

**ÍNDICE**

[Los institutos públicos de la Comunidad de Madrid recurren a empresas privadas de limpieza por la falta de personal](#) **EL PAÍS**

[El Consell Escolar de Mallorca tumba la zona única y exige recuperar la proximidad](#) **DIARIO DE MALLORCA**

[La ONU critica que España excluya de las becas a niños con necesidades especiales: "Pone en riesgo la educación inclusiva"](#) **EUROPA PRESS**

[Instrucciones para convertir los cinco años de la antigua licenciatura universitaria de la 'generación EGB' en un máster](#) **EL MUNDO**

[Los municipios más ricos acaparan las 'becas de excelencia' universitaria de Ayuso: seis veces más en Pozuelo que en Parla](#) **EL PAÍS**

[Los profesores de secundaria tendrán menos horas lectivas a partir del próximo curso](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El Gobierno vasco mejora las condiciones de las becas universitarias para llegar a 1.500 estudiantes más](#) **DEiA**

[Ana Hernández, finalista entre los mejores docentes del mundo: "Todo lo que soy se lo debo a la educación pública"](#) **EL PAÍS**

[11 de febrero, Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia: "Todas hacemos ciencia"](#) **EUROPA PRESS**

[Cuando el colegio de la élite se convierte en un infierno en el que la jet set te llama "puta gorda" y "maricón": "Yo no valía una mierda"](#) **EL MUNDO**

[Educación actualizará la enseñanza para adultos, con más de 60.000 alumnos: "Hay un cambio de paradigma"](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Expertos consideran que la jornada continua dificulta la concentración de los niños durante cinco horas seguidas](#) **INFORMACIÓN**

[El Gobierno andaluz cede a Google los datos de 738.502 alumnos menores](#) **EL PAÍS**

[La mayoría de jóvenes de entre 15 y 17 años sufren ansiedad si no responden mensajes al instante](#) **DEiA**

[El Gobierno aprueba cuatro nuevas formaciones, entre ellos, el de corte y cata de jamón o mantenimiento de ascensores](#) **EUROPA PRESS**

[No todas las universidades son iguales](#) **EL DEBATE**

[La educación pública en el frente cultural: una batalla tras otra](#) **EL PAÍS**

[El profesorado catalán va a la huelga este miércoles por los sueldos, las ratios y los recursos para atender al alumnado: "El sistema está completamente desbordado"](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Luis Landero, escritor: «La gente de Silicon Valley manda a sus hijos a colegios sin móviles porque ellos mejor que nadie saben el daño que les hacen»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El 60% de los estudiantes usan ya la IA en sus tareas escolares](#) **DEiA**

[Colegios privados ofrecen a Tolón colaboración público-privada para "una mejora permanente" del sistema educativo.](#) **EUROPA PRESS**

[420 colegios e IES valencianos firman un comunicado pidiendo mejoras salariales y laborales](#) **LEVANTE**

[Huelga de profesores en Cataluña: los docentes cortan varias carreteras y accesos a Barcelona y el Govern dice que ya tiene "una propuesta a punto"](#) **EL MUNDO**

[Restringir los smartphones en los colegios ahorra dinero a las escuelas, según un nuevo informe](#) **EL DEBATE**

[¿Por qué no se considera a los profesores \(y menos a las maestras\) expertos educativos?](#) **EL PAÍS**

[Un estudio advierte de que más de un tercio de la FP ya se imparte en centros privados en la Comunidad](#) **INFORMACIÓN**

[Aulas vacías en colegios y familias que siguen en vilo en Andalucía tras las borrascas: "Estamos desesperados"](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[Un 17,5% de los adolescentes gallegos, en riesgo por el uso problemático de redes sociales](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Educación no cambiará la jornada escolar hasta que el Supremo dicte sentencia firme](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Redes sociales y adolescentes: prohibir no basta](#) **THE CONVERSATION**

[Prohibir las redes sociales a menores de 16 en España: lo que falta por saber](#) **THE CONVERSATION**

[¿Exámenes en primaria? Todo depende de cómo, cuándo y para qué](#) **THE CONVERSATION**

[No existe ningún plazo para convalidar licenciaturas previas al plan Bolonia como máster](#) **MAGISTERIO**

[Urta y el lenguaje: "Qué sería de esta sociedad sin el lenguaje"](#) **MAGISTERIO**

[España, entre los países europeos con una proporción más alta de experiencias negativas digitales](#)
MAGISTERIO

[Los docentes van a la huelga en Cataluña por más salarios y recursos y menos ratios](#) **MAGISTERIO**

[El Consejo Escolar del Estado pide bajar más las horas docentes en centros públicos y en concertados](#)
MAGISTERIO

[Controlar las redes sociales](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Susana Sorribes \(INSnovaE\): «No unificar la retribución de los inspectores educativos puede generar desigualdad entre territorios»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los menores de 16 años reconocen una necesidad funcional y emocional de permanecer conectado a internet](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[Prohibir las redes sociales hasta los 16 años: la evidencia científica frente al anuncio político](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La presión y falta de reconocimiento del docente explica su creciente deserción del sector](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Xabier Bañuelos: «Se deberían bajar las ratios alumnado-profesorado»](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La revuelta estudiantil de Santa Escolástica \(Oxford\)](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Los superprofes](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Perseguir la utopía en educación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Un tiempo de cambios legislativos](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[11 de febrero: niñas, mujeres, ciencia y tecnología con coeducación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El elefante en el aula](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

EL PAIS **COMUNIDAD DE MADRID**

Los institutos públicos de la Comunidad de Madrid recurren a empresas privadas de limpieza por la falta de personal

Profesorado, directores y sindicatos denuncian que es un problema generalizado en la región y que hay puestos no docentes, como limpieza, administración y conserjería, que llevan meses sin cubrirse

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 05 FEB 2026

Los alumnos del instituto IES Rayuela, en Móstoles, no quieren ir al baño, ni sentarse en el pasillo entre clase y clase o apoyarse en las repisas de las ventanas. No es un acto de rebeldía adolescente, es que todo está cada día más sucio —polvo acumulado, barro, restos de una obra— y algunas zonas no se han limpiado desde verano, porque solo hay una persona para la limpieza de todas las instalaciones. Profesores, sindicatos y directores advierten de que el Rayuela, al que asisten 900 alumnos, no es el único en esta situación. La voz de alarma la han dado este y otros centros del mismo municipio, pero la suciedad, señalan, es solo es la punta del iceberg: en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid faltan administrativos, conserjes y demás personal no docente. En algunos casos, denuncian, los centros tienen que recurrir a empresas privadas, pagadas con su propio presupuesto, para tareas puntuales de limpieza, cuando es el Gobierno regional el encargado de cubrir los puestos vacantes.

Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), cuenta por teléfono que esto lo “padecen” desde el año pasado y que ya han enviado tres cartas, la última el 19 de enero, a la Consejería de Educación y la Dirección General de Recursos Humanos para pedir que se cubran las plazas. En el texto expone que “Adimad considera especialmente preocupante la situación de aquellos centros que desde hace varios meses no tienen completa la plantilla de limpieza, lo que está significando un esfuerzo extra de este personal, al tener que abordar una mayor carga de trabajo de las que les corresponde” y que compete a la Comunidad de Madrid “dar las instrucciones o recursos necesarios a cada centro para asegurar



una situación digna de higiene y no delegar en los directores y directoras la contratación de personal externo, a cargo del presupuesto del centro”.

Dice que están muy cansados: “[En verano] nos aseguraron que esto mejoraría al empezar el curso, pero llegó septiembre y hubo muchas plazas que no se cubrieron. No sabemos cuándo van a mandar a alguien y en muchos centros, con sus presupuestos, tienen que contratar una empresa privada de limpieza para hacer frente al problema”. Rocha se queja de que la situación está “enquistada” y de que cuando no es un centro, es otro: “Va tocando poco a poco a todos, nunca a la vez, se soluciona parcialmente en algunos sitios y estropea en otros. Son parches, antes era de forma puntual y ahora es la tónica habitual”.

En los institutos públicos de Madrid, la contratación del personal no docente —Personal de Administración y Servicios (PAS)— depende de la Comunidad de Madrid, mientras que en los colegios son los Ayuntamientos los encargados. En los centros de secundaria, administrativos y conserjes son seleccionados y nombrados por la Consejería de Educación, que gestiona su plantilla y las sustituciones. El personal de limpieza no siempre es propio de la Comunidad, porque a veces se abren licitaciones para externalizar el servicio en algunos institutos, pero es la Conserjería la encargada de tramitar y gestionar la contratación de ese servicio.

La Consejería de Educación explica que la falta de personal está relacionada con los “distintos procesos selectivos y de estabilización [convocatorias para convertir puestos interinos en plazas fijas] para el personal funcionario y laboral establecidos por el Gobierno central”, y que tanto ellos como la Consejería de Hacienda están “poniendo todos los medios para cubrir a la mayor brevedad posible las vacantes o bajas sobrevenidas del personal de administración y servicios de centros educativos”. En Hacienda matizan que “no se trata de cuestiones burocráticas, sino de la dificultad para encontrar candidatos para los puestos de difícil cobertura”.

La suciedad es lo más evidente, pero la falta de administrativos ralentiza todos los trámites del centro y preocupa especialmente a los docentes porque el proceso de admisión de alumnos para el curso 2026-2027 empieza en marzo y alguien tendrá que encargarse del aluvión de solicitudes. En el Rayuela, por ejemplo, solo hay una persona en la secretaría y han colocado un cartel en la puerta avisando de que la falta de personal afectará al horario de atención a alumnos y familias. En el IES Miguel de Cervantes, también en Móstoles, no tienen conserje por las tardes y los de mañana a veces doblan turno para cubrir la falta, cuenta una profesora del instituto.

Javier Sanz, secretario del sector autonómico de servicios públicos de UGT Madrid, afirma que “casi todos los centros de trabajo están tocados de plantilla”, y no solo en educación, también en el resto de servicios públicos de atención directa. “El problema está en la cobertura de las bajas y el gran tapón está en las DAT [las direcciones de área territorial], son ellas las que tienen que gestionar y planificar. Lo común es que se tarde muchísimo en cubrir un puesto después de cualquier incidencia. Tienen que encontrar es un sistema más ágil”, explica. Sanz advierte de que, aunque en algunos institutos se opta por externalizar el servicio de limpieza desde el principio, lo habitual es que sea personal de la Comunidad. “Los puestos de difícil cobertura hay que hacerlos atractivos. Los salarios del personal de conserjería y limpieza no son para tirar cohetes, si no están dotados como deben claro que es difícil”, añade.

El IES Miguel de Cervantes, por ejemplo, está dividido en dos edificios y en uno hay un servicio de limpieza externo y en el otro no. En el que no, una de las personas encargadas de la limpieza se ha ido y la otra está de baja. Los trabajadores del servicio externo, si tienen tiempo, limpian los baños del otro edificio. “Al barro y las pelusas se suma que en octubre hicieron una obra en el techo y ahora hay goteras. Mi departamento lo han cerrado por presencia de moho y todo esto sin nadie para limpiarlo”, se queja una docente del centro. Lo mismo ocurre en el instituto público Europa: techos agrietados, goteras, cierre de clases, humedades, moho y sin personal de limpieza. “En el centro nos dicen que ya está puesto en conocimiento de la Administración, que ha pasado una inspección estos días y que el propio instituto ha contratado un mes de limpieza, pero cuando se acabe se acabó”, cuenta una madre.

María López, profesora de IES Rayuela, habla en nombre de todo el claustro y comenta que los centros que tengan parte del presupuesto disponible —no todos lo tienen, porque, se queja, las partidas se han ido mermando— “se ven abocados a contratar por horas a alguna empresa que les hagan un servicio de limpieza por tiempo limitado”. Añade que eso no es posible con los conserjes o el personal de secretaría: “Hay plazas que no se cubren desde el 1 de julio. Primero, nos quedamos con una persona de limpieza, el siguiente mes faltó el conserje y ahora solo hay una persona de administración”.

El director de otro instituto público de la región, que prefiere no decir su nombre por miedo a posibles represalias, comenta que la falta de personal les pone en una situación muy difícil. “Somos los últimos responsables de la situación del centro y sobre quienes recaen las críticas, las familias piden explicaciones, no podemos explicar lo que no entendemos, el problema fundamental viene de los procesos de estabilización, porque se han hecho todos en los últimos dos años”. El docente explica que el proceso siempre ha sido lento, pero que ahora es “como cuando hay una caravana, un cuello de botella y un atasco bien gordo”.

“Fueron muchísimas plazas simultáneas y mucha gente estaba apuntada a varias plazas a la vez. Si, por ejemplo, a una persona le concedían tres plazas y se quedaba con una, las otras dos quedan vacantes y el

proceso empieza de nuevo. Después de seis meses hay centros que faltan seis personas, otras una, otros cuatro. Es una situación límite, el personal no docente está saturado. Es un deterioro", critica el director. También confirma que algunos centros recurren a las empresas por horas para hacerse cargo de la limpieza más acuciante. "Eso sale de partidas económicas que son para otra cosa, si uno empieza a sustituir y sustituir, un instituto quiebra con el presupuesto actual. Si lo tengo que hacer de forma sistemática, seguimos sumando gastos", añade.

Raúl Fernández, secretario de educación de Comisiones Obreras en el sur de Madrid, cuenta que la voz de alarma la han dado el IES Rayuela y otros institutos de Móstoles, el Miguel de Cervantes o el Europa, pero que es un problema "grave" y "común" en la mayoría de institutos, especialmente en la región sur de la Comunidad. "Solo en Móstoles tenemos registrados siete [institutos] en situación grave o muy grave", señala.

Esto significa no solo falta de personal, también deterioro de las instalaciones, déficit de aulas, ventanas rotas, humedades, fallos en el sistema de calefacción que duran días. "No llega una respuesta para arreglar calderas y terminan recurriendo a comprar estufas con el presupuesto. Es el centro el que debe ponerlo todo. Si dejas de recibir personal de limpieza y con dinero público te ves obligado a contratar una empresa privada, es una forma más de privatización de la educación, no les queda más remedio", añade Fernández.

Este miércoles, los alumnos y docentes del Instituto público Juan Bautista Monegro de Torrejón de Ardoz (Madrid) se ausentaron de la actividad lectiva con una huelga y una concentración porque llevan desde septiembre con el sistema de aerotermia roto. Los estudiantes y trabajadores dan clase sin quitarse los abrigos. Según CC OO, 18 centros educativos de la Comunidad de Madrid padecen problemas de aislamiento térmico.



El Consell Escolar de Mallorca tumba la zona única y exige recuperar la proximidad

El pleno del organismo consultivo aprueba un informe alternativo que rechaza de plano la simplificación del mapa escolar propuesta por la Conselleria de Antoni Vera, alertando de que la medida vulnera la Ley de Educación y disparará la segregación escolar en los municipios de la isla

Nair Cuéllar. Palma 05 FEB 2026

La estrategia de la Conselleria de Educación y Universidades para implantar la 'zona única' en casi toda Mallorca ha sufrido un importante revés. El pleno del Consell Escolar de Mallorca (CEM), reunido el pasado 2 de febrero, decidió dar la espalda a la propuesta de la administración autonómica al aprobar un informe alternativo que desmonta los argumentos técnicos y pedagógicos del Govern. Con esta votación, el máximo órgano de consulta en materia educativa de la isla no solo rechaza el nuevo mapa escolar para el curso 2026/2027, sino que exige formalmente la recuperación de las zonas escolares vigentes hasta ahora.

El conflicto nace de la intención de la Conselleria, liderada por Antoni Vera, de eliminar las fronteras escolares internas en la gran mayoría de los municipios mallorquines. Según el plan gubernamental presentado hace apenas unas semanas, localidades como Pollença, Santa Margalida, Sóller o Santanyí perderían sus divisiones tradicionales, convirtiendo a todo el término municipal en una zona única bajo el pretexto de "fomentar la libre elección de centro". Sin embargo, el informe aprobado por el CEM —impulsado por entidades como FAPA Mallorca y diversos sindicatos— califica esta decisión como una medida política que ignora la equidad y el arraigo social.

La aprobación de este informe alternativo es un hecho de especial relevancia, ya que se produce por un desacuerdo explícito con el borrador que inicialmente había redactado el ponente principal. El documento aprobado es contundente: solicita que se recupere la zonificación escolar del curso 2025-2026 para todos los municipios y, de manera específica, que Palma regrese a la división del curso 2023-2024. De esta manera, el CEM pide dar marcha atrás a la unificación de zonas que ya se empezó a aplicar en Ciutat y que ahora el Govern pretendía extender al resto de la geografía.

Las entidades firmantes del comunicado, entre las que se encuentran la Asociación Asamblea 0-3, FAPA Mallorca, y los sindicatos STEI, SIAU y UOB, junto a representantes políticos de Més per Mallorca y el PSIB-PSOE, sostienen que la zona única no es más que "una trampa" que perjudica a quienes tienen menos recursos. Según el texto, la libertad de elección "sin regulación" solo favorece a las familias con medios para desplazarse fuera de su entorno, mientras que el resto de los alumnos se ven abocados a un sistema más desigual.

Vulneración del criterio de proximidad

Uno de los puntos más críticos del informe aprobado por el CEM es la acusación directa de que la propuesta del Govern vulnera el artículo 84 de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Este artículo establece que la proximidad al domicilio debe ser un criterio prioritario en la admisión de alumnos cuando la demanda supera la



oferta de plazas. El Consell Escolar argumenta que, al crear zonas únicas en municipios geográficamente extensos, se anula de facto este derecho, ya que todos los alumnos del municipio obtienen la misma puntuación, independientemente de si viven al lado del colegio o en un núcleo costero a varios kilómetros de distancia.

Para el organismo, las zonas escolares no son "barreras a la libertad", sino garantías de que cualquier niño tenga una plaza en una escuela cercana a su hogar. Sin estas divisiones, se corre el riesgo de que alumnos de barrios o núcleos periféricos sean desplazados por otros de zonas más alejadas que han solicitado el mismo centro, eliminando el beneficio de la escuela de proximidad. Este "desarraigo", advierten, repercutirá negativamente en el éxito escolar y en la conciliación familiar, especialmente en un contexto donde el transporte público no siempre se coordina con los horarios lectivos.

El fantasma de la segregación

La preocupación por la equidad es el eje central del Consell Escolar. El informe incide en que la zona única, sumada a otros criterios recuperados por la actual Conselleria —como el punto adicional para hijos de antiguos alumnos—, aumentará la segregación escolar. Las diferentes entidades recuerdan que ya existe un recurso contencioso presentado contra el punto de "antiguo alumno" y alertan de que la nueva zonificación solo profundizará en la creación de escuelas "gueto" y centros "de élite", rompiendo la cohesión social que proporciona la escuela de barrio.

Además, el CEM apela a argumentos de sostenibilidad y salud para defender el modelo anterior. Al obligar a más familias a utilizar el coche para desplazarse a centros alejados de sus casas -dicen- se contravienen los principios de la Ley de Movilidad Sostenible de 2025. El informe apuesta por una escuela que permita ir a pie o en bicicleta, fomentando el sentido de comunidad y los hábitos saludables, algo que, según los firmantes, la Conselleria ha ignorado en favor de una decisión estrictamente política que no cuenta con el respaldo de la mayoría de la comunidad educativa.

europapress.es

La ONU critica que España excluya de las becas a niños con necesidades especiales: "Pone en riesgo la educación inclusiva"

MADRID, 6 Feb. (EUROPA PRESS) - El Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas ha criticado que España excluya de las becas y ayudas al estudio a parte del alumnado con necesidades educativas especiales, ya que estas dependen de alcanzar un determinado grado de discapacidad reconocido administrativamente lo que, según la ONU, "pone en riesgo el derecho a la educación inclusiva".

El organismo internacional ha publicado sus Observaciones Finales dirigidas a España con recomendaciones para mejorar el cumplimiento de los derechos de la infancia, en las que identifica tanto los avances logrados, como los retos pendientes para asegurar la garantía efectiva de los derechos de los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidad.

El Comité recomienda expresamente a España garantizar que todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales puedan acceder a los apoyos y ayudas al estudio con independencia de su clasificación administrativa de discapacidad, una demanda que había sido trasladada durante el proceso de evaluación por las organizaciones de la sociedad civil.

FIAPAS, entidad que ha participado activamente en este proceso, subraya que esta recomendación respalda una de sus reivindicaciones clave: las becas y ayuda al estudio deben concederse en función de las necesidades educativas del alumnado, no de un porcentaje administrativo de discapacidad ya que estas necesidades educativas especiales existen con independencia de contar, o no, con un grado de discapacidad reconocido.

Las Observaciones Finales reconocen los avances normativos en materia de discapacidad, en especial reforma del artículo 49 de la Constitución, pero subrayan la necesidad de reforzar la detección precoz, garantizando el acceso temprano a la evaluación y a los apoyos necesarios.

En el caso de los niños y niñas con discapacidad auditiva, la intervención logopédica temprana resulta clave para asegurar el acceso a la lengua oral en el momento evolutivo que les corresponde. Asimismo, el Comité insiste en avanzar hacia una educación inclusiva con recursos suficientes, apoyos individualizados en el aula, profesorado debidamente formado, infraestructuras accesibles y materiales adaptados, así como en facilitar la participación del alumnado con discapacidad en actividades extraescolares.

Entre otras cuestiones, Naciones Unidas destaca también la importancia de mejorar los entornos escolares, incluida la reducción del ruido, un factor que puede dificultar gravemente el aprendizaje, especialmente del alumnado con discapacidad auditiva.

Desde FIAPAS recuerdan que las recomendaciones del Comité de Derechos del Niño constituyen compromisos internacionales que España debe cumplir. Por ello, confía en que la próxima convocatoria de becas y ayudas al estudio incorpore los cambios necesarios para garantizar el acceso del alumnado con necesidades educativas especiales en función de sus necesidades reales, y no de un determinado grado de discapacidad reconocido administrativamente.

EL MUNDO

Instrucciones para convertir los cinco años de la antigua licenciatura universitaria de la 'generación EGB' en un máster

Un bulo revela la posibilidad de que los que tengan cinco años de carrera puedan acreditar oficialmente su mayor formación universitaria

Olga R. Sanmartín. Madrid. Viernes, 6 febrero 2026

Un bulo que ha corrido este viernes por los grupos de WhatsApp de los miembros de la *generación EGB*, aquellos que estudiaron la antigua licenciatura en vez del grado, ha destapado algo que no se conocía: los universitarios pueden convalidar los cinco años de carrera por un nivel equivalente al máster, un paso más cualificado que el grado.

Los licenciados de la antigua ordenación universitaria -los de los títulos preBolonia- pueden obtener un certificado de correspondencia de su título oficial para equiparlo al actual nivel 3 (máster) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, el llamado MECES, reconocido desde 2015. En el equivalente del Marco Europeo de Cualificaciones, el máster equivale al nivel 7.

¿HAY PLAZO LÍMITE PARA HACERLO?

El mensaje que ha corrido por los grupos aseguraba que el plazo terminaba esta semana, pero fuentes del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades dicen que esto no es cierto. Se trata de "un servicio permanente, sin fecha límite", que se puede gestionar en cualquier momento. Fue habilitado hace unos años, pero hay muchos licenciados que no conocían esta posibilidad.

¿CÓMO OBTENER EL CERTIFICADO?

La posesión del nivel MECES puede acreditarse de cualquiera de estas dos maneras. Por un lado, con la presentación del título junto con la publicación en el BOE que declara dicha correspondencia. Por otro, directamente descargando un certificado de correspondencia expedido por la Subdirección General de Títulos y Ordenación Universitaria a través de la Sede Electrónica.

La sede electrónica donde pueden descargarse los certificados se encuentra "abierta permanentemente", según el Ministerio. Los certificados de correspondencia se expiden en español e incluyen una traducción no oficial al inglés.

¿ES OBLIGATORIO?

No es obligatorio. El título de la licenciatura sigue siendo válido para ejercer y para las oposiciones sin necesidad del doctorado. Pero sirve para trabajar o estudiar en el extranjero. Es una forma de homologar el nivel formativo a la nomenclatura actual y poner en valor unos estudios de cinco años. Los actuales grados duran cuatro años y, en muchos países de la UE, sólo tres años.

EL PAIS

Los municipios más ricos acaparan las 'becas de excelencia' universitaria de Ayuso: seis veces más en Pozuelo que en Parla

El modelo madrileño, con 'efecto Mateo' que da a quien más tiene, se ha exportado a Aragón, Comunidad Valenciana y Extremadura

Elisa Silió Madrid - 06 FEB 2026

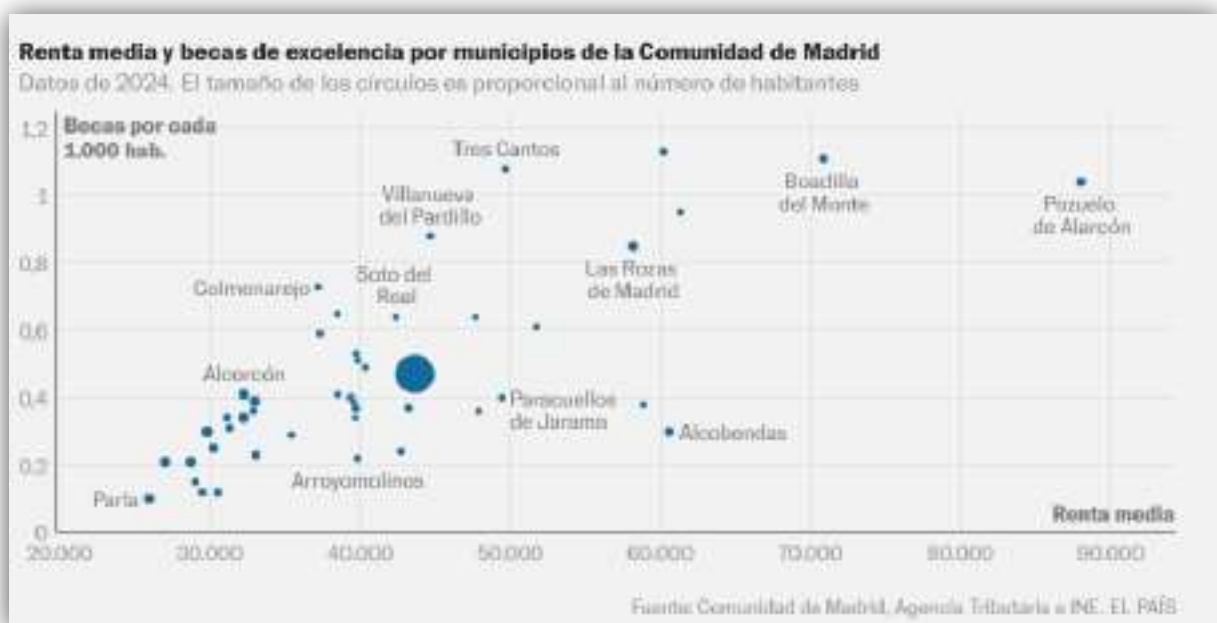
La Comunidad de Madrid va a "reconocer el esfuerzo académico" de 2.559 alumnos que llegan a la universidad, a un centro artístico o prosiguen en ellos con una "beca excelencia" de 2.100 euros. Y previsiblemente, un año más, la mayoría quedará en manos de los municipios más ricos, porque sus vecinos son los que llegan a la universidad y con un entorno social y económico más propicio para rendir en el aula. No es casualidad que las mejores notas en la PAU 2025 (Prueba de Acceso a la Universidad) en Madrid fuesen de bachilleres de clase media o alta.

Y por fin, un mapa dibuja la realidad de estas gratificaciones económicas, creadas en 2004 y que han comenzado a implementarse en los últimos dos años en Aragón, Comunidad Valenciana y Extremadura, que hasta ahora se centraban solo en las ayudas para los más necesitados económicamente con buenas notas.



En la Comunidad de Madrid, el número de becas de excelencia obtenidas por municipio es inversamente proporcional a la renta familia. En 2024, Pozuelo de Alarcón (de 89.400 habitantes), la ciudad más rica de España, acaparó 93 de estos premios remunerados, frente a los 14 de Parla (134.800 vecinos). Más de seis veces más. A ambos municipios les separan 62.100 euros de renta media (los ingresos divididos entre personas por hogar). Y aunque Parla tiene 45.400 habitantes más, el coste de oportunidad para estudiar es mayor y muchos dejan los libros. El porcentaje de jóvenes parleños de entre los 18 y 22 años que iba a la universidad en 2021 (últimos datos del INE), fue de apenas el 18%, tres veces y medio menos que en Pozuelo (66%).

“La evidencia muestra que la beca dirigida a la excelencia, que premia el mérito, beneficia a los más favorecidos. Es decir, aquellos que han contado muy probablemente desde el inicio de su trayectoria educativa con recursos, con entornos estimulantes y exigentes”, plantea la experta en desigualdad Gabriela Jorquera. “Tienen excelentes resultados y, probablemente, no necesitarían una ayuda externa para continuar estudiando. En literatura se llama el *efecto Mateo*, por la parábola bíblica: es algo así como que, al que tiene, se le dará aún más y al que no tiene, se le va a quitar”, prosigue la responsable de Educación e Infancia en Secretariado Gitano.



Estos datos, desconocidos hasta ahora pese a la antigüedad de las becas, se han hecho públicos gracias a una pregunta escrita del grupo Más Madrid a la Asamblea regional. Los alumnos de nuevo ingreso tienen que haber accedido a la universidad con más de un 13 sobre 14 para solicitar la beca de excelencia y los ya matriculados tener un expediente con una nota media de más de 8,5 o de 9,2, dependiendo del grado.

“Pedimos los datos porque el Partido Popular se dedica a insultar a los madrileños. Si vives a dos horas y media de la universidad, te dirá que te esfuerzas menos si sacas un 8 que quien tiene un 9 y vive a 20 minutos”, opina Antonio Sánchez, diputado de Más Madrid y profesor de Filosofía en la Complutense. “La excelencia, el mérito y el esfuerzo, si no se reparten geográficamente, no lo son”. Parla cuenta con una pequeña sede de la UNED como única universidad, mientras que en Pozuelo hay tres públicas y cuatro privadas.

“Estos jóvenes de Parla no alcanzan a llegar a la universidad porque habrían necesitado ayudas antes. Es uno de los defectos estructurales del sistema de becas en España. Se centra mucho más en la educación postobligatoria y no en obligatoria [primaria y secundaria] y escuela infantil. Cuando sabemos además que los colectivos más desfavorecidos van mucho menos”, apunta Jorquera, que trabajó en Save the Children. En su opinión, las becas deberían “compensar las desigualdades socioeconómicas, además de asegurar que cantidades de estudiantes posibles no abandonen y continúen estudiando”.

La fórmula se repite por todo Madrid. Hasta 84 estudiantes de Las Rozas recibieron la beca de excelencia, en un municipio de 98.600 habitantes, con una renta media de 58.100 euros y un alto nivel de universitarios (62%). Frente a los 40 de Fuenlabrada, una ciudad del cinturón industrial con casi el doble de población, y menos de la mitad de renta (27.000 euros), en la que el 26% de los jóvenes iba a la universidad en 2021.

Doce años después de las becas de excelencia, en 2016 Madrid creó otras para alumnos con situaciones socioeconómicas desfavorables y así “compensar gastos como matrícula, residencia, movilidad, salud mental o

situaciones sobrevenidas”, explica la Consejería de Educación a este diario. “La dotación se ha duplicado, pasando de tres a seis millones para beneficiar a estudiantes que no han obtenido la beca del Estado. Por su parte, las ayudas dirigidas a premiar la excelencia, tanto por el rendimiento académico como por compaginar esos buenos expedientes con la práctica deportiva de alto nivel, se van a incrementar con un nuevo programa que se convocará próximamente”. A esas becas por expediente (5,37 millones, más otros 100.800 euros para los deportistas) se les dedicaba hasta 2023/2024, el año de los datos publicados, 6,7 millones, pero se recortó la partida el curso pasado en 1,2 millones para que llegase a más desfavorecidos, aunque son números muy pequeños. El presupuesto de la Comunidad de Madrid para 2026 es de 30.663 millones de euros.

Un modelo de becas de exportación

En 2025, se repartieron esos seis millones entre 5.500 inscritos en las seis universidades públicas madrileñas con pocos recursos (hasta 2.100 euros), cuando solo la red pública inscribe a 206.500. Es poco si se compara Madrid con la Comunidad Valenciana, que destinó en 2025, según el Govern, 22 millones a las becas Manuela Solís (el PSOE dice 17,5 millones), dotadas con entre 3.500 y 6.000 euros por beneficiario. Es decir, una partida tres veces mayor, pese a tener casi un tercio de los estudiantes de la capital. De esta forma, el universitario aporta dinero en casa, pero se puede centrar en su carrera. No obstante, en 2025, importaron el modelo Ayuso, y ha creado las Becas GV Talent, que premian con 1.000 euros a 1.500 estudiantes brillantes.

Aragón también ha tomado esa senda madrileña. En 2024, por primera vez, convocó sus becas de excelencia, dotadas el año pasado con 2.500 euros y que llegaron a 160 beneficiarios. Y de facto han desaparecido las becas salario. En su web no se publicita ninguna edición desde 2023. Se destinaban casi dos millones al año a que 35 aragoneses de bajos recursos y más de un 8,5 de media recibiesen 950 euros mensuales con los que sobrevivir durante el curso. El Gobierno de Aragón, donde hay elecciones el domingo, no explica a este diario el porqué.

El Gobierno de María Guardiola también creó el curso pasado en Extremadura “los premios a la excelencia académica”, con los que pretenden anclar a sus mejores alumnos, que muchas veces optan por emigrar para estudiar. Se destinaron 317.500 euros a que 127 inscritos recibiesen 2.500 euros. Extremadura, como Andalucía y pronto más comunidades en todos los cursos, bonifica las matrículas hasta en un 99% de quien va aprobando y no cuenta con la beca general del Estado.

Este problema de arraigo llevó también a los socialistas a premiar en 2019 por primera vez en Islas Baleares a los locales que terminen la carrera con mejor expediente. Se otorgan 25 becas de 2.000 euros.

Otras grandes comunidades se centran en los que no tienen recursos y rinden académicamente. Castilla y León, con un tercio de los estudiantes de Madrid, distribuyó 4,7 millones de euros el curso pasado entre 6.341 alumnos de grado y máster con renta familiar baja (se premia también a quien va aprobando las materias). Y en Cataluña existen las becas Equidad, que aminoran el precio de la matrícula en función de la renta familiar.

“Tenemos un 12,8% de abandono educativo. Es decir, deberíamos centrarnos en mirar qué perfiles de estudiantes están abandonando y reorientar el sistema de becas y ayudas a apoyarles”, sostiene Jorquera, ex asesora del Alto Comisionado para la Pobreza Infantil.

En 2018, se hizo viral un discurso de aceptación del Premio Extraordinario en Bachillerato de un nieto del jurista Francisco Tomás y Valiente, con el que comparte nombre. Consciente de haberse criado en un ambiente privilegiado, el alumno razonó: “No solo son excelentes aquellos que obtienen óptimos resultados, sino, muy especialmente, quienes consiguen progresar desde circunstancias menos ventajosas, en ocasiones con problemas familiares, aprietos económicos o dificultades de aprendizaje”. En ello insiste Jorquera: “¿Tiene más valor un 9 en un barrio rico que un 7 en un barrio humilde?”.

La Voz de Galicia

Los profesores de secundaria tendrán menos horas lectivas a partir del próximo curso

La Xunta firma con cuatro sindicatos este acuerdo por el que el horario de clase pasará de 20 a 18 jornadas semanales; el calendario de implantación está sin concretar pero ya habrá mejoras en septiembre

Elisa Álvarez. SANTIAGO / LA VOZ.06 feb 2026

La Consellería de Educación acaba de firmar con cuatro sindicatos, CC.OO., ANPE, UGT y CSIF, una adenda al acuerdo del año 2023 por el que se mejoran las condiciones laborales del profesorado de secundaria. Este acuerdo recoge numerosos avances en cuanto a reducción de ratios, carga burocrática, mejoras salariales para potenciar la carrera profesional de los docentes y más recursos de atención a la diversidad. Quedaba pendiente la reducción del horario lectivo del profesorado de secundaria, a la espera de que se regulase la jornada de 35 horas semanales en la función pública.

Ahora, sindicatos y educación firman esta adenda para avanzar en la negociación y homologarse con otras comunidades que ya cuentan con 18 sesiones lectivas a la semana. Los docentes gallegos pasarán por lo tanto de las 20 actuales a 18.

Ahora toca analizar a nivel económico y de recursos humanos esta medida en la que, en palabras del conselleiro, Román Rodríguez, «case con toda seguridade xa haberá unha redución a próximo mes de setembro». Aunque el responsable del departamento educativo no habló de un calendario concreto para esta reducción, «en setembro haberá algunha mellora». El conselleiro destacou la altura de miras de las cuatro organizaciones sindicales, «en beneficio dunha mellora dialogada e sen precedentes do sistema educativo galego». El pasado mes de septiembre, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunció una ley para rebajar las horas lectivas a 23 en primaria y a 18 en secundaria.

Los sindicatos firmantes valoraron muy positivamente este avance y el acuerdo en general, con el que se ha reducido la ratio de alumnos por aula e incrementado los recursos para la atención a la diversidad. Noelia Sánchez, de CC.OO., destacó que se trata de un documento vivo que permite hacer más modificaciones, «e asinar acordos significa avanzar». La prueba de que se trata de un marco vivo es que CSIF, que no estaba en la firma inicial, se sumó al acuerdo del 2023 el pasado mes de diciembre.

Julio Trashorras, de ANPE, insistió en la misma idea, «xa que para avanzar hai que estar pola labor», mientras que Cristóbal Salgueiro, de UGT, explicó que la reducción de la jornada del profesorado de secundaria es una vieja reivindicación del colectivo que no solo mejorará sus condiciones sino también la atención al alumnado. Finalmente, Rosa Silva, de CSIF, mostró su satisfacción por presentar esta mejora apenas unos meses después de unirse a esta adenda, «porque entendemos que o mellor para negociar é estar dentro». La insistencia en estar dentro del acuerdo de los cuatro sindicatos es una alusión implícita a la CIG-Ensino, que no lo firmó.

Mejoras

Esta medida en secundaria se suma a otras que ya son efectivas, como la reducción del horario lectivo para los maestros de infantil y primaria, que ha bajado de 25 a 23 horas semanales. Además, se ha implantado la bajada de ratios en los primeros cursos de infantil, pasando de 25 a 20 pequeños por aula, o más apoyos a la diversidad, ya que los alumnos con un porcentaje de discapacidad computan el doble o el triple, a la hora de establecer esas ratios.



El Gobierno vasco mejora las condiciones de las becas universitarias para llegar a 1.500 estudiantes más

Incorporará un nuevo tramo de renta para llegar a más familias y adaptarse al coste de vida en Euskadi

Idoia Alonso NTM. Bilbao 06-02-26

El Gobierno vasco sigue afinando la fórmula para que cada vez más universitarios puedan acceder a una beca de estudio porque pese a las mejoras introducidas este curso, se siguen denegando más becas de las que se conceden. Para revertir esta situación, el Departamento de Ciencia, Universidades e Innovación incorporará un nuevo tramo de renta en la convocatoria de becas del curso 2026-2027 que se publicará en julio. Este tramo elevará en un 10% el límite de renta y mantendrá las cuantías correspondientes al umbral superior, permitiendo atender a familias que, pese a superar los tres umbrales estatales, presentan rentas ajustadas. Con esta medida, se estima que el número de beneficiarios aumente un 15%, entorno a 1.500 estudiantes.

El consejero Juan Ignacio Pérez Iglesias ha explicado que la mejora en las condiciones de acceso a las becas para realizar estudios universitarios persigue “avanzar hacia un sistema de ayudas más equitativo y ajustado a la realidad socioeconómica de Euskadi”. En esa línea el consejero aclaró que medida responde a una “tendencia preocupante” detectada en los últimos años ya que desde el curso 2023-2024 el número de becas denegadas ha superado al de las concedidas. Esta situación se ha mantenido hasta la convocatoria de este curso y está vinculada, principalmente, a “la congelación de los umbrales de renta estatales, que no reflejan adecuadamente el coste de la vida en Euskadi”, ha dicho.

La evolución del número becarios universitarios está marcada por una caída constante. El curso 2020/2021 se alcanzó el pico con 11.294 beneficiarios y en el curso 2023-2024 se presentaron 20.401 solicitudes, de las que se concedieron 9.593. Esto representa un descenso del 15%. Aproximadamente, 1.800 estudiantes perdieron su ayuda porque superaban por poco los límites de renta establecidos por el Estado, a pesar de que el presupuesto invertido por el Gobierno vasco seguía aumentando para cubrir mayores cuantías individuales.

Año 2025, punto de inflexión

¿La razón? La realidad socioeconómica de Euskadi es diferente a la del resto del Estado ya que el salario medio es más alto, pero se debía aplicar una suerte de café para todos que expulsaba del sistema de ayudas a miles de estudiantes vascos. El problema era que pese a que el dinero para becas salía de las arcas vascas, el

Ministerio de Universidades era el que fijaba los umbrales de renta, muy bajos para la realidad vasca. Tras una dura negociación y la presión del PNV en el Congreso de los Diputados, en junio de 2025 el Ministerio de Universidades aceptó finalmente que el Gobierno vasco fijase sus propios umbrales de renta, al margen de los estatales. Este acuerdo puso fin a años de litigios en los tribunales ya que el sistema vasco ahora cuenta con el aval ministerial para operar con sus propias reglas de renta y patrimonio.

Así, en la convocatoria de este curso se amplió un 5% los umbrales de renta, para que familias con ingresos ligeramente superiores a los de años pasados pudiesen calificar para la ayuda. Por primera vez, se acordó excluir del cómputo de patrimonio familiar las subvenciones al alquiler de la vivienda habitual, facilitando el cumplimiento de los requisitos económicos. Respecto a los requisitos académicos, los estudiantes de primer o segundo curso de máster se han beneficiado del complemento de aprovechamiento académico con una nota media de 8, en lugar de 9. Para dar cobertura a este nuevo escenario, se aprobó una partida récord de 28, 5 millones de euros con la intención de llegar a un 15% más de familias.

Este curso, la demanda se ha reducido ligeramente hasta las 20.068 solicitudes pero las denegadas siguen siendo más que las becas concedidas. El Departamento, sin embargo, no ha facilitado el número de becas concedidas, por lo que se desconoce si los cambios introducidos han ayudado a revertir la curva descendente de becarios. No obstante, Pérez Iglesias ha subrayado que "la prioridad de esta convocatoria general de becas es facilitar el acceso a la universidad a quienes tienen mayores dificultades económicas, avanzando hacia un sistema más justo, equitativo y adaptado a la realidad socioeconómica vasca".

EL PAIS ENTREVISTA

Ana Hernández, finalista entre los mejores docentes del mundo: “Todo lo que soy se lo debo a la educación pública”

La profesora de dibujo del Instituto Julio Verne de Leganés llega a la final del ‘Nobel de la enseñanza’, premio al que se presentaron más de 5.000 candidatos de 139 países

SARA CASTRO. Madrid - 06 FEB 2026

La profesora de dibujo del Instituto público Julio Verne de Leganés, Ana Hernández (51 años, Madrid), se ha clasificado entre los 10 finalistas del Global Teacher Prize, más conocido como “Nobel de la enseñanza”, celebrado este jueves en Dubái. Al certamen se presentaron más de 5.000 candidatos de 139 países. Criada en un barrio obrero de Villaverde, al sur de la capital, aún no se cree haber estado entre los aspirantes a alzar la estatuilla dorada que simboliza la inspiración y la creatividad educativa. Su candidatura nació de manera inesperada: fueron dos alumnas quienes la postularon, sin que ella lo supiera, al concurso a Mejor Docente de España. Aunque se quedó a las puertas de la semifinal, el impulso de sus propios estudiantes la animó a dar el salto a este certamen mundial.

El galardón, que en esta ocasión se lo ha llevado la educadora india Rouble Nagi, es entregado desde hace 11 años por la Varkey Foundation, una entidad benéfica internacional dedicada a fortalecer la formación que reconoce a los mejores docentes del mundo por su impacto en la comunidad educativa. Haber llegado hasta la final es un sueño para Hernández: “Si no fuera por los chicos, yo no me hubiera presentado. Esto es gracias a ellos”.

Pregunta. ¿Siempre supo que quería ser profesora?

Respuesta. Soy doctora en Bellas Artes y licenciada en Psicología. No quería ser profesora. Cuando terminé la carrera trabajaba en exposiciones de pintura y fotografía. Un día, una compañera de la facultad me dijo que fuese con ella a las oposiciones de secundaria. La verdad es que trabajar en un instituto me daba pereza, era para mí el último recurso, pero me presenté. Por supuesto, no aprobé, aunque la puntuación me permitió hacer una sustitución en Móstoles. Entré en clase muerta de miedo, pero empecé a hablar de arte y vi aquellos ojos interesados, grandes como platos. En cuanto terminó la jornada llamé a mi madre y le dije “me parece a mí que yo me quedé aquí”. Fue un flechazo.

P. ¿Por qué preside la Asociación Mejora tu Escuela Pública?

R. La educación pública es la única que puede garantizar la igualdad de oportunidades y mi mantra es que todos los niños tengan acceso a una formación de calidad, con independencia de su origen sociocultural, político o económico. Tenemos que defenderla a capa y espada. A los futuros docentes les digo que necesitamos mucha gente como ellos, valiente y con un gran compromiso con su país.

P. ¿Influye su infancia en esta firme entrega?

R. Todo lo que soy se lo debo a la educación pública, a mis profesores. Nos hicieron sentirnos orgullosos. Daba igual de donde venías o quién era tu padre, la formación era para todos. Tengo conciencia de clase obrera y me produce un tremendo orgullo. La primera enciclopedia de todo el edificio la compraron mis padres con gran esfuerzo, todos los vecinos subían a leer. Trabajar en un instituto humilde de Leganés me parece la mejor manera de devolver a la sociedad lo que me ha dado.



P. ¿Cuál es el mayor desafío de la educación pública?

R. La falta de recursos. Si no los hubiese para nadie, sería una pena, pero sí los hay porque la privada y la concertada los tienen. El problema es que la pública siempre sufre los recortes. Cada vez estamos más asfixiados y desbordados, sobre todo desde la pandemia. La situación de muchas familias es difícil y se incrementan los problemas de salud mental entre el alumnado, necesitamos herramientas.

P. ¿Cuándo llegó al Instituto Julio Verne?

R. En 2007, como interina. Estuve un curso y regresé para quedarme en 2012. Aunque no resida en Leganés, esta es mi segunda casa, aquí he echado raíces. Tenemos 1.500 estudiantes, muy variados en cuanto a raza, sexo y religión. Afortunadamente, somos el reflejo de lo que es la sociedad, diversa. Algunos llegan en enero con incorporación tardía al sistema educativo, otros son refugiados de guerra. Todos conviven y se respetan.

P. A los alumnos se les enseña, ¿pero de ellos también se aprende?

R. Mucho. Son muy solidarios y empáticos. Su concepto de justicia es maravilloso, a veces los adultos perdemos la perspectiva, la capacidad para mostrar resistencia a lo que no nos convence. Hay días que llego a clase estresada y ellos me dicen que no tienen la culpa, me resitúan todo el rato y eso me gusta.

P. ¿Cuál es el proyecto que la lleva a ser finalista del Global Teacher Prize?

R. La codocencia. Surgió en 2016, cuando los chicos tenían dificultades para titular. Yo estaba muy preocupada, no podía ser que un barrio de Leganés tuviese a tantos niños sin la educación secundaria obligatoria por la calle. Eso era un fracaso del sistema y también mío. Un día, mientras les explicaba las pinturas de Goya, escuchamos a través del tabique a la profesora de historia. Abordaba el rediseño del Paseo del Prado. Decidimos dar la próxima clase juntas y funcionó fenomenal. El curso siguiente implantamos el modelo: una vez por semana, una sesión de entre dos y tres horas con alumnos de cuarto que asisten a un aula con siete profesores de diferentes disciplinas a la vez.

P. ¿Puede poner un ejemplo práctico de la metodología?

R. Si tenemos que hablar con los alumnos de la Segunda Revolución Industrial, la compañera de Física y Química empieza a contarles que gracias al gran incremento de la industria química, se comienzan a fabricar unos nuevos pigmentos, colores que utilizarán los pintores. Esto da pie al estudio de los metales, que llevará al trabajo del estaño y se empezarán a fabricar los primeros botes de pintura. Con ellos los artistas saldrán a la calle y consolidarán el impresionismo. Aparecerán también los primeros automóviles en los que irá Marie Curie a asistir a los heridos en el campo de batalla de la Primera Guerra Mundial. Surgirán los astilleros y empezará a haber muchos intercambios entre países y continentes, lo que facilitará que Rubén Darío traiga el modernismo a España desde Latinoamérica.

P. ¿Y qué hay de los resultados académicos?

R. La tasa de graduación pasó del 71% en 2016 al 98% en 2025, el absentismo se redujo casi en su totalidad, los incidentes disciplinarios descendieron de 125 a 19 por trimestre. Los registros policiales hablan de una menor delincuencia juvenil en el barrio porque ahora están en clase. En los claustros de cada centro educativo hay eminencias: ingenieras, químicos, artistas, escritores, científicas, entrenadores de selecciones españolas... ¿Cómo puede ser que este capital intelectual tan brutal, que no tiene ninguna empresa en el mundo, estuviese tan individualizado y se le sacase tan poco partido?

P. El aula de dibujo del Julio Verne da ahora la vuelta al mundo. ¿Qué supone para usted?

R. Me acuerdo de mis padres, a los que les decían que no estudiase Bellas Artes, que iba a desaprovechar el tiempo. Siempre me animaron a luchar por lo que quería. Todavía persiste esta tendencia. Está genial fomentar las vocaciones científicas, pero las humanidades están heridas de muerte y hay que pelear por ellas. No puede ser que en nuestro sistema educativo solo sea obligatorio estudiar dibujo dos horas a la semana frente a cinco de matemáticas, y únicamente en los dos primeros cursos del instituto. En la codocencia todas las materias son igual de importantes.

P. Si se hubiera llevado el premio, valorado en un millón de dólares, ¿qué habría hecho?

R. Me da vergüenza hasta pensarlo, es un número demasiado grande, pero tengo claro que empezaría por comprar mobiliario para mis niños, no puede ser que tengan mesas y sillas de pala en un proyecto tan colaborativo como es la codocencia, no hay nada más individualista que una silla de pala.

europapress.es

11 de febrero, Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia: "Todas hacemos ciencia"

Se celebrarán charlas, talleres, exposiciones, visitas educativas, encuentros con científicas y acciones divulgativas por toda España

MADRID, 8 Feb. (EUROPA PRESS) - Este miércoles, 11 de febrero, se celebra el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, una conmemoración impulsada por Naciones Unidas desde el año 2015. Los organismos científicos españoles se suman a la celebración de este día con cientos de actividades presenciales y virtuales en todo el territorio nacional.

La programación incluye charlas, talleres, exposiciones, visitas educativas, encuentros con científicas y acciones divulgativas dirigidas a públicos de todas las edades, reforzando así el compromiso del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades "con una ciencia más inclusiva y equitativa".

Aunque se ha avanzado mucho en los últimos años (Científicas en Cifras 2025), el Ministerio advierte de que "todavía es necesario hacer políticas y poner la atención en una ciencia de mayor calidad que incluya y no discrimine a las mujeres". El objetivo de esta jornada es visibilizar el papel de las mujeres en la investigación científica, fomentar la igualdad de género y promover vocaciones científicas y tecnológicas entre niñas y jóvenes.

En el marco de esta iniciativa, el Ministerio organizará, el próximo 10 de febrero, un encuentro de la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, y tres mujeres referentes en el ámbito de la ciencia con estudiantes de 6º de Primaria en el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) de Alcobendas.

Bajo el lema 'Todas hacemos ciencia', el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ha programado más de 220 actividades para visibilizar el papel de las mujeres en la ciencia. Entre las iniciativas destacadas figuran las 'Rutas con científicas', en el barrio de Chamberí (Madrid), 'Ocultas' en el Museo Nacional de Ciencias Naturales y el estreno de la obra de teatro 'Doro', un homenaje a la científica Dorotea Barnés.

Las actividades se extienden a numerosas comunidades autónomas con propuestas como la exposición 'La mare de les ciències', en Cataluña, 'Oceánicas: pioneras de la oceanografía', en la Casa de la Ciència del CSIC en València, una campaña en mobiliario urbano en Granada y la gira de teatro documental 'Yo nací en un surco de judías', por distintas ciudades. La programación se completa con un evento virtual basado en el videojuego Hi Score Science, la serie de cortos 'Con Voz de Niña', el concurso de cómics del Instituto de Física de Cantabria 'Científicas investigando eclipses'.

ACTIVIDADES EN CDTI, ISCIII, CIEMAT, AEI, AEE, IAC, MUNCYT

El Centro para el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (CDTI) organiza una jornada sobre 'Innovación y Transferencia de Tecnología con Perspectiva de Género' en colaboración con el CSIC y la Oficina Española de Patentes y Marcas (OEPM).

Por su parte, el Instituto de Salud Carlos III (ISCIII) organiza, a través de su Unidad de Cultura Científica, diversas actividades entre las que destaca la visita de alumnado de Primaria al Campus de Majadahonda (Madrid). Varias entidades adscritas al ISCIII participan en esta conmemoración: El Centro Nacional de Investigaciones Cardiovasculares (CNIC); el Centro Nacional de Investigaciones Oncológicas (CNIO); y el Centro de Investigación Biomédica en Red (CIBER).

Además, el Centro de Investigaciones Energéticas, Medioambientales y Tecnológicas (CIEMAT) organiza durante el mes de febrero sus X Jornadas CIEMAT de la Mujer y la Niña en la Ciencia, un amplio programa de actividades que pretenden acercar al alumnado de ESO, Bachillerato y Formación Profesional la labor científica y tecnológica desarrollada por las mujeres del Centro.

La Agencia Estatal de Investigación (AEI) lanzará una campaña dedicada a inspirar vocaciones científicas entre las niñas y jóvenes, poniendo en valor el papel esencial de las mujeres en la generación de conocimiento y en el avance de la ciencia.

Igualmente, la Agencia Espacial Española tiene acciones divulgativas y educativas dirigidas a fomentar vocaciones científicas y tecnológicas entre niñas y jóvenes, entre ellas una charla en un centro educativo de la provincia de Alicante y una exposición de paneles divulgativos dedicados a mujeres referentes en astronomía, ciencia y espacio.

Con motivo de esta conmemoración, el Instituto de Astrofísica de Canarias (IAC) tiene previsto un programa de actividades para visibilizar el papel de las mujeres en la astronomía y fomentar vocaciones científicas entre las nuevas generaciones. L

os centros CaixaForum de la Fundación 'la Caixa' acogen este día actividades gratuitas para reivindicar las aportaciones de grandes científicas y visibilizar la labor de las investigadoras. Por ejemplo, CaixaForum Madrid acogerá un encuentro entre dos científicas procedentes del mundo de la física y la innovación en aeronáutica, Cecilia Hernández Rodríguez y Silvia Lazcano Ureña.

También se suma a esta celebración el Museo Nacional de Ciencia y Tecnología (MUNCYT) con una programación especial gratuita durante todo el mes de febrero con charlas, talleres, espectáculos y visitas guiadas extraordinarias para destacar la contribución de las científicas a través del patrimonio expuesto del museo y despertar vocaciones científicas entre las más pequeñas.

Por otro lado, la fundación Inspiring Girls, que lleva más de diez años acercando referentes femeninos a las aulas para impulsar vocaciones, especialmente en ámbitos STEM, organiza el 11 de febrero una charla en Madrid con investigadoras y especialistas en Inteligencia Artificial del CNIO.



Por su parte, el Centro Europeo de Másteres y Posgrados ha recordado su apuesta por impulsar referentes, formación continua y carreras compatibles con la vida real "como las clave para no perder talento y avanzar hacia una ciencia más inclusiva y beneficiosa para toda la sociedad".

Desde la Universidad Internacional de Valencia (VIU), han puesto el foco en la importancia de la educación y el entorno familiar para revertir que, a pesar de los avances, la brecha de género en carreras científicas y tecnológicas "sigue siendo una realidad que, a menudo, comienza a fraguarse en edades tempranas debido a la falta de referentes o a estereotipos sociales".

EL MUNDO

Cuando el colegio de la élite se convierte en un infierno en el que la jet set te llama "puta gorda" y "maricón": "Yo no valía una mierda"

Mensajes vejatorios, humillaciones públicas y una jerarquía social que marca quién puede dañar al compañero sin consecuencias. Ex alumnos del exclusivo Colegio Británico de Pozuelo relatan casos de acoso minimizados por los docentes que les hicieron abandonar la escuela y el país. "Fue horrible. Lo peor es la impotencia que sientes", señala Mónica, que perdió 13 kilos por una anorexia nerviosa

Luigi Benedicto Borges. Domingo, 8 febrero 2026

Un viernes de mayo por la tarde, Cristo es agregado a un grupo de WhatsApp titulado No te salgas. «Eres un puto maricón. ¿Sabes que nadie te quiere y esa es la razón por la que estás SOLO, no? Das asco a todos, pero nosotras somos las únicas que te hacemos el favor de decírtelo», dice el primer mensaje, escrito por la hija de una destacada familia del empresariado español. Cristo se marcha del grupo al minuto, sin contestar, pero antes le llega lo escrito por otra chica que atesora dos de los apellidos más emblemáticos de la aristocracia patria: «A ver si adelgazas y alguien se apiada de ti y te dirige la palabra».

Al minuto, es reincorporado al grupo y recibe el tercer ataque, esta vez por parte de la descendiente de una de las familias más ricas de España: «Jajajaja. Estás muy gorda». Esta vez, Cristo responde con un «dejadme en paz». A los cinco minutos, vuelve a ser añadido a otro grupo en el que la foto de perfil es una instantánea suya de pequeño, sonriente, sin camisa y con algo de sobrepeso. «Mírate, normal que a todos les des asco y que te llamen "la puta gorda" porque además de gay, con ese cuerpo no te mereces estar aquí», le escribe la primera de ellas. «Por favor, basta ya. No os he hecho NADA. Dejadme en paz ya», responde Cristo antes de salirse del grupo. De nada sirve, le vuelven a incluir y los insultos prosiguen. «MARICÓN. Puto cobarde. Obviamente, no tienes nada que hacer. Nadie te invita a nada ni te van a invitar JAMÁS. ¿No te das cuenta? Que te hemos dicho que nos das ASCO. Haznos un favor a todos y vete de aquí», le pone la segunda de las jóvenes. El «aquí» se refiere al elitista colegio British Council School de Pozuelo de Alarcón (Madrid) donde Cristo estudiaba con ellas.

Cuando vuelve a ser incluido en otro grupo titulado La gordita dos días después, estalla. «Ya está bien, me voy a chivar». «Nadie te va a hacer caso. A ninguno le importas», puso una. «Suerte con eso», le contestó otra. Y tenían razón.

Cristo, nombre ficticio porque aún hoy teme represalias, denunció el *ciberbullying* en el centro, también conocido como El Colegio Británico, pero «ignoraron» su testimonio. «Nadie hizo nada», recalca. Más que los insultos, le dolía que las llamadas 'Las Intocables', junto a 'Las Puris' -que estaban un curso por encima suyo- «fueran monstruos y las dejaran serlo». «Me hicieron un daño horrible. Y no sólo ellas. Me ha costado años de terapia y dolor que el colegio no me defendiera, no hiciera nada, sino que incentivara el *bullying* que me hacían. Consintieron y fueron cómplices», declara.

El joven cataloga a sus agresoras como «las diosas del Olimpo, unas niñas de la jet-set que se sabían impunes». «Mis padres son empresarios normales y corrientes y hacían un esfuerzo muy grande para que yo fuera a ese colegio de gente multimillonaria. Y lo pasé fatal al ver que yo no valía una mierda allí. Pero se les caía el culo por la gente cuyos padres tenían puestos de responsabilidad en empresas del Ibex-35, eran futbolistas o salían en el *Hola*. Si una de las todopoderosas llegaba tarde, el profesor de Lengua, por ejemplo, en vez de dar clases se ponía a preguntarle cuánta gente tenía de servicio en su palacio familiar. Y otra de ellas la única reprimenda que recibía era un "dile a tu chófer que vaya más rápido"» relata. Cristo, buen estudiante, dejó el colegio y marchó a Inglaterra a hacer Bachillerato aunque para hacerlo perdiera un curso.

Inaugurado en 1940, el British Council School fue el primer colegio británico de España. Ofrece un modelo pedagógico basado en el currículo británico. Entre los 16 y los 18 años, los alumnos siguen el Bachillerato Bilingüe, un programa académico propio que combina «lo mejor de las dos culturas». Su precio alcanza los 4.465 euros al trimestre.

Mónica vuelve a visitarlo tres años después de su marcha para hablar con *Crónica*. Ella ha llevado su caso hasta el Juzgado de Instrucción Número 3 de Pozuelo de Alarcón. Denuncia al propio colegio y a varios profesores por presunto «acoso vertical» después de que ella saliera en defensa de su mejor amiga, que dejó el colegio por el acoso que recibía.

«Fue horrible. Lo peor es la frustración, la impotencia. Te enseñan que hay que denunciar los abusos y cuando lo haces, quienes tienen que defenderte te atacan. Es como si denuncias un asesinato y acabas siendo investigada como la culpable», explica la joven.

UN CENTENAR DE MENSAJES

En el curso 2022, cuando ambas tenían 13 años, su amiga decidió que ya no aguantaba más el acoso de dos compañeras. En noviembre, sus padres recopilaron más de un centenar de mensajes vejatorios y los denunciaron a la Policía Nacional y al propio colegio, que los catalogó «como algo puntual». Tras Navidad, su amiga no regresó. Dejó el colegio rumbo a Londres y Mónica pidió explicaciones a los profesores, que le pidieron que «dejase el tema», según denuncia.

«Mi amiga sufrió mucho. El colegio lo sabía y lo permitió. Me hubiera reparado emocionalmente que nos hubieran pedido perdón. Pero fue al contrario, lo que hicieron fue sacarme de clase, gritarme, perseguirme para que esto no se destapara». Al no cejar en su empeño, el colegio catalogó su actitud como «comportamiento inadecuado» y tras varias sanciones, la expulsó.

Mónica padeció anorexia nerviosa. Perdió 13 kilos y sufrió un grave debilitamiento óseo: sus huesos tenían la edad de un octogenario. «Mónica era una niña un poco tímida, educada y superordenada, tenía siempre el cajón primoroso», recuerda una antigua profesora del British. «Luego empecé a notar cosas raras a su alrededor. La notaba triste y la sacaban a menudo de clase. En una reunión comenté que me gustaría saber qué pasaba y no se me tiraron encima de milagro. Me dijeron "ese es un tema privado del colegio y no se comenta". No recibí apoyo por parte de mis compañeros porque tenían miedo. La dirección era inflexible y dictatorial. Pero me alegra que Mónica haya sido tan valiente. Porque esto pasa porque la gente calla por miedo», destaca.

«Mi hija sufrió una situación de ansiedad por el trato del colegio, certificado por tres médicos y tres psiquiatras», explica la madre de Mónica, Diana.

El juicio espera a que la juez ponga fecha al inicio de su segunda fase. El colegio ya ha pedido a la magistrada que multe a la parte denunciante por «incumplir el deber de confidencialidad». «Actúan con una arbitrariedad inmensa. Aducen que son un colegio inglés y que no se someten a la inspección educativa española y van por libre, con una metodología propia de la Gestapo», dice Diana, que asegura que seguirá «hasta el final» porque «que se sepa lo que ha sufrido» ha «sanado» a su hija.

Laura también quiere contar su historia. Aún no se atreve a dar su nombre real, pero sí quiere narrar lo que sufrió tras conocer la existencia de una cuenta en Instagram, *@bcsaldescubierto*, que «expone los casos más polémicos» del British Council de Pozuelo.

«En 4º de la ESO hice amistad con unas chicas de un curso mayor. Una noche de 2021 me quedé a dormir en casa de una de ellas. Yo estaba encantada de la vida y quise invitar a la cena. No tenía móvil, se me había roto, así que pedí un Glovo con el de ella. Al cabo de unos meses, empezaron a llegar a mi cuenta cargos de todo tipo: comida, alcohol, tabaco. Inocentemente, no lo relacioné. Pensé que me habían hackeado. Intenté darme de baja pero Glovo me aconsejó que esperase a que hubiese otro pedido para denunciarlo. Cuando lo hicieron me llegó la dirección por correo y vi que iba a la casa de una de ellas».

Laura enseña los pantallazos de los pedidos: 100 euros por seis cajetillas de Marlboro, 56,95 euros en comida del McDonald's... El montante total ascendió a 400 euros. «Me enteré de que todo el mundo lo sabía, que estas chicas iban a fiestas y decían "no os preocupéis, nosotras pedimos el alcohol, que esta lo paga y no se entera"». Habló con ellas, Las Intocables, y les pidió que le devolvieran el dinero, pero la torearon. «Lo pasé muy mal, me sentí humillada. El colegio me presionó muchísimo para que mis padres no se enteraran, decían que entonces las castigarían y me dejarían de hablar. Ahora, con 20 años, me doy cuenta de que no era normal que la mala fuera yo y que no quisieran que fueran mis padres».

Los progenitores no hicieron caso a Laura. Fueron al centro con las facturas y la escuela alegó que «no tenía nada que ver con eso». Acto seguido, un día que Laura no fue al colegio, el Family Leader de su clase -una especie de jefe de estudio de tres grupos- le dijo a sus compañeros que «dejaran de hablar del tema, que ya estaba tratado». Laura abandonó el colegio y terminó su formación en Inglaterra.

«Ellas lo manipularon todo para hacerme a mí la culpable por reclamarles el dinero. Eran seis contra mí. El mundo al revés, porque las que deberían haberse muerto de vergüenza eran ellas. La sensación que teníamos los alumnos era que los propios profesores trataban distinto a quienes tenían ciertos apellidos o eran hijos de los dueños de cierta multinacional. Si ellos hacían *bullying*, no pasaba nada. Y si lo hacía alguien más normal, había un trato distinto», detalla.

Los protocolos del colegio están puestos en cuestión por distintos padres. Es el caso de Rafa, abogado y responsable de Recursos Humanos de una destacada empresa española durante lustros. Sus dos hijas



estudiaron en el Británico con un expediente impoluto hasta que aparecieron en la mesa del profesor interino de inglés de la pequeña tres cartas anónimas.

«La subdirectora de Secundaria encabezó una investigación como si los 22 niños de la clase fuesen culpables. Los sacaban del aula y los metían en una habitación donde estaba ella y otra profesora y los sometían a un interrogatorio de cerca de una hora del que salían llorando. Tenían hasta los pañuelos de papel preparados en la mesa. Luego al volver a clase tenían que mentir y dar una excusa inventada como que se habían puesto enfermos o había fallecido su tío», recuerda.

Indignado por lo disgustada que salió su hija del interrogatorio, solicitó un encuentro con la subdirectora para preguntar cuál era el protocolo que se había seguido y por qué no se había solicitado la presencia o autorización de los padres. Para su sorpresa, «la actuación había sido improvisada, no había protocolo escrito». La investigación no encontró culpables. Sí consta, posteriormente, la expulsión de un niño en 2024 que ha sido denunciada por sus progenitores al considerarla «arbitraria». El caso, como el de Mónica, está judicializado y el propio colegio ha reconocido que «no consta» ningún expediente contra el joven expulsado.

SINTONÍA PORNO EN FIN DE CURSO

Los protocolos sí se activaron, sin embargo, para evitar que sufriera acoso en el colegio el hijo de un ex futbolista de un equipo de la capital. Pero no se activaron cuando en *el talent show* de despedida de Bachillerato prepandemia proyectaron un vídeo de la novia de Mateo -nombre ficticio- con la sintonía de una conocida web pornográfica. «Llevábamos tres meses y querían reírse de ella por ser muy guapa y tener fama de haber estado con muchos chicos», recuerda el joven. El vídeo fue visto por todos los alumnos y docentes que se encontraban en el auditorio.

«Es acojonante que nadie hiciese nada. Los profesores ignoraron sus responsabilidades. Todo el mundo se reía. Ella puso una sonrisa falsa mientras, pero estaba destrozada por dentro. Nuestra impotencia fue brutal», afirma Mateo. La joven no pidió que se buscara a los autores por miedo a que el colegio tomara represalias contra ella en las notas finales. El vídeo dinamitó la relación. Tras hacer la EBAU, ella puso rumbo a EEUU.

Crónica ha intentado ponerse en contacto con los antiguos y los actuales gestores de El Colegio Británico sin obtener respuesta. También con la agencia que le ha llevado la comunicación los últimos años, que se desmarca de la escuela para el presente curso. En abril del año pasado, British Council llegó a un acuerdo para vender el colegio de Pozuelo de Alarcón a Inspired Education Group, un grupo con 199 escuelas premium repartidas por el mundo. El centro se encuentra en pleno proceso de renombre con la intención de ser conocido como The British School/El Colegio Británico.

La Asociación Madrileña Contra el Acoso Escolar ha seguido de cerca los casos. «No sé quién les asesora. No me extrañaría que algún día a algún padre se le vaya la cabeza y cometa una barbaridad porque es que están dejando a sus hijos desprotegidos. Ese es mi miedo. Es la indefensión absoluta porque no funciona ningún estamento. Estamos dando a la sociedad el mensaje de que quienes hacen *bullying* son los que triunfan», afirma su presidenta, María José Fernández.

elCorreoGallego.es

Educación actualizará la enseñanza para adultos, con más de 60.000 alumnos: "Hay un cambio de paradigma"

Rodríguez explicó que la normativa data de 1992 y es necesario "adaptarla a las nuevas realidades sociales"

Belén Teiga. Santiago 09 FEB 2026

Para adaptarse a las "nuevas realidades sociales", el Ejecutivo autonómico anunció este lunes la actualización de la ley de educación para adultos, un método de enseñanza que cuenta con en torno a 62.000 alumnos en la comunidad.

La normativa actual data de 1992 y, tal como explicó el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, "se centraba en la enseñanza básica, una formación con la que ahora ya cuenta la mayoría de la población". Con la actualización de la norma, cuyo trámite en el Parlamento de Galicia se espera para el próximo año, se pondrá el foco en cuestiones como la Formación Profesional o la educación no reglada.

"Hay un cambio de paradigma", aseguró Rodríguez, quien puntualizó que buscan "acompañar a la población que quiera mejorar sus condiciones laborales". El titular de Educación hizo referencia, además, a los extranjeros que viven en la comunidad: "Queremos favorecer la conexión de estas personas con menor formación con el mercado de trabajo".

Entre las medidas específicas que Educación quiere poner en marcha está la elaboración de la estrategia gallega de formación permanente o el consello galego de aprendizaje permanente.

INFORMACIÓN

Expertos consideran que la jornada continua dificulta la concentración de los niños durante cinco horas seguidas

Psicólogas avisan del riesgo del abuso de las pantallas durante las tardes libres sin control

A. Fajardo. ALICANTE 09 FEB 2026

Aproximadamente, 80 % de los colegios de la provincia de Alicante ya tienen instaurada la jornada continua, lo que supone concentrar las clases de 9 a 14 horas, en lugar de hacer una pausa larga para comer de una hora y media o dos, y que salgan a las 16.30 o 17 horas del centro escolar. Sin embargo, el horario escolar sigue generando debate entre los expertos y también **cierta tensión** en la comunidad educativa, mientras la Conselleria de Educación, que asegura carecer de informes oficiales sobre los efectos en el rendimiento académico, está trabajando en una nueva normativa para establecer mecanismos de revisión y de reversión de la jornada escolar. Este curso, son once los centros que abrirán las urnas para votar si cambian o no de sistema.

Aunque desde el punto de vista académico y del bienestar infantil, el debate entre jornada continua y jornada partida no tiene una respuesta única ni concluyente, lo cierto es que los especialistas coinciden en una cosa: la jornada continua impide una adecuada concentración de los niños en las materias porque son muchas horas seguidas de esfuerzo sin descanso suficiente.

«El cerebro infantil no está preparado para mantener la atención y el rendimiento durante cinco horas seguidas sin pausas largas de descanso. A medida que avanza la mañana, la concentración disminuye y la capacidad de aprendizaje cae. Por eso, las últimas sesiones de una jornada continua suelen ser poco productivas y el niño rinde poco. Está presente en el aula, pero está agotado a nivel cognitivo. Mantener la atención le supone un esfuerzo importante y puede ser especialmente agotador para los más pequeños», explica Mireia Orgilés, catedrática de Psicología de la Universidad Miguel Hernández (UMH) y directora del Centro de Investigación de la Infancia y la Adolescencia.

En este sentido coincide Mari Carmen Martínez Monteagudo, doctora en Psicología y Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante (UA), quien señala que el alumnado realiza el esfuerzo cognitivo en las horas del día en las que suele mostrar mayor nivel de atención y activación, pero admite que presenta inconvenientes, «ya que la concentración de varias horas seguidas de trabajo académico puede resultar intensa, especialmente para los niños y niñas más pequeños».

En cambio, considera que la jornada partida «permite repartir mejor el esfuerzo a lo largo del día y ofrece la posibilidad de dedicar la sesión de tarde a actividades más prácticas, artísticas o menos exigentes desde el punto de vista cognitivo». Sin embargo, también precisa que este horario supone jornadas más largas, con un mayor nivel de cansancio al final del día, y puede dificultar la conciliación familiar en algunos contextos.

Adaptar las clases

Respecto al rendimiento académico, según otra profesora de este mismo departamento de la UA, Carolina González, la evidencia científica no demuestra que la jornada continua sea mejor que la partida. «Estudios comparativos indican diferencias mínimas, y en algunos casos la jornada partida, con descansos y bloques más espaciados, puede favorecer la atención y el aprendizaje. La OCDE señala que lo importante no es tanto concentrar todas las horas de clase por la mañana, sino organizar el tiempo escolar de manera equilibrada, incluyendo aprendizaje, descanso y apoyo. En este sentido, la OCDE no respalda la jornada continua como modelo superior en rendimiento», señala la experta.

Con ello, considera que la clave está, más bien, en cómo se distribuyen los tiempos de aprendizaje y de descanso, ya que esta organización puede influir directamente en la concentración, la atención y la capacidad de asimilación de los contenidos. Para González, existen otros factores que pueden tener incluso más impacto en los resultados académicos, como la calidad docente, los recursos educativos, el apoyo familiar o la atención personalizada.

Docentes de colegios de la provincia con jornada continua consultados por INFORMACIÓN, que obvian desvelar sus nombres por las suspicacias que sigue levantando el tema pese a que la jornada continua se empezó a implantar hace una década, apuntan a la conveniencia de modificar horarios e instaurar sesiones más cortas con pausas más largas para mejorar la concentración y el descanso de los niños.

En esta línea, la orientadora Marisol Torregrosa, asegura que los centros procuran poner las asignaturas más livianas, como plástica, música o educación física en las últimas horas de la mañana porque los alumnos están más cansados. En su colegio, uno de los primeros en instaurar la jornada continua asegura que a nivel académico no han notado cambios significativos y que no ha generado inconvenientes entre las familias, ya que el comedor escolar facilita que los niños estén atendidos en el mismo horario que una jornada partida.

Las tardes



Otro hecho es que con la jornada continua se tienen las tardes libres, lo que favorece el tiempo en familia y las actividades extraescolares, pero expertas como Mireia Orgilés advierten de que eso implica que la hora de la comida se retrase y que los niños necesiten supervisión por la tarde, algo que en muchas familias no es posible debido a los horarios laborales. «En estos casos hay un riesgo alto de que las horas de la tarde se rellenen con pantallas o con falta de supervisión directa del niño», alerta. Con ello, la catedrática en Psicología opina que la jornada partida distribuye el esfuerzo cognitivo a lo largo del día. «Los niños comen a una hora adecuada para su edad, descansan y recuperan su capacidad de atención para las horas de la tarde. El rendimiento por la tarde puede ser un poco menor que por la mañana, pero generalmente es mejor que después de tres o cuatro horas de clase», agrega.

En este aspecto coincide la profesora de la UA Martínez Monteagudo, quien avisa de que si las tardes no están acompañadas de propuestas educativas o de acompañamiento familiar, este modelo puede contribuir a incrementar desigualdades sociales. Sin embargo, la docente de la Facultad de Educación también pone el foco en que hay reflexionar sobre el impacto que tiene una escolarización tan prolongada, cuando se deja a los niños hasta las 17 o las 18 horas en los centros, en la vida cotidiana del alumnado y sobre la necesidad de equilibrar las demandas organizativas con el derecho de los menores a disponer de tiempo de calidad fuera del entorno escolar.

Para esta especialista la cuestión clave no es tanto elegir entre jornada continua o partida, sino garantizar que cualquier modelo respete los ritmos evolutivos del alumnado, incluya tiempos reales de descanso, juego y socialización, y se acompañe de una planificación pedagógica coherente. «Situarse en el centro el bienestar académico, social y emocional de los niños y niñas debería ser el punto de partida de cualquier decisión sobre la organización del tiempo escolar», afirma.

EL PAIS ANDALUCÍA

El Gobierno andaluz cede a Google los datos de 738.502 alumnos menores

Protección de Datos amonesta a la Junta, aunque no le sanciona económicamente, por quebrar la intimidad exigida a los perfiles de 2.600 centros educativos de la región

JAVIER MARTÍN-ARROYO. 09 FEB 2026

El Gobierno andaluz (PP) ha vulnerado durante los últimos cinco años la protección de datos de 738.502 alumnos menores de edad, 43.202 profesores y 2.676 centros escolares por el convenio que firmó con el gigante tecnológico Google para disponer de su plataforma educativa virtual Workplace for Education a cambio de la cesión de sus datos, según el Consejo de Transparencia y Protección de Datos de esa comunidad. La descomunal brecha de datos personales en la que ha incurrido el Ejecutivo autonómico —y que mantiene hoy— ha incumplido varios artículos del Reglamento General de Protección de Datos europeo (RGPD). Por esta razón, el Consejo le ha impuesto seis sanciones: dos muy graves, tres graves y una leve, aunque sin multa económica.

El caso irrumpe en pleno debate sobre la prohibición de las redes sociales a los niños menores de 16 años y con el Gobierno enfrentado a parte de las grandes tecnológicas. La sanción a Andalucía, con la mayor comunidad educativa del país, tiene especial relevancia al haberse quebrado la privacidad y el derecho a la intimidad de miles de estudiantes —casi la mitad de los 1,7 millones de alumnos de educación primaria y secundaria—. Y porque Google mantiene acuerdos gratuitos para su plataforma educativa con la Comunidad de Madrid, Cataluña, País Vasco, Navarra, Extremadura, Murcia, Baleares y Canarias, según confirma la multinacional. Es decir, unos cuatro millones de estudiantes no universitarios, la mitad del total en España, usan este servicio sancionado por los expertos.

Llueve sobre mojado porque la Agencia de Protección de Datos emitió en 2024 un duro informe para el Ministerio de Educación en el que aclaraba que la plataforma de Google viola el Reglamento europeo, y así lo compartió el verano siguiente el Gobierno con las autonomías, muchas de las cuales han hecho oídos sordos y otras confían en que sus contratos atan a la empresa a respetar la ley. “No cabe duda de que estamos ante una recogida invasiva de información personal para simplemente recibir parte de la educación a través de un entorno digital y adquirir competencias digitales”, concluía el informe oficial. En paralelo, la Agencia sancionó a comunidades como Canarias por infringir la protección de datos de sus 170.000 estudiantes en 900 centros educativos.

Tras varias denuncias interpuestas por ciudadanos andaluces ante el Consejo, este emitió su dictamen hace un año, aunque ha trascendido ahora. La institución es tajante en su resolución sobre cómo la Junta ha permitido que Google maneje los datos según su criterio, como empresa mercantil, y estos hayan acabado en países fuera de la Unión Europea. La institución da un listado de 18 países sin garantías similares a la ley europea con

centros de procesos de datos de la compañía como Singapur, El Salvador o Filipinas, pero desconoce dónde pueden haber acabado los datos de los alumnos andaluces por falta de información precisa.

En paralelo, el organismo censura que no haya minimizado el riesgo para que los alumnos incluyan en el sistema “imágenes y material inapropiado”. Es decir, que existan barreras claras para que los menores no suban fotos o vídeos íntimos o violentos y estas acaben en servidores en el extranjero. “No podemos controlar las fotos que los alumnos suben a su espacio privado en Google Drive”, confirma Joaquín Delhom, coordinador de transformación digital educativa del instituto Jacarandá en Brenes (Sevilla), uno de los 2.676 centros andaluces que usa la plataforma para entregar y corregir tareas, editar textos y presentaciones, así como almacenar fotos y vídeos.

Por último, el Consejo censura al Ejecutivo por no haber realizado una evaluación del impacto relativa al tratamiento de datos, del que tampoco se informó a los niños, adolescentes y profesores, dado el alto riesgo para sus derechos y libertades, tal y como establece el Reglamento europeo infringido en repetidas ocasiones. “Ha quedado acreditado que la Consejería no ha adoptado medidas técnicas ni organizativas adecuadas para limitar el elevado riesgo que puede suponer que los usuarios del sistema introduzcan en la plataforma Google Workspace for Education categorías especiales de datos”, reza la resolución. Y abunda: “La entidad no ha informado adecuadamente al alumnado, a los miembros de su familia y al profesorado sobre el tratamiento de sus datos personales (...) Ha quedado acreditado que se llevan a cabo transferencias internacionales de datos a terceros países”.

El punto 10 del convenio de Andalucía con Google sobre la transferencia de datos aclara: “Google podrá almacenar y tratar los datos en cualquier lugar en el que Google o sus subencargados tengan instalaciones”.

La brecha masiva de datos continúa porque, de momento, la Consejería andaluza de Desarrollo Educativo y Formación Profesional mantiene el convenio firmado con Google Ireland Limited y no ha dado marcha atrás. Se ha limitado a mandar unas rectificaciones —una evaluación de impacto— al Consejo, porque considera que solventa los problemas de seguridad surgidos. Ahora el organismo regional de protección de datos analiza si esas medidas corrigen las numerosas deficiencias halladas en el convenio de 2020 y la posterior adenda firmada en 2024 entre la Junta y Google, que lo prorrogó hasta finales de este año. Dicha adenda se firmó el 19 de noviembre de 2024, un día antes de la propuesta de resolución del Consejo de Transparencia.

La Junta niega que la información haya traspasado fronteras con fines lucrativos: “La Consejería garantiza que no ha existido vulneración de la protección de los datos de los miembros de la comunidad educativa de Andalucía. Todas las cuentas se crean con datos anónimos y Google nunca ha tenido acceso a contraseñas ni ha podido usar los datos para fines comerciales. Las cuentas se controlan desde una consola en la Consejería, lo que garantiza su gestión y el uso exclusivo para fines educativos”, defiende por escrito un portavoz.

La compañía tecnológica, que no ha sido sancionada por el Consejo andaluz, se alinea con el Ejecutivo autonómico y subraya que ni procesa los datos ni muestra anuncios a los alumnos: “Los productos de Google Workspace for Education cumplen con los más estrictos estándares educativos en materia de privacidad y seguridad, incluyendo el Reglamento europeo. Google no es propietario de los datos de los estudiantes; las organizaciones educativas son quienes tienen el control total de los mismos (...) La privacidad de los estudiantes es fundamental para nuestros servicios”.

El Consejo andaluz aclara en su resolución que evita imponer una sanción económica y solo apercibe a la Junta porque su objetivo es salvaguardar el derecho a la educación de los menores y busca “minimizar las posibles alteraciones” en el sistema educativo. Eso sí, le pone serios deberes: “Medidas técnicas y organizativas, por ejemplo, medidas de carácter marcadamente visual e intuitivo, para que fuera absolutamente transparente para los usuarios, menores de edad, cuando están abandonando el ámbito de responsabilidad de la Consejería (...) para entrar en el ámbito de responsabilidad de Google Ireland Limited, con los fines empresariales propios de esta”. La responsable andaluza del convenio con el gigante tecnológico es Carmen Castillo, hoy consejera de Educación y en 2020 viceconsejera y firmante del acuerdo.

A nivel nacional, tras varias resoluciones contrarias por denuncias de particulares y el rechazo de la Agencia de Protección de Datos en 2024, Google ha remitido ahora al Gobierno central un nuevo convenio para lograr implantarse en Ceuta y Melilla —cuya educación depende del Ministerio—. El Ejecutivo está ahora a la espera de la valoración de la Agencia de Protección de Datos sobre los cambios introducidos, para decidir si cierra un nuevo acuerdo con la empresa tras el portazo de hace dos años. Mientras, países como Francia y Dinamarca han prohibido el uso de la solución tecnológica educativa que ofrece Google.

La UE ha impuesto a la compañía por abuso de posición dominante tres multas por un total de 8.257 millones. Sobre la posibilidad de que la sociedad norteamericana ignore los contratos firmados y las leyes europeas, Rafael Rodríguez, catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, censuraba en un interesante artículo publicado en 2023: “Las acusaciones de abuso de posición dominante realizadas en los últimos años debieran producir inquietud en lo referido a su observancia de la legislación vigente”.

El experto cuestionaba que las autonomías proporcionen a sus colegios e institutos estas plataformas de manera gratuita a cambio de los datos de sus estudiantes: “No es baladí cuestionarse la razón de que entidades con ánimo de lucro que operan desde el extranjero, con una infraestructura que se encuentra

repartida por el mundo, no se encuentren sujetas a unas garantías más exigentes o bien se les vede, aunque sea de forma cautelar, el acceso a estos datos. Tal y como sucede en el caso de redes sociales y menores, las empresas sitúan el negocio sobre cualquier otro tipo de prioridad, como, por otra parte, es lógico en compañías con ánimo de lucro que responden ante sus accionistas”.

María Alcolea, directora general de la Asociación Profesional de Privacidad e Inteligencia Artificial (Apep), destaca la ausencia de brechas precedentes que afectaran a tantos niños: “El número de menores que habrían sido afectados en este caso es relevante, máxime si se tiene en cuenta que estaría afectando a un número elevado de los menores en Andalucía. No hay información disponible sobre casos previos que hayan afectado a un número similar de menores en nuestro país”.

Samuel Parra, abogado especializado en protección de datos, critica: “Google quiere usuarios para maximizar beneficios y se acerca a las Administraciones con miles y miles de potenciales clientes. Firma convenios gratis hasta que te cobra. La paradoja es que a quien castiga el Consejo andaluz es a la víctima, pero Google comercializará esos datos, por incompetencia o ignorancia de la Administración andaluza”.

Como conclusión, Rodríguez pide reflexionar “sobre qué Internet queremos y el papel del *software* libre”, y es tajante respecto a la posibilidad de que las autonomías sigan firmando con la compañía estadounidense: “Las comunidades actúan de manera ingenua y la educación es algo muy serio, una relación entre el profesor y el estudiante que no tiene que estar participada por un tercero ajeno. Simple y llanamente, no se debería firmar ningún convenio nuevo con Google en base al principio de prevención. Lo lógico sería reunir a las Administraciones y debatir; debe haber un debate colectivo para resolver el problema de manera estructural, no parcial”.



La mayoría de jóvenes de entre 15 y 17 años sufren ansiedad si no responden mensajes al instante

Prácticamente la totalidad de los menores encuestados reconoce una necesidad funcional y emocional de permanecer conectado

NTM EP. 09-02-26

El 76,5% de las chicas con 17 años sufre ansiedad si no contesta de forma inmediata a los mensajes recibidos por redes sociales, mientras que para los chicos de entre los 15 y los 16 años el porcentaje se sitúa en el 57%.

Es una de las principales conclusiones del estudio desarrollado por un equipo investigador de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y Pontificia Comillas, que se ha llevado a cabo con 700 alumnos de Secundaria y Bachillerato del Colegio Gredos San Diego Moratalaz.

Estudio

Se trata del primer ensayo científico realizado en España sobre el uso y el impacto de las redes sociales en menores de 12 a 17 años, que alerta de que las plataformas analizadas --YouTube, TikTok e Instagram-- influyen directamente en la inseguridad y los niveles de ansiedad detectados entre los adolescentes participantes.

En términos generales, la mitad de los encuestados manifiesta sentimientos de inseguridad a los 16 años cuando se queda sin acceso a Internet, mientras que el 98,5% reconoce una necesidad funcional y emocional de permanecer conectado. Únicamente un 3,85% afirma no utilizar redes sociales.

europapress.es

El Gobierno aprueba cuatro nuevas formaciones, entre ellos, el de corte y cata de jamón o mantenimiento de ascensores

MADRID, 10 Feb. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes la creación de cuatro nuevos certificados profesionales vinculados a las artes gráficas, la hostelería, la docencia y el mantenimiento de ascensores.

En concreto, se ha aprobado la creación del curso de especialización de Grado Medio de maestría de corte y cata de jamón y paleta curados, así como los certificados profesionales en instalación y mantenimiento de ascensores y otros equipos fijos de elevación y transporte; el certificado en habilitación para la docencia en grados A, B y C del Sistema de Formación Profesional; y el certificado profesional en ilustración técnica.

El curso de especialización en Maestría de corte y cata de jamón y paleta curados, de la familia de Hostelería y Turismo, cuenta con 300 horas, permitirá a quien lo curse realizar actividades de corte y loncheado de jamón y paleta curados, así como servicios de cata de jamón y paleta curados.

El certificado profesional en Instalación y mantenimiento de ascensores y otros equipos fijos de elevación y transporte, de 720 horas, permitirá desarrollar las labores de instalación y el mantenimiento de ascensores y otros equipos fijos de elevación y transporte.

Por su parte, el certificado profesional en habilitación para la docencia en grados A, B y C del sistema de Formación Profesional, de 510 horas, hará que quien supere pueda programar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas para la habilitación docente en los grados A, B y C dentro del Sistema de Formación Profesional, en cualquiera de sus modalidades, ya sea presencial, semipresencial y virtual. Sus titulados podrán elaborar y utilizar materiales, medios y recursos didácticos, orientando sobre los diferentes itinerarios formativos y salidas profesionales existentes en el mercado laboral propios de su especialidad, impulsando la calidad docente, asegurando la actualización didáctica y la competencia digital.

Por último, el certificado en Ilustración técnica, de 500 horas, permitirá a sus titulados planificar proyectos de ilustración, así como elaborar productos para proyectos de ilustración. Un certificado que se dirige a ilustradores técnicos, gestores de proyectos de ilustración, ilustradores arquitectónicos, diseñadores gráficos especializados, modeladores 3D, diseñadores CAD e ilustradores editoriales.

EL DEBATE OPINIÓN

No todas las universidades son iguales

Como creía mi padre, durante décadas, el discurso predominante sobre la universidad pública española ha insistido en su carácter homogéneo

Jorge Sainz 10 feb. 2026

Recuerdo que cuando yo era un niño, en el comienzo democracia, hace ya 50 años, ir la Universidad se consideraba un éxito social entre la clase media emergente. Las familias hablaban con orgullo cuando podía mandar a sus hijos a unas aulas que hasta hace poco están limitadas a unas élites económicas y sociales. A la muerte de Franco había en España unos 300.000 estudiantes universitarios y estar entre ese grupo era, por primera vez, un deseo aspiracional de muchas familias. En mi caso, tanto que mis padres decidieron abandonar su puesto tranquilo en un pueblo de Burgos, donde trazábamos nuestros orígenes, para trasladarse a Madrid, con tal de que mi hermano mayor, y después el resto, ingresamos en la Universidad para poder ser personas de provecho. Mi padre no entendía la diferencia entre la Complutense, las recientemente creadas Autónoma, Alcalá o Politécnica. El caso era que sus hijos pudiesen ir a la Universidad para tener una vida mejor que la que él tenía.

Como creía mi padre, durante décadas, el discurso predominante sobre la universidad pública española ha insistido en su carácter homogéneo. Se asumía que, para un estudiante potencial, elegir entre una u otra institución pública resultaba prácticamente indiferente desde el punto de vista de los resultados laborales esperados. Esta percepción, arraigada tanto en el diseño institucional como en el imaginario colectivo, ha comenzado a resquebrajarse ante la evidencia empírica. Los datos del reciente estudio «Selectividad, acceso y empleabilidad: evidencia de la diferenciación institucional en la universidad pública española» que hemos desarrollado en colaboración con Marta Martínez-Matute, María Teresa Ballestar e Ismael Sanz, revelan una realidad más compleja y matizada: Con 1.500.000 de estudiantes de grado ya no todas las universidades son iguales, y la elección de dónde estudiar importa.

El análisis de la cohorte de estudiantes que ingresó al sistema universitario público en el curso 2015-2016, seguida hasta 2023, muestra con claridad que tanto el «qué se estudia» como el «dónde se estudia» se asocian a diferencias estadísticamente significativas en los resultados laborales de los egresados. Esta diferenciación se manifiesta en dos dimensiones fundamentales: la disciplinar y la institucional. Las áreas de estudio con mejor empleabilidad estructural, como Informática, Ciencias de la Salud o determinadas Ingenierías, exigen notas de acceso significativamente más elevadas que aquellas con menor inserción laboral. Pero más relevante aún es que las universidades se agrupan en segmentos claramente diferenciados según sus perfiles de selectividad en el acceso y sus resultados de empleabilidad.

Nuestro trabajo identifica cinco clústeres institucionales con características distintivas. El primero agrupa universidades que, pese a requerir notas de acceso relativamente bajas, logran tasas de afiliación laboral superiores al 63% en el primer año tras la graduación y salarios medios de 25.075 euros durante los cuatro primeros años de vida profesional. El segundo segmento corresponde a instituciones altamente selectivas, con notas de acceso medias de 8,14, que también obtienen excelentes resultados laborales. En el extremo opuesto encontramos universidades con tasas de afiliación que apenas superan el 42% y salarios medios inferiores a los 22.300 euros.

Estas diferencias no son transitorias ni producto del azar. El análisis longitudinal confirma que persisten durante al menos los cuatro primeros años de vida profesional, configurando trayectorias laborales sistemáticamente

distintas. La universidad donde se estudia no solo condiciona las oportunidades inmediatas tras la graduación, sino que genera una ventaja acumulativa que se mantiene en el tiempo. Entre los egresados de los segmentos de mayor eficacia y los de menor rendimiento laboral observamos brechas salariales superiores al 12%, una diferencia que adquiere especial relevancia en un contexto de creciente preocupación por la rentabilidad de la inversión educativa.

¿Qué explica estas diferencias? Los mecanismos son múltiples y complejos. Por una parte, el proceso de selección académica concentra estudiantes con mayor capacidad y motivación en determinadas instituciones y titulaciones. Pero la selectividad no lo explica todo. Instituciones con niveles académicos muy elevados no siempre traducen ese desempeño en mejores resultados laborales, mientras que otras con requisitos de acceso más moderados logran tasas de empleabilidad notablemente superiores. Esto sugiere que el entorno institucional desempeña un papel relevante más allá del perfil individual de los estudiantes, probablemente a través de factores como la calidad de la formación, la orientación profesional, las prácticas en empresas y la conexión con el tejido productivo.

Un hallazgo particularmente revelador es la relación no lineal entre selectividad y heterogeneidad interna del sistema. Las titulaciones con notas de acceso bajas presentan una dispersión muy elevada entre universidades, lo que indica que, cuando el filtro de entrada es menos exigente, las instituciones difieren sustancialmente en sus criterios, recursos y resultados. Por el contrario, en los grados altamente selectivos la dispersión se comprime, sugiriendo una mayor convergencia en estándares y perfiles. Esta estructura estratificada tiene implicaciones importantes para las políticas universitarias: mientras que en el extremo de baja selectividad existe margen para mejoras significativas en calidad y estandarización, en el segmento más competitivo los desafíos se centran en garantizar equidad y acceso.

La diferenciación institucional que documentamos no implica necesariamente una pérdida de calidad del sistema en su conjunto, pero sí plantea interrogantes sobre equidad y movilidad social. Si la elección de universidad condiciona de manera persistente las trayectorias profesionales, resulta fundamental asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a información clara y comparable sobre los resultados laborales esperables de sus decisiones educativas. La publicación de datos oficiales desde 2014 constituyó un avance en esta dirección, pero queda camino por recorrer en materia de orientación y apoyo a la toma de decisiones.

La evidencia desmonta el mito de la homogeneidad del sistema universitario público español. No todas las universidades son iguales, ni en términos de selectividad ni en términos de resultados laborales. Esta diferenciación no debe interpretarse necesariamente como un problema, sino como una característica estructural que requiere ser reconocida, analizada y gestionada adecuadamente. Solo mediante políticas informadas que atiendan a esta diversidad institucional podremos garantizar que el sistema universitario cumpla efectivamente su función como motor de promoción social y desarrollo económico.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

EL PAÍS **OPINIÓN**

La educación pública en el frente cultural: una batalla tras otra

La escuela y la universidad no son botines ideológicos, sino espacios donde se juegan la vida generaciones enteras

ALBANO DE ALONSO PAZ. 10 FEB 2026

Una batalla tras otra, película triunfadora de la última edición de los Globos de Oro, va camino de convertirse en una de las películas del año. La vi hace poco y reconozco que no me dejó indiferente: presenta a un protagonista con el que muchos se identificarán, que apenas tiene tiempo para levantarse del suelo antes de que le llegue el siguiente golpe. No importa cuánto corra, se esconda o intente negociar: siempre aparece una nueva emboscada.

La película funciona como una metáfora dolorosa no solo de nuestro tiempo, sino también de lo que vive hoy la escuela y la universidad pública. No porque la educación haya decidido convertirse en un campo de batalla amenazada por la sombra permanente del fascismo (como vemos en todo el metraje de la película), sino porque la han colocado ahí, en medio de un fuego cruzado sin blindaje, y con la única arma que siempre ha tenido: educar.

Hace poco se presentaba un nuevo informe de un sindicato docente, que vuelve a destapar una sensación de desgaste que ya no es anecdótica en nuestro profesorado. En redes lo vemos, y no se atisba que vaya a cambiar con el año nuevo: cuando parece que un debate se apaga, otro estalla con más ruido, más urgencia y más confusión. Y, como en la película, cada retirada tiene un precio. Cada polémica artificial, cada reforma improvisada o cada sospecha sembrada desde cualquier medio dejan una marca.

La educación pública no es como otras esferas de la vida: no puede desertar porque enseñar es, inevitablemente (y por suerte), intervenir en la cultura. Pero tampoco puede permitirse que la batalla cultural se convierta en un espectáculo permanente que la distraiga de su misión esencial: garantizar equidad, cohesión y futuro.

Lo más inquietante es que la educación se ha convertido en un espejo donde cada sector social proyecta miedos y certezas. Para unos, es un refugio amenazado; para otros, un espacio que debe abrirse a nuevas sensibilidades; muchos también la entienden como una pieza más de un engranaje neoliberal que debe ser eficiente, competitivo, medible. A eso lo llaman calidad. Nuestra escuela pública, mientras tanto, intenta seguir siendo en lo cotidiano lo que siempre ha sido: un lugar donde se aprende a pensar, a convivir, a equivocarse, a investigar. Pero no es fácil hacerlo cuando cada gesto o cada decisión se convierten en munición para debates que rara vez tiene que ver con lo que ocurre dentro de un aula real.

Y hay algo que casi nunca aparece en los titulares: la batalla cultural que satura nuestras conversaciones públicas tapa otras batallas mucho más concretas. Aulas saturadas en centros de alta complejidad, falta de recursos, precariedad de parte del profesorado, segregación, presión burocrática, desigualdad entre centros o falta de financiación. Problemas que no generan *trending topics*, pero que condicionan mucho más la vida diaria de quienes trabajan y aprenden en la escuela pública. Es difícil librar guerras simbólicas cuando faltan manos, tiempo y medios para atender lo esencial. Es difícil hablar de grandes principios cuando un tutor tiene treinta adolescentes en el aula y apenas minutos para cada uno. Es difícil sostener discursos épicos cuando un centro educativo funciona gracias a la buena voluntad de quienes lo habitan, más que a la planificación de quienes deberían sostenerlo.

Mientras tanto, la mayoría social —familias, alumnado, docentes— observa la película sin haber comprado la entrada. La ciudadanía no vive la escuela como un campo de batalla, sino como un servicio público que debería funcionar con la deseable normalidad. Sin embargo, se ve arrastrada a debates que no ha pedido, polémicas que no entiende y discursos que no resuelven sus problemas reales. La metáfora es clara: demasiadas batallas en forma de obligaciones y poca claridad sobre el valor de lo que se defiende. Y, en medio de ese ruido, se pierde algo esencial: la confianza en que la educación pública es un espacio seguro, estable; un lugar donde nuestros jóvenes pueden aprender a ser ciudadanos sin convertirse en peones de guerras ajenas.

En *Una batalla tras otra*, el protagonista descubre que no luchar también es una forma de perder. Lo público está en esa misma encrucijada. No puede renunciar a su papel cultural, porque enseñar es siempre tomar posición respecto al mundo en que vivimos. Pero tampoco debe permitir que la conviertan en un decorado para desgastes simbólicos que poco tienen que ver con la vida real de cualquier centro.

En ese sentido, creo que la clave está en elegir bien cómo posicionarnos: por ejemplo, no es lo mismo enfangar semanas de debate por un cambio de libro de texto que movilizarse ante una nueva directriz que aumente la segregación, recorte recursos o permita la penetración de discursos de odio en nuestras universidades. Se trata de distinguir lo que es ruido de lo que es fondo, de defender con firmeza aquello que sostiene la educación pública como bien común. Y eso también se aprende.

Elegir bien pasa por proteger lo que importa: la igualdad de oportunidades, la convivencia democrática, la inclusión, la dignidad del trabajo docente, la estabilidad necesaria para que centros y universidades no sean campos de maniobras. La escuela y la universidad no son botines ideológicos, sino espacios donde se juegan la vida generaciones enteras. Pasa por exigir que las decisiones educativas se tomen con rigor, datos, escucha y responsabilidad, no al ritmo de la última ocurrencia.

También pasa por algo más sencillo y más difícil a la vez: devolver a la escuela su humanidad. O más bien, no olvidarlo, que muchas veces lo hacemos. Reconocer que detrás de cada aula hay personas que sienten, que se equivocan; estudiantes que sí se esfuerzan y que cargan mochilas personales que a veces parecen insostenibles. Que la escuela pública no es una abstracción, sino un conjunto de cuerpos que madrugan, preparan clases, acompañan duelos, celebran logros y contienen angustias. Reconocer nuestra educación, en definitiva, como espacio para la posibilidad, para insuflar esa esperanza con la que también acaba *Una batalla tras otra*, atentos siempre a coger el testigo de la responsabilidad que se nos deja.

Si la escuela pública cae, no habrá montaje final capaz de reconstruirla, capaz de buscar atisbo de esa necesaria humanidad.

La película termina, pero la educación pública no puede permitirse los créditos finales. Aquí no hay efectos especiales ni dobles de riesgo: lo que está en juego son personas de carne y hueso, oportunidades reales, futuros que aún no se han escrito. Y si algo enseña *Una batalla tras otra*, nos haya parecido una película brillante o no, es que, aunque el cansancio sea grande, hay caminos que no se pueden abandonar.

Su director, Paul Thomas Anderson, ha reconocido en entrevistas que el filme representa la búsqueda de esa humanidad en medio de un mundo caótico. Porque si la escuela pública cae, no habrá montaje final capaz de reconstruirla, capaz de buscar atisbo de esa necesaria humanidad. Porque, a diferencia del protagonista de la película, nosotros, en medio del fuego del frente cultural, sí podemos elegir qué batallas merecen ser libradas.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura.

**ElPeriódico.com**

El profesorado catalán va a la huelga este miércoles por los sueldos, las ratios y los recursos para atender al alumnado: "El sistema está completamente desbordado"

Claustros de escuelas e institutos catalanes dicen basta y se organizan para participar de forma activa en el paro del 11 de febrero y en movilizaciones previstas para las próximas semanas.

Helena López. 10 FEB 2026

La movilización con motivo de la huelga convocada para este miércoles 11 de febrero se respira en el ambiente de las escuelas e institutos catalanes desde hace días. No solo por las reivindicativas camisetas amarillas que lucen todos los jueves y por las pancartas colgadas en las fachadas de los centros. El malestar es generalizado, igual que la sensación de que ha llegado el momento de decir basta. Entre las demandas concretas del colectivo hay una transversal: el aumento de sueldo. Reclaman una subida del 25%, que es, dicen, el poder adquisitivo que han perdido desde 2009. Los docentes subrayan que Catalunya es la comunidad autónoma en la que los docentes en el tramo 1 -su sueldo base, sin los trienios- están peor pagados.

El profesorado catalán está formado por funcionarios del Estado -dependen del Ministerio de Educación- pero sus sueldos los paga la Generalitat al ser la educación una competencia transferida a las comunidades autónomas.

La segunda reivindicación es la bajada de ratios. De ahí que uno sus lemas más repetidos es "subamos sueldos, bajemos ratios". El profesorado lleva años denunciando que las escuelas no están diseñadas para las nuevas realidades. La matrícula viva hace que, sobre todo en las escuelas e institutos de alta y máxima complejidad del área metropolitana, se encuentren ratios de entre 28 y 30 alumnos en secundaria. Una sobreratio que ya dificulta las cosas de por sí, a la que hay que añadir que cada curso hay más niños con necesidades educativas especiales. Situaciones como tener a 28 alumnos en un aula de los que tres tienen trastornos graves están disparando las bajas por ansiedad entre los docentes.

Los alumnos diagnosticados con autismo han aumentado casi un 400% en España en la última década. El colectivo ha ascendido de 19.023 menores en el curso 2011-2012 a más de 91.800 en el 2023-2024. Situaciones que, ligadas a la falta generalizada de recursos, provoca situaciones en las que una maestra solo no llega. Cuando las codocencias permiten ser dos por aula, se avanza materia, las horas en las que no, solo pueden apagar fuegos.

Bajas que no se cubren

Desde los centros denuncian situaciones como que maestros tienen que acompañar a alumnado con discapacidades graves al lavabo. Otros maestros se niegan a hacerlo, y el problema aún es mayor. Denuncian también retrasos de semanas para cubrir bajas de monitores de apoyo porque las bolsas están vacías por las malas condiciones laborales del sector social.

Otro de los temas que más salen y que preocupan al profesorado son los docentes desplazados tras el macroproceso de estabilización. Personas que se han sacado la oposición y les han enviado a trabajar a 200 kilómetros de su casa.

Las voces de los docentes

Eva y Ferran son docentes de secundaria de Cataluña en un centro de Badalona y han decidido sumarse a la huelga por distintos motivos, aunque subrayan su situación laboral y las condiciones en las que deben atender al alumnado. "Somos tres docentes para cubrir toda la docencia de catalán de secundaria y, además, el Aula d'Acollida, en un centro de máxima complejidad con mucha de matrícula viva. Recibimos alumnado de otros países de forma continua, con la complejidad lingüística y emocional que ello supone", explican. La realidad diaria en las aulas, aseguran, es "inasumible si se quiere ofrecer la calidad que el alumnado merece y la atención a la diversidad tal como marca la ley".

"Tenemos alumnos de nivel cero que acaban de llegar de sus países, con lenguas maternas como el urdú o el punjabi, junto a otros procedentes de lenguas románicas, pero con un nivel de escolarización muy bajo, en muchos casos, con alumnado que ha estado escolarizado siempre aquí, todo esto en el mismo grupo", detallan. "Cuando el grupo empieza a estar más o menos estable, llega un nuevo alumno de otro país, con duelo migratorio y que debe aprender una o dos lenguas completamente nuevas: el catalán, que es la lengua vehicular del centro, y el castellano y sientes que vuelves a empezar de cero con todo el grupo", denuncian.

Están convencidos de que el sistema se mantiene con pinzas, "gracias al sobreesfuerzo del profesorado". "La escuela se sostiene por la buena voluntad del claustro, no por los recursos del sistema, que está completamente desbordado", aseguran. "Toda esta situación -añaden- provoca estrés y ansiedad: como equipo educativo nos vemos desbordados y nos sentimos impotentes y frustrados por no poder atender las necesidades de los alumnos".

El docente Carlos también se sumará al paro convocado por el conjunto de los sindicatos del sector este próximo miércoles, 11 de febrero. "Me sobran razones, desde exigir mejoras laborales: desde el sueldo hasta la conciliación familiar que el Departament me impide", denuncia. En su caso, la indignación se agrava por la distancia que debe recorrer diariamente para acudir a su puesto de trabajo. "Tengo 155 kilómetros desde mi casa en Benicarló hasta Tarragona, donde me han asignado la plaza. Es más de una hora y cuarto por la mañana y lo mismo por la tarde para ir y volver del trabajo", explica.

Además, asegura que conoció su destino en pleno verano. "Las adjudicaciones definitivas llegaron la última semana de julio. Con apenas un mes y una semana de margen tienes que buscar transporte, piso si lo necesitas y reorganizar toda tu vida personal", agrega.

Contradicciones del sistema

Iris es maestra en Castelldefels y denuncia las contradicciones del sistema educativo en materia de recursos. "El curso pasado nos instalaron pantallas nuevas y de última generación en las aulas, procedentes de los fondos europeos. Este año nos las han retirado porque ahora están prohibidas en infantil", explica. Para ella, esta situación refleja un claro desajuste entre las prioridades administrativas y las necesidades reales de los centros. Mientras tanto, subraya, los problemas estructurales persisten. "Tenemos aulas con ratios altísimas y sin maestras de apoyo ni monitoras de soporte educativo", lamenta. A su juicio, la política de recursos resulta incoherente: "Se invierte en tecnología que después se retira, mientras faltan profesionales dentro del aula. Es un sinsentido", zanja.

Sandra trabaja en un aula SIEI en Tarragona y también se suma a la huelga para denunciar la falta de recursos en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. A su juicio, el decreto de inclusión "es muy bonito sobre el papel, pero sin recursos supone condenar al alumnado a una educación sin calidad y arrojar a los docentes a los pies de los caballos". Entre las principales carencias, señala la falta de personal. "No hay suficientes monitoras de apoyo educativo ni educadoras para atender correctamente a todo el alumnado y, además, lo hacen en condiciones laborales pésimas", denuncia. En ese sentido, pone el foco en la situación del Personal Auxiliar Educativo (PAE), así como en las técnicas de Educación Infantil.

La Voz de Galicia

Luis Landero, escritor: «La gente de Silicon Valley manda a sus hijos a colegios sin móviles porque ellos mejor que nadie saben el daño que les hacen»

El autor, que acaba de publicar la novela «Coloquio de invierno», se muestra partidario públicamente de limitar el uso de las redes sociales entre los menores

Europa Press.MADRID. 10 feb 2026

Durante la promoción de su nueva novela, *Coloquio de invierno* (Tusquets), el escritor Luis Landero se ha mostrado partidario de prohibir el uso de las redes sociales entre los menores. «Para los niños y primeros adolescentes creo que sí que habría que limitarlo. Los niños que estudian en colegios caros tienen las pantallas prohibidas y la enseñanza tiene un aire tradicional. La gente de Silicon Valley manda a sus hijos a escuelas donde no hay móviles porque ellos mejor que nadie saben el daño que les hace», ha señalado el extremeño en un encuentro con medios de comunicación en el Hotel Casa de las Artes de Madrid. Cree Landero que el hecho de que niños de 7, 8 o 9 años puedan acceder a «porno duro y violencia» se traducirá en un daño «tremendo» para ellos. «Si a mí me tocara gobernar, yo sería muy estricto en eso. Prohibiría los móviles y las pantallas en los colegios, salvo para aprender informática o para hacer cosas con inteligencia artificial», ha señalado.

El Premio Nacional de las Letras 2022 ha censurado que los menores tengan acceso libre a navegar por estas «aguas turbulentas» y ha recordado que aunque los móviles parezcan juguetes crean adicción. «Y no nos darnos cuenta». Durante la conversación con la prensa, Landero ha admitido que la IA es una «aliada», aunque ha precisado que depende del uso que se haga de ella, y ha destacado que «no es creativa ni puede serlo porque no tiene sentimiento ni mundo personal», aspectos que únicamente vincula a los seres humanos.

Asimismo, ha advertido sobre la aparición en todas partes de «discípulos» de Donald Trump, a los que enmarca en «una ola de barbarie», un «irracionalismo que está recorriendo todo el mundo». Eso es, junto al dinero y las mercancías —ha dicho— lo que verdaderamente se ha globalizado. «Realmente da miedo porque todos sabemos el dolor que las olas irracionistas han creado», ha comentado.



A su entender, el mundo está al «borde» de las guerras, una situación crítica que «ha dejado de ser extraña». «Hace unos años era impensable, pero ahora es una posibilidad», ha agregado. Pese a este diagnóstico, Landero, que se ha reivindicado como «europeísta», ve también la actual amenaza como un «acicate» para una mayor unidad europea. «Si hay que defender la cultura occidental, cuya cuna es Europa, hay que jugar con las reglas de juego que se están imponiendo», ha recalcado.

En su novela, Landero sitúa a siete personajes en un hotel rural durante la tormenta de nieve Filomena. Sin cobertura ni conexiones, pero sí con víveres, deciden animar la espera contándose historias, y de ese diálogo, al que se suman los dos hosteleros, saldrán anécdotas que ocuparán ritualmente cada sobremesa y que no solo les permitirán conocerse entre sí, sino también debatir y aprender de las vidas de los otros.

Al explicar el argumento, el autor ha advertido de que se está perdiendo la oralidad, la escucha y el debate en favor de las mentiras, las discusiones y los insultos, especialmente en la clase política y en las tertulias de televisión. «Si tú ves a los políticos, ellos no dialogan, ellos tienen grescas dialécticas. Se disputan la verdad de un modo agresivo y sin escucharse unos a otros. Además, a veces directamente se descalifican y se insultan».

Se pierde la conversación por culpa de los móviles

Entre «la gente normal» también se está perdiendo la conversación por culpa de los móviles, ha añadido. «Nos deja poco tiempo el móvil y la televisión para hablar. Y luego cuando hablamos, pues probablemente la conversación está condicionada por lo que nos han contado en el móvil o en la televisión. No hablamos de cosas de nuestra propia cosecha sino de opiniones que nos han vendido», ha explicado. «El móvil es algo tóxico para la mente, como la nicotina para los pulmones. Los chavales de ahora están enganchados al él y no trabajan la inteligencia ni la desarrollan. La inteligencia se convierte en algo pueril, algo pasivo, y se anquilosa», ha considerado.

Landero ha vinculado esta situación a un ecosistema marcado por las redes sociales y la ausencia de verdad que hay en ellas. «España depende del medio de comunicación que sigas porque las mentiras campan a sus anchas por estas plataformas. Ya nadie tiene problemas en mentir, por ejemplo Trump. Nos hemos resignado a la mentira y la aceptamos porque el hombre es un animal de costumbres», ha lamentado.



El 60% de los estudiantes usan ya la IA en sus tareas escolares

Un estudio de la EHU confirma que los jóvenes recurren a la IA como confidente

Idoia Alonso NTM. 10-02-26

La Inteligencia Artificial Generativa es una realidad mucho más cotidiana en las aulas de lo que cabría esperar dada su relativa novedad. Según el último informe de la red de investigación EU Kids Online (EUKO), basado en encuestas a 25.592 menores de entre 9 y 16 años, la IA se está integrando de forma acelerada en las plataformas que los menores ya utilizan, como Snapchat o ChatGPT, limitando a menudo su capacidad de elección.

El 23% de los adolescentes ya usa la IA para hacer redacciones escolares y un 30% para resumir textos, lo que ha conllevado una pérdida de esfuerzo personal en el aprendizaje. Más allá de las tareas escolares, surge un uso emergente como confidente. Los jóvenes recurren a la IA para encontrar un espacio de intimidad en el que exponer sus preocupaciones personales.

Según el estudio elaborado por un grupo de investigación de la Universidad del País Vasco (EHU), seis de cada diez estudiantes desde tercero de Primaria confiesa hacer uso de la IA. Sin embargo, este apoyo académico genera ambivalencia en los propios jóvenes.

"Ahora atiendo menos"

Un adolescente de 17 años entrevistado confiesa que «podría hacer las tareas sin IA, pero me cuesta esfuerzo. Ahora atiendo menos porque sé que me lo puede explicar en cualquier momento». Esta respuesta refleja una tendencia a sustituir el proceso de aprendizaje por la inmediatez que la herramienta.

El estudio destaca un hallazgo relevante: la IA está ocupando espacios de la esfera privada de los menores. Un 9,2% de los menores usa la IA para hablar sobre sus preocupaciones.

En este sentido, una adolescente de 14 años afirma que la IA «no es una persona, no me está mirando... le puedo contar cosas porque sé que no va a salir de ahí». En el plano creativo, la IA se percibe como un democratizador de tecnología, permitiendo a jóvenes realizar proyectos antes inalcanzables, como la programación de videojuegos o la creación de arte digital complejo.

A pesar del uso extendido, los estudiantes de Primaria y Secundaria no son acrílicos. Existe una preocupación real por la falta de fiabilidad de la información, la privacidad de sus datos y el riesgo de los deepfakes (aunque solo un 2,5% admite haberlos creado, con mayor prevalencia en chicos de estatus alto).

Una responsabilidad compartida

Respecto a quién debe controlar estos riesgos, los adolescentes señalan una responsabilidad compartida, pero con una jerarquía clara: empresas tecnológicas, como principales responsables del diseño; gobiernos, para establecer límites legales y protección; y usuarios, para un uso consciente y ético.

El informe de EU Kids Online subraya que el debate público suele estar dominado por el sensacionalismo, los pánicos morales, o las expectativas excesivas sobre la tecnología, pero se ignora las voces de los protagonistas.

Según los promotores de este estudio, los resultados obtenidos "buscan orientar nuevas políticas de regulación y educación que protejan el bienestar y los derechos de los menores en un entorno donde la IA es ya omnipresente". Los datos presentados ayer y el estudio forman parte de los resultados de la red europea de investigación EU Kids Online. El informe se basa en datos comparativos de 20 países europeos.

europapress.es

Colegios privados ofrecen a Tolón colaboración público-privada para "una mejora permanente" del sistema educativo

MADRID, 10 Feb. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, se ha reunido este martes con representantes de la Asociación de Colegios Privados Independientes (CICAE), que le han ofrecido una colaboración público-privada para "generar oportunidades de aprendizaje y una mejora permanente del sistema educativo".

Los representantes de CICAE también han trasladado a la ministra la necesidad de una "autonomía real" que permita a los colegios privados "desarrollar proyectos propios e innovadores, reduciendo los trámites burocráticos actuales", según han informado a Europa Press fuentes de la asociación.

Por último, han expresado su preocupación por la "deriva mercantilista de la 'nueva concertada' y la entrada de modelos de negocio en la educación sostenida con fondos públicos".

Durante el encuentro, que se enmarca en la ronda de reuniones que está haciendo la ministra con diferentes colectivos del sector educativo, Milagros Tolón ha destacado la importancia de "mantener canales de comunicación estables en un sistema educativo plural y diverso", y ha reafirmado la voluntad del Ministerio de seguir escuchando a las organizaciones educativas "para avanzar, desde el respeto al marco normativo, en una educación de calidad para todo el alumnado".

A la reunión, celebrada en la sede del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, han asistido el presidente de CICAE, José Antonio Rois; la presidenta de la Institución Educativa SEK, Nieves Segovia; la directora general de CICAE, Elena Cid; y el vicepresidente de CICAE, Ángel de la Vega.



420 colegios e IES valencianos firman un comunicado pidiendo mejoras salariales y laborales

Los equipos directivos de la red pública presentan un manifiesto conjunto a Conselleria exigiendo recursos para la inclusión y una actualización retributiva urgente ante la pérdida de poder adquisitivo del profesorado.

Gonzalo Sánchez. València 11 FEB 2026

La comunidad educativa valenciana ha dado un golpe de autoridad este martes. Los equipos directivos de 420 centros públicos de las tres provincias han suscrito un manifiesto unitario para denunciar lo que consideran un "estrangulamiento" de la escuela pública.

El documento, que ya reposa en los despachos de la Conselleria de Educación, pone nombre y apellidos a las carencias del sistema: falta de personal especializado para la inclusión, una carga burocrática inasumible y, especialmente, una brecha salarial que sitúa a los docentes valencianos a la cola de España.

Este frente común surge en un momento delicado para la nueva titular de la cartera, Carmen Ortí, quien asumió el cargo el pasado mes de diciembre con la promesa de una "mano tendida" al sector. Sin embargo, para las direcciones de los colegios e institutos, las palabras ya no bastan. "Este documento se fundamenta en la experiencia profesional de quienes gestionamos los centros día a día", reza el texto, que advierte de que la calidad educativa está en riesgo si no se acometen reformas.



Recursos insuficientes para la inclusión

Uno de los puntos más críticos del manifiesto es el referido a la atención a la diversidad. Los directores denuncian que la actual orden de plantillas no se está cumpliendo de forma efectiva durante este curso escolar. Según el documento, la dotación de especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y personal de orientación es "insuficiente para atender las necesidades reales".

"Reclamamos un modelo que no dependa de medidas coyunturales", subrayan los firmantes. La crítica apunta directamente a la falta de estabilidad de las plantillas, que impide dar continuidad a los proyectos de inclusión. Además, el manifiesto exige el cumplimiento estricto de los ratios en las aulas UECO (Unidades Especializadas en Centros Ordinarios) y en los centros de educación especial, alertando de que el aumento de la complejidad en las aulas no ha venido acompañado de un refuerzo proporcional de los recursos humanos.

Una brecha salarial de dos décadas

El apartado económico es, sin duda, el que más presión ejerce sobre el gabinete de Carmen Ortí. Los sindicatos del sector, apoyados ahora por este manifiesto de directivos, recuerdan que las retribuciones de los docentes valencianos llevan casi 20 años sin una actualización real de sus complementos específicos. La Comunitat afronta 2026 con el reto de evitar que sus profesores se conviertan en los peor pagados del país.

El manifiesto es claro: se exige la actualización de los complementos por formación (sexenios) y el reconocimiento de la carrera profesional, conceptos que han permanecido congelados o por debajo de la media nacional durante legislaturas. A esto se suma la histórica reivindicación del pago del 100% de las pagas extra, que todavía arrastra recortes de la etapa de la crisis financiera.

El "muro" de la burocracia y las infraestructuras

Más allá del sueldo, el día a día de las direcciones se ha convertido, según el texto, en una carrera de obstáculos administrativos. Los equipos directivos denuncian que el exceso de burocracia "desvirtúa la función pedagógica" de los centros. Piden una simplificación urgente de los procedimientos y un aumento de la autonomía de gestión que permita dar respuesta a las necesidades de las familias sin quedar atrapados en la tramitación de expedientes.

En cuanto a las infraestructuras, el manifiesto reclama un impulso definitivo al Plan Edificant y una inversión real en el mantenimiento de los centros, muchos de los cuales carecen de sistemas de climatización adecuados para las olas de calor que cada vez afectan más al calendario escolar. "No podemos hablar de innovación pedagógica cuando tenemos centros con goteras o instalaciones eléctricas obsoletas", denuncian.

Pulso a la Conselleria de Carmen Ortí

La respuesta de la administración, hasta ahora, ha sido la de convocar calendarios de negociación. El secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, se comprometió recientemente a incluir las reivindicaciones en las mesas sectoriales de aquí a julio. No obstante, el malestar es patente. La subida salarial del 2,5% prevista para febrero de 2026 por parte del Gobierno es vista por el sector como una actualización necesaria por la inflación, pero insuficiente para cerrar la brecha histórica.

La figura de Carmen Ortí, inspectora de educación de carrera y con un perfil técnico-político, se enfrenta a su primera gran crisis de gestión. Los 420 centros firmantes representan una parte sustancial de la red pública y su mensaje es unánime: la educación pública valenciana necesita recursos estables y una mejora de las condiciones laborales que garantice la estabilidad de las plantillas.

El conflicto no es solo laboral, sino de modelo. El manifiesto concluye con una petición de "democratización" de la educación y un blindaje de la escuela pública frente a los recortes. Con el calendario de protestas ya en marcha y la amenaza de huelgas en el horizonte si las negociaciones de primavera no dan frutos concretos, la pelota está ahora en el tejado de la Generalitat. La firma de estos 420 centros es el último aviso antes de que el conflicto educativo pase de las salas de reuniones a la calle.

EL MUNDO

Huelga de profesores en Cataluña: los docentes cortan varias carreteras y accesos a Barcelona y el Govern dice que ya tiene "una propuesta a punto"

Reclaman una subida salarial por la pérdida de poder adquisitivo, un descenso de las ratios de alumnos por aula, menos burocracia y más recursos

Gerard Melgar. Barcelona. Miércoles, 11 febrero 2026

La huelga de profesores en Cataluña convocada para este miércoles se ha hecho notar desde primera hora de esta mañana. Grupos de docentes han cortado la Gran Vía, la avenida Meridiana y las rondas de

Barcelona provocando un gran colapso circulatorio en la capital catalana, así como una decena de autopistas y carreteras de la red viaria catalana.

Los profesionales del sector educativo catalán están llamados a seguir una huelga convocada por los principales sindicatos para reclamar mejoras salariales y laborales, así como ratios más bajas en el aula, menos carga burocrática y más recursos para atender a los alumnos. A las 12.30 horas comienzan las manifestaciones organizadas en Barcelona, Tarragona, Girona, Lleida y Tortosa, mientras que anoche se hicieron encierros en algunos centros.

La portavoz del Govern, Sílvia Paneque, ha dicho en una entrevista en Catalunya Ràdio que la Generalitat tiene "una propuesta a punto" y ha conminado a los sindicatos a dialogar en la mesa de negociación.

Durante la sesión de control al Govern en el Parlament, el consejero de la Presidencia, Albert Dalmau, que asume las funciones del *president* Salvador Illa y de la *consellera* de Educación, Esther Niubó, ambos de baja médica, ha dicho: "Esto no empezó ayer, viene de la pérdida de poder adquisitivo de décadas atrás". "Hay que seguir trabajando con la comunidad docente para llegar a un acuerdo que sea justo, que aborde la cuestión salarial y que sea responsable", ha expresado Dalmau en su intervención la Cámara autonómica.

CORTES DE CARRETERAS

Los manifestantes han cortado la autopista C-32 en Mataró (Barcelona), la C-31 entre L'Hospitalet y El Prat de Llobregat, la N-II en Vilamallà (Girona), la C-17 y la C-25 en Gurb (Barcelona), la C-55 en Manresa y Olesa de Montserrat (Barcelona), la C-58 en Sant Quirze del Vallès (Barcelona), la C-59 en Moià (Barcelona) y la C-37 en Valls (Tarragona).

Los profesores han irrumpido en la calzada con pancartas y silbatos para proclamar sus reivindicaciones, lo que ha generado algunos momentos de tensión con agentes de los Mossos d'Esquadra que intentaban impedir los cortes de las vías.

Un grupo de manifestantes ha accedido a la ronda Litoral de Barcelona minutos después de las 7.00 horas a la altura de la Villa Olímpica, en ambos sentidos de la marcha, y la Guardia Urbana ha desviado el tráfico por las salidas cercanas.

Otro grupo de docentes ha cortado la ronda de Dalt en Roquetes, en sentido Llobregat, mientras la Gran Via ha sufrido cortes junto al edificio de la Campana, cerca de la plaza Cerdà y la avenida Meridiana ha sido cortada junto al parque de Can Dragó. Además, los docentes en huelga han cortado la autopista C-32 en las proximidades del Mataró en sentido a Barcelona.

Los múltiples cortes en los accesos de Barcelona han provocado un notable colapso circulatorio en hora punta en la capital catalana y han afectado a algunos de los autocares que prestan servicio alternativo a los pasajeros de Renfe por los cortes en diversos tramos de Rodalies.

PODER ADQUISITIVO

Los sindicatos USTEC-STEs (IAC), CCOO, CGT, UGT y Professors de Secundària confiaban ayer en conseguir una movilización masiva de maestros, profesores y personal de atención educativa, sobre todo en los centros públicos, aunque también están convocados los concertados.

Entre sus principales reclamaciones, destaca un incremento salarial para compensar la pérdida del poder adquisitivo que arrastra el colectivo desde los recortes de la crisis económica de 2008, que los sindicatos cifran en más de un 20%.

También exigen reducción de ratios en las aulas para poder atender en condiciones al alumnado, estabilidad de las plantillas, más recursos para la escuela inclusiva y la eliminación de la sobrecarga burocrática.

EL DEBATE

Restringir los smartphones en los colegios ahorra dinero a las escuelas, según un nuevo informe

A los 12 años, la mayoría de los niños ya tienen un teléfono y usan redes sociales

El Debate. 11 feb. 2026

Las políticas escolares restrictivas sobre el uso de smartphones pueden ahorrar una pequeña cantidad de dinero a las escuelas, principalmente al reducir la cantidad de tiempo que el personal dedica a gestionar comportamientos relacionados con los teléfonos, pero suponen una escasa diferencia en la calidad de vida de los alumnos o en su bienestar mental, según un análisis económico de la salud publicado por la Universidad de Birmingham (Reino Unido). El trabajo se recoge en la revista en línea 'BMJ Mental Health'.

A los 12 años, la mayoría de los niños ya tienen un teléfono y usan redes sociales. Según los investigadores, los adolescentes pasan entre 4 y 6 horas diarias en sus teléfonos y entre 2 y 4 horas diarias en redes sociales. Pasar mucho tiempo en smartphones y redes sociales tiende a estar asociado con una peor salud mental.



En el Reino Unido, se estima que 1 de cada 5 niños entre 11 y 16 años probablemente tiene un problema de salud mental, principalmente ansiedad y depresión.

En este contexto, muchos países han introducido políticas restrictivas sobre el uso de smartphones en las escuelas secundarias con el objetivo de mejorar el bienestar mental y el rendimiento académico del alumnado.

Sin embargo, no está del todo claro el éxito de estas políticas ni si ofrecen una buena relación calidad-precio, explican los investigadores.

Para averiguarlo, llevaron a cabo un análisis de costo-utilidad como parte de un estudio observacional sobre las políticas de smartphones en las escuelas de Inglaterra (SMART Schools), comparando escuelas con políticas restrictivas y permisivas.

En las escuelas con políticas restrictivas, no se permitía usar los teléfonos durante el día escolar con fines recreativos y tenían que estar apagados y dentro de bolsos, o guardados en casilleros, o en una bolsa, o entregados en la recepción de la escuela, o no se permitía su ingreso a las instalaciones. En las escuelas permisivas, se permitía usar los teléfonos en cualquier momento o en momentos determinados, como durante los descansos o el almuerzo, y/o en ciertas zonas (por ejemplo, afuera).

Así, se recopilieron datos completos de una encuesta de 815 alumnos, de entre 12 y 15 años (años 8 a 10) de 20 escuelas (13 restrictivas; 7 permisivas), 36 maestros y 20 miembros superiores del personal responsable de la política de smartphones de su escuela, que completaron cuestionarios en línea entre noviembre de 2022 y noviembre de 2023.

Los resultados se midieron en años de vida ajustados por calidad (AVAC), una medida estándar donde un AVAC equivale a un año de vida vivido en perfecta salud, y en MWALY, la medida equivalente a la buena salud mental y el bienestar.

El análisis reveló que las diferencias en la calidad de vida y el bienestar mental de los alumnos entre las escuelas restrictivas y permisivas eran mínimas. Pero el personal escolar dedicaba una cantidad significativa de tiempo cada semana a administrar políticas sobre smartphones y a controlar comportamientos relacionados con los teléfonos, independientemente del tipo de política, lo que equivalía a 3,1 alumnos a tiempo completo en escuelas restrictivas y 3,3 alumnos a tiempo completo en escuelas permisivas.

Los investigadores calcularon que el coste por alumno por cada año escolar (39 semanas) en escuelas restrictivas era 94 libras (108 euros) menos que en escuelas permisivas, y sólo sería rentable con un umbral de 20.000 y 30.000 libras por AVAC (22.900 y 34.400 euros). Es decir, el umbral generalmente aceptado como una buena relación calidad-precio.

EL PAIS OPINIÓN

¿Por qué no se considera a los profesores (y menos a las maestras) expertos educativos?

Para los docentes de escuelas e institutos, la investigación suele presentarse como algo ajeno: participan, cuando lo hacen, como objetos de estudio

PAULA SÁNCHEZ / DANIEL TURIENZO. 11 FEB 2026

Cuando nos sentamos a una mesa —familiar, entre amigos o en un contexto laboral— es inevitable que, entre anécdotas personales, la conversación derive hacia lo profesional, porque en gran medida aquello a lo que nos dedicamos nos define. En este contexto es habitual que, si se habla de coches, se escuche al mecánico; si la conversación deriva hacia la medicina, se pida la opinión del médico. Sin embargo, cuando el tema es la educación, la maestra no siempre es escuchada con la misma atención, o ni siquiera se le concede la palabra como experta. Y esto ocurre por varias razones.

Por una parte, todos tenemos una experiencia escolar más o menos prolongada. Hemos pasado años en aulas, hemos tenido buenos y malos docentes, recordamos métodos, exámenes y conflictos. Esa vivencia común, junto con el hecho de que la educación es un asunto social que interpela a toda la ciudadanía, nos hace sentir autorizados a opinar sobre educación desde lo práctico, relegando a un segundo plano el conocimiento técnico tan valorado en otras disciplinas.

Pero hay algo más profundo. La cultura profesional docente ha contribuido históricamente a que el enseñante no sea concebido como un agente técnico e intelectual —y también político—, sino como un ejecutor de decisiones ajenas. Cuesta reconocer en el profesorado un saber experto y autónomo, construido desde la práctica, la reflexión y el conocimiento pedagógico. Esta desvalorización no es neutra y se intensifica, además, por factores como el género. De hecho, a medida que avanzamos en el sistema educativo, aumenta el estatus de los profesionales de la educación, y la proporción de hombres que la ejercen.

Basta observar quién ocupa los espacios de debate educativo. En congresos de educación es relativamente raro encontrar a maestras o a profesorado de secundaria, ya no como ponentes, sino incluso como asistentes. Lo mismo sucede en las mesas sobre políticas educativas o en los medios de comunicación: los grandes referentes educativos rara vez son docentes. Resulta difícil imaginar un congreso de cardiología sin cardiólogos clínicos; o una mesa sobre feminismo sin mujeres. En educación, en cambio, esa ausencia parece normalizada.

Nadie cuestiona —ni debería hacerlo— la legitimidad de expertos de otras disciplinas para hablar de educación. Economía, sociología, psicología o neurociencia tienen mucho que aportar. El problema no es la pluralidad de voces, sino que no se echen en falta las esenciales: las de quienes enseñan cada día y sostienen el sistema educativo en condiciones complejas.

Entre la escuela y la academia existe un puente que todavía no hemos cruzado. Esta distancia genera disfuncionalidades en ambas orillas. Para el profesorado que desempeña su labor en escuelas e institutos, la investigación educativa suele presentarse como algo ajeno: estos docentes participan, cuando lo hacen, como meros objetos de estudio, sin que sus miradas y saberes profesionales sean incorporados de forma significativa. Esta desafección dificulta que la evidencia disponible influya en su toma de decisiones en las aulas, y abre la puerta, en ocasiones, a discursos simplificadores o abiertamente anticientíficos.

Desde la academia, el riesgo es inverso: producir una investigación desconectada de la acción didáctica y de la política educativa. La lógica de la carrera académica impone un sistema de producción científica en ocasiones poco útil para la sociedad y para la propia construcción del conocimiento. Estudios rigurosos pero irrelevantes para quienes enseñan, poco transferibles por su temática, formato o canales de difusión. Se consolida así un divorcio entre quienes producen evidencia, quienes diseñan políticas públicas y quienes lo aplican, donde ni a la academia se le reconoce la importancia de escuchar y atender las demandas de la escuela, ni al profesorado se le incentiva a investigar. No es extraño que en los centros no se lea lo que en la academia se escribe, ni que la academia produzca lo que las escuelas necesitan, con honrosas —aunque insuficientes— excepciones.

Para quienes proceden de las aulas, el camino hacia la investigación tampoco está pavimentado con incentivos. El tiempo de formación y escritura académica no se reconoce dentro del horario lectivo ni es una prioridad de las administraciones públicas. Las convocatorias de proyectos suelen estar pensadas para estructuras universitarias consolidadas, no para equipos que nacen en un colegio público o en una escuela infantil. Y, con frecuencia, los docentes solo conocen la ciencia educativa desde fuera: participan en estudios como sujetos de observación, no como coautores de hipótesis o lectores de los resultados. Se les invita a abrir la puerta de sus clases, pero muy pocas veces a sentarse en la mesa donde se interpretan los datos que se obtienen de sus prácticas. Nadie puede entusiasmarse con aquello que le es ajeno, y esa desconexión es, paradójicamente, contraria a los principios pedagógicos que tanto valor tienen en todas las instituciones.

No es solo una cuestión de funciones, sino de reconocimiento. La identidad profesional docente se ha definido más por la vocación y la entrega que por la capacidad de construir teoría o generar evidencia. Muchas maestras ni siquiera se imaginan investigando porque nadie les ha invitado a hacerlo y cuando lo hacen, la reacción suele ser de sorpresa, incluso dentro del propio claustro.

Capacidad de transformación

Superar esta brecha no consiste en exigir que cada docente sea investigador, ni en someter la práctica a la teoría sin crítica. Se trata de producir conocimiento con los docentes y desde la práctica, articulando espacios compartidos de reflexión, investigación y toma de decisiones. Solo así la evidencia puede adquirir legitimidad pedagógica, sentido profesional y capacidad real de transformación, evitando una investigación desconectada de la acción didáctica y unas prácticas escolares aisladas del pensamiento crítico y del debate científico.

Algunas experiencias ya apuntan caminos posibles: modelos de investigación-acción, espacios estables de colaboración entre escuela y universidad con autorías compartidas, facilitadores o *knowledge brokers*, redes de debate pedagógico sin jerarquías, profesorado asociado y canales de difusión accesibles. Pero quizá el paso decisivo sea reconocer institucionalmente la investigación como parte del trabajo docente, vinculándola a la carrera profesional —en tiempos, formación y evaluación—. No se trata solo de trasladar la ciencia a las aulas, sino de construirla conjuntamente, abriendo espacios reales de interlocución con impacto didáctico y sentido social.

Las reflexiones que atraviesan este debate convergen en una idea esperanzadora: la política educativa y la producción científica sólo tendrán sentido si se construyen con el profesorado, no sobre él. Estos puentes no se levantan de golpe, sino con cada maestra que formula una pregunta distinta sobre su práctica, con cada investigadora que entra en el aula dispuesta a escuchar, con cada espacio compartido que se reconoce como lugar común. En una educación fundamentada en evidencias, ese encuentro no es una opción: es una urgencia compartida.

Paula Sánchez es maestra de Educación Primaria en la escuela pública. Daniel Turienzo es maestro de Educación Infantil en la red educativa en el exterior.

INFORMACIÓN

Un estudio advierte de que más de un tercio de la FP ya se imparte en centros privados en la Comunidad

Comisiones Obreras alerta de que la privatización ha aumentado un 10 % en solo un curso y de que la autonomía es la cuarta con más academias de toda España

A. Fajardo. Alicante 11 FEB 2026

Un tercio de los estudios de Formación Profesional (FP) en la Comunidad Valenciana se imparten en centros privados, cuya presencia ha crecido en solo un año en un 10 %. Es la principal conclusión de una radiografía que ha desarrollado Comisiones Obreras sobre una salida formativa que cada vez está registrando más interés entre los estudiantes. Directores de institutos y centros integrados públicos de la provincia de Alicante también han alertado recientemente de la incidencia de la privatización de la FP y de las controvertidas fórmulas que están empleando algunas academias para que los alumnos realicen prácticas en los centros de trabajo. Esto está ocurriendo en un curso en el que, por otro lado, se han suprimido más ciclos de los que se han creado en los IES alicantinos.

Según este estudio, de las 196.660 plazas que suman todos los niveles y modalidades ofrecidas por la Conselleria de Educación, 68.518 se imparten en centros de titularidad privada, es decir, un 34,84% del total de la oferta de formación profesional. La organización sindical ha advertido de que estos datos sitúan a la Comunidad Valenciana a la cabeza de la privatización del sector en todo el país, solo por detrás de Euskadi (44%), Madrid (38%), Aragón (36%) y Cataluña (35,6%).

El análisis desvela que las cinco familias profesionales con mayor índice de privatización son Sanidad, con un 53,16%; Imagen y Sonido, con un 46,52%; Comercio y Marketing, con un 36,48%; Imagen Personal, con un 33,96%; y Administración y Gestión, con un 31,64%. Precisamente, dentro de algunas de estas familias se encuentran los ciclos con mayores tasas de inserción laboral, como el Grado Medio de Cuidados Auxiliares de Enfermería, con cerca de un 95% de inserción laboral a los seis meses de finalizar los estudios y que este curso se ofrece en un 48% en centros de titularidad privada, según CC OO. El otro ciclo formativo con mayor empleabilidad es el Grado Superior de Administración y Finanzas, con una tasa de inserción del 90% y que se ofrece en modalidad privada o concertada en un 33%.

Hasta 10.000 euros para obtener el título

El elevado coste de estudiar un ciclo formativo en un centro privado en la Comunidad puede situarse entre 3.000 y 5.000 euros por curso, es decir, entre 6.000 y 10.000 euros para obtener el título. Según el estudio, los más caros está el de Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, con un coste anual de entre 4.000 y 6.000 euros. El ciclo de Animación 3D y Videojuegos, muy demandado por el alumnado, oscila entre 3.500 y 5.500 euros por curso, y el de Asesoría de Imagen Personal y Corporativa puede costar entre 3.000 y 4.000 euros por curso. Estos datos evidencian una grave situación de desigualdad en cuanto a las oportunidades que tiene el alumnado para acceder a una formación que garantice su posterior inserción laboral.

Frente a este panorama, el sindicato ha reivindicado que debe frenarse la tendencia creciente de privatización de la FP y ha acusado a la Conselleria de Educación de estar "favoreciendo el negocio de estas empresas — en muchos casos con inversiones procedentes de fondos buitres, que han sabido detectar rápidamente la rentabilidad del sector— mediante la autorización de la oferta de los ciclos más solicitados por el alumnado y con mayor inserción laboral".

CCOO ha puesto también el foco en la formación en línea, muy rentable para las empresas privadas y ha advertido de que "con una inversión mínima pueden ejercer la actividad docente, sin un control real y, por tanto, sin garantías de que se esté ofreciendo una educación efectiva".

Reivindicación a la conselleria

La organización sindical ha apelado a que los criterios para autorizar unidades de FP se establezcan en los consejos territoriales de FP, teniendo en cuenta la necesidad de salvaguardar los servicios públicos, las posibilidades de desarrollo de los territorios y la sostenibilidad.

"La FP no puede ser un negocio para unos pocos, debe ser una fuente generadora de futuro para la sociedad valenciana y para la juventud en particular", ha señalado Xelo Valls, secretaria general de CCOOPV Educación.

Al igual que han hecho directores de centros públicos, desde el sindicato piden a la Conselleria de Educación que amplíe la oferta de ciclos formativos en centros de titularidad pública, que deje de reducir las plantillas docentes de la FP pública y que incremente los esfuerzos para garantizar el acceso universal y mejorar la calidad de estos estudios.

Aulas vacías en colegios y familias que siguen en vilo en Andalucía tras las borrascas: "Estamos desesperados"

La Junta de Andalucía asegura que está evaluando todos los daños y pondrá en marcha un plan específico de centros educativos dentro del plan de reconstrucción general

Rocío Soler Coll. 12 FEB 2026

Nueve días después del primer decreto de suspensión de las clases en Andalucía, todavía hay 18 colegios con las puertas cerradas este jueves. Esto significa que cientos de alumnos han tenido que recurrir a las clases telemáticas, en caso de que fuera una opción posible, y seguir el ritmo escolar desde sus propias habitaciones. Para algunos centros, volver a la presencialidad todavía no es una opción. Hay serios daños en las instalaciones o riesgos en la zona, desalojos y cortes de carreteras que impiden el acceso. Ante este escenario, las aulas están vacías y las familias en vilo haciendo malabares para poder conciliar con los horarios laborales.

Hay cinco colegios con clases suspendidas en la provincia de Sevilla: el IES Virgen del Rosario (Benacazón), el CEIP Peñaluenga (Castillo de las Guardas), el CEIP Alpesa (Villaverde del Río) y dos guarderías de Dos Hermanas, La Milagrosa y Nuestra Señora de Valme. En el pequeño municipio del Castillo de las Guardas, un centenar de alumnos llevan más de una semana sin pisar las aulas. Entre ellos, los hijos de ocho y 12 años de José Antonio Fernández, un vecino de toda la vida y padre afectado por el cierre de los centros.

En el CEIP Peñaluenga, la deteriorada cubierta del edificio -que llevaba meses abierta porque necesitaba una obra urgente- ha provocado graves filtraciones de agua en la planta superior. Según el alcalde del municipio, Gonzalo Domínguez, la previsión es que los 105 menores y 20 profesores vuelvan el próximo lunes. "Ha sido un desastre, ha llovido 65 días seguidos... No nos lo esperábamos. Estamos haciéndolo todo para que la normalidad llegue lo antes posible", señala.

"Las clases telemáticas no han existido"

Para las familias, vivir así es un problema. "La realidad es que las clases telemáticas no han existido. Les han mandado deberes y ellos los van haciendo, pero hay muchas horas del día que uno se pregunta todo el rato qué puedo hacer con ellos", relata Fernández. A pesar de que el Ayuntamiento del Castillo de las Guardas y el propio colegio han cedido ordenadores a algunas familias, de las 10 pedanías que rodean a la localidad, cuatro no tienen Internet. "Estamos desesperados, hay padres que no pueden ir a trabajar porque no saben con quién dejar a sus niños", abunda Fernández.

Los padres que se lo han podido permitir, han recurrido a los abuelos para dejar durante horas a sus hijos. "Yo he podido hacerlo, y los he dejado con mi madre, pero se ha roto por completo la rutina a mitad de curso", lamenta este padre de familia. Más allá de las consecuencias en el día a día, los padres de esta localidad están preocupados por la pérdida del ritmo académico. "Son días perdidos, los niños hacen los deberes, que son cuatro ejercicios, y ya está. A mi hijo de 12 años le puede afectar en sus notas", sostiene. Estos días, se reconoce ansioso, nervioso y preocupado por que sus hijos vuelvan lo antes posible a recuperar su colegio y, por ende, la normalidad.

El Ayuntamiento del Castillo de las Guardas ha puesto a disposición de los alumnos cuatro aulas en centros cívicos para que el próximo lunes los alumnos puedan retomar la presencialidad, aunque solo podrán entrar en el centro las clases que están en la primera planta.

Dos guarderías de Dos Hermanas, con severas goteras

La borrasca también ha afectado a los más pequeños de la familia. En el municipio de Dos Hermanas hay dos escuelas infantiles que, según la previsión del ayuntamiento, no podrán abrir sus puertas hasta el próximo lunes. El concejal de Educación, Rafael Rey, explica a este periódico que se trata de La Milagrosa y Nuestra Señora de Valme, dos guarderías que se ubican en el mismo edificio. En total, alrededor de 90 niños han tenido que quedarse en sus casas por las filtraciones de agua y el deterioro del yeso de la cubierta.

"El técnico de la Agencia Pública Andaluza de Educación ya ha visitado las instalaciones y por el momento las clases siguen canceladas para asegurar la zona y evitar riesgos de desprendimientos", explica Rey. La obra integral para arreglar el estado de la cubierta de este edificio conllevará semanas. Por ello, ahora se realizará una obra de urgencia para que los niños puedan regresar a las guarderías. En este sentido, la Junta de Andalucía asegura que está evaluando todos los daños y se pondrá en marcha un plan específico de centros educativos dentro del plan de reconstrucción general para financiar las obras que sean necesarias.

Sanz anuncia clases telemáticas en Grazalema

Grazalema se ha llevado la peor parte de la borrasca en todos los sentidos. También en las aulas. El consejero de Emergencias, Antonio Sanz, anunció este miércoles que la Consejería de Educación trabaja en un plan de acción para el alumnado desplazado tras la borrasca. La medida más inmediata será la reanudación de las

clases *online* similar a la aplicada durante la pandemia, con el fin de garantizar la continuidad educativa aunque se hayan cancelado las clases.

Sanz explicó que el alumnado se encuentra actualmente disperso en municipios como Ronda, Zahara de la Sierra, El Gastor, Benahavís o Estepona, lo que obliga a contemplar distintos escenarios. A medio y largo plazo, la Junta estudia su integración en centros de las localidades donde están reubicados, incorporándolos a aulas del mismo curso para evitar desplazamientos adicionales a las familias. Incluso se valora habilitar espacios específicos en Ronda si el desplazamiento se prolonga.

El consejero ha subrayado que las decisiones dependerán exclusivamente de los informes técnicos pendientes sobre la estabilidad del terreno y la situación de las viviendas en Grazalema, elaborados por expertos en emergencias hidrológicas y movimientos de tierra. Hasta contar con esos datos, la prioridad será activar la docencia telemática, mientras el Gobierno andaluz mantiene la coordinación con el Ayuntamiento a la espera de determinar si la situación será de corta, media o larga duración.

elCorreoGallego.es

Un 17,5% de los adolescentes gallegos, en riesgo por el uso problemático de redes sociales

El estudio del Ministerio de Sanidad indica que el uso excesivo de plataformas digitales puede interferir en el rendimiento académico y las relaciones familiares de los adolescentes

Carmen Villar. Santiago 12 FEB 2026

Un tercio de los chavales españoles se conecta a redes sociales más de cuatro horas al día, y eso entre semana, porque el sábado y el domingo se dispara el porcentaje de quienes cometen excesos. La cuestión es dónde está el límite o si esa utilización interfiere con su vida cotidiana. El «posible uso problemático» afectaría a aproximadamente uno de cada seis adolescentes gallegos.

Por primera vez el Plan Nacional sobre Drogas ha medido la incidencia de las redes sociales sobre los estudiantes de enseñanzas secundarias de 14 a 18 años. Lo ha hecho porque su utilización, como alega el organismo del Ministerio de Sanidad, se ha convertido en un «fenómeno cotidiano con un impacto creciente» sobre el «desarrollo personal y social» de los adolescentes.

Riesgos asociados

No todo es malo per se. El Gobierno reconoce que estas plataformas —entre las que se analizan WhatsApp, Tik Tok, Instagram, Facebook, blogs, Snapchat, Skype, Twitter, Hangouts, etc.,— «ofrecen oportunidades de comunicación, aprendizaje y entretenimiento», pero advierte igualmente de su cara B, ya que presentan riesgos asociados a los excesos: «pérdida de control del tiempo, interferencia en el rendimiento académico, alteraciones en el sueño o en las relaciones familiares, y la aparición de síntomas de dependencia similares a los observados en otras adicciones comportamentales», como los juegos de azar, por ejemplo.

En Galicia, el Estudes revela que un 17,5% de los encuestados realiza un «posible uso problemático» de las redes sociales. Eso significa que cumplen varios criterios de una escala que examina las horas de conexión, si consideran que pasan demasiado tiempo en las redes sociales o lo piensan así sus progenitores o si se ponen de mal humor cuando no pueden acceder.

Generalizando el comportamiento del alumnado de enseñanzas secundarias a la población global de 14 a 18 años en la comunidad, ese porcentaje supone en números absolutos alrededor de 21.000 estudiantes en riesgo de engancharse a las redes sociales. Según el estudio dirigido por el profesor de la Universidad de Santiago Antonio Rial Boubeta para Unicef entre más de 75.000 chicos y chicas de toda España de entre 10 y 20 años, las más habituales son WhatsApp, YouTube, Tik Tok e Instagram.

El porcentaje del Estudes situaría a los gallegos de terceros con más riesgo en el ranking estatal, con 2,1 puntos porcentuales por encima de la media autonómica. Con todo, Rial Boubeta, experto en adicciones juveniles, uno de los especialistas que participaron en el comité de sabios para perfilar la ley orgánica para la protección de los menores en entornos digitales, insta a tomar los datos con «muchísima cautela» y a evitar comparaciones interautonómicas porque hay territorios, caso de Galicia, que financian ampliaciones de la muestra y otros no.

Contra la «sobrepaturización»

Este investigador se pregunta por la metodología del Estudes, ya que el estudio que desarrolló para Unicef, con más alumnado, arroja cifras, en este caso estatales, mucho más reducidas de posible uso problemático de redes sociales: un 5,7%. Advierte contra el riesgo de caer en una «sobrepaturización».

Lo que sí coincidiría en ambos trabajos es que las chicas están un poco más conectadas que sus compañeros de pupitre. Si un 17,5% de estudiantes gallegos presenta un uso problemático de las redes sociales en el Estudes, en los varones baja al 16,2% y en las chicas sube al 18,8%.

La encuesta del Plan Nacional sobre Drogas en enseñanzas secundarias analiza además, desde 2019, el «posible uso problemático de internet», que define como «un uso generalizado y problemático de internet, asociado a una pérdida de control y consecuencias negativas para el individuo». En ese indicador las noticias son buenas: se detecta un posible riesgo en el 15,5% del alumnado gallego analizado, 1,6 puntos porcentuales menos que en el sondeo previo.

Noticias de Navarra

Educación no cambiará la jornada escolar hasta que el Supremo dicte sentencia firme

Gimeno asegura que el departamento "no puede modificar" la orden foral recurrida por Steilas hasta que haya fallo definitivo

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 12-02-26

El consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, ha afirmado que "hasta que no llegue la fijeza del fallo del Tribunal Supremo" ante el recurso interpuesto por Steilas a la orden foral que regula la jornada escolar, el Departamento "no puede modificar" dicha norma.

En respuesta a una pregunta oral formulada por EH Bildu en el pleno parlamentario de este jueves, Gimeno ha señalado que "no ha llegado la fijeza de la sentencia del Tribunal Supremo". "Hasta que no llegue la fijeza del fallo del Tribunal Supremo, el Departamento no puede modificar la orden foral. Creo que esto es perfectamente entendible", ha subrayado.

Ha destacado Gimeno que "obviamente, cuando llegue la firmeza de la sentencia, el departamento interpretará la sentencia y adecuará a los pronunciamientos judiciales, como no puede ser de otra manera".

La pregunta de EH Bildu hacía referencia a una sentencia del Tribunal Superior que invalidó tres artículos de la orden foral 106/2023, que regula la jornada escolar y que estimó parcialmente un recurso interpuesto por el sindicato Steilas, "reconociendo que a las familias se les confiere un poder de veto en la tramitación de la solicitud de modificación de la jornada, y que ello vulnera normas de rango superior, como la LOE". Por otra parte, el Tribunal Supremo ha inadmitido el recurso presentado por el Gobierno de Navarra contra la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Navarra.

Según el consejero, "la vocación del Departamento de Educación siempre ha sido la de poner al alumno en el centro de la cuestión". "Siempre, al alumno y a sus familias. Y por lo tanto, ese fue el espíritu de la orden foral. No fue establecer cuestiones sindicales, sino cuestiones familiares y, obviamente, del alumnado y del interés del alumnado", ha manifestado.

Además, ha remarcado que "si hay un informe fiable, válido, científicamente hablando, que determine cuál es la mejor jornada, no tenga ninguna duda de que el Departamento lo abrazará inmediatamente". "Pero no hay informes que categóricamente establezcan cuál es la mejor organización horaria", ha apuntado.

Además, ha remarcado que la orden foral que regula las jornadas "ha evitado recrudecer el conflicto que año tras año se producía en los centros educativos para determinar la jornada". "Hay estabilidad, porque hay cuatro años para establecer un proyecto educativo sin sobresaltos y sin cambios", ha destacado. Asimismo, ha continuado, "ha reducido la segregación", porque anteriormente "las actividades extraescolares eran segregadoras porque eran de pago".

Por su parte, la parlamentaria de EH Bildu Eneka Maiz ha considerado que "en Navarra no se ha realizado suficiente reflexión pedagógica, ni en la comunidad educativa, ni a nivel político" en torno a esta materia. "En lo que respecta al aspecto formal, estamos de acuerdo con lo que ha dicho el Tribunal, pero creemos que hace falta una reflexión de fondo sobre los procedimientos de elección de la jornada", ha subrayado.

THE CONVERSATION

Redes sociales y adolescentes: prohibir no basta

David Bueno i Torrens. Profesor e investigador de la Sección de Genética Biomédica, Evolutiva y del Desarrollo. Director de la Cátedra de Neuroeducación UB-EDU1st, Universitat de Barcelona

En la última década, las redes sociales se han integrado de manera profunda en la vida cotidiana de los adolescentes. Y muy a menudo, también de los preadolescentes. Lejos de ser una moda pasajera,



constituyen un entorno relacional, informativo y emocional que influye de forma directa en su desarrollo personal.

Ante esta realidad, algunos países, como Australia y Francia, y más recientemente España, han propuesto prohibir su uso a menores de 16 años.

Más allá de las posibilidades reales de éxito de estas prohibiciones, por limitaciones técnicas y por la falta de apoyo de las empresas que las crean y gestionan, desde una perspectiva neuroeducativa el debate no debería centrarse en la prohibición absoluta de su uso, sino en la necesidad de educarnos, colectivamente, en el buen uso de estos recursos, a cualquier edad.

Autogestión, emociones y conciencia crítica

Desde la neurociencia, existen argumentos sólidos para defender una regulación que promueva la autogestión, el acompañamiento adulto y el empoderamiento de los propios adolescentes. Una regulación que puede contener ciertas prohibiciones, pero que también debe contemplar de forma explícita la alfabetización digital.

Cabe puntualizar que la alfabetización digital no consiste únicamente en saber utilizar dispositivos, aplicaciones o plataformas, sino muy especialmente en desarrollar la capacidad de autogestionar la propia relación con el mundo digital. Implica comprender cómo los entornos digitales, y especialmente las redes sociales, están diseñados para captar la atención y activar los sistemas de recompensa, y cómo esto impacta en las emociones, el comportamiento y la construcción de la identidad.

Alfabetizar digitalmente significa aprender a regular el tiempo de conexión, a identificar y gestionar las emociones que se activan, como por ejemplo la comparación social, la necesidad de validación o el miedo a quedar fuera de un grupo, a poner límites conscientes ya hacer un uso intencional y no automático de la tecnología. Esta competencia, que es especialmente relevante en la adolescencia, no se adquiere de forma espontánea, sino que requiere acompañamiento adulto, modelado y espacios de reflexión compartida para favorecer una relación más libre, crítica y emocionalmente saludable con el entorno digital.

Vínculos reales y la socialización presencial

Además, para que esta regulación sea útil también debe promover alternativas sólidas al uso de redes sociales, que puedan ser aprovechadas por los adolescentes. En este punto, resulta fundamental que la regulación no se limite al ámbito digital, sino que incluya de manera explícita la creación y el fortalecimiento de entornos de socialización presencial. El desarrollo saludable del cerebro adolescente requiere experiencias reales de interacción cara a cara, donde puedan ponerse en juego habilidades como la comunicación no verbal, la empatía, la gestión de conflictos, la cooperación y la construcción de vínculos significativos.

Espacios como el deporte, el juego libre, las actividades artísticas, culturales o comunitarias, así como el encuentro informal entre iguales no son un complemento accesorio, sino un pilar esencial del bienestar emocional y social. Regular el uso de redes sociales digitales sin garantizar alternativas presenciales atractivas, accesibles y sostenidas puede generar un vacío relacional que incremente todavía más el aislamiento, o que refuerce la dependencia de lo digital.

El cerebro adolescente frente a los algoritmos de recompensa

Uno de los elementos clave para entender esta necesidad es la maduración del cerebro adolescente. El cerebro humano no alcanza su pleno desarrollo hasta bien entrada la veintena, y una de las últimas áreas en madurar es la corteza prefrontal. Esta región es fundamental para funciones ejecutivas como la planificación, el control de impulsos, la toma de decisiones, la autorregulación emocional y la evaluación de riesgos. En la adolescencia, esta corteza aún se encuentra en proceso de reorganización sináptica y mielinización, lo que implica que los jóvenes son especialmente sensibles a estímulos emocionales intensos y a recompensas inmediatas.

Los algoritmos que rigen las redes sociales están diseñados precisamente para activar los sistemas de recompensa del cerebro, en particular los circuitos dopaminérgicos. Los *likes*, los comentarios, las notificaciones y la validación social generan microdescargas de dopamina que refuerzan la conducta de conexión constante.

En un cerebro adulto, con mayor capacidad de autorregulación, estos estímulos pueden gestionarse con relativa eficacia. Sin embargo, en un cerebro adolescente, todavía inmaduro desde el punto de vista ejecutivo, el riesgo de uso compulsivo y de dependencia conductual es significativamente mayor.

Acompañamiento, límites y responsabilidad compartida

El aprendizaje de la autorregulación no se produce de manera espontánea, sino que requiere modelos, especialmente del entorno de adultos, límites claros y coherentes y oportunidades guiadas para practicarla. Regular el uso de redes sociales no significa necesariamente impedir el acceso, sino crear contextos en los que los adolescentes puedan desarrollar progresivamente habilidades de gestión del tiempo, pensamiento crítico, conciencia emocional y control de impulsos, bajo la guía de adultos que actúen de forma consciente.

Estas competencias son tan importantes como los contenidos académicos y forman parte del desarrollo integral de la persona.

Otro aspecto relevante es el impacto emocional y social de las redes en esta etapa vital. La adolescencia es un periodo de construcción de la identidad, de búsqueda de pertenencia y de alta sensibilidad a la mirada del otro. La exposición constante a ideales irreales, comparaciones sociales, métricas de popularidad o dinámicas de exclusión puede afectar a la autoestima, la autoconfianza, la autoimagen y el autoconcepto, aumentar la ansiedad y favorecer estados de malestar emocional.

La neurociencia ha demostrado que el cerebro adolescente es especialmente reactivo al rechazo social, activando circuitos similares a los del dolor físico. Por ello, una exposición no regulada a estos entornos puede amplificar vulnerabilidades preexistentes.

En este contexto, cabe tener presente que regular no es censurar, sino educar. Implica que la sociedad, en su conjunto, incluidos de forma especial progenitores y docentes, asuma que el desarrollo saludable de los menores requiere entornos digitales responsables, pero también entornos presenciales ricos en oportunidades de relación. Las plataformas tienen un papel importante, pero también lo tienen las familias, las escuelas y las comunidades.

Los progenitores, en particular, no solo deben establecer normas, sino también acompañar, dialogar y ofrecer un ejemplo coherente en el uso de la tecnología, al tiempo que facilitan y valoran espacios de encuentro fuera de las pantallas. La regulación eficaz se basa en la calidad del vínculo y en la coherencia educativa, no en el control estricto ejercido autoritariamente.

Impacto emocional, empoderamiento y salud mental

Empoderar a los adolescentes es otro eje fundamental. Tratarles como sujetos pasivos a los que hay que proteger, sin darles explicaciones ni implicarles, suele ser poco efectivo. En cambio, cuando se les ofrece información clara sobre cómo funciona su cerebro, por qué ciertas aplicaciones resultan tan atractivas y qué efectos nocivos puede tener un uso excesivo o acrítico e irreflexivo, se favorece un mayor empoderamiento y toma de conciencia.

Comprender que su dificultad para desconectarse no es un “fallo personal”, sino una consecuencia de un cerebro en desarrollo frente a estímulos muy potentes, puede ser liberador y motivar la adopción de estrategias de autogestión más saludables.

La regulación del uso de redes sociales antes de los 16 años debería entenderse, por tanto, como una inversión presente y futura en salud mental y en madurez. No se trata de prohibir de forma estricta el contacto con la tecnología, sino de acompañarlo al desarrollo neurobiológico y emocional, lo que puede implicar ciertas prohibiciones.

Igual que no se espera que un niño pequeño cruce solo una calle muy transitada, no es razonable esperar que un adolescente gestione sin apoyo entornos digitales diseñados por adultos con fines comerciales.

Responsabilidad colectiva

En definitiva, la evidencia neurocientífica y neuroeducativa apunta a una idea clara: el cerebro adolescente necesita tiempo, acompañamiento, experiencias reguladas y vínculos reales para desarrollar plenamente su capacidad de autorregulación. Y las redes sociales no son neutrales.

Asumir esta complejidad y apostar por una regulación consciente, compartida y que incluya de forma explícita la promoción de la socialización presencial es una responsabilidad colectiva. Solo así podremos ayudar a los adolescentes a construir una relación sana, libre y consciente con un mundo digital que ya forma parte inseparable de sus vidas.

Prohibir las redes sociales a menores de 16 en España: lo que falta por saber

Tatiana Íñiguez Berrozpe. Profesora Titular del área de Sociología, Universidad de Zaragoza

Ana Cebollero Salinas. Profesora Facultad de Educación Universidad de Zaragoza, Universidad de Zaragoza

Carmen Elboj. Full Professor, Universidad de Zaragoza

Pablo Bautista Alcaine. Profesor Ayudante Doctor, Universidad de Zaragoza

La noticia saltó el 3 de febrero y el debate ya está en la calle, en los medios, en las familias, en los centros educativos: “España va a prohibir el uso de las redes sociales para menores de 16 años”. Ante un tema de tal relevancia para nuestros menores, todos nos hemos lanzado a opinar al respecto. Pero aún no se conocen los detalles de la enmienda. Y los detalles, como veremos a continuación, son mucho más que detalles.

Lo que sabemos: responsabilidad compartida

El Presidente del Gobierno de España, Pedro Sánchez, ha especificado que esta prohibición de acceso a las redes sociales obligará a las plataformas digitales a incorporar sistemas efectivos de verificación de la edad. La medida otorga responsabilidad individual a los usuarios menores y a sus familias, pero también de manera sistémica a las propias redes sociales.



Este foco en las propias plataformas, aunque insuficiente, dado que se queda sólo en su limitación de uso por edad, es relevante, ya que supera las narrativas de responsabilidad individual para que el compromiso en la regulación y la rendición de cuentas recaiga sobre los verdaderos artífices de unas redes sociales con algoritmos opacos, diseño adictivo y escaso control de contenidos.

Sabemos también que la medida sigue la estela de países como Australia, cuya regulación entró en vigor en septiembre y a la que se sumarán otras similares como Francia o Portugal. En esta línea, el Parlamento Europeo también ha propuesto limitar el acceso a menores de 16 años o requerir el consentimiento parental entre los 13 y 16 años.

Lo que falta por saber

Lo que no sabemos es casi todo lo demás. Y deberíamos empezar por definir lo que la ley define como “red social”. En Australia, por ejemplo, han quedado fuera de esta prohibición WhatsApp o Telegram, aplicaciones de inteligencia artificial generativa o páginas de apuestas en línea. ¿Son menos dañinas estas plataformas? ¿Qué redes sociales entrarán en la normativa española? ¿Se tendrán en cuenta las plataformas de vídeo y streaming? ¿Y juegos como Roblox?

Otra de las grandes cuestiones que se plantean es cómo se va a implementar la herramienta de la “Cartera Digital Beta” para la verificación de edad al iniciar sesión en las redes sociales, medida que puede tener impacto en toda la población española que las use.

Y, unido a ello, cómo se va a solucionar y gestionar el posible, y más que probable, uso clandestino y no supervisado por parte de los menores de estas plataformas, tanto por parte de las propias corporaciones como por parte de familias y comunidad educativa.

Evidencias tras la medida

Es importante saber qué evidencias se han tenido en cuenta para el diseño de la medida. Afirmar tajantemente que las redes sociales son la causa de muchos de los problemas de salud mental de los jóvenes es una visión simplificadora. Es cierto que las zonas del cerebro que regulan el autocontrol, el razonamiento y la atención maduran en la adolescencia tardía, por lo que la autogestión en dedicación de tiempo y acceso a contenido digital debe ser supervisada.

Pero no se pueden ignorar investigaciones previas que indican que un uso responsable y equilibrado de pantallas puede ser más positivo que su uso inexistente. Por ejemplo, el uso equilibrado correlaciona con mayor sentido de pertenencia al centro educativo y mejor rendimiento académico.

Incluso Unicef afirma que para muchos menores, las redes sociales son un salvavidas que les da acceso al aprendizaje, la conexión y la autoexpresión. La soledad es otro de los grandes problemas de la adolescencia actualmente, especialmente en colectivos minoritarios o desfavorecidos, y las redes pueden ayudar a mitigar esta desconexión con sus iguales.

No olvidar otros factores

En este sentido, se corre el riesgo de confundir correlación con causalidad y no tener en cuenta que las redes sociales pueden ser más un amplificador de problemáticas preexistentes que la causa de las mismas. La calidad de la evidencia sobre el impacto del uso de redes en la salud mental de los menores es modesta. Cuando tenemos en cuenta otras variables contextuales y personales, el efecto de éstas es poco significativo. Cuando los problemas tienen raíces sociales, es poco probable que las restricciones técnicas por sí solas los resuelvan.

En definitiva, una prohibición que trata a las redes sociales como el principal problema, en lugar de plantear preguntas más profundas sobre por qué ocurren ciertos comportamientos y cuestiones sociales que afectan en gran medida a nuestros menores (acoso, misoginia, racismo, presión académica, etc.) desplazaría la solución de estas cuestiones a un foco con menor peso en su bienestar.

Evaluación de impacto

Para quienes nos dedicamos a investigar esta cuestión, uno de los aspectos principales que nos queda por saber es cómo, cuándo y con qué indicadores va a medirse el impacto de esta medida. En Australia el sistema de evaluación de impacto se está centrando básicamente en analizar si el método de verificación de edad está funcionando, con resultados no muy alentadores, ya que la precisión es muy variable según plataforma y perfiles de usuarios, y se dan errores cerca del umbral de los 16 años. De momento, no se han planteado mediciones de más alcance (salud mental, resultados académicos).

Si la medida en España está enfocada a minimizar o mitigar los “efectos negativos” del uso de redes sociales por parte de los menores, deben plantearse criterios claros, transparentes y mensurables de evaluación de impacto.

Medidas educativas y papel de las familias

Otras preguntas que habrá que resolver son: ¿la prohibición vendrá acompañada de medidas educativas en pro del uso responsable? ¿Qué papel tendrán las familias en esta medida y cómo acompañarlas? ¿Cómo se regularán el resto de usos digitales de los menores?

Más allá de las prohibiciones, se tendrán que plantear las medidas socializadoras y educativas que deberían acompañar a esta propuesta para responder a estas preguntas.

Esperaremos a la publicación de la norma para poder hacer una interpretación en clave científica.

¿Exámenes en primaria? Todo depende de cómo, cuándo y para qué

Matxalen Belausteguigoitia Arrien. Profesora docente investigadora especializada en Dificultades del aprendizaje y trastornos del lenguaje, así como en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y formación online, Universidad de Deusto

Oihane Korres Alonso. University Teacher and Researcher. Educational innovation and development of human values, Universidad de Deusto

Sara tiene 8 años y, aunque no está enferma, lleva dos días entrando al colegio con “dolor de tripa”. Su tutora conoce el motivo: el examen del viernes. Historias como la de Sara explican por qué los exámenes en educación primaria se convierten en debate: para muchas familias y docentes, el concepto sigue ligado al juicio, el estrés y las posibles etiquetas.

Esta disyuntiva entre rigor académico y bienestar emocional desplaza el debate hacia “exámenes sí o no” y oculta lo realmente relevante. El impacto de una prueba no depende del formato, sino de su finalidad, del contexto y la temporalidad en que se aplica, y de cómo se comunican los resultados, además de sus consecuencias. La cuestión central es: ¿qué evidencias de aprendizaje necesitamos en cada etapa del desarrollo, cómo las recogemos y con qué finalidad las utilizamos?

Evidencias para orientar

Desde esta perspectiva, evaluar no es verificar resultados en un momento puntual, sino acompañar el proceso de aprendizaje para saber cómo orientar la enseñanza. La evaluación solo es útil si las evidencias recogidas sirven para intervenir a tiempo y ofrecen oportunidades reales de mejora.

La investigación indica que cuando se prioriza esta función reguladora de una prueba, de manera que permita ajustar el proceso de enseñanza mientras ocurre, el estudiante comprende mejor sus propios mecanismos de aprendizaje y alcanza un conocimiento transferible y profundo.

Evaluar, no calificar

Deberíamos distinguir entre la evaluación, entendida como la búsqueda e interpretación de evidencias, de la calificación, que no deja de ser un acto administrativo. Gran parte del estrés, la desmotivación y ese estudio superficial que vemos en los exámenes nacen, precisamente, de utilizarlos para comparar y etiquetar.

Si el examen se convierte en una “sentencia”, el alumno deja de mirar lo que aprende para mirar solo su nota. En cambio, cuando se aplica con fines diagnósticos o formativos, y se desvincula de consecuencias sancionadoras (malas notas), pueden contribuir al rendimiento académico y la autorregulación. Es lo que el experto Dylan William denomina evaluación formativa, un escenario donde enseñar y evaluar son, sencillamente, dos caras de la misma moneda.

Recuperación activa: la importancia del examen

El examen, entonces, no es el problema. Precisamente es la herramienta que nos hace trabajar la “recuperación activa” (recordar sin apoyos), un mecanismo necesario para consolidar la memoria a largo plazo. De hecho, así lo demuestran diferentes estudios: los alumnos que realizan tareas de recuerdo retienen mejor la información que aquellos que se limitan a releer, incluso cuando su desempeño inmediato es inferior. Un ejemplo es la práctica y repetición espaciada en el tiempo de contenidos del código de circulación utilizando test de autocorrección inmediata.

Sin embargo, los metaanálisis más recientes subrayan que estos efectos no son automáticos, sino que dependen de factores como la frecuencia, el tipo de tarea y, especialmente, las emociones asociadas a su aplicación. Esto indica que el uso del examen como herramienta de aprendizaje requiere un diseño cuidadoso y una implementación sensible al contexto.

Experiencia emocional

Como muestra el caso de Sara, la evaluación en primaria es una experiencia profundamente emocional. En estas edades, con un sistema neurocognitivo aún en desarrollo, la ansiedad aparece cuando el examen se vive como un evento impredecible o una sentencia. Sin embargo, este estrés no es una consecuencia inevitable de evaluar, sino del diseño de la prueba.



La evidencia científica determina que si las evaluaciones son frecuentes, de baja presión calificativa y con una devolución inmediata del profesor, no solo reducen el cortisol sino que activan la participación.

Retroalimentación imprescindible

A partir de esta evidencia, resulta esencial destacar el valor de la retroalimentación como componente clave de una evaluación eficaz. Retroalimentación entendida como la información que ayuda a reducir la distancia entre el estado actual y el deseado. Aunque los estudios de síntesis confirman su impacto positivo, también advierten que, para ser eficaz, debe ser clara, específica y orientada a la mejora, ajustándose al momento y nivel cognitivo del alumno.

Este planteamiento se extiende a la capacidad del alumnado para interpretar y aplicar la retroalimentación recibida: una capacidad que debemos ayudarles a desarrollar.

Enseñar a usar esa retroalimentación

En primaria, al ser la autorregulación una capacidad en desarrollo, su enseñanza debe ser progresiva y explícita. Asimismo, para que las prácticas de autoevaluación y coevaluación –que han demostrado efectos positivos sobre el rendimiento académico y el desarrollo de la autorregulación– sean efectivas en edades tempranas, deben introducirse de forma gradual y adaptadas al contexto, con orientaciones claras, acompañamiento sistemático y espacios estructurados de reflexión.

Finalmente, ningún modelo evaluativo puede ser eficaz sin respetar el ritmo madurativo del niño. Pretender que un mismo formato de examen sirva para todo el alumnado carece de sentido pedagógico, pues ignora las diferencias individuales en autorregulación, lectura o expresión escrita.

Por eso ofrecer múltiples formas de demostrar lo aprendido a los alumnos es lo que permite asegurar la equidad sin rebajar la exigencia.

Diseñar un examen

Para que las pruebas de evaluación sirvan como herramientas para el aprendizaje, debería responder a estas preguntas:

- El propósito: ¿qué decisión pedagógica o ajuste en la enseñanza/aprendizaje se tomará a partir de los resultados de esta prueba?
- La utilidad de la información: ¿qué información práctica se obtendrá para que el docente y el alumno puedan aplicarla?
- Compromiso con la mejora: ¿existe un plan y tiempo asignado para la reenseñanza, la práctica adicional o el reintento basado en los resultados?
- Equidad y transparencia: ¿la prueba es justa y accesible (lenguaje, formato, apoyos), y los criterios de evaluación son claros y concretos, comprensibles por el alumnado?
- Prioridad del aprendizaje: ¿el enfoque se centra en cómo la prueba guía el proceso de aprendizaje, haciendo que la calificación sea secundaria a la retroalimentación?

Un buen uso pedagógico del examen

En definitiva, la evidencia no avala posiciones a favor o en contra de los exámenes en primaria: su impacto depende de su función, diseño y frecuencia y, sobre todo, del uso pedagógico de la información que generan. Si una prueba no cambia lo que el docente hará la semana siguiente, no es evaluación para aprender: es clasificación.

Por ello, la cuestión debería ser: qué evidencias de aprendizaje se necesitan en cada etapa, cómo recogerlas y con qué finalidad para que la evaluación contribuya al desarrollo integral del alumnado.

MAGISTERIO

No existe ningún plazo para convalidar licenciaturas previas al plan Bolonia como máster

Es falso que exista una fecha límite para solicitar la correspondencia de las licenciaturas universitarias anteriores al plan Bolonia como máster, como aseguran mensajes que circulan por redes sociales.

Mensajes difundidos principalmente en Whatsapp afirman que esta es «la última semana» para realizar el trámite a través de la sede electrónica del Ministerio de Educación y que, en caso de no hacerlo, la licenciatura pasará a considerarse un grado. «Esta semana se termina el plazo. Si no, se equiparará a grado» y «en un minuto me he sacado un máster y sin pagar nada» son algunos de los mensajes que incluyen un enlace a una página oficial. La viralización de dichos mensajes ha provocado la saturación y caída de la web oficial ante la avalancha de visitas para realizar los trámites.

Hechos: El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Miciu) ha desmentido “rotundamente” estas afirmaciones a través de un comunicado y ha aclarado que no existe ningún plazo para obtener el certificado de correspondencia de los títulos universitarios oficiales de la anterior ordenación universitaria a los niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Meces). «La sede electrónica donde pueden descargarse los certificados se encuentra abierta permanentemente y no es un trámite obligatorio», apunta el comunicado.

Asimismo, el Ministerio también se ha hecho eco en su cuenta oficial de X (@CienciaGob), en el que a través de una publicación ha transmitido de igual manera que «no existe un plazo para obtener el certificado de correspondencia Mecés» y que la sede «está abierta permanentemente y el trámite no es obligatorio».

Cómo se acredita la correspondencia

El Ministerio señala que la posesión del nivel Mecés correspondiente puede acreditarse de dos maneras. La primera, mediante la presentación del título universitario junto con la publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE) que declara su correspondencia. La segunda, descargando directamente un certificado de correspondencia expedido por la Subdirección General de Títulos y Ordenación Universitaria a través de la sede electrónica. En ambos casos, el procedimiento es gratuito y no está sujeto a ningún límite temporal.

Antes del plan Bolonia

Antes de la implantación del plan Bolonia, el sistema universitario español contemplaba diplomaturas de tres años y licenciaturas de cinco, que pasaron a convertirse en grados de cuatro años y másteres tras la reforma, tal y como estableció el Real Decreto 967/2014, por el que se rige este procedimiento. En el marco Mecés, muchas licenciaturas preBolonia se sitúan en el nivel 3, equivalente a grado más máster, aunque esta equivalencia no modifica el título original ni exige ningún trámite obligatorio.

Por tanto, es falso que las personas con licenciaturas anteriores a Bolonia deban realizar de forma urgente trámite alguno para evitar que su título “se degrade” ni existe ningún plazo para la solicitud de correspondencias, que por otra parte es totalmente voluntaria.

Urra y el lenguaje: "Qué sería de esta sociedad sin el lenguaje"

El podcast !Hip, Hip, Urra! dedica uno de sus episodios a reflexionar sobre el valor del lenguaje como herramienta de pensamiento, vínculo emocional y base de la convivencia humana, de la mano de Javier Urra.

DIEGO MORENO-ARRONES Lunes, 9 de febrero de 2026

El lenguaje nos hizo humanos

Apoyándose en referentes como Chomsky, Saussure o Vygotsky, Urra recuerda que “la especie humana ha llegado hasta aquí por el lenguaje”. No solo como herramienta de comunicación, sino como estructura que permite pensar, anticipar, memorizar y relacionar. Pensamiento y lenguaje, insiste, avanzan juntos en un diálogo constante: uno construye al otro.

Esta idea cobra especial relevancia cuando el psicólogo alude a ámbitos como el autismo, los trastornos del lenguaje o las lesiones cerebrales. En todos ellos, la palabra, o su ausencia, revela hasta qué punto el lenguaje organiza nuestra forma de estar en el mundo.

Lenguajes que educan, cuidan y acompañan

El episodio transita por múltiples registros: el lenguaje del niño que dice “mamá”, el del juego compartido, el de quien se despide de la vida, el del educador que enseña, el del líder que calma en una emergencia. Hay un lenguaje para convencer, otro para enseñar y otro, quizá el más difícil, para no herir.

Urra subraya la importancia del tono, de la pausa, de la palabra elegida con cuidado. Advierte del peligro de hablar desde el enfado y reivindica un uso responsable del lenguaje, especialmente en una sociedad acelerada donde las tecnologías facilitan escribir, pero no siempre pensar lo que se escribe.

El lenguaje que no se dice

Más allá de lo verbal, el podcast se detiene en el lenguaje del cuerpo, del abrazo, del silencio compartido. Ese lenguaje “piel con piel” que no puede ser sustituido por una pantalla. También en el lenguaje interior, el que cada persona utiliza para definirse, comprenderse y proyectarse hacia lo que desea ser.

Uno de los momentos más conmovedores llega cuando Urra comparte experiencias vividas con niños gravemente enfermos y con sus familias. Frases que no deberían decirse y, sin embargo, se dicen por amor. Palabras que se callan para proteger. Ahí, el lenguaje deja de ser técnica y se convierte en ética.



Amor, la palabra esencial

El episodio concluye con una idea que atraviesa toda la crónica sonora: el lenguaje es poder, pero también cuidado. Puede construir o destruir, acompañar o herir. Por eso, saber decir, saber callar y saber escuchar es una forma de responsabilidad personal y social.

En ¡hip, hip, urra!, Javier Urrea no ofrece una lección académica al uso, sino una invitación a revisar nuestro modo de hablar y de hablarnos. Porque quizá no haya palabra más importante en nuestro lenguaje que aquella que nombra, explica y sostiene el amor.

España, entre los países europeos con una proporción más alta de experiencias negativas digitales

Solo un 34% de países demuestra una regulación efectiva de los espacios digitales y España se encuentra en último lugar en cuanto a conocimientos y comportamientos de seguridad online, en el estudio comparativo realizado en nueve países europeos.

MAGISTERIO Martes, 10 de febrero de 2026

El mundo digital abre un universo de posibilidades. Sin embargo, es fundamental ser conscientes de los riesgos que acompañan al uso de Internet, especialmente para la protección y seguridad de niños y adolescentes. El informe europeo *Infancia Conectada. El estado del bienestar digital y la resiliencia de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en Europa*, realizado por Fundación Vodafone junto a Save the Children UK, con una muestra de jóvenes entre los 13 y los 18 años en nueve países europeos –Reino Unido, Alemania, Albania, Grecia, España, Portugal, Turquía, Rumanía y Holanda–, presenta una radiografía preocupante.

España se sitúa entre los países europeos con una proporción más alta de experiencias negativas en entornos digitales según este estudio y, a pesar de ser el segundo país con un alto nivel de acceso a dispositivos, existe una gran polarización ya que hay una proporción muy elevada de jóvenes que tienen barreras significativas para conectarse (21%).

En palabras de Gloria Placer, directora de Fundación Vodafone en España, “el camino más eficaz para lograr que las y los jóvenes se muevan por los entornos digitales de manera segura es la educación: dar a los jóvenes las herramientas para desarrollar un pensamiento crítico que les permita gestionar su tiempo y su bienestar en un entorno que ya es parte de sus vidas”.

La capacidad de autocontrol de los jóvenes españoles es limitada: solo un 34% demuestra una regulación efectiva de su uso de los espacios digitales y solo un 57% alcanza un nivel bueno o alto en conocimientos y comportamientos de seguridad online, ocupando el último lugar de todos los países que han participado en la encuesta.

El contexto europeo

El informe subraya que, si bien están cada vez más conectados, persisten varios retos clave a nivel europeo:

- Solo uno de cada cuatro califica su bienestar digital como bueno, reportando con frecuencia estrés o falta de sueño.
- Las redes sociales les mantienen conectados incluso cuando no quieren. A casi una cuarta parte (24%) le mueve el miedo a perderse algo (FOMO).
- La mitad permanece online más tiempo del que había planeado (51%), perdiendo la noción del tiempo.
- La tecnología avanza más rápido que la alfabetización digital para casi la mitad (46%) de los jóvenes. Muchos tienen problemas para identificar las señales del contenido patrocinado (26%), no entienden los algoritmos (34%) o no reconocen el material generado por IA (37%).

Estos datos nos invitan a reflexionar sobre cómo podemos abordar la educación de las y los jóvenes para que logren tener la capacidad de navegar por los entornos digitales con confianza, seguridad y responsabilidad. El informe puede leerse al completo en inglés [aquí](#).

Los docentes van a la huelga en Cataluña por más salarios y recursos y menos ratios

Los profesionales del sector educativo catalán está llamados a seguir este miércoles una huelga convocada por los principales sindicatos para reclamar mejoras salariales y laborales, así como ratios más bajas en el aula y más recursos para atender al alumnado.

EFE.Miércoles, 11 de febrero de 2026

Los sindicatos Ustec-STEs (IAC), CCOO, CGT, UGT y Professors de Secundària confían en conseguir una movilización masiva de maestros, profesores y personal de atención educativa, sobre todo en los centros públicos, aunque también están convocados los concertados. Entre sus principales reclamaciones, destaca un

incremento salarial para compensar la pérdida del poder adquisitivo que arrastra el colectivo desde los recortes de la gran crisis económica, que los sindicatos cifran en un 20%.

Menos ratios y burocracia

También exigen reducción de ratios en las aulas para poder atender en condiciones al alumnado, estabilidad de las plantillas, más recursos para la escuela inclusiva y la eliminación de la sobrecarga burocrática. El paro va acompañado de manifestaciones centralizadas por toda Cataluña –Barcelona, Tarragona, Girona, Lleida y Tortosa–, mientras que esta noche pasada se habían organizado encierros en algunos centros educativos. La protesta llega cuando la consellera de Educación, Esther Niubó, se encuentra convaleciente de una reciente intervención quirúrgica, aunque el paro fue convocado semanas antes. En su ausencia, el conseller de Presidencia, Albert Dalmau, está al frente del departamento.

La última propuesta de la Generalitat

Pocas horas antes de la huelga, la Generalitat explicó ayer que tiene lista una propuesta de mejora de las condiciones salariales y laborales de los docentes y el personal de atención educativa para hacer frente al malestar del sector. La propuesta contempla la mejora del complemento específico, una de las demandas de los sindicatos, según han informado fuentes de la Conselleria, que señalan que está condicionada a la aprobación de los presupuestos.

El departamento asegura que su oferta prevé también la reducción de ratios y «avances» en la desburocratización, así como recursos para la educación inclusiva y el reconocimiento de las diferentes funciones de cada docente. La huelga es la continuación de movilizaciones como la del pasado 15 de noviembre, cuando unos 8.500 docentes –según la Guardia Urbana– tomaron las calles en Barcelona. Los organizadores cifraron la participación de los maestros y profesores en 30.000.

Servicios Mínimos

Los servicios mínimos decretados por el departamento de Empresa y Trabajo contemplan que deberán trabajar un docente para cada tres aulas en infantil, primaria y secundaria, y el 33% de la plantilla en las guarderías públicas. En los centros de educación especial, entre los 3 y los 16 años, los mínimos serán del 50% de la plantilla; y el mismo porcentaje entre los monitores de comedor, del servicio de cocina, de acogida, de extraescolares y de atención al alumnado con necesidades especiales.

El sindicato Ustec-STEs, mayoritario en el sector público, ha denunciado que estos servicios son «claramente abusivos» y que buscan «dificultar el ejercicio real del derecho de huelga».

El Consejo Escolar del Estado pide bajar más las horas docentes en centros públicos y en concertados

El Consejo Escolar del Estado aboga porque la nueva ley que reducirá los ratios en las aulas y la jornada lectiva del docente vaya más allá y establezca reducciones aún mayores en las horas y que esta medida se aplique no solo a los centros públicos, sino también a los privados concertados.

EFEJueves, 12 de febrero de 2026

Según la ponencia elaborada por la Comisión permanente del CEE, a la que ha tenido acceso Efeércoles, el Consejo Escolar se muestra de acuerdo con una rebaja de ratios de hasta 22 alumnos en Primaria y de hasta 25 en Secundaria, pero aboga por bajar ratios vinculadas al alumnado con necesidades educativas de todo tipo. En este sentido señala que «no debe superarse el número de tres alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o de necesidades educativas especiales por unidad escolar».

El anteproyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en la educación no universitaria, aprobado en noviembre, contempla que solo el alumnado con necesidades educativas especiales (NEEs) compute como dos plazas. No obstante, el Gobierno se comprometía a elaborar un índice de vulnerabilidad socioeconómica que sirviera para identificar aquellos centros que, por diferentes circunstancias, como el tipo de alumnado o la ubicación, presenten una situación de especial complejidad.

Más enmiendas a la ley

El pleno del Consejo Escolar del Estado se reúne hoy para debatir este informe y votar las diferentes enmiendas que la comunidad educativa ha presentado a la norma, que por otra parte contempla que el horario lectivo de los docentes sea de un máximo de 23 horas semanales en primaria y de 18 horas en secundaria. De momento el CEE estima que «deberían establecerse mayores reducciones horarias y que debería especificarse que se dotará a los centros del profesorado necesario para que esa reducción horaria por docente en ningún caso pueda suponer una reducción en los programas y apoyos del centro».

«De igual manera, considera que una medida de este tipo ha de extenderse al profesorado que presta el servicio público de la educación a través de los centros privados concertados», señala. También recomienda concretar los conceptos horarios del profesorado que debieran considerarse lectivos y pide agilizar el calendario de aplicación de esta ley, que es progresivo y cuya entrada en vigor de forma completa sería para el curso 2031-32. «Que el calendario de aplicación de esta norma se desarrolle en todas las enseñanzas, etapas y niveles educativos en el menor tiempo posible», puntualiza el Consejo Escolar después de que el Ejecutivo



haya propuesto que la rebaja de ratios comience en el curso 2027-28 en Infantil y Primaria, al curso siguiente en Secundaria y al año siguiente en Bachillerato.

Otras medidas de mejora para el docente

El Consejo Escolar añade en su informe que la ley se complemente con otras medidas como la subida de nivel para adaptar el Cuerpo de Maestros al mismo nivel A1 del profesorado. También establecer una jubilación específica docente anticipada y gratificada para todo el profesorado de centros sostenidos con fondos públicos, regular la salud laboral docente teniendo en cuenta también los riesgos psicosociales, reducir la burocracia y la sobrecarga de trabajo y reformar los procesos de ingreso y acceso.

Algunas de las enmiendas que se votarán hoy se refieren precisamente a generalizar las reducciones horarias del profesorado mayor de 55 años, a establecer que el profesorado interino y sustituto pueda cobrar en verano y se le compute el tiempo de servicio de los periodos vacacionales o a ampliar a todo el profesorado la posibilidad de acogerse a jubilación voluntaria a partir de los 60 años.

La reunión del pleno del CEE estaba prevista para diciembre de 2025 pero la fecha se pospuso a la espera del nombramiento de la nueva ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, que por primera vez presidirá esta sesión.



Controlar las redes sociales **OPINIÓN**

Ramón Reig. 9 febrero, 2026

No es tan fácil controlar las redes sociales para que los niños no vean lo que se supone que no deben ver. Cualquier niño sabe cómo zafarse de esos controles –“se puede mentir sobre la edad muy fácilmente”, me dice una usuaria menor de edad- y cualquier red lo sabe mejor que los niños. Hasta una app netamente juvenil como Snapchat ha reconocido que persisten fallos técnicos en sus sistemas de verificación de edad que podrían permitir eludir los controles. En Australia -pionera en la vigilancia de las redes en relación con los menores- diversos expertos advirtieron que ningún sistema es infalible y que algunos menores logran eludir los controles mediante cuentas falsas o el uso de redes privadas virtuales.

Pedro Sánchez no pierde oportunidad de crear polémicas que lo hagan llegar hasta 2027, ahora afirmando que, como están ladrando los muy ricos oligarcas de la tecnología, es señal de que Sánchez y Sancho cabalgan. Supongo que era consciente cuando escribía esa frase en las redes de que no pertenece a El Quijote. Entre la noticia de las redes, la subida de las pensiones y la meteorología que también es progresista, casi se ha detenido el debate sobre el desastre de la red ferroviaria y las carreteras, etc.

El nuevo Frente Popular

Sánchez resiste y ése es su papel y su obligación como mandatario, ya veremos si los molinos lo voltean o forma un “frente popular” para detener a las derechas. Bien mirado, si el objetivo es detener a Vox, al igual que en Europa, el PP debería también unirse a ese frente popular, total, ya hay otras derechas en la futura coalición sanchista...

Si se trata de defender a los menores -y a los mayores- tendrá el presidente que hacerlo con más amplitud. Las películas que siempre han sido para mayores de 18 años ahora han bajado a 16. Las películas de violencia que antes se presentaban como de “acción” ahora son de “acción y aventuras” para abrir el mercado. Los escolares libros de texto y las plataformas de TV, empezando por Netflix, proyectan unas ideologías de victimismo que acaban por divertir a una mente madura -que huye con rapidez de este aleccionamiento simplón- y a la vez adoctrinan a los menores, junto con la escandalosa manipulación de RTVE y el lavado de coco de los nacionalismos vasco y catalán. Mi esperanza es que en Andalucía no llegue nunca tanta mentira e inexactitud histórica como la que se deriva de los nacionalismos.

Que inventen ellos

Las redes ofrecieron su presencia sobre finales de los años 90 del pasado siglo, claro. Era algo parecido a una colonización totalitaria de nuestras mentes por parte de la tecnología estadounidense. Europa no hizo nada, ninguna alternativa. Y menos España.

Sobre 2010, China le dijo a Google -y por tanto a su red Google+- que pensara en hacer las maletas porque estaba calentando mucho las cabezas de los chinos con doctrina occidental y temas prohibidos por los comunistas y en 2014 Google se largó del todo o casi. Los chinos ya tenían sus propios buscadores, entre ellos Baidu, que se situó entre las primeras grandes empresas mediáticas del mundo en ese 2014 y que ya era

el más consultado en China cuando estaba Google, muy vigilado por el Partido Comunista Chino (PCCH). Google se había colado en China en 2006 sin permiso del PCCH.

Trump se empeñó en hacer algo parecido con la china TikTok y lo ha logrado hace poco. La TikTok gringa -con más de 200 millones de seguidores en USA- pertenece en la mayoría de sus acciones a Oracle, otro elemento de poder de los actuales dueños gringos del mundo. Su fundador, Larry Ellison, posee alrededor del 40 por ciento de las acciones de Oracle, firma que trabajó un tiempo para la CIA.

¿Dónde están las redes españolas y europeas y las plataformas de televisión? ¡Pero sí, salvo excepciones, siempre dejamos que inventen ellos! Gracias a Trump se está espabilando Europa, a Europa le interesa que Trump le dure muchos años en plan duro, ya caerá, nunca podrá competir con Europa en sabiduría, si es que Europa desempolva su sabiduría y llama a los talentos que, según Yuval Harari, se están recluyendo ante la invasión de mediocridades que padecemos.

Hormonas y recreos

Los jóvenes están mucho más determinados que los mayores por sus hormonas y su cerebro que suele estar bailando entre Pinto y Valdemoro. Se sienten poderosos y suelen ver la muerte lejos, es más, algunos parece que creen que no existe, están más preocupados por la vida y cómo torearla. Por fortuna, no todos piensan en matarse o están deprimidos, pero sí muy jodidos por las circunstancias históricas.

Las redes les sirven de escape y el poder se alegra porque de esa manera los tiene controlados. Casi dos horas al día están colgados de ellas más lo que estén enredados con Internet en general, más alguna escapada de marcha, el resultado es que por mucho que me digan que en España se utilizan las redes en primer lugar para buscar información yo pregunto en clase del último año de periodismo por la actualidad y no suele saberse. La información que se busca es, sobre todo, para la distracción y el recreo.

La información es concepto amplio que puede confundirse con el recreo. Con las redes se besa uno a sí mismo constantemente, se posturea tanto que se deja uno embarazado de sí mismo. No se debate, sobre todo se pelea, se amenaza, el tímido patológico, el frustrado, el tarado y el cobarde han encontrado su sitio ideal, bajo anonimato. Como decía Umberto Eco, el chulo, el borracho y el tonto del pueblo, de la cantina o del barrio han hallado sus paraísos.

¿No hay nada bueno en las redes? Claro, bueno y buenísimo, pero queda para la minoría, una minoría que sigue adelante, los "marginados por arriba" -les llamo- que como hagan uso de sus saberes adquiridos en libros y redes son mancillados por los enredados. Ya se sabe que la ignorancia, hoy, logra fortuna.

El proyecto es lo que importa

La sociedad ha llegado a un estado de mediocridad que siempre ha estado ahí, pero que ahora gobierna, manda y hasta lo aplauden. Las redes son el fruto de mentes mercantiles y tecnológicas, no humanistas -aunque las más poderosas conocen la importancia del humanismo-, que saben cómo defenderse en el mundo para alcanzar riqueza y fama y además han trabajado en un país como Estados Unidos donde no piden tanto el carné de identidad como aquí, sino que, en lugar de mirar por dónde respiran los emprendedores, estudian los proyectos que les presentan a las grandes empresas y les dan cobijo a esos proyectos, primero a los proyectos.

He ahí la diferencia con España y con Andalucía y Sevilla en concreto. Por eso ellos mandan de verdad y controlan nuestros cerebros. Les tienen cogido el tranquillo y no ahora sino desde el fin de la Segunda Guerra Mundial: luces, cámara, acción, colores, postproducción, fantasías, héroes y heroínas, marcas igual a poder, emotividad a fondo, payasadas, gracejos, simpatías y, siempre, sexo implícito y explícito, desde los Grammy -imitados por Eurovisión- hasta la pornografía. Todo conecta con lo que pide el cuerpo a todas horas y en casi todos los años de nuestra vida, sobre todo en edades jóvenes. Administrar redes es complicado, no es un tema exclusivo de leyes en manos de políticos que miran por ellos mismos, las leyes no detienen las exigencias de la evolución biológica.

Contra los viejos

Cuando les digo a mis alumnos que en mis tiempos infantiles en España se terminaba la TV y la radio a una hora y todos a la cama (los niños a las nueve con la familia Telerín) ponen cara de asombro. De ahí surgió mi generación, la baby boom, el personal se supone que se acurrucaba más bajo aquel silencio absoluto y aquella negrura nocturna. Mi generación ahora es vieja y nos van a agarrar una manía de no te menees.

Al edadismo se une el rechazo porque nos suben las pensiones. Pedro, ni por ésas te voy a votar, ni a ti ni a nadie, quiero que os boten a todos los listos y mediocres que han invadido la gestión de mi país y no sé quién puede hacerlo de verdad. Pero te agradezco la subida porque no olvidemos que se sirven de ella hijos, nietos y cualquiera sabe si bisnietos y hasta pedigüños y gente sin techo acurrucada en aceras bajo sus mantas, que sólo por ellos, por uno sólo de ellos, os debería dar vergüenza de llamaros progresistas.

Si queda algún pico en el reparto vamos juntando para comprar otros cacharros con el objetivo de conectar mejor aún con las redes. No hay día que pase en el que no salgan nuevos adminículos inteligentes para que cada vez nos movamos menos en nuestra totalidad, desde el cerebro a los pies que es el lugar donde terminará el cerebro sincrónico y complejo, salvo la minoría que lo conserve y defienda como se defendían los libros clásicos en Fahrenheit 451. Las redes sociales nos llevan a la IA, es el estallido de la información, pero la

crisis del conocimiento. Enfrentarse a una red o a Internet o a su IA es como si te regalaran una pistola cargada sin saber utilizarla o te tiraran al mar sin saber nadar. La IA es maravillosa, pero quienes la cargan me despiertan dudas. Las redes son muy necesarias, pero para desenredarlas.

Ahora, cuando el mal está hecho, cuando las redes tienen mucho de droga, pretenden ponerle puertas al campo. No es posible así, sólo con leyes. La solución no es ésa. ¿Cuál es? Diré un inicio de posible solución.

Los niños ya no vienen de París

Veamos: los niños ya no vienen de París y la guerra no se evita pintándoles las manos de blanco a los escolares. El mundo futuro de cualquier menor no se llama España ni Andalucía, se llama planeta Tierra. Los jóvenes tienen relaciones sexuales plenas con 17 años y menos. La vida no es tan bella y el positivismo ese de pacotilla con el que nos bombardean es una pampina, un imaginario. Se bebe y se fuma en la adolescencia. Y mucho. La publicidad transmite unos pseudovalores con los que tampoco se atreve Pedro Sánchez, no sé si lo hará cuando se junte otra vez con Pablo Iglesias, Montero & Belarra más los listos útiles catalanes, vascos y gallegos y ganen las elecciones en 2027. ¡A que no tienen piii!!!!

Progenitores y profesores deben educar con los mismos cacharros y los mismos contenidos que los menores utilizan para acceder a las redes y quedarse en ellas. Eso no liquida al libro, sino que lo complementa y viceversa. Educar en casa, en el colegio, en las universidades a las que muchos llegan con mentalidad adolescente. Se trata de tomar el toro por los cuernos y hacerle frente a los nuevos tiempos en los que los menores y jóvenes van por un lado y los mayores por otro. Se trata de que los menores y los jóvenes se vean acompañados por expertos mayores que les interpreten lo que ven y por qué lo ven. Se trata de desmitificar a sus mitos, a sus dioses, a sus becerros de oro. Se trata de contrarrestar un relato con otro que les ponga los pies en el suelo con vistas a su presente y a su futuro, que les impregne de ilusión por vivir.

¿Estamos dispuestos a ampliar nuestra responsabilidad educativa? Los niños se engendran con esas posiciones sexuales de las proyecciones pornográficas o con otras más tradicionales, de toda la vida. Luego llega la época del embarazo, muy embarazosa sobre todo para ellas. Y luego la más difícil: educar. Ya se acabaron los cuentos, ahora los cuentos están en las redes y son para todos los públicos. Y hay que enfrentarse a ellos.

Existen cerebros más adelantados y otros en formación. Elijan: o los adelantados cumplen con su obligación - sin juzgar, sin reprimir, sin maltratar- o dejamos todo el peso sobre las mentes que abren los ojos a una vida superficial, de consumo y cosas peores y además nos dedicamos a guerrear contra el poder que atesoran unos ricos muy ricos que lo son acaso no sólo por sus emprendimientos sino por nuestra desidia.

Ramón Reig, catedrático emérito en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla

Susana Sorribes (INSnovaE): «No unificar la retribución de los inspectores educativos puede generar desigualdad entre territorios»

José Luis Fernández. 9 febrero, 2026

El Real Decreto 68/2026, publicado en el Boletín Oficial del Estado el pasado 5 de febrero, ha reabierto el debate sobre el papel, el reconocimiento y el futuro de la inspección educativa en España. La nueva norma, largamente demandada por asociaciones profesionales y sindicatos del sector, pretende ordenar de manera integral un ámbito clave del sistema educativo que llevaba décadas regulado de forma fragmentaria.

Así lo considera Susana Sorribes, presidenta de INSnovaE (Inspectoras e Inspectores para una Nueva Educación), una de las organizaciones que ha participado en el proceso de elaboración del texto junto al Ministerio de Educación, quien, en declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, subraya que el real decreto supone un cambio de calado al abordar de forma global todos los aspectos relacionados con la inspección educativa.

Así, las modificaciones van desde el acceso al cuerpo de inspectores hasta su formación, cualificación, desarrollo profesional y evaluación, tanto interna como externa. La presidenta de INSnovaE apunta que la norma reafirma de manera explícita que el cuerpo de inspectores es un cuerpo docente, algo que, aunque ya estaba implícito en la legislación, no siempre había tenido un reflejo claro ni institucional ni retributivo.

Uno de los elementos más relevantes del decreto es precisamente ese reconocimiento institucional expreso de las atribuciones y funciones de la inspección educativa. El texto establece que dicho reconocimiento deberá tener efectos también en el plano retributivo, ofreciendo a las comunidades autónomas un marco normativo para revisar las condiciones salariales de los inspectores.

No obstante, como señala Sorribes, la concreción de estas mejoras económicas queda en manos de los gobiernos autonómicos, lo que introduce un factor de desigualdad potencial entre territorios. Entre la serie de "puntos discutibles", cita que la nueva norma es un desarrollo "muy dependiente" de las comunidades autónomas porque, aunque hay aspectos básicos, hay otros que establece como marco, pero que dejan al final

a las comunidades autónomas que lo regulen”. Por ejemplo, el reconocimiento retributivo, “una de las cosas que deja a la decisión de las comunidades autónomas a que éste se reconozca finalmente en una nueva retribución”.

Es, precisamente ese, uno de los puntos más controvertidos, el “alto grado de dependencia” del desarrollo autonómico. Aunque la norma fija aspectos básicos comunes, deja en manos de las comunidades autónomas la regulación de cuestiones clave, lo que, advierte, puede derivar en una **aplicación desigual del modelo** en el conjunto del Estado.

Porque sí, el reconocimiento retributivo es uno de los ejemplos más claros de esta limitación. El real decreto establece el principio, pero no concreta una mejora salarial homogénea, como podría ser una retribución clara asociada a un nivel específico —el denominado nivel 28—, lo que obliga a negociar estas condiciones en cada territorio. Algo similar ocurre con la evaluación de la inspección, para la que se define un marco general, pero sin indicadores comunes que permitan comparar resultados entre comunidades autónomas, abriendo la puerta a una dispersión metodológica.

También el nuevo modelo de acceso genera debate dentro del propio colectivo. Aunque se valora positivamente la mayor claridad en las pruebas y la introducción de cambios como la lectura pública del ejercicio práctico, algunas organizaciones alertan de que la ponderación de la accidentalidad en el acceso podría tensionar el principio de igualdad de oportunidades entre aspirantes.

En cualquier caso, Sorribes saluda que la aprobación del Real Decreto 68/2026 responde a una necesidad histórica. Hasta ahora, la inspección educativa se regía por un mosaico normativo compuesto por disposiciones aprobadas entre 1995 y 2007, que regulaban de forma dispersa aspectos como la organización, el funcionamiento o el acceso al cuerpo. La nueva norma unifica ese marco legal y establece una regulación coherente que, en palabras de la presidenta de INSnovaE, “ordena en una única norma todo lo que tiene que ver con la inspección de educación”.

Más allá de la función tradicional de control y supervisión, el decreto amplía y refuerza el papel de la inspección en tareas de acompañamiento y asesoramiento pedagógico a los centros educativos. Este enfoque responde a una visión más moderna de la inspección, alineada con modelos europeos que conciben a los inspectores no solo como garantes del cumplimiento normativo, sino también como agentes de mejora de la calidad educativa.

El texto dedica un capítulo específico al acceso al cuerpo de inspectores, uno de los puntos más sensibles y debatidos. El nuevo sistema combina un concurso-oposición con una fase práctica posterior y fija requisitos claros, como contar con más de ocho años de antigüedad como funcionario docente de carrera. Además, se detallan los distintos ejercicios del proceso selectivo —tres pruebas eliminatorias— y los porcentajes que cada una de ellas tendrá en el cómputo final, aportando mayor transparencia y seguridad jurídica.

Entre las fortalezas objetivas del real decreto, Sorribes destacó la actualización normativa, el refuerzo de la identidad profesional de los inspectores y la mejora de la transversalidad en el acceso al cuerpo. La norma introduce, además, la evaluación sistemática de la propia inspección educativa, incorporando la cultura de la calidad y la rendición de cuentas como ejes de la acción inspectora. Otro avance relevante es la corrección de los riesgos de interinidad estructural, al establecer umbrales claros y convocatorias obligatorias cuando existan vacantes.

Desde INSnovaE, al igual que desde otras asociaciones como USIE, ADIDE o ANIE, se reconoce el esfuerzo del Ministerio por abrir un proceso de diálogo y escuchar las demandas del sector. Sorribes agradeció expresamente esa participación, subrayando que el decreto recoge parcialmente tres reivindicaciones históricas: el reconocimiento profesional del cuerpo, la formación y la carrera profesional, y una ordenación más clara del acceso.

No obstante, las asociaciones coinciden en que la norma no cierra completamente cuestiones fundamentales como la homogeneidad efectiva del cuerpo de inspectores en todo el territorio nacional. La ausencia de una concreción retributiva común y de un modelo de evaluación compartido son, a juicio de los representantes del sector, asignaturas pendientes que condicionarán el alcance real de la reforma.

La conclusión, en palabras de Susana Sorribes, es clara: el Real Decreto 68/2026 constituye un avance relevante y establece un marco necesario para modernizar la inspección educativa, pero su impacto final dependerá de cómo las comunidades autónomas desarrollen la norma y de la capacidad de negociación en las mesas sectoriales. Solo entonces se podrá evaluar si esta reforma logra consolidar una inspección educativa más reconocida, profesionalizada y homogénea en el conjunto del sistema educativo español.

Los menores de 16 años reconocen una necesidad funcional y emocional de permanecer conectado a internet

José Luis Fernández. 10 febrero, 2026

La mitad de los adolescentes manifiesta sentimientos de inseguridad a los 16 años cuando se queda sin acceso a internet, mientras que el 98,5% reconoce una necesidad funcional y emocional de permanecer conectado. Únicamente un 3,85% afirma no utilizar redes sociales.

La Comunidad de Madrid ha elaborado el primer ensayo científico realizado en España sobre el uso y el impacto de las redes sociales en menores de 12 a 17 años. El estudio, desarrollado por un equipo investigador de las universidades Rey Juan Carlos y Pontificia Comillas, se ha llevado a cabo con 700 alumnos de Secundaria y Bachillerato del Colegio Gredos San Diego Moratalaz y concluye que las plataformas analizadas —YouTube, TikTok e Instagram— influyen directamente en la inseguridad y los niveles de ansiedad detectados entre los adolescentes participantes.

El consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, y la consejera de Familia, Juventud y Asuntos Sociales, Ana Dávila, han participado en la presentación del estudio, liderado por Jorge Sainz, catedrático de la Universidad Rey Juan Carlos. Las conclusiones del análisis señalan que, en términos generales

En relación con sus efectos sobre la ansiedad, las investigaciones constatan un incremento a partir de los 14 años cuando los adolescentes no responden de forma inmediata a los mensajes recibidos. En el caso de las chicas, el nivel más elevado se registra a los 17 años, cuando el 76,5% de ellas sufre ansiedad si no los contestan de forma inmediata. Entre los chicos, este máximo se sitúa entre los 15 y los 16 años, con un 57% que manifiesta esa misma sensación asociada a la necesidad de contestar con rapidez.

Del estudio se desprende que las edades más vulnerables van de los 14 a los 16. También se observa que el 60% de los adolescentes pierde horas de sueño y que el 20% de ellos oculta en las respuestas el tiempo real de conexión.

Evolución en el uso de las redes

Asimismo, el ensayo ha puesto de manifiesto que las chicas sufren mayor malestar emocional cuando baja su autoestima, identificándose este aspecto como un factor clave en el equilibrio emocional de los adolescentes. El análisis también señala que los jóvenes encuentran en las redes sociales espacios de pertenencia, experimentación identitaria, exposición social y creatividad, y que con la edad pasan del uso audiovisual pasivo a la búsqueda de entornos más interactivos y basados en la autopresentación.

También se observa que entre los 11 y los 12 años el consumo se centra en YouTube, mientras que entre los 13 y los 16 predomina el uso de TikTok. El estudio muestra que esta plataforma, por su diseño y arquitectura, favorece conductas compulsivas como la nomofobia —miedo irracional a no disponer del teléfono móvil—, la necesidad de conexión permanente y un uso social intensivo, asociados a mayores niveles de ansiedad y depresión.

Igualmente, la relación entre la adicción a esta red y el daño psicológico presenta coeficientes significativamente superiores a los detectados en otras plataformas y provoca ansiedad en el 42% de los menores cuando no recibe una respuesta inmediata a sus mensajes. Y de los 14 a los 17 años, aun siendo predominante el uso de TikTok, aumenta el uso de Instagram. Con esta red se corrobora que el 67% de las chicas y el 39% de los chicos de 16 y 17 años manifiestan inseguridad elevada ante la desconexión.

La Comunidad de Madrid ha sido pionera en la adopción de medidas orientadas a reducir los riesgos derivados del uso temprano, intensivo o inadecuado de las tecnologías de la información. Así, desde el curso 2020/21 está prohibida la utilización de teléfonos móviles en colegios e institutos de la región durante toda la jornada escolar, y el pasado mes de septiembre entró en vigor el decreto que regula y limita el uso de dispositivos digitales de uso individual entre los alumnos de Educación Infantil y Primaria de los centros educativos madrileños sostenidos con fondos públicos.

Además, la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades colabora con la de Sanidad y con varias fundaciones en un programa pionero de salud mental que llega ya a todos los centros educativos públicos de Educación Especial y a más de un centenar de colegios ordinarios para detectar posibles riesgos en los centros. Esta iniciativa cuenta con equipos especializados de los servicios de Salud Mental de hospitales públicos que ofrecen a los docentes pautas de actuación ante distintas situaciones que puedan incidir en el bienestar de sus estudiantes, también relacionadas con el uso de la tecnología.

Igualmente, el Hospital Gregorio Marañón cuenta con la única unidad pública en España dedicada a las adicciones comportamentales, que atiende desde una perspectiva sanitaria y psicosocial a las personas, menores y adultos, que muestran comportamientos adictivos en relación con el juego de apuestas, videojuegos, sexo, compras compulsivas y redes sociales.

En un primer balance de este centro se comprobó que la edad media de los adolescentes que acuden al mismo es de 14 años: el 72% son chicos, frente a un 28% de chicas. Por afectación, el 92% de los chicos presenta una problemática relacionada con los videojuegos, mientras que un 63% de las chicas tiene problemas con las redes.

Asimismo, la Consejería de Familia, Juventud y Asuntos Sociales ha puesto en marcha recientemente campañas publicitarias de concienciación. Por un lado, una campaña para prevenir la adicción de los jóvenes al uso de las nuevas tecnologías, bajo el lema La vida sin ti. Y otra, dedicada a concienciar a los jóvenes de los riesgos de la pornografía digital en las redes sociales, con el nombre ¿Te desnudarías delante de ellos?

Y en 2018 comenzó el Servicio de Atención en Adicciones Tecnológicas (SAAT) para adolescentes y sus familias, que ya ha atendido a más de 43.000 personas. Su programa de intervención ya se desarrolla en Madrid capital, Alcalá de Henares, Torrelodones, Móstoles y Pozuelo de Alarcón.

Prohibir las redes sociales hasta los 16 años: la evidencia científica frente al anuncio político

Aránzazu Basterra. 11 febrero, 2026

El anuncio del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, de elevar la edad legal de acceso a las redes sociales de los 14 a los 16 años sitúa a España en la estela de países como Francia o Australia. Es una respuesta popular a una preocupación social legítima: el impacto de la tecnología en el bienestar biopsicosocial de la infancia. Sin embargo, desde la investigación en adicciones comportamentales, surge una pregunta inevitable: ¿es una barrera de edad suficiente para proteger a una generación que ya habita un mundo híbrido?

Para entender la complejidad de esta medida es importante entender el desarrollo cerebral durante la adolescencia. En esta etapa, la corteza prefrontal, responsable del control de impulsos y la toma de decisiones, está aún en pleno desarrollo, mientras que el sistema dopaminérgico de recompensa es altamente sensible. Las redes sociales están diseñadas bajo una arquitectura de «persuasión tecnológica» que explota precisamente esta vulnerabilidad. Por tanto, el debate no es solo legal, sino madurativo. Sin embargo, la ciencia sugiere que la prohibición por sí sola no acelera la madurez necesaria para gestionar estos estímulos.

El reto de la verificación: ¿un muro de papel?

Aumentar la edad legal es una declaración de intenciones, pero carece de efectividad si no se detalla el «cómo». Hasta ahora, los sistemas de verificación de edad han sido fácilmente eludibles para los adolescentes. Sin una solución tecnológica robusta y consensuada, que no comprometa la privacidad, corremos el riesgo de crear una normativa que nazca obsoleta.

Además, resulta llamativo que, en un entorno digital sin fronteras, las medidas se adopten de forma fragmentada en Europa. Mientras Francia fija el límite en los 15 años, España lo eleva a los 16. La falta de un consenso europeo dificulta la exigencia de responsabilidades a las grandes plataformas tecnológicas (las **Big Tech**), que operan bajo lógicas globales y no locales.

Más allá de la prohibición: la prevención multirriesgo

La ciencia nos dice que los riesgos en internet, desde el ciberacoso y el juego online hasta el acceso a pornografía o los trastornos de la imagen corporal, no son compartimentos estancos. Existe un claro solapamiento entre ellos y, además, el nexo común es el uso de internet y la falta de competencias de autorregulación.

En nuestras investigaciones sobre programas de prevención como Safety.net (Ortega- Barón et al. 2023) o DOMINUS (Basterra-González et al., 2025), hemos observado que la estrategia más eficaz es la prevención multirriesgo. Esto implica:

1. Aprovechar la acción tutorial: No se trata únicamente de dar charlas, sino de integrar el bienestar digital en el currículo
2. Desarrollar el pensamiento crítico: Un adolescente está más protegido cuando entiende cómo un algoritmo intenta retener su atención que cuando simplemente se le prohíbe
3. Inversión real: El anuncio político debe ir acompañado de recursos económicos para formar a docentes y Sin inversión en educación, la prohibición es solo un espejismo de control.

El papel de la escuela: de la restricción a la mediación

Los centros educativos de Educación Primaria se encuentran en una posición privilegiada, pero también de gran presión. Elevar la edad a los 16 años desplaza la responsabilidad de la supervisión, en gran medida, a los niveles de Secundaria y Bachillerato. Los equipos directivos deben liderar la transición hacia una «cultura de centro digitalmente saludable». Esto implica establecer políticas claras de uso de dispositivos, pero también crear espacios donde los alumnos puedan hablar de lo que sucede en la red sin miedo a la sanción inmediata. La prohibición puede silenciar el problema, pero la mediación docente es la que lo resuelve.

Un cambio de paradigma necesario

Elevar la edad puede ser un primer paso para desnormalizar el uso precoz de las redes sociales, pero no debe ser el único. La «falacia de la desconexión» consiste en creer que, por prohibir el acceso, el riesgo desaparece. Al contrario, el riesgo se desplaza a espacios menos supervisados.

España tiene ahora la oportunidad de no quedarse solo en la medida restrictiva que es, sin duda, la más mediática, y liderar un enfoque integral. Proteger a los menores no es levantar muros digitales, sino construir puentes de conocimiento. El bienestar digital del futuro no se garantiza con un DNI, sino con una adolescencia capaz de habitar la red de forma crítica, segura y saludable.

Por Aránzazu Basterra González, investigadora en el Instituto de Investigación y Transferencia (ITEI), Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

La presión y falta de reconocimiento del docente explica su creciente deserción del sector

José Luis Fernández. 12 febrero, 2026

Casi siete de cada diez profesores españoles (68,5 %) se han planteado abandonar su vocación profesional en algún momento de su carrera, según revela el reciente IX Informe Young Business Talents: 'La Visión del Profesor', elaborado por ABANCA y Praxis MMT con testimonios de docentes de secundaria, bachillerato y ciclos formativos de toda España.

Esta cifra, que refleja una inquietud profunda, pone de manifiesto que la profesión docente atraviesa una etapa de grave insatisfacción laboral, falta de reconocimiento y desgaste emocional, factores que ya no pueden atribuirse únicamente a la naturaleza vocacional del trabajo, sino a condiciones estructurales que están erosionando las bases mismas del sistema educativo.

Las causas que emergen con mayor nitidez no son nuevas, pero sí alarmantes por su persistencia: ratios elevadas en las aulas, insuficiente personal de apoyo, cambios constantes en la normativa educativa, y una carga burocrática creciente que se superpone a la labor pedagógica central del docente.

Estos factores conviven con una percepción generalizada de falta de respeto social a la figura del profesor y una sensación de escaso respaldo institucional, alimentando un clima de frustración. Aun así, a pesar de los desafíos, una amplia mayoría del profesorado expresa que volvería a elegir su carrera educativa, lo que sugiere un compromiso profundo con los valores de la enseñanza, aunque las condiciones laborales no acompañen.

Este panorama de descontento no es exclusivo de España, pero aquí toma matices particulares. En medio de un contexto en el que la educación se debate entre prioridades presupuestarias, reformas constantes y expectativas sociales crecientes, los docentes perciben que la vocación ya no es suficiente para sostener una carrera profesional digna y motivadora. La profesión, que siempre ha sido vocacional, se enfrenta hoy a una paradoja dolorosa: quienes más quieren enseñar son también quienes más lo piensan dejar.

Una profesión que exige más que buena voluntad

Julián Roa, decano de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), aporta una perspectiva sólida para comprender este fenómeno. Roa subraya que "la docencia es una profesión vocacional pero ese hecho no implica que no deba existir una carrera profesional que premie la experiencia y la formación continua".

Esta afirmación destaca una tensión central: la vocación no puede sustituir a estructuras profesionales que valoren la trayectoria y el desarrollo de quienes educan. Para Roa, el problema no es la falta de amor por la enseñanza, sino la ausencia de mecanismos claros que permitan a los docentes crecer y evolucionar dentro de su profesión sin quedar estancados en una rutina sin recompensas tangibles.

Roa también apunta que "el número de desafíos y responsabilidades se ha multiplicado sin que haya venido acompañado de mejoras significativas en las ratios, la remuneración o los profesionales de apoyo".

En otras palabras, el peso de la tarea docente ha crecido exponencialmente: se espera que el profesor no solo imparta contenidos, sino que también gestione relaciones, diseñe metodologías, atienda a la diversidad y haga de mediador emocional, mientras sus condiciones laborales no han mejorado a la par de esas exigencias. Este desajuste genera cansancio, desmotivación y desgaste profesional, factores que, sumados, explican por qué tantos educadores contemplan la idea de dejar la profesión.

Además, Roa denuncia que "el exceso de burocracia aumenta las jornadas laborales y dificulta la conciliación", un aspecto que muchos docentes señalan como una de las fuentes principales de estrés. La burocracia no solo consume tiempo productivo que podría destinarse a la planificación y atención educativa, sino que también se percibe como una carga añadida que no aporta valor pedagógico significativo. Este aspecto repercute directamente en la calidad de vida laboral del profesorado y en su equilibrio entre el trabajo y el resto de la vida personal.

En este contexto, Roa subraya cómo "habitualmente se culpa a los profesores de muchos problemas diarios y se les transmite el mensaje que no tienen formación suficiente", lo cual genera un sentimiento de responsabilidad y culpa injustificado. Esta crítica pone de relieve una narrativa social que, en ocasiones, responsabiliza a los docentes de fallos estructurales del sistema educativo, cuando la realidad apunta más bien a la falta de apoyo, recursos y reconocimiento real. La presión social se suma así a las dificultades internas de la profesión, agravando la percepción de precariedad.

Factores estructurales y consecuencias a largo plazo

Los docentes que participaron en el estudio coinciden en que la falta de interés de muchos alumnos, los continuos cambios de normativa educativa y la percepción de desvalorización social contribuyen a un clima laboral insostenible. Además, el peso administrativo, la necesidad de atender a múltiples variables dentro del

aula y la percepción de que no cuentan con herramientas suficientes para cumplir con sus metas pedagógicas agravan la sensación de desgaste.

Según los datos recogidos, un 66,6 % de los profesores no están satisfechos con su situación profesional actual y ocho de cada diez consideran que su trabajo no recibe el reconocimiento social que merece. Estos datos son un reflejo de un sistema que, en muchos casos, ha priorizado reformas estructurales sin abordar de manera efectiva las necesidades reales de quienes están en primera línea de la educación.

Pese a esta crisis de expectativas, los docentes expresan un fuerte compromiso con la calidad educativa: una abrumadora mayoría (91 %) volvería a elegir la carrera de profesor si pudiera tomar la decisión de nuevo. Esta paradoja, la de una vocación fuerte frente a condiciones laborales adversas, indica que la raíz del problema no está en el deseo de enseñar, sino en la desconexión entre la realidad profesional y la valoración institucional y social de la profesión docente.

El desafío, por tanto, va más allá de cifras y estadísticas: es una cuestión de estructura, reconocimiento y política educativa a largo plazo. Para revertir esta tendencia, expertos como Julián Roa proponen medidas que incluyan una carrera profesional robusta, incentivos que premien la experiencia, políticas que reduzcan la burocracia y una mejora de las condiciones laborales que haga posible una verdadera conciliación. Sin estos cambios, el riesgo es que la enseñanza pierda a muchos de sus profesionales más comprometidos, debilitando no solo la calidad educativa, sino también el futuro del propio sistema.

De lo que no hay duda ya es que el malestar en la profesión docente se ha convertido en un fenómeno cada vez más visible dentro del sistema educativo español. El aumento del absentismo, la acumulación de bajas laborales y la dificultad para retener talento en los centros son síntomas de un problema estructural que, según advierten expertos en pedagogía, amenaza la sostenibilidad del modelo educativo actual. Así lo señala Beatriz de la Riva, doctora en Pedagogía y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), quien alerta de que “el posible planteamiento de un abandono de la profesión docente se hace patente en un indicador tan real como claro: el absentismo”.

De la Riva, en declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, pone el foco en una preocupación creciente entre los equipos directivos de los centros educativos. “Hace poco un directivo de colegio me preguntaba: ‘¿sabes qué puedo hacer para retener talento?’”, explica, antes de añadir que otro responsable educativo le trasladaba una situación aún más inquietante: “es alarmante la cantidad de bajas que acumulamos día tras día sin saber qué hacer”. Para la experta, estas situaciones no son hechos aislados, sino la consecuencia directa de un sistema que ha ido acumulando tensiones sin abordar el fondo del problema.

Tradicionalmente, las explicaciones a este desgaste profesional se han buscado en factores como “las ratios, el elevado número de dificultades de aprendizaje, la desmotivación del estudiante o los constantes cambios de legislación”. Sin embargo, la profesora de la UCM considera que este diagnóstico se queda en la superficie. “Mientras las Administraciones se echan la culpa entre ellas (competencias de la Comunidad Autónoma correspondiente vs Legislación del Estado) nadie parece querer mirar de frente a un problema que supone crónicas de una muerte anunciada”, sostiene, apuntando directamente a la falta de una estrategia educativa coherente y sostenida en el tiempo.

En este sentido, De la Riva es especialmente crítica con la sucesión de reformas educativas en España. “Da igual cuántas veces cambiemos de ley; todas son malas y parecen el mismo perro con distinto collar”, afirma, denunciando que estas reformas “no buscan soluciones concretas” y que, por el contrario, “parecen anclarse en abanderar un ideal político bueno para ser utilizado como arma arrojadiza”. Una dinámica que, según subraya, deja al profesorado en una posición de incertidumbre permanente.

Las consecuencias de este escenario recaen directamente sobre quienes sostienen el sistema desde las aulas. “Los docentes sufren el robo de su autoridad, un sistema difícil de comprender lleno de cambios insustanciales y unas metodologías de enseñanza que cada vez se alejan más de la realidad de la calle”, explica la pedagoga. Esta pérdida de reconocimiento profesional y de sentido práctico en la enseñanza estaría, a su juicio, en el origen de una desafección creciente hacia la profesión.

El diagnóstico final de Beatriz de la Riva es contundente. El modelo actual configura “un sistema de enseñanza que no contenta a nadie”, pero que, paradójicamente, “es el ideal para generar muñequitos autómatas alienados”. Una advertencia que reabre el debate sobre la necesidad urgente de repensar el sistema educativo desde una perspectiva menos ideológica y más centrada en la realidad del aula, el bienestar del profesorado y la formación crítica del alumnado.



Xabier Bañuelos: «Se deberían bajar las ratios alumnado-profesorado» ENTREVISTA

David Rabadà. 09 de febrero de 2026

Conocí a este gran periodista del *National Geographic* en Hawái cuando coincidimos durante una ruta geológica por este archipiélago en 2015. Me resultó más que obvio que estaba especializado en viajes, y aunque su labor profesional esté en prensa, radio y televisión, pongamos por ejemplo la coordinación del espacio de viajes en el magazine «Mas que palabras» de Radio Euskadi, no deja de sorprenderme que obtenga tanto tiempo para asesorar, y sin ánimo de lucro, a entidades y administraciones públicas vinculadas al desarrollo comunitario, la participación y los derechos humanos. Por si fuera poco, también es programador y guía de viajes, pero eso sí, de carácter nada convencional.

Veo que además eres también colaborador del programa «Aventureros» en Radio Vitoria, ¿algún nuevo proyecto en el horizonte?

Estoy elaborando para el Gobierno Vasco el sistema de reconocimiento de competencias profesionales para la acción voluntaria, y el desarrollo de cursos-expedición sobre el terreno para la enseñanza de ciencias de la tierra en países como Australia y Canadá entre otros. Actualmente estoy preparando un curso sobre viajes y un taller sobre comunicación y comprensión crítica para las Aulas de la Experiencia de la Universidad del País Vasco.

¿Qué relaciones positivas establecerías entre tus proyectos profesionales y la formación educativa recibida?

La adquisición y afianzamiento de un amplio corpus de contenidos teóricos y prácticos me ayudó a estructurar el conocimiento, a ampliar horizontes y a fijar objetivos realistas. El posterior paso por la universidad me otorgó conocimientos más específicos y me dotó de las herramientas necesarias para el desarrollo de mi profesión. He de señalar, no obstante, que el haber podido simultanear estudios con desempeño profesional durante mis años universitarios, fue un complemento fundamental para poner en práctica lo aprendido y enfrentarme a retos reales que me ayudaron a progresar con solidez. Posteriormente, la experiencia acumulada desde temprano me permitió dar el salto a labores de asesoramiento, gestión de programas y proyectos, y formación.

¿Estás satisfecho entonces de tu formación?

Aunque a lo largo de mi etapa de formación, haya observado carencias en el sistema educativo, algunas graves, en líneas generales estoy satisfecho. Esto se debe, en buena medida, a haber sido consciente de que todo sistema tiene sus fallas, haber detectado las que más me afectaban y haber podido, así, aprovechar tanto sus virtudes como sus defectos.

Al respecto del actual sistema educativo, y si hubieras pasado por él, ¿habría mejorado o empeorado tu actividad profesional?

El sistema actual, donde se aprecian muchas diferencias con el que me tocó lidiar, ha avanzado en algunos aspectos, pero dista mucho de ser perfecto. Supongo que, en caso de haber estudiado en él, el resultado habría sido similar.

¿Por qué similar?

Porque, y sin ser ni mucho menos autodidacta, y reconociendo los aportes de mis años de estudio en el sistema, gran parte de mi aprendizaje ha venido de la práctica directa y con cargos de responsabilidad en el desempeño profesional. Y esto influye tanto en los aspectos instrumentales, técnicos y de bagaje intelectual, como en los motivacionales.

Entonces, ¿cómo crees que se debería mejorar el actual sistema de enseñanza?

Por destacar algunos elementos creo que se deberían bajar las ratios alumnado-profesorado, lograr un buen equilibrio entre conocimientos científico-técnicos y de humanidades, potenciar una enseñanza vinculada con la realidad social y centrada en los valores de los derechos humanos, la participación y la solidaridad. Además, debería mantener un balance adecuado entre los contenidos de tipo teórico y la práctica profesional. Todo ello, con la voluntad política real de poner en marcha una inversión adecuada, que desarrolle una educación pública con recursos suficientes para poder implementarlo.

La revuelta estudiantil de Santa Escolástica (Oxford) OPINIÓN

Xavier Massó. 10 de febrero de 2026

La tradición de rebeldía estudiantil y su proclividad hacia la francachela y la bullanga no se inventaron precisamente en el Berkeley de los años sesenta ni en el mayo parisiense del 68 —el adanismo imperante hace estragos—. San Agustín ya se quejaba de la inconstancia de sus alumnos y de su tendencia al libertinaje —como él mismo de joven, por cierto—; pero lo de Santa Escolástica en Oxford fue mucho más allá.

Era el 10 de febrero de 1355, día de Santa Escolástica, en Oxford, la ciudad universitaria por excelencia. Hacia el atardecer, dos estudiantes de la universidad, Walter Spryngeheuse y Roger de Chesterfield, estaban

tomándose unas birras con un grupo de compañeros en la taberna Swindlestock, establecimiento frecuentado por lugareños y por estudiantes. Ignoramos si tenían previamente pensado hacer un «*sinpa*» o si fueron las pintas de cerveza ingerida lo que suscitó la disputa, pero el caso es que se enzarzaron en una áspera discusión a voces con el tabernero, John Croidon, a propósito de la mala calidad de la bebida; vamos, que la «bautizaba». Los estudiantes se negaron a pagar y en el calor de la discusión se pasó pronto del *argumentum logicum* al *argumentum baculinum*; agredieron al tabernero. Los lugareños presentes tomaron partido por Croidon y los estudiantes por sus camaradas. La cosa degeneró en una monumental reyerta entre vecinos y estudiantes hasta que éstos, siendo menores en número, corrieron hacia la universidad a refugiarse y en busca refuerzos. Se fueron sin pagar, claro.

La animadversión entre los vecinos de Oxford y los estudiantes venía de lejos y no era la primera vez que algo así ocurría. Desde que el rey Enrique II había prohibido un siglo y medio antes a los ingleses ir a estudiar a Francia, la universidad de Oxford había empezado a crecer y la afluencia de estudiantes era cada vez mayor. Había razones digamos «sociales» y de convivencia que explicaban las desavenencias entre unos y otros. Los estudiantes despreciaban a los lugareños y se quejaban de los abusivos precios que les imponían. Por su parte, los vecinos detestaban a los estudiantes por su tendencia a la francachela y por sus costumbres libertinas, acusándolos de los embarazos no deseados de sus hijas y de alterar la paz del lugar con su irreprimible propensión a la bullanga.

Pero había también desavenencias de tipo más «político». Las autoridades civiles querían meter mano en la universidad y estaban cada vez más resentidos al disponer ésta de un estatus jurídico propio, privilegios eclesiásticos y estar directamente bajo la protección del rey. Pero esta vez el alcalde de la ciudad, John de Bereford, creyó ver la oportunidad de sacar tajada del asunto aprovechándose de la indignación ciudadana. Lo que consiguió fue que lo que había empezado con una reyerta tabernaria entre borrachos, se convirtiera en tres días de barbarie y batalla campal entre lugareños y estudiantes.

Tras la retirada de los estudiantes hacia la universidad, la noticia de la riña empezó a atraer lugareños armados. Algunos estudiantes que, desconocedores de lo ocurrido, asomaron por las cercanías de la *Swindlestock Tavern* fueron salvajemente linchados por la turba de vecinos enfurecidos. El alcalde Bereford se dirigió hacia la universidad con sus alguaciles para exigirle al canciller (rector) Humphrey de Cherlton la inmediata entrega al brazo secular de los dos estudiantes causantes de la reyerta. Cherlton se negó aduciendo que el alcalde no tenía jurisdicción sobre la universidad y lo despachó con cajas destempladas; por cierto que con muy buen criterio: unos años antes, dos estudiantes acusados por los vecinos de haber violado a una joven y que habían sido entregados por la universidad fueron linchados por la turba en plena calle; sin juicio ni pruebas de ningún tipo. Nunca se supo si eran culpables o no. Y Cherlton no estaba dispuesto a que algo así se repitiera.

Mientras el alcalde y su alguacil eran agredidos por estudiantes al salir de la universidad y conseguían escapar por los pelos, el campanario de la iglesia de Santa María, la de la universidad, tocaba a rebato a los estudiantes, que cantaban *Havock! Havock! Smyte fast, give gode knocks!*—más o menos: ¡Duro! ¡Duro! ¡Matad rápido con buenos golpes!-, y desde el campanario de la iglesia de San Martín, la de la villa de Oxford, se estaba convocando a los vecinos exactamente con el mismo objetivo y consignas. Por entonces en las calles había ya unos cuantos cadáveres, la mayoría estudiantes.

Durante aquella noche y los dos días siguientes, Oxford se convirtió en el campo de batalla de una guerra a sangre y fuego entre estudiantes y lugareños, llegando éstos a asaltar edificios y aulas de la universidad. Al

tercer día llegaron las fuerzas reales y la calma volvió a la ciudad. Habían muerto 63 estudiantes y 30 vecinos de Oxford.

La justicia real dio la razón a la universidad, declarando culpables al alcalde y a la ciudad. El rey Eduardo III condenó a la villa de Oxford a pagar a partir de entonces a la universidad una multa anual de 63 peniques por cada estudiante muerto; además, el alcalde y los concejales fueron condenados a asistir cada 10 de febrero a una misa tras haber marchado por la calle en procesión con la cabeza descubierta—un deshonor- y a renovar allí anualmente el juramento de respetar los privilegios de la universidad.

Estas «penas» se mantuvieron hasta 1825, cuando el entonces alcalde de Oxford rechazó seguir participando en la ceremonia. Seiscientos años después, el 10 de febrero de 1955, se puso punto final a las secuelas de la algarada con un acto de desagravio: el parlamento británico derogó el edicto de Eduardo III, el alcalde de

Oxford recibió de la universidad un título honorífico de doctorado y el ayuntamiento entregó las llaves de la ciudad al rector de la universidad.

La *Swindlestock Tavern* siguió abierta hasta el año 1709; así nos lo recuerda una placa conmemorativa en el edificio que ocupa hoy su lugar, una sucursal del Banco de Santander. El único edificio de aquellos tiempos que aún sobrevive hoy en la ciudad de Oxford es la Torre Carfax, de la antigua iglesia de San Martín.

No sabemos si será desde entonces -a juzgar por el revuelo que se organizó bien podría ser así-, pero lo cierto es que en los pubs ingleses las consumiciones se pagan religiosamente en el mismo momento en que se sirven, o incluso antes de ser servidas. Por algo será.



Los superprofes **OPINIÓN**

Llúcia Màrquez. 11 de febrero de 2026

¿Quién no ha soñado alguna vez con tener superpoderes? Volar, ser invisible, tener una fuerza extraordinaria, leer la mente de los demás, teletransportarse... Es evidente que los superhéroes americanos de Marvel y DC, surgidos en el siglo XX, convirtieron estos sueños imposibles en iconos que aún hoy definen la cultura popular: Superman, Batman, Spiderman, Wonder Woman, los Xen-Men, los X-Men, una auténtica pléyade de figuras increíbles, perfectas y siempre a punto para luchar contra el mal y salvar a la población.

Sin embargo, estos héroes de capa y máscara no son una invención moderna. El profesor Joseph Campbell, mitólogo y especialista en narrativa universal, describe en *El héroe de las mil caras* (1949) el mito universal del héroe: alguien que abandona el mundo ordinario, supera pruebas extraordinarias, vence a fuerzas fabulosas y regresa transformado para ofrecer un don a la comunidad. Es una estructura narrativa poderosa, universal, repetida hasta el infinito a lo largo de la historia en mitos, leyendas, cómics y películas. El problema empieza cuando este relato heroico deja de ser ficción y se instala en profesiones reales, como *la docencia*.

Hace ya tiempo que nuestra profesión, la de los profesores y profesoras, ha cambiado profundamente. Es un hecho contrastado que se ha *devaluado, tanto económica como socialmente*. Ya no somos un colectivo respetado ni admirado por la sociedad —y mucho menos reconocido por nuestros alumnos—, a la vez que nuestras tareas han aumentado tanto que, hoy en día, lo que menos hacemos es aquello para lo que nos hemos formado y preparado: enseñar.

Pero todavía sigue costando mucho que nosotros mismos reconozcamos que ocurre algo muy grave en la enseñanza pública, y muchos de nosotros hemos asumido, a menudo de forma inconsciente, un complejo de superhéroe. Como Spiderman, asumimos que cada fracaso del alumno es responsabilidad nuestra: “*si no sale adelante, es que no lo he hecho bien*”. Como Superman, proyectamos una fortaleza constante, aunque el sistema nos someta a condiciones imposibles: aulas sin climatización, equipos informáticos que fallan o espacios demasiado pequeños para gestionar un grupo. Como Wonder Woman, ponemos recursos propios —horas, energía, dinero— y normalizamos la autoexplotación como compromiso profesional. Y así, capa tras capa, el límite entre trabajo y sacrificio personal se va borrando.

Este relato heroico tiene un coste elevadísimo en términos de salud mental y bienestar. Ante un sistema educativo sobrecargado, burocratizado y carente de recursos, el discurso del superprofe transforma un problema estructural en un fracaso individual: “*Si no llego a todo, es culpa mía*”. El malestar se privatiza, la queja se culpabiliza y el cansancio se vive como una debilidad personal. ¿Cuántas veces nos hemos sentado en una reunión de equipo para explicar y compartir, preocupados y angustiados, problemas con un grupo o con un alumno que no rinde, sólo por oír, entre líneas, el pensamiento unánime del claustro: “*esto te pasa porque no sabes hacerlo bien*”? Y volvemos a casa cabizbajos, frustrados y agotados, con la nueva misión imposible: “*mejorar para poder convertirme en un superprofe*”.

Es necesario que todos y todas lo tengamos claro: este heroísmo docente no es abstracto, tiene formas muy concretas. Se traduce en horas de trabajo dedicadas a burocracia pedagógica interminable: *excels*, informes y comentarios individualizados que consumen tiempo sin impacto real en el aprendizaje. Incluye también adaptaciones constantes de exámenes y actividades que, sin suficientes recursos, diluyen las especialidades y vacían de contenidos el currículo. Se concreta en guardias y vigilancias, horas extras, disponibilidad permanente fuera del horario laboral, y en la gestión de la disciplina y confrontaciones o agresiones en el aula. Todo esto nos convierte en héroes sin capa, con una responsabilidad enorme, a menudo asumida sin compensación económica ni reconocimiento profesional. En su conjunto, construye un *modelo de superprofe* que sostiene el sistema a base de trabajo invisible y renunciadas personales.

No debemos confundir la vocación con la profesión. La docencia puede ser vocacional, pero no es un sacerdocio. Cuando la vocación se utiliza para justificar sobrecargas, precariedades o la asunción de tareas que no nos corresponden, deja de ser un valor y se convierte en una herramienta de explotación. El mito del profesor salvador -aquel que puede «cambiar vidas» a cualquier precio- esconde una verdad incómoda: sin condiciones materiales dignas y sin respeto por la profesionalidad, no hay educación de calidad posible.

Mientras tanto, se está normalizando el exceso bajo el *discurso del «compromiso»*. El buen profesor es el que siempre está ahí, el que aguanta, el que no protesta. Una especie de *Capitán América del instituto*, fiel a su misión pase lo que pase. Pero este heroísmo cotidiano tiene claras consecuencias: *burnout*, desmotivación y abandono de la profesión; pérdida de autoridad docente, porque quien lo asume todo termina sin límites claros; y, sobre todo, falta de responsabilidad de la administración, que puede seguir exigiendo sin garantizar recursos ni condiciones dignas.

No vivimos en una película y, desgraciadamente, no podemos salvar al mundo con nuestros súper poderes. *La docencia no es una epopeya individual*, sino una profesión que requiere estructuras sólidas, condiciones laborales justas y respeto. Nuestra función principal es enseñar y transmitir conocimientos con rigor y exigencia académica.

Es hora, compañeros y compañeras, de quitarnos la máscara y vindicarnos tal y como somos: *profesores de secundaria especializados, con derecho a condiciones dignas y reconocimiento*. Cuando dejemos de hacer de superhéroes, el sistema dejará de sostenerse con sacrificios invisibles y, tal vez, algo empezará a cambiar. Es el momento de volver a poner la cordura en el centro: sin capas, ni súper poderes; con nuestros límites claros y nuestros derechos garantizados.

Llúcia Màrquez. Profesora de secundaria y bachillerato y colaboradora de la UOC. Delegada sindical de Aspepc-sps del Barcelonès.



Perseguir la utopía en educación **OPINIÓN**

Mª del Mar Sánchez Vera. 5 febrero 2026

En el instituto leímos *Utopía* de Tomás Moro en la asignatura de Filosofía. Nos explicaron que el término utopía significa “no-lugar” y que Moro lo utilizó para cuestionar la Inglaterra de su época y plantear ideas que, en aquel momento, resultaban novedosas.

Recuerdo que al leer el libro me pareció que aquella utopía podía ser interesante, pero no se parecía en nada a la mía. Entre otras cosas, se suponía que anunciaba el inicio de la modernidad y, sin embargo, yo veía que las mujeres seguían estando subordinadas a sus maridos en ese mundo ideal que planteaba el autor. Así que, tan fantástico no me parecía.

En aquel entonces no tenía las palabras para ponerle nombre a esas ideas que me rondaron por la cabeza, quizás simplemente lo que hice fue tomar conciencia de lo que ahora llamamos patriarcado. Pero, en todo caso, ahora pienso que en esa clase la profesora perdió una buena oportunidad.

Podríamos haber trabajado en el aula investigando sobre el impacto histórico de aquel libro, haber hecho un debate sobre qué es la utopía para cada uno de nosotros, debatir sobre el rol de la mujer en el mundo y en esa época... podríamos haber hecho muchas cosas, pero nos pidieron un resumen del libro para hacer en casa. Recuerdo que algunos lo copiaron de los trabajos de compañeros de cursos anteriores. Hoy, probablemente, lo haríamos con ChatGPT.

Con esto, no trato de cuestionar el valor histórico y filosófico de la obra de Tomás Moro en sí misma, sino de reflexionar sobre la distancia que sentí entre ese ideal que planteaba y mi propia idea de lo que era un mundo justo y bueno.

Pensar en la utopía puede considerarse algo ingenuo, pero nos ofrece un horizonte hacia el que movernos. Seguramente nunca la alcanzaremos, pero, al menos avanzamos en esa dirección.

La cuestión es que creo que las utopías compartidas que teníamos como sociedad se han ido rompiendo últimamente. Cada uno tiene su propia utopía, es cierto, y no quiero pecar de nostálgica, pero sí que creo que había un consenso, un proyecto como sociedad hacia el que ir. Existía, por ejemplo, en torno a la importancia de la ciencia y la esperanza de que resolviera muchos problemas de nuestra vida, o la idea de que el mundo

debía ser más justo y que debíamos luchar por eso. Sin embargo, esas utopías comunes, como los derechos humanos, parecen diluirse en distintas partes del mundo.

No soy ingenua, sé que siempre han existido lugares donde se han pisoteado, pero ahora es especialmente evidente que ya no solo caminamos cada uno con nuestra propia idea del futuro, sino que, además, hay quien no se conforma con eso y pretende imponer la suya anulando la del de al lado. El problema ya no es únicamente la falta de un proyecto común, sino la voluntad clara de algunos de acabar con cualquier futuro que no sea el propio, lo que vuelve todavía más difícil imaginar una utopía compartida.

Y todo esto afecta a la educación. La idea misma de la educación es, en el fondo, una utopía. La educación prepara para un futuro que no conocemos, pero que esperamos que sea mejor. El sistema educativo también sirve para comprender el mundo, para cuestionarlo y, con suerte, para transformarlo. Por eso, cuando desaparecen las utopías compartidas, la educación se vacía de sentido y empieza a funcionar por inercia.

Y de este modo, se enseña para llegar a algún sitio, pero ya no está claro a dónde, ni siquiera nos lo preguntamos porque tenemos que cumplir con el temario. Evaluamos lo que podemos medir, pero ya no nos preguntamos para qué estamos educando. El aula se llena de contradicciones, como cuando se habla de pensamiento crítico, pero penalizamos a los que cuestionan el sistema.

Llega el Día de la Sostenibilidad y todos compramos una camiseta verde para celebrarlo, aunque esa camiseta se haya fabricado sin respetar el medio ambiente. Cumplimos con el gesto y seguimos hacia adelante, sin



mirada crítica, sin cuestionar. En el mundo de la prisa, de los resultados cuantificables, de lo superficial, la utopía ha quedado despojada de conflicto y de horizonte. La utopía se ha convertido en un filtro de Instagram.

En 2018, la UNESCO dedicó una de sus publicaciones a este tema a la que tituló *La educación: una utopía necesaria*. En uno de los artículos, Winand hablaba precisamente de la desconfianza que generan en la educación quienes cuestionan el sistema. Molestan e incomodan. Y, sin embargo, son justo los que dan sentido al sistema. La escuela necesita ser el espacio en el que ensayar otras formas de pensar el mundo. Recuperar la utopía en la educación no es plantear un discurso bonito y rimbombante, es aceptar el conflicto y atreverse a darle la vuelta al sistema, incluso buscar nuevas utopías compartidas. Supone también volver a entender la educación pública como un derecho y no como un privilegio.

Necesitamos formar personas que no solo imaginen utopías, sino que se atrevan a debatirlas y a ponerlas en cuestión. Tal vez perseguir la utopía en educación no consista en ponernos de acuerdo sobre cuál es ese mundo ideal al que aspirar, sino en no renunciar nunca a preguntarnos por cómo debe ser. Es devolverle a la educación su capacidad de formar sujetos críticos y conscientes. Y eso, desde luego, no se consigue pidiendo únicamente un resumen de un libro para hacer en casa.

Mª del Mar Sánchez Vera. Profesora titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia

Un tiempo de cambios legislativos **OPINIÓN**

Alejandro Tiana, exsecretario de Estado de Educación, repasa en este artículo los diez años de vida del periódico a través de los cambios legislativos que se han producido

Alejandro Tiana. 10 de febrero de 2026

Tras felicitar cordialmente al *Diario de la educación* por su décimo aniversario, querría comenzar estas líneas destacando que esa década ha coincidido con uno de los periodos de mayor producción legislativa en educación de nuestra época reciente. Esa circunstancia ha tenido reflejo directo en sus páginas, que han recogido una diversidad de planteamientos, opiniones y debates acerca de la educación, también acerca de cuestiones normativas. Obviamente, ese no ha sido el único cambio producido en este tiempo (e incluso estoy dispuesto a discutir si puede considerarse el más relevante), pero no me cabe duda de su importancia. Además, al haberme visto directamente implicado en la preparación y desarrollo de varias de esas normas, me siento obligado a referirme a ellas en esta ocasión.

El inicio de una década marcada por la inestabilidad normativa

Cuando el *Diario* comenzó su andadura se estaba empezando a aplicar la controvertida Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada a finales de 2013 con las tensiones que bien recordamos y las reacciones y resistencias que generó. Estaba además en plena aplicación el real decreto ley 14/2012 que implicó unos importantes recortes en materia de educación que tuvieron un gran impacto. Aquellos años iniciales no fueron buenos tiempos para nuestro sistema educativo, que experimentó muchas turbulencias.

Pero siendo todavía una publicación joven se produjo el cambio de Gobierno derivado de la moción de censura de mayo de 2018. A partir de ese momento se abrió una nueva etapa en el tratamiento legislativo de la educación. Como dijimos en muchas ocasiones en aquellos primeros tiempos, no teníamos el propósito de volver sin más a la regulación anterior, sino de revisar el estado del sistema educativo y adoptar las normas que permitiesen reforzarlo y adecuarlo a las nuevas necesidades y demandas sociales. Lógicamente, ello implicaba recuperar algunos elementos de la regulación anterior que habían sido transformados o eliminados y que continuaban siendo valiosos, pero la iniciativa iba más allá de su simple recuperación. En realidad, pretendíamos revisar la normativa existente y modificarla en todo lo que resultase necesario para orientar al sistema educativo hacia el futuro y conseguir su transformación.

Revertir los recortes y sentar las bases de una nueva etapa

Dada la valoración negativa que hacíamos de los recortes que se venían aplicando y que algunos habíamos experimentado en carne propia (fue mi caso en el rectorado de la UNED), quisimos que la primera medida adoptada consistiese en su reversión. Es así como se gestó y se consiguió la aprobación de la ley 4/2019, que coloquialmente denominamos la "ley corta", en la que se anularon esas restricciones presupuestarias. Es cierto que la situación económica no era todavía muy halagüeña y que la política de austeridad había tenido efectos negativos que aún duraban, pero quisimos revertir aquellos recortes y abrir la puerta a que las administraciones educativas pudieran recuperar paulatinamente la situación que existía antes de la crisis, como efectivamente sucedió (con algunas excepciones notables, como la Comunidad de Madrid).

Tras ese primer paso comenzó la preparación de la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Los primeros debates tuvieron que ver con la conveniencia de preparar una ley completa o de promover solamente las modificaciones legales necesarias en la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE). Aunque no faltaron opiniones favorables a la primera opción, optamos por la segunda, en lo que creo que fue una buena decisión, pues la otra tenía un alto grado de riesgo y podía haber fracasado en su tramitación. La LOMLOE tenía varios objetivos confluyentes: modernizar la ordenación educativa, facilitar el

funcionamiento de los centros y los equipos docentes, reforzar el derecho a la educación en condiciones de equidad y dar un impulso a la educación inclusiva. Con esa intención, diseñamos un marco legislativo abierto, que recuperaba algunas disposiciones que se habían eliminado o restringido, adoptaba modelos innovadores, promovía la participación de la comunidad educativa y permitía la adopción de modelos educativos y curriculares adecuados a las nuevas circunstancias.

Después de la aprobación de la LOMLOE a finales de 2020, comenzó un intenso periodo de desarrollo e implantación de la ley. Ello nos obligó a trabajar en varios frentes: desarrollo de los nuevos currículos, revisión de la normativa de escolarización y de conciertos educativos, definición de criterios de titulación y repetición de curso, posibilidad de organización en ámbitos, mecanismos de evaluación de centros y del sistema educativo en general, por no citar sino algunos de los principales. Como es bien sabido, pensar que un cambio de legislación equivale sin más a una verdadera transformación educativa es una ilusión, por más arraigada que la idea se encuentre. Y aquí se ha dejado notar nuevamente. En aquellos aspectos en que se ha llevado a cabo un esfuerzo decidido de implantación se han dejado sentir efectos positivos, mientras que en aquellos en que no se ha insistido ha ocurrido lo contrario. Es una lección que sabemos bien, pero que no siempre aplicamos como es debido.

Reformas estructurales más allá de la escuela obligatoria

De manera paralela al trabajo en la LOMLOE, comenzó a impulsarse un cambio de notable envergadura en la Formación Profesional, que comenzó con la elaboración y puesta en marcha de un plan estratégico en 2019 y terminó concretándose en la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional de 2022. Su objetivo principal consistió en la integración de los dos subsistemas antes existentes, el del sistema educativo y el laboral. La existencia de esa doble vía, que conducía a dos tipos distintos de cualificaciones (títulos de técnicos y técnicos superiores frente a certificados de profesionalidad) planteaba muchas dificultades para la conformación de trayectorias formativas y profesionales confluyentes. La integración de los distintos títulos en un sistema unificado de grados, unida al reconocimiento de las cualificaciones obtenidas por medio de la experiencia profesional, permitirá una concepción modular, secuencial y progresiva de las trayectorias y las carreras profesionales. Además, se aprovecharán mejor los recursos formativos existentes, al poder combinar los de las redes preexistentes.

En el ámbito estrictamente educativo, esa ley plantea un refuerzo importante de la formación práctica, estableciendo un sistema dual, con un componente destacado de formación en los centros de trabajo (aunque sin llegar a las proporciones establecidas en algunos otros sistemas nacionales de FP). Esa novedad, que plantea desafíos para la organización de las prácticas, ahora además con cotización, supone un avance importante. Y a todo ello se ha sumado un incremento muy notable del número de plazas de formación profesional en sus diversas familias profesionales y grados.

A esas novedades legislativas habría que añadir otras dos más. En 2023 se aprobó la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que pretende actualizar este nivel. Entre sus aportaciones merece la pena destacar el refuerzo de la autonomía universitaria, ligada a su rendición de cuentas y transparencia, con objeto de permitir que las universidades lleven a cabo sus misiones del mejor modo posible. Dicho refuerzo está vinculado al necesario fomento de la participación de todos los sectores de la comunidad universitaria. Especial importancia tiene la reordenación de las figuras del profesorado y de la movilidad y progresión entre ellas, con el objetivo añadido de eliminar la precariedad de condiciones laborales que muchos de ellos han sufrido. También hay que mencionar la revisión de la regulación de las universidades privadas, con vistas a asegurar su calidad y el cumplimiento de su ineludible función social, la creciente internacionalización y la gestión del sistema universitario en el Estado autonómico.

Y la última de las leyes educativas aprobadas ha sido la que en 2024 ha regulado las enseñanzas artísticas superiores, estableciendo también la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. Esta reciente norma ha venido a abordar un ámbito muy necesitado de revisión y que no había sido objeto de una regulación específica. Tras un periodo de crecimiento de estas enseñanzas y de acercamiento a las universitarias, parecía llegado el momento de prestarles la atención que necesitaban. Además de ordenar mejor sus titulaciones, la ley establece nuevas posibilidades de organización y funcionamiento de los centros que las imparten, regula las figuras de profesorado a su cargo y sitúa de una manera más clara el lugar de estas enseñanzas en el sistema educativo, estableciendo sus relaciones con otros niveles y muy especialmente con el universitario.

Cosas por hacer

Como puede apreciarse, aunque este vistazo haya sido bastante sintético, el periodo que se extiende de 2019 a 2024 ha asistido a una importante revisión de la legislación que regula todo el sistema educativo, ampliando, mejorando o adaptando la anteriormente existente. Como señalaba más arriba, ello no implica que la tarea esté completada. Por hablar de una iniciativa importante, queda todavía por revisar la normativa que regula la profesión docente, en lo que se trabaja actualmente. Por otra parte, quienes hemos dedicado mucho tiempo y energías a estas tareas sabemos bien que, por más luminosas que sean las leyes educativas, el secreto de su éxito radica en buena medida en su proceso de implantación. Y ahí tenemos buenos y malos ejemplos. Creo



que en algunos casos no se le ha prestado la atención debida y en otros han concurrido circunstancias que han dificultado ese proceso. Pero también hay ejemplos de actuaciones bien diseñadas e implementadas, que deben servir de acicate para otros desarrollos.

Para terminar, debo decir que el esfuerzo legislativo realizado en estos años, siendo muy notable, no agota ni mucho menos la transformación que ha experimentado la educación. Aunque no voy a tratarlo en esta ocasión, no quiero dejar de aludir a las dificultades que provocó y los cambios que impulsó la pandemia, la situación más complicada que me ha tocado vivir en mi larga vida profesional. O a las transformaciones que permitió el plan desarrollado con fondos europeos para hacer frente a esa situación, cuyos programas de cooperación (PROA+, digitalización, impulso a la FP) han mostrado caminos interesantes a seguir para el futuro. Estas han sido también algunas de las transformaciones importantes que se han producido en los últimos años de esta década. Pero me permitirán que a eso pueda referirme en otra ocasión. En esta quería centrarme en un conjunto de iniciativas legislativas, insuficientes por sí solas, claro, pero de gran relevancia en la evolución de nuestro sistema educativo.

11 de febrero: niñas, mujeres, ciencia y tecnología con coeducación

OPINIÓN

Cómo abordar las brechas de género en ciencia desde la coeducación y el análisis crítico

María Loureiro. 11 febrero 2026

Hoy, 11 de febrero, Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, queremos ofrecer unas propuestas generales que consideramos clave para abordar desde las aulas las brechas existentes:

1. Erradicar los roles y estereotipos sexistas: La principal causa de la desigualdad en la participación de las mujeres en los diferentes ámbitos de conocimiento y de la actividad profesional son los roles y estereotipos sexistas asociados. También son la causa de la jerarquización del prestigio académico y profesional. No hay campos del conocimiento que sean en sí mismos masculinos o femeninos. El camino hacia la igualdad pasa inevitablemente por trabajar en su erradicación.
2. Analizar los datos: Es necesario analizar los datos existentes, actuales y de evolución histórica, pues se están transmitiendo mensajes alejados de la realidad no sostenidos en la evidencia, como, por ejemplo, que las mujeres no están interesadas en la ciencia, cuando hace tres décadas que hay más mujeres que hombres en el conjunto de las disciplinas científicas.
3. Desagregar los datos: Es importante no abordar conjuntamente todas las especialidades, sea con el término STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) o utilizando el genérico "ciencia" para referirnos al conjunto. El análisis desglosado de los datos nos ofrece una gran diferencia entre unas especialidades y otras, procesos de masculinización y de feminización crecientes en diversas disciplinas y una brecha acuciante en la tecnología e ingeniería, que muchas veces ni siquiera se nombra, cuando es precisamente donde se encuentra la mayor desigualdad.
4. No es un problema de las mujeres, es de toda la sociedad: Las campañas de fomento de las vocaciones se basan especialmente y mayoritariamente en actuar sobre la motivación y estado emocional de las mujeres, responsabilizándolas de la desigualdad y de su corrección, y apenas inciden en la percepción y actitud de sus compañeros varones o es raro que aborden las causas estructurales de la desigualdad. Una correcta práctica coeducativa debe trabajar con mujeres y con varones, no puede recaer toda la carga sobre las chicas.
5. Abordar el efecto tijera en la universidad: Las barreras que se encuentran las mujeres en su carrera académica e investigadora es un problema estructural de desigualdad en la Universidad. No es un problema de vocaciones y, por lo tanto, no se corrige fomentándolas. Las estrategias correctoras deben diseñarse e implementarse donde se producen, no trasladar el problema a las etapas anteriores.
6. Mostrar mujeres actuales: Es necesario, para una correcta imagen de la realidad no estereotipada, mostrar los campos de actividad actuales y situaciones reales de mujeres trabajando con naturalidad, con mujeres imitables en las que las chicas se vean representadas. El trabajo de las mujeres en ciencia y especialmente en tecnología e ingeniería debe mostrarse como algo normal, no especial ni excepcional.
7. Mostrar las mujeres históricas en su contexto: Es necesario el reconocimiento del trabajo de las mujeres que han sido ninguneadas, suplantadas y despreciadas a lo largo de la historia, pero esa tarea no debe disfrazarse de fomento de vocaciones, pues no sirve para tal cometido. El reconocimiento de las aportaciones a la ciencia y a la tecnología que han realizado mujeres a lo largo de la historia debe abordarse siempre en relación con el contexto social, político y cultural en el que vivían, destacando la opresión patriarcal en la que vivían y que condicionaron su actividad. Incluirlas a la fuerza sin ese contexto histórico y social puede provocar la percepción de continuidad de la desigualdad en lugar de superarla y ofrecer una visión anacrónica de la actividad en ciencia y tecnología.

- Utilizar estrategias didácticas que incluyan a las mujeres: En la actividad docente diaria debemos mostrar, por ejemplo, un especial cuidado en el lenguaje utilizado, evitando el genérico masculino o el lenguaje neutro que oculta igualmente a las mujeres, debemos seleccionar cuidadosamente las imágenes y vídeos utilizados, en los que no sólo deben estar las mujeres presentes, sino también evitar que se muestren posando en lugar de trabajando, infantilizadas o sexualizadas, o debemos corregir roles en los trabajos en grupo haciendo partícipes a chicos y chicas de todas las tareas.

El trabajo diario, curso a curso, con pequeñas acciones, pero con los objetivos feministas claros, logrará muchísimo más por la igualdad que cualquier campaña que repite los mismos eslóganes que escuchamos año tras año y que reproducimos sin reflexión. Debemos diagnosticar bien las causas de la desigualdad, abordar la asimilación de roles en la infancia y adolescencia y actuar mirando al futuro, con ánimo crítico y transformador, rompiendo barreras, y eso solo es posible a través de la práctica coeducativa.

María Loureiro. Profesora de tecnología en Educación Secundaria e integrante de Docentes Feministas por la Coeducación (DoFemCo).

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El elefante en el aula OPINIÓN

El examen sigue ocupando el centro del aula como un elefante al que nadie parece querer mirar de frente. Bajo discursos de innovación y evaluación plural, esta pieza decimonónica conserva un poder intacto que condiciona qué y cómo se enseña... y cómo se aprende.

Mariano Martín Gordillo. 05-02-2026

El aula también es una habitación propicia para los elefantes. En ese espacio dominado por la ortogonalidad no es raro que encuentren acomodo viejos fetiches. Los ángulos rectos de sus pupitres, pizarras, cuadernos, pantallas y pantallitas estructuran un orden en el que puede pasar desapercibido el mayor paquidermo. Con sus parrillas de horarios, sus tarimas pretéritas y sus modernas tabletas, el aula (la salle de classe, das Klassenzimmer, the classroom) mantiene muy vivo y a salvo de molestias a ese viejo elefante escolar llamado examen.

El examen devalúa la evaluación, la evaluación orienta la enseñanza y las prácticas de enseñanza se imponen sobre las necesidades del aprendizaje. Se habla poco de ella, pero esa es una propiedad transitiva que se cumple todavía en nuestro sistema escolar. Sin embargo, las prescripciones normativas, los proyectos institucionales y las programaciones docentes insisten en afirmar la centralidad del aprendizaje, la coherencia de la enseñanza, la pluralidad de la evaluación y también tienden a relativizar, cuando no a ocultar, la primacía de los exámenes.

Los documentos prescriptivos y programáticos se llenan de cuadros con competencias clave y específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación (con sus correspondientes siglas). Por su parte, en los dispositivos digitales diseñados para la docencia se multiplican las tablas en las que se oficia el milagro de la conversión de lo cualitativo en cuantitativo (o al revés) mediante rúbricas que determinan algorítmicamente los niveles de logro. Pero no dejan ser variantes refinadas de lo que Paulo Freire llamaba educación bancaria.

La unidimensionalidad del examen no rima con la diversidad competencial y la pluralidad evaluadora, políticamente correctas, del deber ser educativo. Sin embargo, para averiguar cuál es la especie dominante en el aula, si el elefante o las modas de temporada, solo hay que preguntar al alumnado de bachillerato o de la ESO (o a sus docentes) cuántos exámenes han hecho en el último mes (o en la última semana) y la repercusión que han tenido. O preguntar al alumnado de primaria lo mismo sobre el número de pruebas y la cantidad de deberes que les han tenido ocupados en los últimos tiempos. Escuchando sus respuestas y las de sus familias quizá se le piece a ver la trompa al elefante.

Los colmillos los suele enseñar fuera del aula escolar, en esas magnas ceremonias anuales como la PAU o el (examen del) MIR que establecen, de forma aparentemente objetiva, la prelación para elegir los destinos más deseados. Y en el caso de la selección de los futuros jueces y fiscales, en esas elitistas oposiciones en las que tanto se valora la capacidad memorística y la habilidad para cantar un tema en quince minutos. O en nuestras convocatorias bianuales de acceso a la enseñanza (esta profesión no debe merecer más) a las que acuden opositores obligadamente silentes que, curiosamente, aspiran a ser docentes.

Abundando en la buena salud del examen, también cabe poner el ejemplo de algunos decanos de las facultades de educación españolas que hace unos meses se pusieron de acuerdo en una curiosa propuesta: hacer otro examen tras la PAU para determinar quiénes podrán acceder a la formación inicial para la docencia.



Una profesión para la que, a su juicio, no hay mejor manera de detectar las competencias pedagógicas que haciendo otro examen.

Que el examen tiene la mayor centralidad escolar y administrativa lo prueban su prestigio y su valor de cambio: desde la evaluación en primaria hasta los premios de bachillerato, desde la PAU hasta las oposiciones más selectivas. Y ello a pesar de su discutible valor de uso: evidencia actuaciones, pero no competencias; prueba lo que se supo responder en contextos acotados, pero no lo que se sabrá hacer fuera de ellos. Su predominio efectivo es compatible, sin embargo, con su invisibilidad discursiva o con la tendencia a no querer ver que el viejo examen sobrevive muy bien, cual discreto y poderoso siluro, en esas aguas profundas escolares que suelen permanecer siempre ajenas a las tormentas superficiales de las reformas educativas mejor intencionadas.

Otra prueba de que el examen permanece a salvo de escrutinios y controversias es su pertinaz querencia por las escalas entre el cero y el diez. En ellas sigue intacto ese viejo rubicón del cinco que reservaba la mitad de las puntuaciones posibles para los réprobos y la otra mitad para los elegidos. Una escala cuyas funciones prístinas eran eminentemente selectivas y que sigue siendo utilizada hoy, a pesar de lo lejos que nos queda la época en que nuestro país no podía ni quería permitirse que fueran muchos los que se formaran mucho tiempo en las aulas.

La lógica secular del examen no es cuestionada ni discutida. Por tanto, tampoco son atendidas las necesidades de investigación e innovación que seguramente requeriría ese rey absoluto de la evaluación escolar. Si el examen no fuera un elefante en el aula, en la formación inicial y continua de los docentes se le dedicaría mucha más atención a su fundamentación teórica y a su perfeccionamiento práctico.

Así, los currículos de los correspondientes grados y másteres, y también los cursos para docentes, quizá deberían incorporar contenidos para conocer y mejorar el diseño y la aplicación de los exámenes. Algunos temas relevantes para esa asignatura imaginaria podrían ser los siguientes.

Tiempo y espacio del examen: ¿más de dos horas, como en la universidad?, ¿solo hora y media, como en la PAU?, ¿cincuenta y cinco minutos, como en los institutos?, ¿ocupando también los recreos?, ¿con limitación en el número de folios o a demanda del examinando? Ontología y epistemología del examen: ¿preguntas abiertas o cerradas?, ¿de respuesta múltiple o de verdadero/falso?, ¿sobre temas o sobre problemas? ¿para relacionar o para reproducir? Código penal del examen: ¿a la caza de tildes y otras faltas?, ¿buscando errores en los cálculos y notaciones? Vigilar y controlar: ¿examinador inmóvil o paseante?, ¿desde el fondo del aula o desde la pizarra?, ¿escrutando orejas o mirando manos? Corrección y calificación del examen: ¿por orden de lista o pregunta a pregunta?, ¿puntuando con decimales, por cuartos de punto o por medios puntos?, ¿truncando o redondeando?, ¿con boli rojo o con boli verde?, ¿tachando o subrayando? Procesamiento y devolución del examen: ¿al día siguiente?, ¿en la misma semana?, ¿sine die?

Es solo una agenda mínima de cuestiones sobre las que habría mucho que analizar y comentar si el examen tuviera la misma presencia en la formación y reflexión sobre la práctica docente, que tienen la secuenciación de los contenidos, los criterios de evaluación o las metodologías de enseñanza.

Lo cierto es que, por más que algunos señalemos que el rey está desnudo, el viejo examen decimonónico (y hasta jesuítico) no solo ha llegado con una salud estupenda a este segundo cuarto del siglo XXI, sino que los temores al impacto del ChatGPT, y demás parentela, están poniendo bajo sospecha cualquier producto evaluable (proyectos, informes, pósteres, ensayos, relatos, audiovisuales...) que no haya sido producido en contextos presenciales individualizados, silentes y estrictamente vigilados, como son los dominios del examen. Por tanto, y paradójicamente, con la extensión de la inteligencia artificial cabe pronosticarle, al menos en el corto plazo, un gran futuro a ese elefante del aula.

Como no somos muchos los docentes que, solos o en compañía de otros, parecemos dispuestos a actuar cual elefante en cacharrería apostando por la abolición de los exámenes, cabe pensar que su persistencia invisible haga que las aulas degeneren en verdaderos cementerios de elefantes. En estos tiempos retadores, en los que se barrunta el advenimiento de la superinteligencia y hasta de la singularidad, quizá no vendría mal que nuestra inteligencia profesional fuera más singular y estuviera menos ensimismada.