:

- Solicitar al alumnado que pregunte a sus familiares sobre algún aspecto del pasado reciente (uso no pautado/anecdótico). Por ejemplo, la educación durante el franquismo.
- Trabajar sobre entrevistas ya realizadas o invitar a una persona al aula que cuente su historia de vida (uso pautado consultivo). Siguiendo con el ejemplo anterior, se podría traer a alguien que hubiera estudiado en una escuela nacional entre 1939 y 1975.
- Integrar las fuentes orales como metodología de investigación (uso pautado creativo). Esto implica que los estudiantes creen las fuentes orales a partir de entrevistas hechas por ellos mismos.

Lógicamente, la última opción es la que mejor potencia los beneficios de la historia oral porque implica una participación activa del alumnado. También requiere de mayor dedicación y tiempo. Por eso, incluimos algunas recomendaciones para desarrollar con éxito un proyecto de historia oral en el aula:

- El docente debe contar con una pequeña formación previa a través de lecturas introductorias sobre la metodología de la historia oral. En especial, respecto a la realización de entrevistas para poder transmitirlo al alumnado.
- El tema elegido debe relacionarse con los contenidos curriculares establecidos para ese curso.
- Igual que cualquier otra fuente histórica, los testimonios orales deben tratarse de forma crítica. Así, el testimonio de un antiguo alumno o alumna en una escuela franquista debe contrastarse con otras fuentes como fotografías o libros escolares de aquella época.
- La realización de tareas –elaboración del cuestionario, realización de la entrevista, transcripción de esta e interpretación histórica– ha de ser progresiva y pautada. Siguiendo la llamada pedagogía lenta, lo ideal es evaluar todo el proceso de aprendizaje, no solo el resultado final.

Escuchar historias desconocidas

En el proyecto de historia oral al que he aludido al principio, el alumnado se encargó de entrevistar a personas de su entorno que habían tenido la experiencia de migrar.

Resultó, en opinión de los alumnos y alumnas, “una experiencia nueva muy interesante y divertida” de la que valoraron “de manera positiva la fluidez con la que hacía[n] las preguntas” y de la que pudieron “ver un lado de las migraciones en el que la gente no repara mucho: el dejar toda una vida atrás y todo lo que conlleva (familia, amigos...) para comenzar una nueva en un país desconocido”.

En estas palabras se observan aspectos que ya hemos comentado: la utilización de la historia oral en el aula mejora la motivación del alumnado, desarrolla la competencia en comunicación lingüística y aumenta la capacidad de empatía. Así pues, si queremos clases más motivadas, críticas y empáticas, quizá el primer paso sea escuchar las historias que aún no han sido contadas.

Emergencia universitaria en ciencias de la salud: faltan profesores

Raúl Quintana Alonso. Vicedecano de Ordenación Académica. Profesor de Enfermería, Universidad Pontificia de Salamanca

En la universidad española las plantillas docentes envejecen, las jubilaciones se acercan y la llegada de nuevo profesorado se produce tarde y con dificultades. Este problema de relevo generacional también sucede fuera de España, y es especialmente acusado en las titulaciones de Ciencias de la Salud.

Las titulaciones sanitarias avanzan con lentitud: los docentes universitarios pasan una parte importante de su vida laboral encadenando contratos temporales con escasa remuneración y con poco margen para investigar o formarse, lo que retrasa su progreso y su consolidación profesional.

Pero que las carreras se desarrollen de manera tan lenta es un problema cuando vemos que casi el 40 % del profesorado europeo supera los 50 años. Sustituir a estos perfiles requiere profesionales con doctorado, experiencia investigadora y formación pedagógica.

El déficit en España

En España la tendencia es aún más acusada. Solo las universidades públicas necesitarían 2.600 profesores más para desarrollar adecuadamente la docencia en Medicina. Este déficit se agrava con la previsión de jubilaciones en los próximos años, dado que buena parte del profesorado que sostiene la estructura docente



pertenece a las cohortes de mayor edad. Esto afectará a la capacidad de las universidades para mantener asignaturas complejas, supervisar prácticas clínicas y liderar la innovación curricular.

La precariedad en la universidad tampoco favorece la incorporación de nuevos perfiles. La actual temporalidad, la rotación contractual y los salarios poco competitivos actúan como frenos para que profesionales clínicos con alta cualificación se planteen una carrera académica estable. Esta situación dificulta tanto el acceso como la permanencia del profesorado novel.

Enfermería confirma la tendencia

Las disciplinas sanitarias comparten problemas estructurales, aunque Enfermería ofrece una radiografía especialmente clara. Estudios recientes indican que la consolidación académica plena, con doctorado y formación pedagógica avanzada, se alcanza en torno a los 54 años. Esta edad tan tardía es consecuencia de etapas prolongadas en la práctica clínica y falta de estructuras para una transición más temprana hacia la docencia y la investigación.

En la práctica esto significa que, cuando un profesor consigue finalmente la estabilidad y la formación necesarias para ejercer plenamente como docente universitario, está más cerca de la jubilación que del momento en que inició su carrera profesional. Como consecuencia, sus años efectivos de contribución académica son relativamente pocos, lo que limita la capacidad de las instituciones para renovar equipos docentes y consolidar proyectos a largo plazo.

Un problema que atraviesa fronteras

La situación española encaja en un panorama internacional que avanza en la misma dirección. En Estados Unidos, la American Association of Colleges of Nursing (Asociación de Facultades de Enfermería) alerta cada año de la escasez de profesorado con doctorado, un problema que lleva a muchas facultades a limitar la admisión de estudiantes por falta de docentes cualificados.

En Medicina, la Association of American Medical Colleges describe un envejecimiento progresivo del profesorado, sin apreciarse planes claros para encontrar un relevo adecuadamente preparado para los profesores que se jubilan.

En esta misma línea, en el Reino Unido el Medical Schools Council observa un descenso continuo de académicos clínicos y una creciente dificultad para atraer profesionales que combinen experiencia asistencial y carrera académica, un equilibrio fundamental en las titulaciones sanitarias.

Acreditación, exigencias y acceso difícil

¿Por qué no llegan estos profesionales a ser docentes universitarios en edades más tempranas? España cuenta con un sistema de acreditación exigente que busca garantizar la calidad del profesorado universitario. Este marco es esencial, pero puede resultar difícil de alcanzar para quienes han desarrollado la mayor parte de su trayectoria en la asistencia sanitaria.

Un ejemplo habitual es el de una enfermera, un médico o un fisioterapeuta con años de experiencia clínica que, cuando decide dar el salto a la universidad, se encuentra con que se valoran de forma central indicadores como haber publicado múltiples artículos en revistas científicas de impacto, haber participado en proyectos de investigación competitivos y haber realizado actividades académicas en el extranjero, como estancias prolongadas o colaboraciones formales.

Reunir ese conjunto de méritos rara vez está al alcance de quien sigue trabajando a turnos en un centro sanitario mientras intenta iniciar su recorrido académico. El resultado es una entrada lenta y complicada para profesionales altamente cualificados que podrían aportar un gran valor a la docencia universitaria.

La universidad como embudo del sistema sanitario

El debate público se centra con frecuencia en la falta de profesionales sanitarios, las listas de espera o las dificultades de los hospitales para cubrir vacantes. Sin embargo, la capacidad de formar a esos profesionales depende de algo previo y esencial: la universidad.

Una universidad sin suficientes docentes no solo tendrá dificultades para ampliar plazas en titulaciones sanitarias, también corre el riesgo de no poder mantener su oferta actual.

La Organización Mundial de la Salud advierte de un déficit global de profesionales de la salud para 2030. ¿Cómo podrá responder el sistema sanitario a la demanda creciente de profesionales si la universidad pierde capacidad para formarlos?

Actuar ahora para proteger el futuro

La respuesta no pasa por abrir más facultades, sino garantizar que existe un cuerpo docente suficiente, preparado y estable.

Facilitar la transición desde la clínica hacia la academia, promover el doctorado temprano, ofrecer estabilidad laboral al profesorado novel y revisar los sistemas de acreditación para que reflejen de forma más ajustada la realidad de las trayectorias profesionales en las titulaciones sanitarias son medidas urgentes. Europa y Estados

Unidos ya discuten estrategias para afrontar este reto. España necesita incorporarse a este debate con decisión.

MAGISTERIO

La segregación escolar de Madrid, Cataluña y País Vasco, de las más altas de Europa

Madrid, Cataluña y País Vasco presentan las tasas más elevadas de segregación del alumnado por origen inmigrante o por nivel socioeconómico, situándose por encima de la media española y a la cabeza de la Unión Europea.

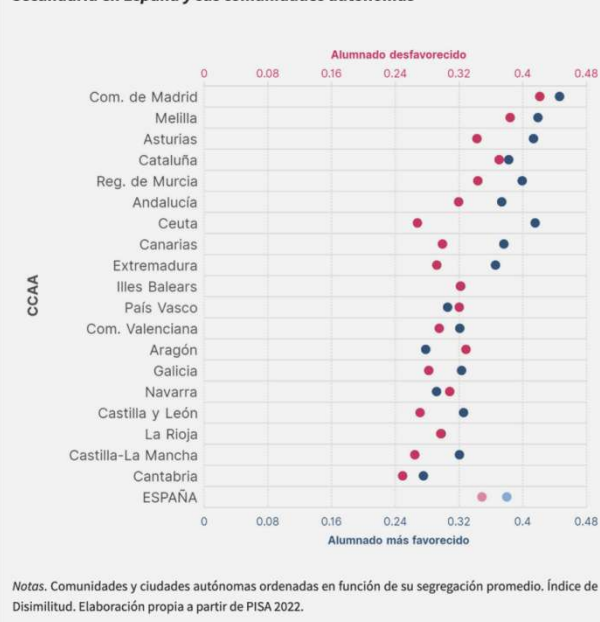
EFE.Martes, 9 de diciembre de 2025

En estas comunidades autónomas es donde los estudiantes están más separados, según sean favorecidos o desfavorecidos, incluso más que en países como Francia y Alemania. Así se desprende del estudio realizado por la Federación de Enseñanza de CCOO *Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver*, y donde el sindicato propone eliminar el distrito único como principal acceso al centro educativo y cambiar los criterios de admisión para reducir la capacidad de los colegios e institutos para elegir a su alumnado.

Pero sobre todo inciden en la necesidad de que haya medidas que favorezcan la inclusión del alumnado vulnerable, con cuotas y con criterios únicos y aumentar la financiación hasta el 7 % del PIB, ya que señalan que la falta de recursos en el sistema educativo es una de las causas de la segregación. Según el estudio, basado en datos de PISA 2022, el promedio de segregación escolar por motivos socioeconómicos en el conjunto del España es de un índice de 0,36 mientras que la segregación por origen del alumno (inmigrante) es de 0,19.

España se encuentra en una posición media-baja entre los países europeos en cuanto a segregación por renta del estudiante, con niveles inferiores a Francia o Italia, y es en la separación del alumno por origen donde se sitúa en el tercio superior de la UE, con mayor segregación que países como Alemania, Dinamarca, Grecia o Portugal.

Gráfico 3.1. Segregación escolar por nivel socioeconómico en Educación Secundaria en España y sus comunidades autónomas



Notas. Comunidades y ciudades autónomas ordenadas en función de su segregación promedio. Índice de Disimilitud. Elaboración propia a partir de PISA 2022.

Madrid y Cataluña, a la cabeza

Madrid es con diferencia la región con mayor segregación escolar, con un índice de 0,42 para el alumnado desfavorecido y de 0,45 para el más favorecido, seguida de la Ciudad Autónoma de Melilla y Cataluña. Cantabria, Castilla-La Mancha y Castilla-León son las comunidades con menor índice de segregación escolar.

Teniendo en cuenta la separación del alumno según su nivel socioeconómico la comunidad madrileña se sitúa en la parte más alta de la tabla europea, con un nivel de segregación superior al de Francia, Italia o Reino Unido y comparable al de países del Este de Europa o Alemania. En cuanto a la segregación por origen del alumno son Cataluña y País Vasco las regiones que presentan la mayor segregación de este tipo, situándose solo por detrás de Austria, Reino Unido y Bélgica.

No obstante, la segregación socioeconómica ha disminuido progresivamente en su media estatal desde 2015 mientras que se ha disparado la del alumnado de origen inmigrante, que ha crecido en España en los últimos 20 años. En Cataluña, el incremento ha sido constante, pasando de 0,08 en 2003 a 0,24 en 2022.

que en el curso siguiente, cuando el porcentaje ha bajado al 65 %, puede deberse a una mejora de la situación del mercado de trabajo, que ha podido reducir parcialmente la proporción de titulados que optan por seguir estudiando.

Por comunidades las que encadenan porcentajes más elevados de continuidad fueron la Comunitat Valenciana (73%), La Rioja (72%), Galicia y País Vasco (71%), Navarra (68,4%), Madrid (69,3%) y Castilla y León (67%). Por debajo de la media de España y por debajo del 60% se sitúan Extremadura, Canarias e Illes Balears. «La dispersión territorial es suficientemente notable como para considerar que la disponibilidad de centros, la organización de la oferta y las condiciones socioeducativas del entorno desempeñan un papel relevante en la continuidad formativa del alumnado», avisa Sanz.

Por otra parte, las áreas vinculadas con tecnologías de la información, electricidad o gestión administrativa concentran la progresión más alta hacia estudios posteriores, lo que sugiere que ciertos perfiles profesionales cuentan con trayectorias más consolidadas y mayor capacidad de retención.

Más graduados en la ESO pero menos en Bachillerato

Los últimos datos del Ministerio publicados este viernes señalan que en el curso 2023-24 la cifra de alumnado que finalizó la ESO (446.718 alumnos) supone una tasa bruta del 82%, 0,5 puntos más que el curso anterior, aunque los que finalizan el Bachillerato son menos (288.197 alumnos). El 55% de la población finalizó Bachillerato, 0,7 puntos menos que el curso anterior. En los ciclos Formativos de grado Medio y Superior la tasa bruta alcanza máximos históricos del 28,2% y del 37%, medio punto más y más de un punto y medio, respectivamente, que el año anterior.

Comparados los porcentajes de alumnado que promocionan en el curso 2023-24 con los que lo hacían cinco cursos atrás se producen incrementos en los porcentajes de todos los cursos de ESO y de Bachillerato.

Hasta el 22% del empleo en España está expuesto a la IA, según un estudio universitario

Entre el 18 y el 22% del empleo en España está expuesto a la inteligencia artificial (IA), dependiendo de la provincia, según muestra un estudio del Instituto VRAIN de la Universitat Politècnica de València (UPV).

EFE Martes, 9 de diciembre de 2025

Los lugares con mayor incidencia de la inteligencia artificial en el empleo son Madrid y Barcelona, donde la exposición supera el 21,5%, mientras que en el extremo opuesto se sitúan Soria, Zamora, Teruel, Cuenca y Palencia, con valores entre el 17,5 y el 18,5%.

En el caso de la incidencia en el empleo femenino, Baleares es la segunda comunidad donde más afecta la IA, después de Madrid. La investigación, basada en datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), indica que la IA tiene una capacidad real de transformar el trabajo en todo el país y que esta exposición es estructural, al mantenerse estable en los años analizados (2021 y 2022), ha informado la UPV.

Madrid y Barcelona, las más expuestas

Los lugares con mayor incidencia de la inteligencia artificial en el empleo son Madrid y Barcelona, donde la exposición supera el 21,5%, mientras que en el extremo opuesto se sitúan Soria, Zamora, Teruel, Cuenca y Palencia, con valores entre el 17,5 y el 18,5%. Las diferencias se explican por el peso de las actividades económicas: las zonas urbanas y terciarizadas concentran más empleos susceptibles de ser transformados por la IA, mientras que las regiones con más agricultura, manufactura tradicional o construcción presentan un impacto menor.

El informe confirma que la exposición a la IA está vinculada a patrones productivos consolidados: el corredor centro-mediterráneo (Madrid, Barcelona, Valencia, Alicante y Málaga), junto con Las Palmas y Santa Cruz de Tenerife, registra los niveles más altos debido al protagonismo del comercio, los servicios avanzados, la educación, la sanidad y el sector de la información. Por el contrario, comunidades como Castilla y León, Castilla-La Mancha y Aragón muestran una exposición por debajo de la media nacional.

La IA afecta más al empleo femenino

El estudio revela también una brecha de género clara: el empleo femenino está entre 1,3 y 3 puntos porcentuales más expuesto a la IA que el masculino, llegando a superarse este margen en territorios muy terciarizados, han destacado las mismas fuentes. Las mujeres se concentran en sectores con mayor aplicabilidad de la IA –educación, sanidad, servicios administrativos, comercio o actividades sociales– y están infrarrepresentadas en empleos menos expuestos, como la construcción, el transporte o las industrias extractivas. Las provincias donde la IA tiene mayor impacto en el empleo femenino son Madrid, Illes Balears, Santa Cruz de Tenerife, Barcelona, Cantabria y Málaga, alcanzando o superando el 21,5%.

En el caso de los hombres, la exposición es menor, y en provincias como Madrid, Las Palmas, Barcelona o Santa Cruz de Tenerife se sitúa en torno al 20-21%, mientras que en la España interior baja al 16,5-18%, debido al peso de la industria y la construcción.

La cifra de titulados en FP de grado Medio y Superior alcanza su máximo histórico

José Luis Fernández. 5 diciembre, 2025

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. Así se desprende de la 'Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2023-2024', que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha publicado este jueves.

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.

En el curso 2023-2024, los alumnados que titularon en la ESO supusieron una tasa bruta del 82,1%, que comparada con la del curso anterior se incrementa en 0,5 puntos. 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.

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, 48,0%, 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.

Se conoce este dato casi coincidiendo con otro no menos importante del que el Ministerio informaba hace pocos días: El porcentaje de estudiantes de Formación Profesional que se encuentra trabajando al año de graduarse en Grado Medio y Grado Superior sigue creciendo. Según los datos de la Encuesta de Inserción Laboral de las personas graduadas de FP la tasa de afiliación media en el primer año fue del 36,2% para las personas tituladas en 2020-2021 en Grado Medio y del 51,1% para las de Grado Superior. Esto supone 6,5 puntos más y 9,8 puntos más, respectivamente, que la estadística del curso anterior.

Una tasa de afiliación, entendida como el porcentaje de alumnos que se encuentran en alta laboral, que aumentó también en los años posteriores en ambos grados. Así, en el segundo año observamos que esta tasa fue del 44,9% en Grado Medio (2,7 puntos más) y del 59% en el tercer año (1,3 puntos más).

En Grado Superior es donde más afiliación se da, con una tasa que en el segundo año tras la graduación es del 58,4% (4 puntos superior a la del año pasado) y del 63,5% en el tercer año (2,7 puntos más).

Estos porcentajes se elevan en la modalidad dual, donde la tasa de afiliación en el primer año es del 40,1% en Grado Medio y del 63,2% en el Grado Superior. A los tres años, la tasa asciende al 64,6% en el Grado Medio y al 72,1% en el Superior.

Por edades, se observa que la tasa de afiliación aumenta desde los alumnos que tienen entre 18 y 20 años hasta los que tienen entre 25 y 29 años, en ambos grados. En Grado Medio, las mayores tasas de afiliación en el primer año se dan en Sanidad, Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Fabricación Mecánica. Estas dos últimas familias son las que mayores tasas de afiliación presentan al tercer año, superando el 70% en ambos casos.

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

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

Los datos, correspondientes al curso 2020-2021, muestran además que el 65,2% de los titulados en Grado Básico accedieron a un ciclo de Grado Medio en los tres años siguientes, dándose las mayores tasas de continuidad en Informática y Comunicaciones, Electricidad y Electrónica; y Administración y Gestión.

Respecto a los titulados en Grado Medio, el 51,9% prosiguió con un ciclo de Grado Superior en los tres años siguientes. Las familias con mayores tasas fueron Informática y Comunicaciones; Actividades Físicas y Deportivas; Imagen y Sonido; y Química. Considerando las personas que titulan en Grado Medio con menos de 20 años, casi el 70% se matricula al curso siguiente en un ciclo de Grado Superior.

El sur de EE.UU. da una lección inesperada con brillantes resultados académicos al alcance de los más vulnerables

José Luis Fernández. 4 diciembre, 2025

En un mundo donde los sistemas educativos de Occidente parecen atrapados en un ciclo de declive, con caídas alarmantes en los resultados de aprendizaje que afectan a países como España, una inesperada revolución se gesta en uno de los rincones más improbables: el sur de Estados Unidos.

Estados históricamente marginados, como Mississippi, Louisiana, Tennessee y Alabama, que durante décadas ocuparon los últimos puestos en pruebas nacionales de lectura y matemáticas, han experimentado un ascenso meteórico conocido como el «Southern Surge».

Este fenómeno, que contrasta con la inercia de debates políticos estériles en Europa y el norte americano, no es fruto de la casualidad ni de un aumento milagroso en los presupuestos fiscales. Se trata de una transformación impulsada por políticas educativas audaces, inversiones inteligentes y una implementación implacable, que ha elevado a minorías desfavorecidas y ha roto esquemas tradicionales.

Mientras en España se sigue debatiendo sobre dinámicas de poder entre administraciones y sindicatos, sin poner en marcha incentivos claros y medibles para mejorar el aprendizaje real de los alumnos, estos estados sureños ofrecen al mundo un espejo incómodo pero iluminador.

El contexto global es desalentador. Desde 2013, las evaluaciones internacionales como PISA revelan un retroceso generalizado en competencias básicas, con España no como excepción sino como parte del problema: caídas reales en lectura, matemáticas y ciencias que amenazan la equidad social y la competitividad futura.

En Estados Unidos, el panorama es similar, con un estancamiento que afecta incluso a distritos prósperos del noreste. Sin embargo, en el «Deep South», una región marcada por la pobreza, el legado de la segregación racial y bajos niveles de inversión educativa, algo ha cambiado radicalmente.

Tomemos el caso de Mississippi, el estado que hasta hace poco era sinónimo de fracaso escolar. En las pruebas NAEP de 4º de primaria, sus alumnos ocupaban el último lugar en lectura, con particular rezago entre la población afroamericana. Veinte años después, Mississippi ha alcanzado la media nacional, y sus estudiantes negros han pasado del puesto 43 al tercero a nivel país.

No es un caso aislado: en Tennessee, la mejora en 8º curso ha sido la más rápida de toda la nación, elevando a comunidades enteras de la marginalidad educativa. Este «Ascenso del Sur» no solo desafía prejuicios regionales, sino que cuestiona el dogma de que la pobreza es un destino inevitable en la educación.

¿Qué ha propiciado este cambio? No fue magia, ni un repentino boom económico, como ironiza Lucas Gortazar, director de Educación en EsadeEcPol, en un artículo publicado en el diario El País. Fue, en esencia, una apuesta por el «qué» y, sobre todo, el «cómo» de la enseñanza. Estos estados, gobernados mayoritariamente por administraciones republicanas conservadoras, han invertido en reformas que combinan rigor académico con apoyo equitativo, demostrando que ideologías opuestas pueden converger en resultados concretos.

Mientras Europa se enreda en discusiones ideológicas sobre el currículo –separando contenidos de competencias como si fueran enemigos irreconciliables–, el sur americano ha priorizado lo esencial: asegurar que todos los niños lean y calculen con fluidez antes de avanzar. Esta revolución ha reducido brechas raciales y socioeconómicas, protegiendo precisamente a los más vulnerables, en un contexto donde las desigualdades en España siguen ampliándose pese a los esfuerzos retóricos.

La primera lección del «Southern Surge» radica en tomarse en serio los materiales curriculares para lectura y matemáticas, el núcleo de cualquier sistema educativo efectivo. Históricamente, muchos distritos estadounidenses, influenciados por corrientes progresistas, apostaron por la «lectura global», un enfoque



intuitivo que ignoraba la fonética y la fonología, resultando en desastres pedagógicos documentados en estudios longitudinales.

Los estados sureños rompieron con esta tendencia: adoptaron una enseñanza explícita y sistemática en sonidos, estructuras silábicas y morfología, alineada con evidencias científicas. Pero no se detuvieron ahí. Contra la moda nacional de textos simplificados y descontextualizados, promovieron planes de lectura ricos en conocimiento integrado: historias que incorporan ciencia, historia y geografía, fomentando una comprensión profunda del mundo.

Para España, esto es particularmente relevante. Nuestro país ha acertado desde hace décadas con un modelo fonético sólido, pero se suele caer en el error de fragmentar el currículo, tratando los hechos como accesorios opcionales de las «competencias blandas».

En matemáticas, el enfoque sureño ha sido igual de disciplinado: estándares claros, secuencia lógica y formación profunda para maestros de primaria, demostrando que la innovación no excluye la estructura. Lo más llamativo es la institucionalización de revisiones exhaustivas de materiales antes de su entrada en aulas. En EE.UU., estados como Tennessee evalúan rigurosamente cada libro y guía; en España, en cambio, se siguen importando contenidos sin filtros, lo que explica el impacto negativo de algunos «recursos recién llegados» que han colado debilidades disfrazadas de modernidad.

La repetición de curso

La segunda lección, controvertida pero respaldada por evidencia, es repensar la repetición de curso en Primaria, una práctica casi extinta en el mundo occidental por temor a sus efectos estigmatizantes. En estados como Louisiana y Mississippi, se han promulgado leyes que exigen la repetición una sola vez alrededor de los 8 o 9 años, no como castigo punitivo, sino como herramienta formativa para garantizar que todos dominen la lectura antes de depender de ella para aprender.

El proceso incluye apoyo intensificado por medio de tutorías individualizadas antes, durante y después de la repetición, convirtiéndola en una intervención preventiva. Estudios causales, como los citados en el artículo original, muestran impactos positivos a corto plazo en lectura y matemáticas, contrastando con la literatura sobre secundaria, donde la repetición sí correlaciona con abandono escolar. Esta medida ha sido clave en el ascenso de minorías, elevando a alumnos afroamericanos que antes quedaban rezagados irremediamente.

En España, donde la promoción automática reina desde la LOMLOE, esta aproximación invita a reflexionar: ¿estamos protegiendo el derecho a la educación al avanzar a niños que no leen con fluidez? El «Southern Surge» sugiere que una repetición focalizada, con redes de apoyo, puede ser un salvavidas en lugar de una sentencia.

Sin embargo, ninguna reforma sobrevive sin implementación sólida, y esta es la tercera lección central: la clave de bóveda del éxito sureño reside en ejecutar con precisión, no en lanzar ideas al viento. En lugar de dispersar fondos en proyectos piloto efímeros y sin evaluación, estos estados canalizaron recursos hacia una visión coherente.

Primero, revisiones profesionales de materiales curriculares para asegurar su alineación con estándares probados. Segundo, desarrollo colaborativo de guías y casos prácticos con docentes, remunerados por su participación, para que la teoría se traduzca en aulas reales. Tercero, creación de roles intermedios – formadores, coaches y especialistas– que dedican tiempo exclusivo a capacitar al profesorado.

En Tennessee, por ejemplo, el 96% de los maestros recibió entrenamiento específico en el uso de materiales para lectura, un porcentaje que ilustra el compromiso. Esta implementación no fue improvisada: requirió tiempo dedicado, presupuestos ring-fenced y monitoreo constante, rompiendo con la cultura de «proyectos dispersos» que tanto lastra a sistemas como el español, donde las reformas educativas a menudo se diluyen en burocracia.

Finalmente, el progreso real demanda un uso intensivo y ético de los datos, desterrando el mito de que la evaluación es un capricho «neoliberal». En el sur de EE.UU., el monitoreo no se limita a exámenes finales, sino que abarca todo, desde la asistencia a la formación docente hasta el avance individual de alumnos en competencias clave. Datos recolectados en tiempo real permiten ajustes pedagógicos en centros educativos, protegiendo el derecho fundamental a una educación efectiva.

Un niño de 10 años que no comprende un texto no es un «fracaso personal», sino una señal de alarma sistémica que exige intervención inmediata. Esta gestión de datos ha sido ejemplar en el «Southern Surge», reduciendo brechas y elevando el promedio nacional en regiones pobres. En España, donde la opacidad y la baja rendición de cuentas protegen ineficiencias, adoptar este enfoque podría transformar la equidad educativa sin sacrificar la autonomía docente.

El «Ascenso del Sur» es indigesto para un sector educativo polarizado como el español, porque mezcla elementos conservadores como la repetición, estándares estrictos, evaluaciones intensivas, con progresistas,

del tipo inversión pública adicional, equidad focalizada o apoyo al profesorado. Ocurre en estados republicanos, lo que desmonta narrativas ideológicas. Una lección que podría tomarse en el caso español. Habrá que ver.

Los factores estructurales podrían explicar la persistente desigualdad educativa por regiones

José Luis Fernández. 9 diciembre, 2025

La fotografía más reciente del sistema educativo español, presentada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en su informe oficial de resultados académicos del curso 2023-2024, revela un mosaico profundamente desigual entre regiones. Aunque España ha mejorado varios indicadores en la última década, el análisis por comunidades autónomas muestra que el lugar de nacimiento continúa influyendo decisivamente en las probabilidades de titular en ESO, Bachillerato o Formación Profesional.

Las cifras indican que, en algunos casos, el éxito o fracaso escolar difiere por más de quince puntos porcentuales entre regiones vecinas, consolidando una España educativa fragmentada. Así, Asturias, Cantabria y País Vasco lideran la graduación en ESO, mientras la Comunitat Valenciana, Ceuta y Melilla se rezagan

La brecha más visible aparece en la titulación de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Según el documento ministerial, la tasa bruta de población propuesta para el título al terminar la ESO alcanza a nivel estatal un 82,1%, pero la variación autonómica es amplia. El Principado de Asturias encabeza el país con un 89,9%, seguido de Cantabria (88,6%) y País Vasco (86,3%). En el extremo opuesto se sitúan Melilla (74,0%) y Ceuta (75,4%), además de la Comunitat Valenciana, que registra la menor tasa entre regiones peninsulares con un 76,8%.

Las diferencias por sexo también se agudizan territorialmente. Aunque en todas las comunidades las mujeres titulan más que los hombres, la distancia oscila entre la casi igualdad de Asturias (0,9 puntos) y la brecha extrema de Melilla, donde las estudiantes superan a sus compañeros en 17,7 puntos porcentuales. Este contraste sugiere que los condicionantes sociales, económicos y culturales que interfieren en el rendimiento escolar tienen un impacto desigual según el territorio.

En la etapa postobligatoria del Bachillerato la desigualdad no disminuye. El informe sitúa la tasa estatal en un 54,9%, pero Asturias se vuelve a colocar en el primer puesto con un 67,6%, seguida del País Vasco (65,5%), Cantabria (62,5%) y Galicia (62,1%). De nuevo, el norte peninsular aparece como el bloque con mejores resultados.

En el extremo contrario, Illes Balears queda como la comunidad con menor tasa bruta de finalización del Bachillerato (43,4%), acompañada por Ceuta (46,1%), Comunitat Valenciana (47,4%) y Cataluña (48,3%). La brecha de casi 25 puntos entre Asturias y Baleares refleja dos realidades educativas muy diferentes: la primera consolidada y con altas tasas de continuidad académica; la segunda afectada por mayores tasas de abandono temprano y la influencia del mercado laboral turístico.

El análisis por sexo vuelve a mostrar un patrón homogéneo: en todas las comunidades la proporción de mujeres que completan el Bachillerato supera ampliamente a la de los hombres. Aragón presenta la mayor diferencia (18,5 puntos), mientras que Cantabria registra la menor (10,2 puntos). Esta tendencia confirma la persistente feminización del éxito escolar en las etapas superiores.

Por otra parte, en el ámbito de la FP, el Ministerio constata un máximo histórico en la tasa estatal de titulados en FP de Grado Medio (28,2%), aunque la geografía vuelve a condicionarlo. Cataluña lidera con un 36,0%, seguida de Comunitat Valenciana (30,6%), Cantabria (30,2%) y Galicia (29,7%). En el lado opuesto, Castilla-La Mancha (22,1%), Castilla y León (24,3%) e Illes Balears (24,3%) muestran los porcentajes más reducidos.

Si se analiza la diferencia entre hombres y mujeres, la FP de Grado Medio resulta el único nivel educativo donde las tasas estatales coinciden entre sexos. Sin embargo, por territorios, el equilibrio se rompe. País Vasco registra una diferencia notable a favor de los hombres (+10,1 puntos), mientras que en Cantabria o Ceuta la ventaja corresponde a las mujeres (+4,7 y +4,0 puntos respectivamente). Estos contrastes reflejan la desigual distribución territorial de las familias profesionales más masculinizadas o feminizadas.

En la FP de Grado Superior Cataluña domina con claridad, mientras Baleares vuelve a quedar rezagada. En cualquier caso, la Formación Profesional de Grado Superior también alcanza un récord: una tasa estatal del 36,8%. Cataluña se sitúa claramente en cabeza con un 46,0%, muy por encima del resto. Le siguen Galicia (39,2%) y País Vasco (39,1%), territorios con sistemas FP consolidados y una fuerte orientación hacia sectores productivos tecnológicos e industriales.

En la cola aparecen Illes Balears (18,0%), Melilla (25,4%), Ceuta (26,3%) y Castilla-La Mancha (27,6%). La cifra balear es especialmente llamativa: la mitad que la de Cataluña. Las razones apuntan, según el propio Ministerio, a diferencias estructurales del mercado laboral y a la menor implantación de titulaciones de alta especialización.

Por sexo, las mujeres superan a los hombres en la mayoría de comunidades, destacando Ceuta (+15,9 puntos) y Cataluña (+15,4). País Vasco, sin embargo, representa el caso contrario más marcado: los hombres superan

a las mujeres en 15,1 puntos, lo que se relaciona con la tradición industrial y el peso de titulaciones técnicas masculinizadas.

El informe también analiza la promoción de curso en ESO y Bachillerato, otro indicador clave del rendimiento académico. En ESO, la media española se sitúa entre el 88% y el 92%, pero las diferencias por comunidades son significativas. Cataluña es la región con mayor porcentaje de promoción (94,8%), seguida de Cantabria (94,2%), País Vasco (92,9%) y Asturias (92,4%). En la parte baja se encuentran Melilla (83,5%) y Ceuta (85,2%), además de Murcia (87,7%) e Illes Balears (88,2%).

En Bachillerato, la dispersión se mantiene: País Vasco alcanza el 93,7% de promoción en el conjunto de los dos cursos, Navarra 93,6% y La Rioja 92,6%. En la parte baja vuelven a aparecer Ceuta (80,2%) y Melilla (85,4%), así como Baleares (85,8%) y Canarias (87,6%). El patrón se repite: el norte peninsular concentra los mejores resultados y los territorios más periféricos los más bajos.

En todos los territorios las mujeres promocionan más que los hombres, aunque con intensidades distintas: desde las brechas reducidas de Cantabria (+2,2) hasta las más amplias en Melilla (+5,8) y Ceuta (+4,6).

El informe del Ministerio confirma que España no es un territorio homogéneo en términos educativos. Las tasas de graduación y promoción varían más de lo que la media estatal permite percibir, y dibujan un país donde el éxito escolar depende en buena parte del código postal. Los mejores resultados se concentran sistemáticamente en Asturias, Cantabria, País Vasco, Galicia y Navarra, mientras que los niveles más bajos suelen encontrarse en Illes Balears, Ceuta, Melilla y determinadas comunidades mediterráneas.

Las causas, aunque no explicitadas en el documento, apuntan a factores estructurales: desigualdades socioeconómicas, niveles de renta, implantación de recursos educativos, estabilidad docente y orientación del mercado laboral. Lo que sí queda claro es que las diferencias territoriales persisten, y que cualquier análisis del sistema educativo español debe necesariamente pasar por entender estas brechas que marcan la trayectoria académica de cientos de miles de estudiantes cada año.

Canarias mejora la gestión de peticiones de los centros educativos gracias a la implantación del sistema OTRS

José Luis Fernández. 9 diciembre, 2025

La Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias ha consolidado durante el último año un nuevo sistema unificado para la gestión de peticiones de los centros educativos a través de la plataforma Open Ticket Request System (OTRS), puesta en funcionamiento en junio de 2024 por la Dirección General de Infraestructuras y Equipamientos.

Este sistema, basado en tickets y accesible mediante un formulario único, permite a los centros realizar sus solicitudes de forma más ágil y con seguimiento en todas las fases del proceso.

“El uso de OTRS ha supuesto un cambio muy significativo para los centros y para nuestra gestión interna”, destacó el director general del área, Iván G. Carro. “Hemos pasado de un modelo disperso, con peticiones por distintas vías, a un procedimiento único que da seguridad a los centros, reduce tiempos de respuesta y nos permite hacer un seguimiento preciso de cada caso”.

Carro añadió que la herramienta “nos permite tener la información siempre disponible, responder con homogeneidad y asegurar a los centros que sus solicitudes quedan registradas, gestionadas y resueltas con la mayor agilidad posible”.

La implantación del nuevo sistema es una de las 65 medidas del Plan de simplificación administrativa y mejora en la gestión de la educación en Canarias, que el área que dirige Poli Suárez presentó el pasado mes de julio. Este documento incluye distintas iniciativas orientadas a reducir la burocracia, así como facilitar y modernizar distintos procesos dentro del sistema educativo isleño.

En el último año completo de funcionamiento del sistema, entre noviembre de 2024 y noviembre de 2025, la Dirección General ha gestionado 4.190 solicitudes, frente a las 1.488 registradas en el año 2023 con el modelo anterior. Esto supone un incremento del 182 por ciento en el volumen de comunicaciones recibidas.

Desde su implantación, todas las peticiones —más de 4.200— han sido tramitadas, ya sea asignándolas a un técnico, comunicando a los centros el procedimiento correcto o informando sobre su estado, resolución o cierre. La organización interna en colas específicas por áreas permite atender cada caso de forma especializada, con anotaciones y seguimiento detallado de las actuaciones.

El sistema también evita duplicidades, facilita el acceso a la información y reduce la incertidumbre sobre la recepción de las peticiones, problemas frecuentes en el modelo anterior, que combinaba consultas telefónicas, correos electrónicos y otros registros administrativos. Además, los centros reciben notificaciones automáticas cuando se produce cualquier cambio relevante en la tramitación.

La plataforma fue actualizada en octubre a una versión más intuitiva, con mejoras visuales y nuevas funcionalidades. Paralelamente, la Dirección General trabaja en el desarrollo de un sistema que permita

integrar OTRS con los procesos internos de seguimiento de obras y actuaciones, con el fin de reducir tareas manuales y seguir aumentando la eficiencia y la transparencia en la gestión.

Las diferencias regionales de gasto público en educación alcanzan los 3.700 euros por alumno

José Luis Fernández. 11 diciembre, 2025

Las diferencias regionales de gasto público en educación alcanzan ya los 3.700 euros por alumno, una distancia que se ha duplicado desde el año 2000, hace ya 25 años, según un estudio expuesto durante la reciente XIII Jornada RIFDE sobre Finanzas Autonómicas, que ha evaluado las políticas de gasto en las comunidades autónomas en distintos ámbitos.

En concreto, Lorenzo Serrano, investigador del Ivie, ha mostrado la trayectoria y la situación actual del gasto en educación, uno de los servicios fundamentales cedidos a las autonomías. En su intervención, Lorenzo Serrano ha destacado las «enormes diferencias» en gasto en educación por regiones, ya que alcanzan los 3.700 euros por alumno al año entre la región que más gasta en esta partida, que es el País Vasco, y la que menos que, según el informe, es Madrid. Además, ha resaltado que esta distancia, lejos de reducirse, se ha duplicado desde principios de siglo.

El análisis sobre el gasto en educación advierte de las diferencias por regiones, pero plantea que no solo se explican por la desigualdad de recursos determinada por la infrafinanciación autonómica, sino que se deben también a la decisión política de cada gobierno regional.

De hecho, el mayor o menor gasto no equivale al esfuerzo que hace cada autonomía en educación, medido como su peso en los ingresos netos de los que disponen. También en este caso hay diferencias que superan los 12 puntos porcentuales. Andalucía, Murcia y Comunitat Valenciana, tres de las que más sufren la infrafinanciación autonómica, son las que realizan un mayor esfuerzo al destinar alrededor del 30% de sus recursos a educación, frente a solo el 20% de Navarra o Asturias.

Además, también se observan importantes diferencias en la distribución de ese gasto entre la enseñanza pública y la privada. País Vasco y Madrid destinan más de una cuarta parte de su gasto público a centros educativos privados frente a solo el 8% en Canarias, Castilla-La Mancha y Extremadura.

El gasto público en educación en el conjunto del país ha mantenido una tendencia creciente tras la brusca caída de la crisis de 2008 y actualmente alcanza el nivel máximo en lo que llevamos de siglo, con 63.040 millones de euros en 2023, frente a los 45.7523 de 2002. Sin embargo, ha perdido peso en el gasto público total, ya que representa un 9,9%, cuando a principios de siglo suponía el 11,5% del total.

El avance en los últimos años no ha permitido alcanzar la media europea en gasto público en educación medido en porcentaje del PIB. Históricamente, España, se ha situado por debajo de la media y en 2023 todavía está 0,5 puntos porcentuales por debajo del 4,7% de la EU-27. Una diferencia que supera los 2 puntos si se compara con los países europeos mejor posicionados como Suecia, Finlandia o Bélgica.

En este contexto, el investigador del Ivie y catedrático de la Universitat de Valencia también aprovechó su intervención para destacar los retos de futuro a los que se enfrenta la educación, marcada por las nuevas proyecciones demográficas que auguran un descenso de la población en edad típica para estudiar del 12%. Esta reducción del alumnado será diferente en función del nivel de estudios, por lo que la primera recomendación sería reasignar las necesidades de gasto en función de esos niveles.

El investigador ha insistido en que la educación es cada vez más una cuestión de competencias efectivamente adquiridas más que de años de estudio y ha planteado como un objetivo fundamental de la educación española impulsar la mejora de las competencias. También sugiere seguir fomentando la Formación Profesional, especialmente la FP Dual; alinear formación y competencias con las demandas del mercado laboral y seguir reduciendo la tasa de abandono educativo temprano, que todavía alcanza el 13% en España.

Junto a estos retos ya ampliamente debatidos en el sector, Serrano ha repasado algunos desafíos añadidos a los que se va a enfrentar el sistema educativo debido al retraso de la edad de jubilación, el envejecimiento de las plantillas de profesores, el aumento de la incapacidad temporal en el sector o la irrupción de la IA. Finalmente, ha concluido enfatizando la necesidad de evaluar los resultados de los programas y medidas que se apliquen como elemento imprescindible para el diseño de políticas educativas eficaces”.

Las últimas innovaciones pedagógicas o el pueblo de las tres mentiras **OPINIÓN**

Pedro López Tolosana. 5 de diciembre de 2025

Uno de los grandes méritos del pedagogismo es haber conseguido que sus técnicas de elección se llamen “innovadoras”, frente a las “tradicionales”, y así poder salir con ventaja. Algo que recuerda el tradicional dicho ilderdense: ¿Cuál es el pueblo de las tres mentiras? Pues resulta que es *Vilanova de la Barca*, que no es villa, ni es nueva, ni tiene barca. Naturalmente, cuando fue fundada era nueva, y probablemente tuviera barca, o al menos tiene río. Nadie se detuvo a pensar que con el tiempo tal nombre perdería actualidad. Pues bien, el término Escuela Nueva, nacido a finales del siglo XIX ha sufrido el mismo destino. Si lo miramos en términos paleontológicos, es muy reciente, pero si lo miramos en términos de evolución técnica, ya no lo es tanto. Es como si a la aspirina coetánea, la llamáramos “la nueva pastilla”. La palabra «nueva» nos transmite automáticamente unas sensaciones falsas con respecto a las «innovaciones pedagógicas». La sensación real más bien debería ser la que sentimos cuando paseando por el centro del casco antiguo de cualquier ciudad leemos “*Carrer Nou*” –Calle Nueva- en una placa situada entre piedras erosionadas por los años.

Todas estas pedagogías son básicamente la misma cosa, al menos en la forma como los profesores las implementan en el aula: los alumnos hacen más cosas por sí mismos. Dicen tener como base el constructivismo, que en resumen viene a decir que los humanos vamos construyendo nuestro conocimiento interior a base de crear y reformular esquemas mentales. En realidad, estas «nuevas» pedagogías son una interpretación errónea de dicho constructivismo: de construir por parte del alumno sus esquemas mentales en el proceso de aprendizaje, a que sea el mismo alumno quien tenga que dirigir este proceso, hay una diferencia abisal.

Hay unas cuantas técnicas pedagógicas opcionales en este movimiento que se autodenomina innovador pero que ya tiene sus añitos. Para descubrir algunas sólo es necesario entrar en la web del proyecto “Ludus”. Allí descubrirán que hay nada menos que 800 tipos de magnífica pedagogía innovadora a elegir, lo que por sí mismo lleva irremediablemente a pensar en el redescubrimiento de la sopa de ajo. ¿Qué grado de novedad presentan estas corrientes? Tomemos algunos de los más exitosos a nivel de comercialización. Al aprendizaje basado en proyectos le pone nombre el pedagogo estadounidense William Heard Kilpatrick, con la publicación de su libro *The Project Method*, en 1918, el mismo año que el sintonizador de radio. Visto desde el presente, hace ahora siete años que se hubiera podido celebrar el centenario de su creación. Maria Montessori comienza a aplicar su método en 1907, lo que significa que también se nos hemos perdido la correspondiente celebración secular, y la primera escuela Waldorf se funda en 1919 en Stuttgart, con alumnos de familias obreras que trabajaban en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria. También nos hemos quedado sin celebración. Para ser honestos, mencionemos también una corriente surgida hace menos, en el 2002, la escuela lenta, una especie de anti-McDonalds educativo, que acaso por su misma naturaleza se lo tomó con mucha calma.

Pero hablar sólo de sus edades es ser generosos con ellas. Por lo que refiere a sus revolucionarias aportaciones, tenemos, por ejemplo, la importancia que se le otorga a la educación emocional, como si fuera algo que hasta ahora hubiera pasado desapercibido. Como el resto, esta gran idea no es más que un aspecto al que se le da mayor o menor importancia en función de la cultura que rodea al sistema educativo. De hecho, Platón, hace unos 2500 años, ya explicaba que al primogénito de los reyes persas, cuando cumplía catorce años, le dejaban en manos de cuatro eunucos: el más sabio, el más justo, el más moderado y el más valiente. El más moderado, en concreto, le enseñaba a «hacerse dueño de sus pasiones».

Con respecto al nuevo paradigma educativo, la propuesta estrella son las llamadas competencias básicas. A partir del conocido informe Delors, (“La Educación esconde un tesoro”, en la línea de las magnificencias) encargado por la UNESCO y publicado en 1996, se establecieron unos principios educativos en los que se proponían cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Uno nunca puede dejar de preguntarse las cantidades de dinero que se dedican a hacer estos informes. La reflexión experta es necesaria, pero la sensación de que se dan muchas vueltas en círculo para llegar al país de Perogrullo es también inevitable. Por poner un ejemplo antiguo de conceptualización de competencia, en sus *Cartas a Lucilio*, hace un par de miles de años, Séneca se quejaba de que “No aprendemos para la vida, sino para la escuela”, un informe Delors a la romana sin subvenciones europeas. De este debate pedagógico sobre la participación y esfuerzo del alumno podríamos encontrar ejemplos en toda la historia, como mínimo desde los griegos, sin mucho esfuerzo. Sirva como ejemplo paradigmático el caso de Michel de Montaigne, en el Renacimiento, que fue una especie de experimento (de gran resonancia, cuyo secreto, digámoslo de paso, fue la cantidad de recursos destinados) con la instrucción de todo tipo de pedagogías que hoy consideraríamos tradicionales o innovadoras.

De forma muy coherente, a la nueva evaluación paradigmática se la denomina «pruebas de competencias básicas»; se pasan a todos los institutos y escuelas en momentos concretos de las etapas educativas. Actualmente se realizan pruebas de las tres lenguas, de matemáticas y de tecnología. Las de las lenguas nativas consisten básicamente en comprensión lectora y escritura, que incluye la ortografía; las de la lengua extranjera, en una prueba con los clásicos *listening*, *reading* y *writing*. Las de matemáticas consisten en problemas matemáticos, cómo no. En definitiva, esta es la gran novedad de la evaluación competencial: comprensión lectora y problemas matemáticos.

Hemos empezado con un dicho leridano y acabaremos con otro universal: visto lo visto, todo más viejo que la tos.

Pedro López Tolosana. Psicólogo y orientador en el instituto Rafael Casanova de Sant Boi. Profesor de inglés.

Mundo y lente: «Escenarios», de Toni Sala **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 10 de diciembre de 2025

De la misma manera que no ganamos nada, y en cambio perdimos mucho, cuando cierta izquierda se divorció del humor, y aquel terreno empezó a explotarlo la extrema derecha y la conspiranoia obediente, sí hemos ganado un mundo nuevo cuando los escritores han decidido recuperar la risa como motor de la subversión y hemos podido, finalmente, volver a respirar y leer literatura libre en lugar de tesis ramplonas. Una novela que acaba de editar *Males Herbes*, *Series boja si no ho fessis*, de Mara Faye Lethem, la historia de una mujer embarazada que está hasta los ovarios de sermones moralistas y se convierte en una asesina en serie autoliberada, una contraimagen de Patrick Bateman en un mundo en el que los Patrick Batemans siguen tristemente en expansión, sin que el fanatismo de la izquierda iliberal malhumorada les haga ni siquiera cosquillas, también apunta hacia esa dirección la que ha emprendido Toni Sala en esta novela ambiciosa y descarnada que no tiene ningún miedo a la hora de poner el dedo en la llaga de la Catalunya actual.

Estamos lejos de los años donde *Pere Marín* (1998) o *Rodalies* (2004) sacudían el pensamiento ortodoxo de la *Catalunyeta* biempensante, ahora Toni Sala es capaz de programar novelas tan ambiciosas como las de Francesc Serés. Además, parece estar consolidándose la escuela del 'Realismo Sincero' que se ha ido desarrollando en Girona con Ponç Puigdevall, Damià Bardera, Anna Carreras Aubets o Jordi Dausà, mientras la *capital* continuaba hundándose progresivamente en el discurso anodino y la insignificancia literaria. Girona revienta el mundo y Barcelona intenta pactar con demasiadas tonterías postideológicas, he aquí lo que pienso.

Por tanto, las historias trenzadas que nos presenta Toni Sala les harán reír y pensar en qué tipo de país vivimos. Para encontrar un equivalente estilístico y también con cierta afinidad temática, quizá deberíamos ir a buscar *Farándula*, de Marta Sanz (Anagrama, 2015), también muy cargada de potencia esperpéntica y verdad expresionista del mundo de la escena en Madrid. Una perspectiva sobre los actores y el teatro que conduce a Sala a atreverse (¡por fin!) a escribir verdades sobre la realidad cultural propia, que necesita abandonar el chupete y el biberón. Había que decir cosas como ésta: «Los teatros de Barcelona están llenos de autores tirillas, reparen en ello algún día. Por eso le falta ambición. Mejor dicho, en Barcelona los actores son tirillas porque el teatro que allí se hace no tiene ambición. Los encoge y es un pez que se muerde la cola. Un teatro sin autores grandes es un teatro sin grandes actores. Barcelona es una máquina de igualar a la baja, una máquina teatral de castrar». Aquí el protagonista se suelta, pero es cierto que en Barcelona la literatura se ahoga entre la pequeñez pequeñoburguesa de siempre y su sucedáneo con mala conciencia del pseudoleninismo sin neuronas ni lecturas de Marx que ya va cansando y que ya vamos, afortunadamente, superando.

Este nihilismo gerundense es mucho más sano que la conveniencia correcta y cívica que se respira en la capital. En *Escenaris* (L'Alta Editorial) late el Puigcerdà real, en una Cataluña real con gente obesa, enfermos mentales traumatizados por el fin del Proceso, soledad, individualismo, hospitales infernales, guionistas depresivos, una Barcelona distópica, jóvenes *emos* con la cabeza llena de turbulencias postruistas donde un subproducto-basura como la saga *Malicious* puede hacer ganar millones y espíritu delicado lo tiene realmente crudo para sobrevivir.

Necesitamos más obras como ésta: irreverente, divertida, sabia, cruel, y a la vez expresionista, exagerada y real. Los escritores los tenemos, pero ¿está preparada nuestra sociedad? ¿Aguantará el espejo? El accidente de coche de un actor en crisis despliega un abanico de historias humanas que se desarrollan entre la lente esperpéntica y la verdad social más familiar, en una obra integral, completa, que querrá pervivir con uñas y dientes, porque está escrita con uñas y dientes y sangre, donde pueden convivir la ternura con el humor más negro.

No, no son cretinos digitales

“Generación zombi”, “generación ansiosa” o “cretinos digitales” son algunos títulos de libros con los que ciertos autores parecen empeñados en convencernos de que las generaciones jóvenes actuales son un auténtico desastre, y, de paso, que la tecnología es la principal culpable de ello.

M^a del Mar Sánchez Vera. 4 diciembre 2025

En octubre tuve la oportunidad de asistir a una conferencia de José César Perales, catedrático de Psicología en la Universidad de Granada experto en adicciones. Entre muchas de sus interesantes aportaciones hubo una que se me quedó grabada. Perales cuestionaba abiertamente el absurdo de llamar cretinos digitales a los jóvenes solo porque han crecido rodeados de pantallas. Y lanzó una pregunta muy interesante: ¿nos atreveríamos a etiquetar con semejante desprecio a cualquier otro grupo de edad?.

Su reflexión me ha dado que pensar y me ha hecho revisar los prejuicios que solemos tener sobre la juventud. De hecho, resulta curioso comprobar cómo, a lo largo de la historia, cada generación se ha quejado de la siguiente. El investigador Paul Fairie recopiló en un hilo de X (antes Twitter) titulares y noticias de prensa desde 1902 en los que se afirmaba que “los jóvenes son vagos”, “no se esfuerzan” o “han perdido los valores”. Su recopilación muestra, con bastante ironía, que esta crítica no es nueva, sino que es un patrón que se repite generación tras generación.

Por lo tanto, no, cualquier tiempo pasado no fue mejor, solo fue anterior. Es cierto que la generación actual se enfrenta a nuevos retos, muchos vinculados a un mundo hiperconectado, pero eso no significa que sea una juventud peor. Los 80 y 90 que tanto añoramos tenían muchísimas cosas buenas, pero también arrastraban una larga lista de problemas que a menudo pasamos por alto. Había menos conciencia sobre la salud mental, una mayor normalización de la violencia en distintos ámbitos (familiar, escolar, de pareja), dificultades reales para expresar la propia identidad sin miedo al rechazo, una tolerancia social elevada hacia el consumo de determinadas sustancias, menos inclusión y diversidad en los espacios públicos y educativos, altos niveles de contaminación y poca conciencia ecológica. Por supuesto que muchas de esas cosas no se han superado del todo, pero existe una mejora clara en torno a nuestra capacidad colectiva para reconocer esos problemas y tratar de afrontarlos.

No vivimos en un mundo perfecto, pero sí en uno que ha avanzado y, al menos una parte de la sociedad, trata de mirar de frente problemas que durante décadas permanecieron silenciados. Y lo más interesante es que gran parte de esta nueva mirada nos ha llegado precisamente a través de los ojos de los jóvenes. En la cuarta ola del feminismo, por ejemplo, las mujeres jóvenes han tenido un papel importante a través del activismo digital.

Deberíamos recordar que, durante la pandemia, se organizaron redes de apoyo vecinal entre los jóvenes para hacer la compra a personas mayores. También que cuando la DANA azotó Valencia, fueron los jóvenes los primeros en armarse de cubos y palas para acudir a ayudar, organizándose a través de las redes sociales. O que algunos estudios nos indican que los jóvenes son los que más leen en España y que cada generación aumenta el número de lectores respecto a la anterior. Todo esto también son realidades de nuestra juventud.

Es cierto que existe la otra cara de la moneda. Tenemos una generación de jóvenes que aparece en varios estudios como especialmente polarizada, y una parte de ella está siendo captada por discursos extremos, comunidades *incel* o narrativas misóginas. Pero nada de esto surge en el vacío, sino que son el reflejo de una sociedad que también está polarizada y expuesta a los mismos discursos. No son cuestiones generacionales, sino síntomas de un clima social más amplio en el que los adultos, los medios y las instituciones tenemos tanta responsabilidad, o incluso más, que ellos. Por ejemplo, si como sociedad hemos estado evitando durante décadas abordar de frente nuestra memoria histórica, no podemos sorprendernos de que otros ocupen esos relatos ante la juventud con versiones simplificadas y manipuladas de la realidad.

No obstante, lo que no podemos hacer es construir un relato desde arriba, desde la condescendencia o el desprecio hacia su manera de entender el mundo. Aún así, seguimos cayendo en ese error. Organizamos mesas de “expertos” sobre salud mental juvenil o debates sobre tecnología, y, sin embargo, los jóvenes rara vez están presentes. Hablamos sobre ellos, pero no con ellos. Y desde esa mirada paternalista, los adultos decidimos cómo deberían vivir, sin preguntarles. Quizás es que el mundo en el que ellos crecen no se parece al que nosotros conocimos y es cierto que las tecnologías han ampliado esa distancia generacional, porque su forma de habitar lo digital es estructuralmente diferente a la nuestra. Y esto implica que tienen un abanico de nuevas posibilidades pero también grandes riesgos que debemos afrontar, pero hacerlo desde la demonización del colectivo y de lo que hacen construye muros y no puentes. Necesitamos escuchar sus experiencias, entender sus motivaciones y ofrecerles herramientas para afrontar los riesgos.

Tenemos que ser conscientes, además, de que los discursos tremendistas y negativos que existen sobre la juventud pueden ocultar intereses que no estamos sabiendo ver. En las redes se puede ver todo un modelo de

negocio que se dirige a las personas jóvenes basado en generar inseguridad para generar el escenario perfecto en el que un gurú ofrezca un programa con el que se promete el éxito inmediato. Otro ejemplo lo encontramos en la educación, donde ha ido tomando fuerza un discurso que afirma que “antes se estudiaba más”, que “los alumnos de ahora no se esfuerzan” o que, en general, “el nivel de esta generación ha bajado”. Es decir, parece que cada año vamos a peor, y cuando se repite una y otra vez que la escuela pública no funciona, se crea un ecosistema perfecto que permite justificar soluciones rápidas, que, curiosamente, muchas veces pasan por externalizar y recortar. Por eso es tan importante mirar estos discursos con espíritu crítico, ya que no describen la realidad, pero sí influyen en las decisiones que la transforman. Y esto no significa que no haya que mejorar o que esta generación no esté afrontando problemas y retos importantes. Lo que quiero decir es que el discurso simplista y sensacionalista con la juventud no solucionará nada.

Por lo tanto, no, no son cretinos digitales. Son una generación que intenta vivir, como todas las anteriores, en el mundo que le ha tocado, con sus retos y sus contradicciones. Y, al final, los problemas que les atribuimos dicen mucho más de la sociedad en su conjunto que de un colectivo en concreto. Echarles la culpa a ellos, o a la tecnología, es la salida más rápida, pero la menos útil, porque hace que no hablemos de los problemas reales: el precio de las viviendas, la proliferación de las casas de apuestas, la precariedad laboral, el acoso escolar, la crisis climática, la falta de inversión en salud mental y la desigualdad. Quizás en vez de mirar a la generación de jóvenes desde arriba y con condescendencia, deberíamos empezar a mirar todos juntos como sociedad hacia el futuro que queremos construir. e artíc

M^a del Mar Sánchez Vera. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Las universidades públicas madrileñas crean una asociación para defender su autonomía

Los cinco rectores y la rectora madrileños han constituido una asociación de la Conferencia de Rectores (CRUMA) en pleno conflicto con la Comunidad de Madrid

Pablo Gutiérrez de Álamo. 10 diciembre 2025

«La defensa de la autonomía universitaria, de las libertades académicas y de los intereses generales en relación con la educación superior y la calidad, así como el fomento de la cooperación de las universidades públicas de Madrid entre sí y con otras instituciones análogas» son algunos de los fines que recogen los estatutos de esta nueva asociación según hicieron saber los seis rectorados en la presentación de la nueva asociación.

Según informa Europa Press «no nos satisface (la ley de universidades en trámite), hay todavía mucho por hacer en profesorado, estudiantado y sanciones. Necesitamos una ley lo más adecuada posible. La financiación claramente sigue siendo insuficiente. Hay que negociar». Estas fueron las palabras de Joaquín Goyache, rector de la Universidad Complutense.

En la rueda de prensa de presentación de la nueva asociación, Goyache también recordó que las seis universidades madrileñas, entre las más importantes de Europa, tienen 500 millones de euros menos de financiación que las nueve andaluzas, a pesar de manejar unas cifras de estudiantes muy similares.

A pesar, según explicaron, de que la ley ha tenido algunos cambios en los últimos meses que han suavizado la postura inicial de la Comunidad de Madrid, sigue sin dar respuesta a los problemas. Desde la falta de material fungible o de dinero para pagar la calefacción en los edificios, hasta la imposibilidad de cubrir las bajas o jubilaciones que acaban en sobrecarga del resto del profesorado, los problemas de financiación de las universidades públicas madrileñas, así como también ocurre con las andaluzas, son bien conocidos.

María Pastor, portavoz de Más Madrid en la Asamblea de Madrid, cree que a estas alturas, tras el conflicto abierto con la comunidad educativa universitaria, y ahora con la creación de esta asociación, el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso debería retirar de la mesa el proyecto de ley. De hecho, esta semana llevará la cuestión al parlamento autonómico.

Más allá de la asfixia económica a la que los gobiernos regionales han sometido a las universidades públicas madrileñas, el borrador de texto que no se había consensuado en ningún momento con los rectorados, aumenta el control empresarial de las seis universidades públicas dando mayor peso de decisión sobre financiación y contratación a los consejos sociales.

Otro de los puntos clave de las protestas tiene que ver con el régimen sancionador que muchas personas, docentes y estudiantes, ven como excesivo y lesivo al llegar a imponer multas de hasta 300.000 euros por protestar en los campus.

La mochila vacía: Cómo un 34% de la infancia en riesgo arrincona a la escuela ante el abandono

El vínculo entre la precariedad económica y el fracaso educativo en España no es una simple estadística; es una realidad que duele y está profundamente arraigada. Los informes lo confirman: existe una correlación innegable y muy marcada entre la falta de recursos en el hogar y las dificultades que encuentra el alumnado en la escuela.

Noelia García Palomares. 9-12-2025

Cada mañana, miles de mochilas se abren en silencio en las aulas españolas. Algunas llevan cuadernos nuevos, estuches completos, tablets con conexión. Otras, en cambio, están casi vacías. Vacías de materiales, de oportunidades y, a veces, de esperanza. En un país donde la economía parece avanzar, uno de cada tres niños sigue atrapado en la pobreza o la exclusión social. Según la Encuesta de Condiciones de Vida 2024 del INE, la tasa AROPE —ese indicador que mide el riesgo de pobreza o exclusión, por sus siglas en inglés, *At Risk Of Poverty or Social Exclusion*— alcanzó el 33,8% entre los menores de 16 años.

AROPE es una herramienta que la Unión Europea utiliza para medir no solo cuánto dinero entra en casa, sino también qué falta dentro de ella: desde calefacción hasta empleo estable o conexión a internet. En España lo aplican el INE y la EAPN, la Red Europea de Lucha contra la Pobreza, según aparece en el Informe El Estado de la Pobreza de 2024.

Una persona entra en el grupo AROPE si cumple al menos una de tres condiciones:

- Que su renta esté por debajo del 60% de la mediana nacional, lo que significa vivir con ingresos claramente insuficientes.
- Que su hogar sufra carencia material y social severa, es decir, que no pueda permitirse cosas tan básicas como mantener la vivienda caliente, comer carne o pescado cada dos días o disponer de un ordenador.
- O que viva en una casa donde apenas se trabaja, menos del 20% del total de horas posibles en el año.

En otras palabras: no es solo pobreza de bolsillo, es pobreza de entorno. Según el INE, la tasa AROPE general en España bajó en 2024 hasta el 25,8%, la más baja en una década. Pero —y aquí viene la trampa— entre los menores subió ligeramente hasta el 33,8%. O sea, el país mejora... pero los niños empeoran.

UNICEF, en su informe "*La infancia pierde: la pobreza infantil supera el 29%*" (2024), confirma ese panorama: el 29,2% de los niños vive en riesgo de pobreza por ingresos, frente al 19,7% del resto de la población. Y eso sin contar las carencias materiales o laborales que AROPE sí incluye.

Así que cuando se dice que "uno de cada tres niños está en riesgo de exclusión", no es un titular redondo: es una descripción literal del país.

Pilar Ester Mariñoso, profesora de la Universidad Camilo José Cela, subraya que existe una profunda relación entre pobreza y fracaso escolar. La profesora añade que las consecuencias se ven reflejadas en las aulas, donde el alumnado con mayor nivel socioeconómico obtiene 86 puntos más en matemáticas que el más desfavorecido, una diferencia que "equivale a más de dos años de escolarización efectiva". Mariñoso sostiene que la pobreza infantil "continúa siendo uno de los principales factores de desigualdad educativa", afectando a la igualdad de oportunidades.

Por su parte, Estefanía Hita, profesora de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Internacional de Valencia señala que cuando un niño crece en la pobreza, "su mochila pesa más que los libros: lleva dentro la incertidumbre, la falta de recursos y, muchas veces, el cansancio de un hogar que sobrevive día a día".

Hita subraya que esta situación no es una metáfora. Cita datos de Eurostat (2024), que indican que uno de cada tres menores en España (33,2%) vive en riesgo de pobreza o exclusión social, una cifra muy superior a la media europea del 24,7%. Además, recuerda la advertencia de la OCDE (2018): los países con mayores tasas de pobreza infantil son los que muestran peores resultados educativos.

La pobreza, argumenta, condiciona el aprendizaje incluso antes de cruzar la puerta de la escuela, afectando aspectos esenciales como la alimentación, el descanso, la atención y la estabilidad emocional. Afirma con rotundidad que "Hay infancias que llegan a la escuela con el mundo por descubrir, y otras que llegan cansadas de sostenerlo." Por ello, concluye, lo que se llama "fracaso escolar" es, en realidad, "el fracaso de un sistema que no ha sabido igualar los puntos de partida".

La brecha digital que no se cierra

Imagina una tarde cualquiera. Un profesor sube las tareas a la plataforma del centro. Algunos alumnos las descargan en sus portátiles, abren Word, consultan un vídeo, entregan la tarea antes de cenar. Otros —los de la mochila vacía— esperan a que su madre vuelva con el único móvil de la casa para intentar leer el archivo. A

veces lo logran. A veces, no. Según UNICEF España en su último informe destaca que "una parte significativa de los menores en riesgo de pobreza no dispone de dispositivos adecuados ni conexión estable a internet para seguir el ritmo escolar".

La brecha digital no se mide solo en megas, sino en oportunidades perdidas. Según UNICEF España también en su informe "*Pobreza infantil en España*", aunque el acceso a internet ha mejorado desde la pandemia, miles de niños siguen sin dispositivos adecuados o sin un espacio tranquilo donde estudiar. Y eso se traduce en brechas invisibles: trabajos que no se entregan, recursos que no se exploran, clases que se quedan fuera de su alcance.

Además, la falta de formación digital en los hogares más vulnerables agranda aún más la grieta: los padres no siempre pueden ayudar con las plataformas escolares, los correos o los sistemas de entrega. La desigualdad, en estos casos, se transmite también por Wi-Fi.

Mariñoso afirma que la brecha digital tiene un impacto decisivo en la perpetuación de la desigualdad educativa, ya que los jóvenes de entornos vulnerables presentan un acceso significativamente menor a dispositivos y conectividad. La experta advierte, sin embargo, que el problema va más allá del acceso. Existe una "brecha de segundo nivel" en las habilidades digitales, lo que implica que el uso académico y productivo de la tecnología varía según el contexto socioeconómico. Esto limita la socialización y refuerza que la falta de dispositivos y competencias tecnológicas "refuerza los mecanismos de desigualdad educativa".

Para revertir la tendencia, la profesora Mariñoso propone que es fundamental "desplegar un conjunto de medidas coherentes e interrelacionadas" que compensen las carencias del entorno familiar.

Entre las medidas más eficaces, destaca la necesidad de asegurar la "escolarización temprana y gratuita en la educación infantil y primaria", ofrecer becas que cubren las necesidades básicas (comedor, material) y, de forma crucial, "reducir las ratios en los grupos con mayor concentración de alumnado vulnerable" para garantizar una atención individualizada.

En este punto, Hita indica que la desigualdad educativa "no se combate con discursos, sino con decisiones políticas valientes." La medida estructural más eficaz es la inversión en educación infantil temprana (0-6 años), pues es la primera línea de defensa contra la desigualdad.

Cita a la OCDE (2023), que demuestra que invertir en esta etapa es lo más rentable para reducir brechas futuras. Sin embargo, lamenta que, en España, la calidad de esta etapa siga dependiendo del código postal o del nivel de renta. Para ella, "La escuela infantil no 'prepara' para la escuela: es escuela"; es el espacio donde se despierta el conocimiento.

La profesora enfatiza que el esfuerzo debe ser continuo. No basta con reforzar la base, sino que "la educación infantil, la primaria, la secundaria y la formación profesional deben formar parte de una política integral, coherente y sostenida en el tiempo".

Además, es crucial reducir la segregación escolar, basándose en el informe de Save the Children – EsadeEcPol (2021), que muestra un alto índice de segregación en Primaria. Sostiene que "Un país que permite que los niños se eduquen en realidades paralelas no puede hablar de igualdad de oportunidades." Asimismo, destaca que la pobreza infantil se debe abordar con una coordinación imprescindible entre educación, sanidad y servicios sociales, ya que "La equidad no se improvisa: se planifica, se financia y se mantiene".

Las "actividades extra" que no son tan opcionales

Las excursiones, los talleres de arte o los cursos de idiomas suelen considerarse actividades complementarias. Pero la verdad es que completan la educación. Sin embargo, para miles de familias, esas opciones son un lujo: transporte, materiales, cuotas, meriendas fuera de casa... demasiados "extras" para economías que apenas llegan a fin de mes.

Manuel es padre de dos niños, uno de 14 y otro de 16. Viven en el barrio de Villaverde Bajo en Madrid. Cuenta que su hijo quiere ir a fútbol, pero "cada mes son 70 euros, y eso son tres días de comida en casa". "Es una elección que me rompe el alma. Es que el colegio te recuerda constantemente lo que no puedes darles", afirma con voz apenada. "Antes iba a preguntar por sus notas con orgullo; ahora entro con la cabeza gacha, esperando que no me pregunten por los 100 euros que debo de la excursión".

Otro padre, que sale del mismo colegio, que no quieren revelar. Dice que "lo que le pido al sistema es una cosa simple: que el origen de mi cartera no sea el techo de mi hijo. Si mi niño es bueno en ciencias, quiero que el colegio le dé las mismas herramientas que al hijo del notario. No pido privilegios". Por ejemplo, cree que una buena idea sería que "las horas de refuerzo estén dentro del horario escolar, pagadas y aseguradas", no dependiendo de si puede pagar a un profesor particular por las tardes.

Becas que alivian poco o llegan tarde

Las becas son el gran salvavidas del sistema. Pero muchas veces llegan con retraso, o no cubren todos los gastos reales. En el informe "*El estado de la pobreza 2024*" de la EAPN, se señala que el impacto redistributivo de las políticas sociales españolas es limitado: reducen la pobreza, sí, pero menos que en otros países europeos.



Y claro, cuando la beca se ingresa en noviembre, el curso ya lleva dos meses. Libros, uniforme, transporte... todo eso se ha pagado antes. La burocracia, a veces, acaba funcionando como una barrera más.

Además, las ayudas tecnológicas o para material suelen quedarse cortas. No es raro escuchar a familias decir: "Nos dieron una tablet, pero sin conexión". O a profesores que compran cuadernos de su bolsillo para evitar que un alumno se quede sin participar. Son gestos que sostienen el sistema desde los márgenes.

Al evaluar el sistema de becas, Mariñoso señala que su objetivo es ofrecer oportunidades equitativas, pero diversos estudios advierten que "no todas las becas logran cumplir plenamente su función redistributiva".

La experta en educación sostiene que la eficacia depende de una "adecuada focalización hacia el alumnado con menores recursos" y de un diseño integral que combine la ayuda económica con acompañamiento académico y social. Si las becas están mal focalizadas, advierte, corren el riesgo de perpetuar o "ampliar la brecha" entre quienes parten con ventaja y quienes no.

Hita también es crítica y tajante: "La verdadera equidad empieza cuando la educación es gratuita y universal desde los 0 años. Todo lo demás son parches sobre una desigualdad estructural".

Argumenta que "Garantizar una educación gratuita y de calidad desde los primeros años no debería ser una aspiración, sino una obligación ética y política".

Según la experta, las becas cumplen solo una parte de su función. Cita a la REDEP (2023) y a la OCDE para señalar que el impacto de las becas se diluye si no hay acompañamiento ni se gestionan como parte de una política integral. Critica que la lentitud de los trámites a menudo las convierte en una ayuda paliativa, llegando tarde. Además, no siempre cubren los gastos reales. Por ello, "no basta con ampliar el número de becas; hay que rediseñar su estructura" para que sean automáticas, ágiles y proporcionales.

Su conclusión en este punto es rotunda: "Las becas alivian, pero solo la gratuidad universal desde los 0 años transforma".

Camino al abandono: cuando la escuela no puede sola

La estadística del abandono temprano: España ha reducido el abandono educativo temprano hasta el 13%, según el Ministerio de Educación (2024). Es su cifra más baja en años, pero el dato tiene letra pequeña: ese descenso no se reparte por igual. En barrios donde la pobreza infantil supera el 30%, las cifras son mucho peores. Allí, los centros escolares funcionan casi como escudos frente a la exclusión.

Porque cuando un alumno vive en una casa donde hay ruido, poco espacio, un solo móvil y ningún adulto disponible para ayudarle con los deberes, la escuela carga con todo: enseñar, acompañar, alimentar y, a veces, escuchar.

Pese a la reducción lograda en la última década, esta cifra nos sitúa sistemáticamente en el furgón de cola de Europa, solo superados por Rumanía, según datos de Eurostat, y muy lejos de la media comunitaria del 9,5%. Este abandono, además, supone un sobrecoste social y económico brutal: un informe reciente estimó el coste del fracaso escolar en casi 5.000 millones de euros anuales, una losa financiera que pagamos todos.

El nivel socioeconómico de la familia actúa como un pronosticador del rendimiento, donde los alumnos de entornos vulnerables afrontan un riesgo desproporcionado de repetir curso, un hecho que, como indican los estudios, se convierte a menudo en la antesala de la deserción definitiva. Además, la comparativa con otros países revela que el problema, aunque existe en toda Europa, tiene una intensidad particular en nuestro sistema. Mientras que naciones como los Países Nórdicos han logrado que el origen familiar apenas influya en el éxito educativo, manteniendo tasas de abandono en el rango del 5-6% gracias a sistemas de apoyo robustos y equitativos, España sigue sin neutralizar el "efecto cuna".

La acumulación de pequeñas derrotas

El abandono escolar no llega de golpe. Primero se acumulan pequeñas derrotas: una tarea no entregada, una nota baja, una excursión a la que no se va porque no hay dinero, un profesor que no sabe —o no puede— entender lo que pasa en casa. Y al final, un día, el alumno deja de venir.

Lo explicaba una orientadora en un colegio público de Sevilla: "No es que no quieran estudiar. Es que sienten que la escuela está diseñada para otros, no para ellos". Ese sentimiento de exclusión —de estar siempre un paso detrás— cala hondo. Y, aunque no figure en los informes del INE, es una de las razones más frecuentes de abandono. Según el informe "*Abandono Educativo Temprano en España*" del Ministerio de Educación recoge testimonios de docentes que señalan que muchos alumnos "no se sienten parte del sistema escolar porque su realidad no encaja con la de la mayoría".

El mapa desigual de España

La pobreza infantil no se distribuye igual. Hay regiones donde pesa más. Según los datos regionales del INE y de EAPN, Andalucía lidera la lista con una tasa AROPE del 35,6%, seguida por Castilla-La Mancha (34,2%) y Murcia (32,4%).

En la Región de Murcia, por ejemplo, más de 122.000 menores viven en hogares pobres, según la Cadena SER (abril 2025). Y claro, en esas zonas la pobreza se vuelve paisaje: barrios enteros donde casi nadie tiene ordenador, donde los comedores escolares son imprescindibles y donde cada curso empieza con la misma pregunta —"¿habrá beca este año?"—.

Allí, la escuela es refugio y trinchera. Refugio porque garantiza al menos una comida caliente y un entorno seguro. Trinchera porque resiste sola contra una desigualdad que la desborda.

Por último, la profesora Mariñoso indica que existen ejemplos internacionales de éxito que demuestran la eficacia de abordar las causas estructurales. Cita iniciativas europeas como el programa DEIS en Irlanda y el Scottish Attainment Challenge, que asignan recursos adicionales y ofrecen apoyo especializado a centros con alumnado en desventaja. Además, resalta modelos en EEUU como la Community Schools Initiative, donde las escuelas actúan como centros comunitarios, integrando servicios de salud, alimentación y orientación. Estos ejemplos, concluye, muestran que la clave es la "inversión sostenida, focalización en los más desfavorecidos y una visión sistémica".

La profesora Hita alerta de que "La brecha digital es la nueva frontera de la desigualdad". Si bien los programas públicos han mejorado el acceso, la OCDE (2023) advierte que el problema ahora es la calidad del uso digital. Para Hita, "no basta con repartir dispositivos"; hay que formar en competencia digital crítica. De lo contrario, "la digitalización no democratiza la educación: la divide en dos velocidades".

También, ofrece ejemplos internacionales como Finlandia, que es un referente en equidad por su educación pública gratuita, baja desigualdad entre centros y confianza en el profesorado, y Portugal, que demuestra que el cambio es posible con políticas coherentes y una inversión sostenida. Esta visión a largo plazo es, a su juicio, "precisamente lo que falta en España".