



ÍNDICE

[El porcentaje de alumnos que no comprende lo que lee a los 10 años es el mismo que a los 15](#) **LA VANGUARDIA**

[ANPE exige medidas para proteger el poder adquisitivo del profesorado en la pública ante la inflación](#) **EL DEBATE**

[Eduardo Infante, profesor: "Si la función de la escuela es fabricar al trabajador de mañana, que Amazon pague la educación](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Kristina Kallas, ministra de Educación de Estonia: "Los sistemas educativos están fallando a los hijos de inmigrantes"](#) **EL PAÍS**

[La concertada reclama a Educación la reducción de la carga lectiva para sus profesores](#) **EL DEBATE**

[EH Bildu se suma a Geroa Bai y UPN y pide a Educación que anule la eliminación de unidades en escuela pública e ikastolas](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Miles de personas recorren el centro de Madrid al grito de "Salvemos la educación pública"](#) **ELDIARIO.es**

[Cursos que dotan a los jefes de la precisa inteligencia emocional](#) **EL PAÍS**

[«Quedarán prohibidas las comunicaciones por WhatsApp entre familias y profesores. Se harán a través de un canal oficial y dentro de un horario»](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La Región de Murcia fue la segunda Comunidad Autónoma que más dinero destinó a Educación en el 2024](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Sale a consulta pública el decreto que regulará la calidad de los centros privados de FP](#) **EL DEBATE**

[Ni más horas ni más deberes: la revolución silenciosa que enseña a los niños a aprender mejor](#) **ABC**

[Dimite el subdirector de Formación del Profesorado tras reírse en un libro de los "estúpidos" y "peleles" profesores que se forman y equipara la pedagogía con "follar"](#) **LEVANTE**

[El Gobierno aprueba el proyecto de ley para bajar el número de alumnos por clase a 25 en la ESO y a 22 en Primaria](#) **EL PAÍS**

[Educación dice que iniciará antes del verano los trabajos para revisar la norma que regula las ratios de 0-3 años](#) **EL DEBATE**

[Convocada una huelga en educación infantil para el 7 de mayo en toda España](#) **ELPERIÓDICO.com**

[Ignasi, el profesor que ha ganado la guerra de las Matemáticas en Cataluña: "Si reivindicas la tarima en el aula te llaman fascista"](#) **EL MUNDO**

[Abierta la convocatoria del programa Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo para el curso 2026-2027](#) **EUROPA PRESS**

[Gasteiz se convierte en la capital europea de la Formación Profesional](#) **DEiA**

[Realidad extendida para que la FP en Galicia crezca sin límites](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Casi 28.500 docentes catalanes apuestan por mantener el pulso al Govern con nuevas huelgas en mayo](#) **EL PERIÓDICO.com**

[El CREA y el detector de chorradas](#) **EL PAÍS**

[Alarma entre los médicos por el uso compulsivo de las pantallas: "Vemos a bebés que van en su carrito mirando el móvil"](#) **EL MUNDO**

[Cataluña desplegará 'mossos' de paisano en los institutos para reducir la conflictividad](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos gallegos tendrán un correo electrónico corporativo desde quinto de primaria](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[ANPE pide a Educación un plan de remodelación y construcción de nuevos centros](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Policías destinados a vigilar en centros educativos, una iniciativa polémica e inédita en España](#) **EL PAÍS**

[Cuando los estudiantes se implican, la escuela se siente como propia y la convivencia mejora](#) **THE CONVERSATION**

[Por qué las familias dejan de implicarse en la vida académica de sus hijos cuando estos se hacen adolescentes](#) **THE CONVERSATION**

[Un bajo nivel en matemáticas y lectura en Primaria tiende a persistir a los 15 años](#) **MAGISTERIO**

[Madrid pide al Ministerio de Educación que regule la ratio de niños en escuelas infantiles](#) **MAGISTERIO**

[Mapean el cerebro y confirman la diferente "influencia" de cada sistema educativo](#) **MAGISTERIO**

[El modelo bilingüe, en riesgo: Madrid se enfrenta a una sanción de 38 millones por los auxiliares de conversación](#) **MAGISTERIO**

[Susana Sorribes \(INSnovaE\): "Directivos y docentes están saturados de burocracia"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[FPEmpresa y Grupo Esprinet reconocen la innovación con los ganadores de la V edición de los Premios Transferencia de Conocimiento de la FP](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Mercedes Paredes: "El bienestar emocional es un pilar fundamental dentro de la cultura y los valores de nuestro centro"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[FSIE denuncia el «agravio comparativo» del Gobierno al excluir a la concertada de la reducción de la carga lectiva](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[No toméis el nombre de "institut escola" en vano](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Leonor Serrano Pablo, maestra divulgadora del método Montessori](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Un nuevo «Sant Jordi» contra el dragón del analfabetismo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[CCOO se suma a las protestas por el 0-3: convoca huelga para el 7 de mayo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El último refugio del pensamiento: La batalla de la escuela contra la "atención de TikTok"](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[El negocio de la enseñanza.](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[La fragilidad del reconocimiento docente en el imaginario social](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

LA VANGUARDIA

El porcentaje de alumnos que no comprende lo que lee a los 10 años es el mismo que a los 15

Un estudio que cruza datos de evaluaciones internacionales sobre comprensión lectora y matemáticas indica que se mantiene el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento

Carina Farreras. 16/04/2026

Una buena base de lectura y matemáticas en etapas de primaria es fundamental para asegurar un buen rendimiento en secundaria. No obstante, el sistema educativo español parece no poder revertir el rendimiento de los alumnos con bajos resultados durante los años de la ESO. O, al menos, eso parece deducirse del análisis de Ismael Sanz, director del área de Educación de Funcas.

Este se ha preguntado si las dificultades que afloran en el informe PISA, prueba que evalúa a chicos de 15 años, ya eran detectables en primaria. Y así es. El grupo de estudiantes que en 2015, con 9 y 10 años, no llegaron a los conocimientos básicos en lectura y matemáticas fueron un 20% y un 33% del total. Siete años después, esa misma promoción de niños evaluada por PISA, arroja un resultado muy parecido. En matemáticas, el 27% no progresa adecuadamente, y en comprensión lectora no llega a un nivel mínimo un 24%, una cifra cuatro puntos superior.

Sanz ha cruzado los datos de las pruebas internacionales de TIMSS (Trends in international mathematics and science study), que evaluaron matemáticas en 2015, y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que lo hicieron en comprensión lectora en 2016. Ambas evaluaciones, que sirven para analizar los sistemas educativos y comparar las tendencias en el contexto internacional, miden los resultados de alumnos de 9 y 10 años (en 4º de primaria). El analista ha comparado estos resultados con las pruebas PISA de 2022 que observa el rendimiento de los niños en ambas disciplinas a los 15 años.

Según el estudio, esta incapacidad de mejorar estas competencias dificulta que los estudiantes adolescentes continúen formándose al acabar la educación obligatoria. Eso es un freno en la lucha contra el abandono escolar. Pese a este parámetro, en España, ha mejorado significativamente en los últimos años situándose el abandono escolar temprano al 12,8 %. El objetivo es reducirlo al 9%.

"España es uno de los países donde el bajo rendimiento a los 15 años se traduce más en abandono sin titulación, por lo que sugiere que la ESO es la etapa donde deben concentrarse los esfuerzos de mejora, especialmente en comprensión lectora", señala el analista de Funcas.

Sanz identifica una paradoja del sistema educativo: más alumnos obtienen la ESO, pero no necesariamente con mejores competencias.

Por otra parte, Funcas incide en que España se sitúa entre los países desarrollados con más jóvenes con titulación superior pero con habilidades lectores débiles y advierte de que ello repercute en el empleo: la evidencia científica señala que la tasa de empleo es tres puntos más baja en este colectivo.

▣ EL DEBATE

ANPE exige medidas para proteger el poder adquisitivo del profesorado en la pública ante la inflación

Por ello, ha reclamado la implantación de una cláusula de revisión anual vinculada al IPC y la deflactación del IRPF

El Debate. 16 abr. 2026

ANPE, sindicato mayoritario del profesorado de la enseñanza pública, ha exigido este jueves medidas para proteger el poder adquisitivo del profesorado de la «elevada inflación». En este sentido, ha advertido que el acuerdo salarial 2025-2028, que contempla una subida acumulada del 11%, tiene una «insuficiencia estructural» ante la evolución reciente de los precios.

Por ello, ha reclamado la implantación de una cláusula de revisión anual vinculada al IPC y la deflactación del IRPF y participar en un proceso de negociación en el que se aborden estas medidas y se impulse un plan de recuperación del poder adquisitivo perdido desde 2010, que cifran en un «20%».

Según señala la organización sindical, los salarios públicos subieron «un 9,8%» entre 2021 y 2024, algo «absolutamente insuficiente» frente a una inflación acumulada del «19,38%». En este aspecto, el escenario se hace «aún más preocupante» si se tiene en cuenta la evolución futura del alza de los precios con el nuevo contexto abierto por la guerra en Oriente Medio.

«La situación actual muestra cómo, en un escenario de inestabilidad económica y política global, la inexistencia de una cláusula de revisión salarial vinculada directamente al IPC lastra la eficacia cualquier subida pactada», ha criticado ANPE.

De acuerdo con la organización sindical, a esto se añade la negativa del Gobierno a deflactar el IRPF conforme a la evolución de los precios. Por esta parte, denuncia que esta falta de ajuste del impuesto respecto al IPC «agrava la pérdida real de renta disponible y de capacidad de consumo de las clases medias, en las que se encuadra el profesorado».

«Nuestro sindicato recuerda que los docentes y el resto de empleados públicos arrastran más de una década de deterioro retributivo, consecuencia de reducciones salariales, congelaciones y subidas insuficientes, así como de la supresión de facto del cobro íntegro de las pagas extraordinarias. En este contexto, denuncia que el actual marco retributivo resulta claramente insuficiente para revertir la reducción del salario real experimentada», ha recalcado.

ElPeriódico.com

Eduardo Infante, profesor: "Si la función de la escuela es fabricar al trabajador de mañana, que Amazon pague la educación"

El docente de filosofía y divulgador recuerda que las humanidades "son irremplazables por la IA" y pide a los jóvenes que elijan sus estudios guiados por lo que les apasiona y no solo por las salidas laborales

Olga Pereda. Madrid 18 ABR 2026

Autor del superventas 'Filosofía en la calle', Eduardo Infante (Huelva, 1977) es el 'Merlí' de la vida real, un profesor nada convencional que imparte la asignatura de filosofía en un instituto de Gijón y que bebe del mismo maestro que el inolvidable protagonista de la serie de TV-3: Sócrates. El divulgador, que acaba de publicar la novela 'Salvar a Sócrates' (Ariel), asegura que el pensador griego es más necesario que nunca. Está en juego la democracia, asegura.

-¿Tan mal trata el sistema educativo y la sociedad las humanidades que hace falta salvar a Sócrates?

-Sin duda. Hay que salvar la pregunta socrática y la vida socrática. Vivimos vidas programadas y Sócrates nos enseña a vivir una vida elegida. Salvar su legado es salvar la posibilidad de pensar en un mundo que prefiere que no pensemos.

-¿De dónde nace su novela?

-De una preocupación profunda: el cuestionamiento de la democracia. Los jóvenes, con los que estoy cada día en clase, creen que la democracia es un sistema fallido, así que comienzan a escuchar los cantos de sirena del autoritarismo. Dudan de la democracia y tienen una mirada nostálgica hacia el pasado. Repiten que con Franco se vivía mejor lo repiten. Me aterra.

-Afirma que vivimos tiempos en los “nadie escucha” y que lo importante es “aplantar al que piensa diferente”. También menciona a la gente que “recorta derechos y lo vende como una modernidad”. Será un libro de aventuras, pero el fondo es muy político.

-Sin duda. Un ciudadano tiene que hacer algo tan difícil como juntarse con otro y pensar juntos. Por eso quiero traer a Sócrates al presente, para salvar a los jóvenes de este mundo de mierda que les estamos dejando y que nosotros hemos construido. En el aula, suplico a mis alumnos que no tiren la toalla y que piensen en el planeta que quieren dejar a sus hijos.

-Los políticos también tienen mucho que decir, ¿no?

-Escuchas los debates en el Congreso de los Diputados y ves que el lenguaje ha caído en el meme. Los políticos hablan como tertulianos, usan la manipulación, son incapaces de dialogar entre ellos y llegan al insulto más horrible. ¿Dónde quedó el nivel intelectual de líderes como Azaña? Ese discurso agresivo y violento es un modelo para el ciudadano de a pie. Hemos llegado a un punto en el que no le reconocemos ni el derecho a existir al contrario. Si piensas diferente a mí, quiero expulsarte de la vida civil.

-Hablemos de educación. En tiempos de IA y de mercado laboral volátil, ¿cómo orientar a los estudiantes a elegir sus estudios?

-Nos obsesionamos con que los estudios tienen que tener salida, como si fueran una autopista. Nos empeñamos en que los chicos y las chicas se tienen que ganar la vida, que es una expresión horrible. La vida es un don.

-De acuerdo, pero está bien pagar el alquiler. Hay que trabajar para ganar dinero.

-Efectivamente, comparto tu punto de vista. ¿Se trata de decirle a los alumnos que elijan entre su pasión y la empleabilidad? Me llaman idealista, pero les digo a mis alumnos que tiren de su pasión. Cuando uno estudia lo que le toca el corazón no es mediocre. No hay mejor salida laboral que ser muy bueno en lo que has elegido estudiar y ser. Cuando apuestas por algo que no te apasiona y lo haces por su empleabilidad te conviertes en un profesional mediocre. Por mi experiencia sé que los jóvenes que estudian con pasión encuentran empleo.

-¿Cuál es el papel de la escuela?

-La escuela pública y obligatoria es un invento de la revolución francesa, cuando se recupera el ideal de ciudadanía de la época griega. La democracia no puede funcionar sin ciudadanos competentes. La función de la escuela es forjar a los ciudadanos. Es terrible que la OCDE, que puede ser un interlocutor tan válido como cualquier otro, marque la educación. Es una organización económica que dirige el modelo educativo y está dictando el tipo de hombres y mujeres que necesita para su sistema productivo. Si la función de la escuela es fabricar al trabajador de mañana, que Amazon pague la educación.

-¿Cómo dice?

-La escuela tiene que ser el lugar donde se forman los ciudadanos del mañana, pero si lo que vamos a hacer con el dinero público es formar a futuros empleados de Amazon, que lo pague Amazon.

-¿Por qué ve tan necesario orientar a los chavales hacia las humanidades?

-Las humanidades son irremplazables por la IA, que hace cálculos matemáticos a una velocidad increíble. Las profesiones más utilitaristas están siendo afectadas por la IA. Lo que ninguna máquina va a tener es la capacidad de hacer buenas preguntas. Las humanidades, en tiempos de IA, tienen una utilidad fundamental. Pero también tienen un valor en sí mismo. Hay que distinguir entre lo que es útil y es valioso.

-¿Me da un ejemplo práctico?

-El que mismo les pongo a mis alumnos: la diferencia entre un sacacorchos, que es una herramienta muy útil, y el hecho de tomarse una copa de vino con alguien que amas. Las humanidades son un fin en sí mismo, no tiene sentido preguntar para qué estudias eso, igual que no tiene sentido preguntar para qué besas o para qué amas. Las humanidades son los saberes liberales. Es decir, aquellos que no son serviles, no son propios de siervos sino de hombres y mujeres libres.

EL PAIS ENTREVISTA

Kristina Kallas, ministra de Educación de Estonia: “Los sistemas educativos están fallando a los hijos de inmigrantes”

La representante del mejor país europeo en PISA defiende la enseñanza como ascensor social: “Con expectativas altas de los alumnos, lograrás buenos resultados”

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 18 ABR 2026

Aspira alto y trabaja duro. Es la premisa que apuntala el sistema educativo de Estonia y que, según su ministra de Educación, Kristina Kallas (Kiviõli, 50 años), es uno de los motivos que lo ha llevado a triunfar en los exámenes de calidad educativa de PISA. Es el primer país europeo y cuarto del mundo (tras Singapur, Japón y Corea del Sur), pese a un ligero retroceso. La poca diversidad de alumnos en las aulas, la gran autonomía de los centros y profesores —que implica un Gobierno poco intervencionista—, una gran plantilla y unos profesores bien preparados y respetados completan el caleidoscópico de su éxito. También presentan una realidad opuesta a la de España. Kallas, que lleva tres años en el cargo, recibe a EL PAÍS en Barcelona, antes de participar el 10 de abril en el European Pulse Forum 2026, donde presentó el plan para desplegar con seguridad la Inteligencia Artificial en las escuelas.

Pregunta. ¿Qué es lo que define el plan innovador de la IA en Estonia?

Respuesta. Hace dos años, cuando la IA ya estaba en todos los teléfonos, en el ministerio empezamos a debatir sobre el impacto en la educación, ya que los profesores estaban preocupados, porque los alumnos ya usaban esta tecnología para los deberes o los exámenes. La gran preocupación es el riesgo de que el uso de la IA provoque un descenso en las capacidades cognitivas de los alumnos, en la memoria, en la comprensión y el conocimiento. Sabemos que este riesgo existe, así que tenemos que cambiar la forma de enseñar. En Estonia hemos integrado la IA en los procesos de aprendizaje, guiados por los profesores, pero implantando retos más difíciles, y ejercicios y procesos cognitivos de más complejidad. Es como cuando entraron las calculadoras en clase y los procesos matemáticos cambiaron a más ambiciosos. Lo mismo con la IA: puedes usarla, pero realizarás tareas que requieren un pensamiento mucho más complejo. Hemos elaborado un plan sobre conceptos de aprendizaje con IA en las escuelas con neurocientíficos, así como una herramienta en colaboración con Open IA. Los profesores ya se han formado bajo estos criterios y las nuevas herramientas se darán a los alumnos de secundaria, a partir de 16 años.

P. ¿Hay un límite de edad para introducir la IA?

R. No, nosotros nos hemos focalizado en la secundaria, pero la idea es extender esta nueva herramienta a cursos inferiores, aunque de una forma u otra ya están usando la IA.

P. ¿Qué mecanismos de control han impuesto?

R. Tiene el riesgo de prejuicios y alucinaciones, y podemos diseñar la IA para que esto no pase. Pero los profesores y alumnos deben conocer estos riesgos y la capacidad real de la IA. Qué puede hacer y qué no.

P. Hablemos de PISA. ¿Cuál es el secreto del éxito de Estonia en estas pruebas?

R. Hay varios aspectos. En PISA se pregunta a los alumnos si creen que la inteligencia es algo genético o que se logra estudiando. El 80% de los estonios cree que con el estudio se puede ser inteligente. Es el porcentaje más alto del mundo. Es un valor importante: las escuelas, los padres y la sociedad deben creer que la educación te da la posibilidad de convertirte en lo que quieras. En España, el 40% de los alumnos piensa que ser bueno en matemáticas es algo genético; pensar que nunca serás bueno no ayuda. Si tienes expectativas altas de los alumnos, lograrás buenos resultados. Si les dices que no merece la pena que se esfuerzen, harán lo mínimo. Hay que creer en las capacidades de los alumnos y pedir el máximo. Por eso no separamos a los alumnos por niveles de rendimiento, todos van a la misma clase.

Otro elemento es que tenemos un currículo muy exigente, los estudiantes tienen que estudiar mucho y conceptos muy complejos. Tenemos el principio: aspira alto y trabaja duro. La consecuencia negativa es que, comparados con otros países, los alumnos estonios presentan altos niveles de estrés.

Con siete años no tienen por qué saber leer o escribir, su cerebro no está preparado

P. ¿A qué edad se empieza la escuela?

R. A los siete años. La clave está en qué pasa en la etapa infantil. Tenemos escuelas infantiles públicas, muy baratas. No son guarderías, sino escuelas con currículos, maestros y pedagogos. Pero allí no se imparten contenidos académicos. Con siete años no tienen por qué saber leer o escribir, se les enseña habilidades de autorregulación o socioemocionales. O sea, ser capaz de concentrarte, seguir las instrucciones, comunicarse, plantear y responder preguntas, pero también reconocer las letras y los números, saber el día que es o el trayecto de casa a la escuela. Se les prepara para el aprendizaje, porque cuando empiecen el nivel es exigente, deben aprender rápido a leer y escribir.

Otro motivo de empezar la escuela a los siete años es que te permite igualar los niveles. En infantil te llegan familias de diferente origen y condición, y retrasar la entrada a primaria te permite que todos logren el mismo nivel.

P. ¿Su escuela es inclusiva?

R. Sí, ya en infantil hay pedagogos especiales que vigilan la evolución de los niños y alertan si hay algún trastorno y se le pone el apoyo que necesita. Hay diferentes niveles de apoyo, y en el caso de grandes necesidades, el alumno estudiará en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos, o incluso con apoyo individual. Lo

organizan las escuelas, distribuyen los alumnos según los apoyos que necesitan. Requiere muchos recursos, pero es una práctica común en Estonia.

P. ¿Cuántos días y horas tienen de clase?

R. En Estonia tenemos 175 días lectivos, unos de los calendarios más cortos, como en España. En cuanto a las horas de clase, el primer año son cuatro diarias y se va incrementando con los años hasta un máximo de siete horas. Pero las escuelas tienen la libertad de organizar sus horarios e incluso de implantar días de clase *online*, especialmente en secundaria.

P. ¿Ese nivel de estrés compensa?

R. Siempre hay debate sobre si son demasiados exámenes y deberes pero tenemos el argumento de que el cerebro no se desarrolla si no está bajo estrés, y el aprendizaje es un ejercicio estresante. La cuestión es durante cuánto tiempo. Si dura mucho y no hay pausas para relajarse, el estrés se convierte en negativo. Y otro aspecto que se debate en Estonia, y esta es una asignatura pendiente, son las actividades extraescolares, como el deporte o la música, que aleje a los alumnos de estar sentados ante una pantalla en casa.

P. ¿Los alumnos tienen ordenadores o libros?

R. Ambos. Pero el ministerio no determina las herramientas de aprendizaje, es una decisión de los profesores. La mayoría usa ambas cosas, primando los libros y la escritura manual.

P. ¿Entonces no tienen limitadas las pantallas?

R. No, es autonomía de centro. Nuestro sistema educativo es de abajo hacia arriba, lo que significa que todas las decisiones pedagógicas relacionadas con los alumnos se toman lo más cerca posible de ellos, así que es el maestro toma la decisión. El ministerio no interfiere aquí y creo que los políticos no deben interferir porque formamos a los profesores como expertos en pedagogía, ellos son los profesionales y los que conocen a los estudiantes.

P. ¿Tienen asignaturas o trabajan por proyectos?

R. Ambos. El ministerio diseña el currículo y determina qué deben haber aprendido en cada etapa, pero cómo hacerlo lo decide cada profesor, ellos escogen las herramientas y métodos pedagógicos.

P. Unos profesores con tanto poder deben estar bien formados.

R. La formación universitaria es muy exigente. Tienen que estudiar psicología, la materia que después enseñarán, comunicación, finanzas, gestión de proyectos, didáctica... Se espera que tengan conocimientos de muchos ámbitos porque son profesionales y van a ser autónomos en sus decisiones.

P. Deben ser muy respetados.

R. Sí. A lo mejor se producen incidentes pero lo que los profesores enseñan y dicen no es cuestionado por las familias.

P. ¿Están bien pagados?

R. Los maestros tienen un salario medio estatal que ronda 2.200 euros. Siempre existe el debate de si deberían cobrar más, pero después miras la vecina Finlandia, donde la docencia es la profesión más prestigiosa y demandada, y allí cobran un salario medio también. Pero no todo es el sueldo, también son importantes las condiciones de trabajo o las oportunidades laborales. Si la gente joven no elige la profesión es porque es un trabajo estresante, porque los padres son exigentes, porque las peleas con los niños, porque no se reconoce su trabajo o no pueden elegir el horario, pero no por el sueldo.

P. ¿A qué atribuye el retroceso de Finlandia en PISA?

R. Porque el perfil de estudiante es más diverso. En la última década han llegado muchos inmigrantes y refugiados, cosa que ha hecho que las aulas sean más diversas y eso siempre es un reto. Esto también vemos que va a pasar en Estonia, pero todavía tenemos un nivel bajo de inmigración y aulas muy homogéneas. Los sistemas educativos están fallando a los hijos de inmigrantes. Algo estamos haciendo mal porque no logramos que la educación sea un ascensor social para ellos. Si miramos PISA, estos alumnos tienen los resultados más bajos, así que tenemos que cambiar las cosas o veremos malestar en la próxima generación de inmigrantes.

P. El índice de inmigración de Estonia tampoco es tan bajo, un 15%.

R. Tenemos pocos inmigrantes, pero sí mucha población de origen ruso (25%) que no habla estonio. No son inmigrantes, pero todavía están segregados y necesitan el idioma para integrarse. Nos esforzamos porque tenemos un descenso en los resultados de PISA.

P. ¿Y cómo trabajan esta diversidad?

R. Dando más autonomía a los profesores y los centros. Cuanto más estandarizado y regulado es el sistema, menos sirve al alumno. Si en una clase solo tienes alumnos españoles puedes regular de forma homogénea porque todos proceden de la misma cultura y tienen la misma lengua. Entonces puedes tener un currículo regulado o unos métodos estandarizados. Pero para la diversidad, el profesor debe tener la libertad de diversificar el aprendizaje. Y necesitas más docentes, no puedes tener uno para 25 alumnos, al menos necesitas dos.

P. *¿Hay segregación escolar?*

R. Sí, en las escuelas públicas. Tenemos escuelas rusas y escuelas estonias. Pero estamos luchando contra la segregación y hemos dado la instrucción para que todas las escuelas rusas adopten el idioma y el currículo estonio. Además, muchos niños rusos se están trasladando a escuelas estonias, y es cierto que está provocando quejas de los padres de que hay demasiados rusos en la clase de su hijo.

P. *¿Se puede replicar el éxito de los países asiáticos?*

R. Ellos también tienen esta mentalidad de “aspira alto y trabaja duro”. Es lo que les hace fuertes, pero yo no juzgaré si es demasiado o no. Pero hay una diferencia cultural, la sociedad asiática es muy disciplinada, pero la europea es más caótica, y para los profesores enseñar en un ambiente caótico es difícil. Necesitas que los alumnos estén calmados y centrados, y eso requiere tiempo.

▣ EL DEBATE

La concertada reclama a Educación la reducción de la carga lectiva para sus profesores

Esta reivindicación cobra especial relevancia tras la presentación, el pasado mes de noviembre, del Anteproyecto de Ley, que contempla la reducción de la carga lectiva exclusivamente para el profesorado de la enseñanza pública

El Debate. 18 abr. 2026

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) reitera al Ministerio de Educación la urgencia de incluir en el Anteproyecto de Ley Educativa la extensión de la reducción de la carga lectiva al profesorado de los centros concertados. Actualmente, este derecho solo se reconoce a los docentes de la enseñanza pública, dejando al margen a los profesionales que trabajan en un tercio de los centros del sistema educativo español.

Esta reivindicación cobra especial relevancia tras la presentación, el pasado mes de noviembre, del Anteproyecto de Ley, que contempla la reducción de la carga lectiva exclusivamente para el profesorado de la enseñanza pública, excluyendo a los profesionales de la concertada, a pesar de que ambos colectivos prestan el mismo servicio público educativo.

El Consejo Escolar del Estado aprobó por unanimidad un dictamen que respalda la extensión de esta medida al profesorado de centros concertados.

Ante esta situación, FSIE ha intensificado sus actuaciones en defensa de la igualdad de trato. En primer lugar, a través del Consejo Escolar del Estado, donde logró la aprobación unánime de dicho dictamen. En segundo lugar, la organización ha trasladado esta demanda a los consejeros de Educación de las distintas comunidades autónomas, instándoles a defenderla en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

Convocatoria urgente de la Mesa de la Enseñanza Concertada

FSIE da ahora un paso más al solicitar directamente a la ministra de Educación la convocatoria urgente de la Mesa de la Enseñanza Concertada, con el objetivo de abordar, entre otras cuestiones prioritarias, la extensión de esta medida al profesorado del sector.

El sindicato insiste en esta reivindicación en defensa de la igualdad de derechos para todo el profesorado del sistema educativo español.

«Desde FSIE queremos trasladar un mensaje claro al conjunto de docentes de la enseñanza concertada: esta es una cuestión esencial y no vamos a abandonar su defensa. No es aceptable que una medida que mejora las condiciones laborales y la calidad educativa se aplique solo a una parte del profesorado que presta el mismo servicio público», afirma Enrique Ríos, secretario general de FSIE.

Desde el sindicato aseguran que seguirán actuando con firmeza en todos los ámbitos posibles para corregir esta situación. Esta iniciativa es, subrayan, una muestra más de su compromiso con la defensa de los derechos del profesorado.

«En FSIE seguiremos trabajando con determinación para que esta reivindicación justa sea atendida y para garantizar un trato equitativo para todos los docentes», concluye Ríos.

EH Bildu se suma a Geroa Bai y UPN y pide a Educación que anule la eliminación de unidades en escuela pública e ikastolas

La portavoz de EH Bildu en el Parlamento, Laura Aznal, ha reclamado que se anule esta decisión "porque no la vemos acertada"

Izaro Díaz. Pamplona 18-04-26

El reajuste del mapa de la enseñanza concertada en Navarra ha abierto un nuevo frente político tras la decisión del Departamento de Educación de suprimir 14 unidades de enseñanza concertada ante el descenso de la natalidad en los últimos años. En esta ocasión, la portavoz de EH Bildu en el Parlamento de Navarra, Laura Aznal, ha pedido a Educación que anule la reducción de estas unidades prevista en la enseñanza pública y en las ikastolas al considerar que responde a una visión cortoplacista. De hecho, ha apuntado que los estudios demográficos manejados por el propio Gobierno foral apuntan a un cambio de tendencia a partir de 2026, por lo que ha reclamado que se tomen decisiones con una "mirada más larga".

Asimismo, ha subrayado el papel específico de las ikastolas en Navarra, destacando, de esta manera, su labor en lo relacionado con el euskera. "Las ikastolas tienen muchas características diferentes. Estamos hablando del euskera, una lengua que durante tantos años estuvo incluso prohibida. El papel que desempeñan y han desempeñado las ikastolas en Nafarroa, donde hay una zonificación lingüística, tiene que formar parte de este debate". Asimismo, ha señalado que los datos pueden tener diferentes lecturas, pero que hay casos "especialmente sangrantes" en algunas ikastolas y ha avanzado que su grupo está analizando el impacto concreto de la medida que se va a adoptar tras reunirse con la Federación de Ikastolas. Por otro lado, la parlamentaria ha comentado que se trata de un tema que va a dar "mucho de sí. Vamos a pedir que se anule esta decisión porque no la vemos acertada". De esta manera, Alza ha considerado que la mejor opción "tal vez sea una moratoria".

Se suman a Geroa Bai y UPN en la defensa del mapa educativo actual

La decisión del Ejecutivo foral supone un reajuste del mapa educativo con la eliminación de unidades tanto en la red pública como la concertada ante la caída de la demanda escolar, lo que ha reabierto el debate sobre la planificación del sistema y el equilibrio entre redes en la Comunidad Foral. En ese contexto, la posición por parte de EH Bildu se suma a las críticas expresadas por Geroa Bai y UPN, partidos que también cuestionaron la decisión del Departamento de Educación. En el caso de UPN consideraron esta decisión como "un atentado a la libertad de elección de las familias", apostaron por una moratoria para empezar un proceso de diálogo con el que replantear el mapa escolar. Por su parte, desde Geroa Bai abogaron por aplicar una moratoria de un año en el cierre de aulas de Infantil, con el fin de analizar la evolución de la matrícula escolar en un contexto en el que prevé un repunte del alumnado. Incluso, también apuntaron que hay un superávit en las cuentas de Navarra, con lo que querían convencer de que hay recursos suficientes para mantener abiertas el conjunto de las aulas.

eldiario.es

Miles de personas recorren el centro de Madrid al grito de "Salvemos la educación pública"

Docentes, estudiantes y familias se manifiestan contra los recortes y la privatización de la educación

Jaime Sevilla Lorenzo. 19 de abril de 2026

La escuela pública está en la calle. Una marea amarilla y verde de docentes, estudiantes y familias ha salido este domingo a recorrer el centro de Madrid bajo el lema "Salvemos la educación pública". Miles de personas han acudido a una manifestación convocada por la red de asambleas de docentes Menos Lectivas y los sindicatos CGT y CNT, con el apoyo de otras organizaciones como la coordinadora de las plataformas por las universidades públicas y el Sindicato de Estudiantes.

"La educación no se vende, la educación se defiende", ha proclamado una de las portavoces de la marcha en su arranque. "Basta ya", ha exigido para dar comienzo a una protesta que ha partido de Atocha a mediodía para marchar por el Paseo del Prado y la calle Alcalá, entre gritos como "Dignificación de la educación", "Ayuso, escucha, la pública está en lucha" o "Con esta ratio no entramos ni en el patio".

"No estamos atendiendo bien a los niños porque no hay recursos suficientes", lamenta una profesional de atención temprana en la cabecera de la manifestación. Vestida con la camiseta amarilla de la movilización de las educadoras infantiles y la sudadera verde de la escuela pública, esta trabajadora que atiende a niños y niñas con discapacidad pide una "bajada de ratios" que permita atender adecuadamente las necesidades tempranas.

Bea, orientadora en un instituto de secundaria, ha acudido a la marcha con su hija de tres años. Lo ha hecho porque le parece necesario “dotar de más recursos a los centros de todos los niveles y mejorar las condiciones laborales”. También pide una “bajada de ratios” y que haya “más orientadores por centro”.

Los convocantes de la marcha protestan “contra los recortes, la privatización y la asfixia que desde hace años sufre la educación madrileña”. Denuncian que el “abandono institucional” y la falta de recursos están “desmantelando el sistema público”. Y cuestionan “los bajos salarios, las largas jornadas y las elevadas ratios de 0-3 a secundaria”, además de la “invisibilización de las trabajadoras” y la “degradación y represión en las universidades”, entre otros motivos para manifestarse.

Las organizaciones alertan frente a la “tendencia” de “recortar lo público para abrir paso a lo privado”. “Cada año aumenta la financiación de la educación privada y concertada por diversas vías mientras se cierran grupos en educación 0-3 y obligatoria o asignaturas en la universidad”, lamentan.

La atención a las necesidades educativas especiales es una de las demandas que han protagonizado la manifestación. “Educación especial digna ya: más recursos y menos barreras”, ha proclamado una de las portavoces cuando la marcha ha pasado por la sede del Ministerio de Educación, donde han parado y han protagonizado una pitada. “No pedimos privilegios, pedimos lo básico”, ha defendido.

Uno de los bloques que participan en la protesta es el de las familias de alumnado con TEA. “Autistas, familias y profesionales unidos por una educación inclusiva: lo llaman inclusión y no lo es”, reza su pancarta. Junto a ella marcha Rebeca, que ha acudido “para exigir más recursos” que permitan “acabar con la segregación en la educación especial”. Denuncia un sistema “colapsado, que no beneficia ni al alumnado ordinario ni al especial”.

A lo largo del recorrido han marchado personas diversas, de todas las edades, entre pancartas con lemas como “la educación especial existe”, “gastos militares para escuelas y universidades”, “la pública feminista y antirracista” o “Amar España es cuidar lo público. Lo otro, postureo”. La enseñanza superior también forma parte de la movilización. Alejandro, estudiante de ingeniería electrónica de 21 años, protesta por el “claro descenso a los abismos” que ve en la universidad pública. “La derecha busca hundir los servicios públicos a costa del derecho del ciudadano a estudiar”, acusa. A este joven le gustaría dedicarse a la investigación, pero ve un “futuro difícil para la ciencia en Madrid”.

Junto a él, Julia, que también tiene 21 años y es estudiante de Matemáticas, denuncia que en algunos centros el alumnado tiene que comprar su propio material de laboratorio. “He estudiado toda mi vida en la escuela pública y sin ella no me habría podido permitir una educación”, defiende. Recuerda los barracones en los que tuvo que estudiar en la ESO, en los que a veces “la gente se desmayaba” por el calor.

Los promotores de la marcha denuncian la “falta de financiación” de las universidades por parte de la Comunidad de Madrid, así como “el auge de las políticas represivas y la tentativa de aprobación de la LESUC”, la ley de universidades que promovió el anterior consejero de Educación, Emilio Viciano, y que quedó en un cajón ante el rechazo que provocó en el sector.

El pasado febrero, Isabel Díaz Ayuso cesó a Viciano, lo que provocó una crisis sin precedentes en las filas del PP madrileño que incluyó la dimisión de tres de sus diputados. Pocas semanas después, la presidenta y su nueva consejera, Mercedes Zarzalejo, firmaron un acuerdo con los rectores de las seis universidades públicas de la Comunidad para aumentar sus recursos económicos. Los convocantes de la manifestación lo consideran insuficiente: “Nos dejaría en una situación de precariedad e infrafinanciación muy parecida a la actual”.

La protesta se suma a otras movilizaciones que la comunidad educativa está protagonizando en Madrid. Las profesoras de las escuelas infantiles llevan ya 12 días en huelga indefinida y este jueves se concentraron en la plaza de Callao. El paro, promovido por la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI), reclama mejoras como reducir el número de niños y niñas por aula, equiparar sus sueldos a los del segundo ciclo de educación infantil y que la etapa de 0 a 3 años sea gratuita y de calidad.

La manifestación ha concluido en la Puerta del Sol, frente a la sede de la Presidencia de la Comunidad de Madrid. Ahí, las portavoces han defendido que “la educación no es un negocio, es un derecho”. Han criticado que “se han firmado acuerdos y convenios de miseria”, que no tienen en cuenta las necesidades de la comunidad educativa.

Las promotoras de la protesta han reivindicado ahí el poder del movimiento social educativo. “Nuestra respuesta no ha sido amedrentarnos, no ha sido quedarnos calladas frente a los ataques a la educación pública. Hoy salimos a las calles con más fuerza si cabe, juntas, organizadas”, han defendido. Y, a escasos metros del despacho de Isabel Díaz Ayuso, la máxima responsable de las políticas educativas en la comunidad, han advertido: “Es el momento de redoblar nuestros esfuerzos e ir a por una huelga general educativa que lo pare todo”.

EL PAIS

Cursos que dotan a los jefes de la precisa inteligencia emocional

Perfiles muy técnicos, poco cercanos y sin habilidades sociales desmotivan a los equipos y disminuyen el buen rendimiento de la organización

SUSANA PÉREZ DE PABLOS. 19 ABR 2026

Las empresas están cada vez más preocupadas por la gestión de conversaciones difíciles, esas en las que tienen que comunicar una mala noticia a un mando intermedio o a un empleado de rango inferior. Y es que cuando la comunicación no se hace de forma adecuada, en la forma y en el fondo, las consecuencias se vuelven contra la compañías en forma de mayor desmotivación, menor rendimiento y, por tanto, peores resultados.

Vaya por delante que esto no es nuevo, como tanta gente que lleva tiempo inmersa en el mundo laboral ha comprobado seguramente en múltiples ocasiones. Es un problema heredado de las formas de dirección y liderazgo propias de otros tiempos, que en España en concreto están muy arraigadas. Pero muchas empresas se han dado cuenta de ello y están promoviendo programas —especialmente para directivos y mandos intermedios— sobre cómo abordar este tipo de situaciones de forma clara e incentivadora para sus equipos.

“De hecho, los estudios sobre conflicto en empresas comienzan en los años cincuenta [del siglo pasado] y se generalizan desde los setenta, y la transformación que se está dando en la actualidad comenzó en 2020, momento a partir de cual las nuevas generaciones, y especialmente los nativos digitales buscan trabajo con sentido, desarrollo personal y bienestar, no solo condiciones materiales”, explica Francisco J. Medina, catedrático de Psicología Social en la Universidad de Sevilla y experto en resolución de conflictos.

Este experto investiga sobre mediación y resolución de conflictos desde mediados de los años noventa. Vinculado a organismos de mediación laboral, en 2023 elaboró el informe para la Comisión Europea sobre *Mediación en Conflictos Colectivos y Mejora de Competencias*.

Las malas formas de comunicar se producen principalmente por tres tipos de trabas: la falta de liderazgo, el *micromanagement* (es decir, la microgestión), y problemas de rendimiento y de colaboración, resume la psicóloga organizacional y *executive coach* Margarita Mayo, profesora de Liderazgo en IE University y autora del libro *Confianza: La revolución del liderazgo auténtico* (Almuzara). “La falta de liderazgo tiene que ver con directivos demasiado técnicos, poco cercanos al equipo y sin habilidades sociales”, explica esta experta. “El *micromanagement*, con jefes autoritarios que no delegan y desmotivan a su equipo; los problemas de rendimiento con personas que no están cumpliendo sus objetivos o no se están esforzando lo que deben, y los de colaboración con personas con un ego excesivo; no comparten sus ideas, acaparan las conversaciones en las reuniones y no saben ser un buen *team player* [persona con espíritu de equipo]”.

Atributo imprescindible

Mayo imparte cursos específicos en IE Business School sobre *feedback* y gestión de conversaciones difíciles para directivos. “Lo que está pasando también es que las evaluaciones de rendimiento anuales ya no funcionan; se necesita *feedback* continuo”, añade esta experta, quien insiste en la importancia de contar con buenos “líderes *coach*”. ¿Qué significa esto? “Un líder *coach* ayuda a desarrollar el potencial de las personas, identificando sus miedos y barreras”, responde la especialista. “Es más, Google identificó que el *coaching* es el atributo más importante de un buen líder y, además, este estilo de liderazgo es el más motivante para las nuevas generaciones, que priorizan el desarrollo personal por encima de otras cosas”, añade.

Para proporcionar lo que se llama “dar *feedback*” a los directivos o personas que deben aprender a tener estas conversaciones complejas de forma adecuada se deben abordar los temas teniendo en cuenta lo que estos psicólogos expertos en organizaciones denominan el método SBI, que según sus siglas en inglés responde a situación, conducta e impacto. Es decir, “se debe situar a la persona en un contexto específico y concreto; hay que centrarse en la conversación en lo que hizo esa persona sin emitir juicios de valor; por ejemplo, no decirle ‘interrumpiste todo el rato’ o ‘eres un charlatán’, para finalmente hablarle de las consecuencias que ha tenido esa conducta en el equipo, en la organización o en la propia persona con la que estamos hablando”, resume Mayo.

Porque además de dar *feedback* sobre el pasado es crucial definir en esa conversación qué se hará después para mejorar; la solución debe concretarse con la propia persona delante, nunca imponerse desde fuera, lo que redundaría en este tipo de comportamientos desde más arriba de la pirámide de mando. Porque esa es otra cuestión que resaltan los expertos en liderazgo: desde cuanto más arriba se tome conciencia de la necesidad de cambiar estos hábitos y de formar a los directivos para ello, más efectivo será para los resultados de la empresa.

Pero saber cuándo se debe tener esa conversación difícil también es relevante. Por regla general, dice Margarita Mayo, “cuanto antes mejor, pero hay que considerar el estado emocional de la persona y el contexto profesional, como los proyectos que hay en curso en ese momento o esos en los que se abordan las promociones”.

¿Cómo se cuantifica el impacto que estas malas praxis tienen en los resultados de las empresas? “Se han realizado estudios que lo hacen”, responde Francisco J. Medina. “El coste económico es de aproximadamente 3.000 libras (3.450 euros) por conflicto, según el estudio ACAS, del Reino Unido, realizado después de la pandemia del covid-19. Además, la pérdida de productividad se traduce en absentismo, bajas laborales, falta de concentración, desgana, falta de compromiso; otro facto es el tiempo que tienen que dedicar a esta cuestión: casi el 40% del tiempo de los mandos intermedios se dedica a gestionar conflictos”, añade este catedrático experto en conflictos sociales.

Respecto a las causas de conflictividad, explica Medina, tienen que ver principalmente con cuatro cuestiones. Por un lado, las discrepancias en tareas y roles (asignación excesiva, ambigüedad, productividad); por otro, los problemas de las relaciones interpersonales y la discrepancia de caracteres entre personas, cuestiones con las que tienen que ver más del 50% de las disputas. Aparte, los datos reflejan que los problemas de liderazgo están en más del 20% de los conflictos, a menudo debidos a estilos de dirección no ajustados al nivel de profesionalidad de los subordinados, y también a situaciones extremas (como acoso o discriminación por género), que están relacionadas con el 10% de estas situaciones.

Afinar en la selección

Todo esto nos lleva, inevitablemente, a plantearnos si este tipo de problemas tienen su raíz en la propia selección que se ha hecho previamente de esos líderes de equipo. Y la respuesta es afirmativa. Se suele promover a técnicos competentes sin habilidades sociales, reproduciendo “modelos autoritarios”, dice Mayo. “Se eligen líderes carismáticos y narcisistas en lugar de personas humildes, que serían mejores líderes”. Y además, en el caso de las mujeres directivas, a menudo reproducen comportamientos masculinos para triunfar, para poder ser promocionadas, porque eso está arraigado en la cultura empresarial española, perpetuando el modelo equivocado, reiteran los expertos consultados.

Así, el *quid* de esta cuestión desencadenante de todos estos malos procesos suele ser, finalmente, un déficit de inteligencia emocional en numerosos líderes. “Entre el 70 y 80% de lo que demandan las empresas en la actualidad son habilidades sociales e inteligencia emocional. Y es que la mayoría de directivos ni siquiera ha leído sobre inteligencia emocional, como yo he comprobado cuando pregunto en los cursos que imparto. Además, otro aspecto a tener en consideración es la repercusión que tiene todo esto en el estrés laboral, que ha aumentado un 300% por falta de estas habilidades”, recuerda Margarita Mayo refiriendo estudios como *Help wanted: CEOs with social skill o If humble people Make better leaders, why do yo fall for the charismatic narcissist?*, publicados en *Harvard Business Review*.

Así que, igual que la visita al psicólogo está ya por fortuna más normalizada en nuestro país, el siguiente paso sería que se hiciera lo mismo con el *executive coaching*, que es una forma de terapia aplicada al directivo, trabajando creencias limitantes, patrones y valores. Porque, además, algo que deberían tener en cuenta los directivos, presidentes, CEO, consejeros, etcétera, es que el desarrollo personal genera eso tan preciado y buscado por todos ellos: la lealtad. “Forma a las personas lo suficientemente bien como para que puedan irse; trátalas lo suficientemente bien como para que no quieran hacerlo”, ha declarado el empresario británico Richard Branson, propietario de las más de 360 compañías que integran el grupo Virgin. Invertir en las personas y su bienestar hace que sigan a nuestro lado. Es más, ocurre dentro y fuera de la empresa.

Más cultura de supervisión

Respecto a las recomendaciones clave dirigidas a las organizaciones, los expertos consultados apuntan ideas diversas. “Debería implantarse una cultura de supervisión. España carece de ella, mientras en los países nórdicos y los británicos la tienen interiorizada con horas regladas y estructuradas”, sugiere el catedrático de la Universidad de Sevilla, Francisco J. Medina. Además, debería haber un sistema interno de gestión de conflictos, agrega. Es decir, las empresas tendrían que crear comités o estructuras que formen a mandos intermedios y actúen preventivamente. Medina comparte la idea de que este liderazgo debe partir desde la cúspide. “El compromiso debe partir de la alta dirección; sin concienciación del presidente o el CEO, no hay cambio efectivo, y las competencias emocionales y comunicativas deben ponderarse igual que la capacidad técnica en la selección de líderes”, recomienda.

Pero hay otro problema que no es nada menor y a menudo está oculto: los conflictos tácitos. Muchos de estos problemas no surgen de disputas directas, sino de situaciones tácitas. “De movimientos de ataque-contraataque indirectos que se escalan durante años sin confrontación abierta, generando un deterioro progresivo de las relaciones”, advierte este psicólogo social, experto en resolución de conflictos.

«Quedarán prohibidas las comunicaciones por WhatsApp entre familias y profesores. Se harán a través de un canal oficial y dentro de un horario»

«Estamos revisando el decreto que regula el número mínimo de matrículas por titulación para ajustarlo a la fuerte caída del alumnado»

«Habrá un protocolo para dar seguridad al docente en caso de que tenga que retirar el móvil a un estudiante que, por picaresca, lo mete en la clase»

Paula Pérez. Santiago 19 ABR 2026

La Consellería de Educación prepara una ley pionera para regular el uso de las nuevas tecnologías en las aulas de los centros educativos, desde el uso de los móviles a la inteligencia artificial. Según explica el conselleiro Román Rodríguez, la previsión es que la nueva Lei de Educación Dixital inicie su tramitación en el Parlamento este primer semestre para que pueda entrar en vigor ya este año. Entre las novedades está la limitación a las comunicaciones entre padres y profesores: se trata de poner fin a mensajes a horas intempestivas. Habrá un canal oficial y unos horarios.

Se han prohibido ya los teléfonos móviles en los colegios, salvo para usos pedagógicos, y esta ley reforzará ese veto. ¿Pero qué pasa si pillan a un alumno con un smartphone en clase?

Vamos a plantear un protocolo para dar seguridad al profesorado cuando un alumno, por picaresca, intente meter un móvil en el aula. Este protocolo recogerá unos pasos muy concretos, muy específicos, para reforzar una medida que ha sido muy positiva. Será una hoja de ruta que dará seguridad jurídica para que se pueda proceder a la retirada de estos móviles.

También se regulará el derecho a la desconexión digital en el ámbito educativo. ¿Esto cómo se hará?

Es muy importante que haya un clima de respeto en las comunicaciones digitales. Nos han llegado protestas de familias porque, en ocasiones, algún profesor manda tareas a una hora inadecuada, por ejemplo, a las diez de la noche, y viceversa. No es razonable. Lo que se va a hacer es fijar unos horarios aplicados a las comunicaciones móviles para respetar el derecho de la comunidad educativa a estar desconectada. Se hará una instrucción con estos horarios.

¿Y se regularán también los canales para realizar estas comunicaciones?

Sí. Tiene que haber unos canales oficiales para la comunicación entre las familias y el profesorado. Tienen que estar ordenados esos flujos de información y haber una trazabilidad porque los canales que hay ahora son muchos: WhatsApp, redes sociales...

¿Y cuáles serán esos canales oficiales? ¿Será a través de Abalar?

Lo tenemos que evaluar y hacer un canal específico que sea una evolución de Abalar. Y que sea transparente y respetuoso.

¿Entiendo entonces que quedará prohibido el uso de WhatsApp para estas comunicaciones?

Correcto.

También se busca regular en la nueva ley el uso de la IA. ¿Pero esto no será como ponerle puertas al campo?

Lo que plantearemos serán usos posibles y usos prohibidos. La IA es una herramienta de primerísimo nivel, que puede aportar mucho a la mejora educativa, porque es una herramienta para la gestión de la información, para la generación de contenidos o para adaptar contenidos a alumnos que puedan tener algún problema de aprendizaje o discapacidad. Es una herramienta poderosísima, pero también tiene una cara B. Y tenemos que minimizar su impacto. Y otra cuestión básica es que nunca podrá sustituir al profesorado. Nunca podrá evaluar. Se podrá utilizar para evaluar las variables de un diagnóstico, pero no para dar el diagnóstico.

¿Y habrá sanciones a quien haga un mal uso de la IA, grabe una clase o difunda exámenes en redes sociales?

Sí, habrá un sistema de sanciones. Plantearemos un marco para darle seriedad para que no sea algo abstracto o etéreo.

¿Y en qué consistirán estas sanciones?

Aún tenemos que diseñarlas, veremos si son cuestiones administrativas o económicas. Se trata de darle fuerza legal para llevar a cabo los objetivos de la ley.

El modelo E-Dixgal fue uno de los programas estrella de la Consellería de Educación, pero ahora se está reorientando hacia un modelo híbrido por las demandas de las familias y las recomendaciones de expertos. ¿Se equivocaron en su momento al apostar de forma tan intensa por la digitalización?

Hay que diferenciar entre las posiciones extremas. No podemos ser un país de péndulo, donde la digitalización en un momento dado es algo fantástico y después algo absolutamente criticable. E-Dixgal siempre fue un programa híbrido. Por ejemplo, en Secundaria nunca cubrió el 100 por cien de las asignaturas. Sí, lo cubría en quinto y sexto pero siempre se usaron métodos más tradicionales de apoyo. Y ahora ha ido evolucionando. El

pasado año incorporamos alguna materia en papel en quinto y sexto de Primaria y este año hemos contratado materiales complementarios también en papel. Yo creo que E-Dixgal ha sido muy importante porque abrió la puerta a la enseñanza digital, de modo voluntario y progresivo. Y muchísimos alumnos adquirieron destrezas digitales porque para algunos de ellos era la primera vez que tenían contacto con un ordenador o una tablet.

Pero se está moderando el uso de tecnologías digitales en el aula, se están dando pasos atrás...

No podemos interpretar el pasado con ojos del presente. Los presidentes de los grandes países de Europa esta semana se reunieron para decidir si prohíben las redes sociales, pero eso no se pensaba hace cinco años. ¿Fueron un error las redes sociales? Habría sido un error no haber introducido la perspectiva digital. Imaginemos que hoy en los centros no hubiese ningún ordenador.

En relación con la polémica de los auxiliares de conversación. Llevan meses alertando de que el programa está en riesgo porque el Gobierno exige que tengan contrato laboral. Pero las ANPAs reclaman su continuidad. ¿Prefiere la Xunta renunciar al programa antes de asumir el coste?

El programa de auxiliares de conversación es del Estado y ya debería estar convocado, pero no lo han hecho. Nosotros seguimos los planteamientos del Ministerio de Educación, pero esos planteamientos para el Ministerio de Trabajo conllevan multas millonarias. Es una irracionalidad por parte de un Gobierno de chichinabo. Demuestran una gestión abominable. Nosotros estamos a favor del programa pero que no se nos vacile. Yo les diría a las ANPAs que se dirijan al Ministerio de Trabajo para que no boicotee el programa. Pero hay un pasotismo absoluto.

¿Y la Xunta no puede hacer nada para mantener el programa?

Esto solo lo puede hacer el Gobierno porque es el que tiene las competencias para firmar convenios con otros países para estos intercambios. Estos auxiliares de conversación no son profesores, ni trabajadores. Pero el Ministerio de Trabajo quiere inflar artificialmente el número de afiliados a la Seguridad Social y el Ministerio de Educación en vez de defender su programa, se fuma un puro y no le importa que se caiga. Es una barbaridad y una aberración.

Galicia ha sido de las comunidades que más ha peleado por un modelo homogéneo en las pruebas de acceso a la universidad. Después de los cambios incorporados por el Ministerio de Educación, ¿está satisfecho?

Los cambios del Ministerio van orientados a generar más desigualdad, es algo absolutamente absurdo. Nunca entendí cómo el Gobierno no escuchó a las comunidades que pedíamos una prueba común, lo más igualitaria posible. Yo espero que el Ministerio de Educación vuelva a la racionalidad.

La Fundación Galtia se ha constituido hace un año. Para este 2026 tiene un presupuesto de 4 millones de euros. ¿Cuándo cree que se incorporarán a Galicia los primeros científicos de prestigio? ¿Han sondeado ya a alguno?

Es una herramienta de captación de talento, que dará muchas alegrías a Galicia. Queremos diseñar un espacio que posibilite atraer investigadores de primerísimo nivel. Nuestra idea es sacar la primera convocatoria este año. Hubo una tramitación administrativa y burocrática muy densa, pero ahora la fundación está ya constituida y espero que los primeros investigadores puedan estar aquí lo antes posible.

En relación con la FP el Gobierno exige ahora cotizar por las prácticas. La Xunta firmó un convenio con Feuga para ayudar a tramitar las altas y bajas en la Seguridad Social. ¿Cuántos alumnos están ya dentro de este convenio?

Este es un ejemplo clarísimo de fraude político y de abuso por parte del Gobierno. El Ministerio de Trabajo confunde estudiantes con trabajadores. Si bien es cierto que el coste económico lo paga el Gobierno, hay un coste de gestión para las empresas y los centros y, por encima, la Seguridad Social funciona fatal desde el punto de vista burocrático.

La nueva Ley de FP exige más prácticas en los ciclos formativos. ¿Serán las pymes en Galicia capaces de absorber estas prácticas y generalizar este modelo de FP dual?

Afortunadamente, las empresas confían en la formación profesional. Hemos sido capaces de generar confianza en el conjunto de los sectores productivos que ven en la FP un canal para acceder a profesionales, a recursos humanos bien formados. Siempre recibimos una respuesta muy positiva de las empresas. Sí, hay una buena receptividad. Si hay pequeñas empresas que no pueden acoger de golpe a 12 alumnos, pues se firma un convenio con varias empresas pequeñas para repartirse las prácticas.

En materia laboral, ¿cuándo entrará en vigor la rebaja del horario lectivo para los profesores de Secundaria?

Estamos trabajando mano a mano con los sindicatos. Y fuimos capaces de incrementar en 2023 la masa salarial de los profesores en base a una carrera profesional docente y todos los años hay un incremento salarial. Y ya rebajamos las horas lectivas en Primaria. Y hemos reducido progresivamente los ratios de alumnos por profesor.

El nuevo decreto de comedores escolares del Gobierno encarecerá el precio de los menús. Las ANPAs piden a la Xunta más fondos para los comedores que gestionan. ¿Les darán más ayudas?

Es un decreto estatal que el Gobierno no consensuó con nadie. No aportan ningún tipo de soporte económico para aplicarlo. Lo que plantean, en gran medida Galicia ya lo está haciendo en los comedores de gestión autonómica con menús con productos de proximidad, diseñados por nutricionistas, que apuestan por alimentos de temporada y que tienen el aval del Sergas. Respecto a las ANPAs yo les diría que en los últimos años ya incrementamos los recursos para sus comedores. Ahora son el triple que antes de la pandemia. Por eso deben pedir ese dinero a quien les obliga a cambiar su modo tradicional de hacer las cosas, porque nosotros ya hicimos un incremento sustancial.

Cada vez hay más alumnos con necesidades especiales y desde diferentes colectivos se quejan de la falta de profesorado de apoyo. ¿Prevé la consellería contratar más docentes para atender a este alumnado?

Esto es un proceso inacabado. Ya llevamos muchos años aumentando las plantillas. Tenemos 5.000 profesionales en el ámbito de la diversidad, pero es cierto que hay una demanda creciente. ¿Seguiremos ampliando plantillas? Sí, pero no todo pasa por una cuestión concreta sino que hay un panorama más amplio. Por ejemplo, tenemos líneas de FP básicas adaptadas a este alumnado y tenemos un nivel de detección de estas problemáticas mejor que en España.

El actual Plan de Financiación Universitaria finaliza este año. El Gobierno fijó por ley el objetivo de invertir al menos un 1% del PIB en las universidades, pero la Xunta dice que Galicia ya cumple. ¿Qué meta se marcan entonces? ¿Habrá más recursos para los campus?

Debido a los procesos electorales para elegir rector tanto en Santiago como en Vigo comenzaremos los trabajos para elaborar el nuevo plan de financiación cuando los dos equipos rectorales estén asentados. El Gobierno, a través de la Ley de Universidades (LOSU) fijó el objetivo del 1% pero sin poner un solo euro. Es «un invito y tú pagas». En todo caso, Galicia es una de las comunidades que mejor financia a las universidades. Y si hay algún mecanismo compensador o algún fondo económico del Gobierno queremos que no se penalice a Galicia, que ya cumple el umbral estipulado en la LOSU.

¿Pero aspiran a mejorar ese porcentaje de financiación sobre el PIB?

Tendremos que verlo, pero para nosotros las universidades siempre han sido prioritarias y desde 2009 hubo una financiación creciente. Y la tendencia es a incrementar los recursos.

También habrá que renovar el acuerdo marco del Mapa de Titulaciones que finaliza este año. Hay algunos estudios que se imparten en varios campus ¿se deberían evitar estas duplicidades?

El Mapa de Titulaciones es una de las líneas estratégicas que tenemos que consensuar con las universidades. Y hay que hacer un esfuerzo de coordinación, de consenso y de visión de país. Tendremos que diseñar un mapa coherente, donde algunas titulaciones tendrán que adaptarse, tendrán que modificar sus planes de estudio o tendrán que reconfigurarse para no quedar obsoletas. Y habrá que implantar titulaciones nuevas. Hay que adaptarse a los cambios de la sociedad y al mercado de trabajo.

Hay titulaciones que ya tienen más vacantes que matriculados. ¿Se va a mantener su carácter singular y estratégico para que no cierren o habrá que suprimirlas?

No hablaría de suprimir. Hay de hecho un decreto que fija el número mínimo de alumnos por titulación y que estamos modificando. Vamos a trabajarlo con las universidades para ajustarlo a la realidad demográfica actual. Y hay que tener en cuenta que las cosas cambian. Por ejemplo, en las titulaciones clásicas de griego o latín, ahora curiosamente hay una gran demanda de profesores. Pues podemos tener estos estudios sin que lleguen a un número mínimo porque tampoco podemos permitirnos no tener esas titulaciones.

Dice que se está revisando el decreto para fijar el mínimo de alumnos por titulación. ¿Para rebajar o aumentar el umbral?

Será obviamente, teniendo en cuenta las dinámicas demográficas, para ajustar ese mínimo, porque hay que tener en cuenta que hubo una caída muy fuerte del alumnado universitario y hay que buscar un punto de equilibrio.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

La Región de Murcia fue la segunda Comunidad Autónoma que más dinero destinó a Educación en el 2024

En la Comunidad se invirtió un 10% más en 2024 que en 2023

José Arrondo. 19 ABR 2026

La educación es la base de cualquier sociedad democrática. Es en los colegios cuando se comienza a entender la realidad, se empiezan a formar las identidades y, en definitiva, se construyen las personas.

Por esta razón, el Gobierno de la Región de Murcia ha incrementado considerablemente el presupuesto destinado a esta actividad. De acuerdo con la Estadística del Gasto Público en Educación publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el gasto en educación de la Región de Murcia de 2024 fue un 10% superior al de 2023.

Los datos en bruto cifran en 2.073 millones de euros la inversión total. De todo ese dinero, un 82% se dedicó a enseñanzas no universitarias, lo que supuso un incremento del 11,5%. Se trata de más de 1.700 millones de euros para la enseñanza no universitaria.

La Región fue el segundo territorio que más inversión realizó en el área educativa de toda España, solo por detrás de la Comunidad Valenciana, donde el aumento fue del 11,8%.

En cuanto a la educación no universitaria, también estuvo entre las líderes en el ámbito nacional, con la Comunidad Valenciana por delante con un incremento del 13,5% y Aragón por detrás con un 11,8%.

En el caso de Educación Infantil y Primaria hubo un incremento del 10,52%; en Educación Secundaria y Formación Profesional el aumento fue del 12,22%. El informe también señala que el gasto realizado en servicios complementarios como comedor y transporte se incrementó en un 43%.

En el conjunto de todas las comunidades autónomas y universidades públicas el gasto fue de 71.348 millones de euros, un crecimiento del 4,8% en 2024 con respecto a 2023.

El consejero de Educación y Formación Profesional, Víctor Marín, resaltó que "la Región supera el umbral de los 2.000 millones de gasto en educación en 2024, realizando un esfuerzo sin precedentes en materia educativa".

Para Marín, este crecimiento superior al 10% "refleja el firme compromiso del Gobierno regional con una educación de calidad, equitativa y adaptada a las necesidades actuales".

Asimismo, el consejero indicó que "el aumento significativo del gasto en enseñanzas no universitarias, que concentra más del 80 por ciento del total, pone de manifiesto nuestra prioridad por fortalecer las etapas clave del sistema educativo".

▣ EL DEBATE

Sale a consulta pública el decreto que regulará la calidad de los centros privados de FP

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha abierto este proceso de participación hasta el 3 de mayo

El Debate. 20 abr. 2026

El real decreto que regulará la calidad de los centros privados de Formación Profesional (FP) y pondrá el foco en la formación virtual ha salido a consulta pública para recibir alegaciones de la comunidad educativa, aunque el texto normativo todavía no se ha publicado.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha abierto este proceso de participación hasta el 3 de mayo con el fin de regular la «eclosión» que se está produciendo en el sistema de Formación Profesional, que está viviendo «una etapa de cambios y crecimiento exponencial en cuanto al número de centros, de ofertas formativas y de alumnado».

El decreto que regulará la creación de nuevos centros de FP pondrá énfasis en garantizar la calidad de esta enseñanza a distancia y ordenará la oferta privada para que se ajuste a la realidad del mercado y sea coherente, señaló recientemente la ministra Milagros Tolón en su primera comparecencia en el Congreso.

El objetivo principal de la norma es garantizar la calidad de las estructuras que soportan el sistema de Formación Profesional y desarrollar nuevas figuras de centros que permitan el avance de la integración de la FP.

Que los centros privados cumplan con criterios de calidad tanto con los requisitos pedagógicos, organizativos, técnicos y de infraestructura necesarios para ofrecer una formación de «excelencia y alineada con las necesidades del sistema productivo», señala el texto de la consulta pública.

Ni más horas ni más deberes: la revolución silenciosa que enseña a los niños a aprender mejor

Las estrategias cognitivas pueden transformar la dedicación en un rendimiento académico superior

Soledad Barbacil. Madrid. 20/04/2026

Durante años, el debate educativo ha girado en torno a los contenidos, las reformas curriculares o el papel de la tecnología en las aulas. Sin embargo, hay una cuestión mucho más profunda —y sorprendentemente menos atendida— que empieza a ganar protagonismo entre expertos, docentes y familias: no tanto qué aprenden los alumnos, sino cómo lo hacen.

En ese contexto se publica 'Aprender con estrategia' (Libros Cúpula), una obra que sitúa el foco en una de las carencias más persistentes del sistema educativo: la ausencia de un método claro y generalizado para aprender de forma eficaz. Sus autores, Alejandra Scherk y Ferran Ballard, parten de una premisa tan sencilla como reveladora y es que la mayoría de los estudiantes nunca ha recibido formación explícita sobre cómo estudiar.

«Decidimos escribir esta obra para ofrecer a todo el mundo un sistema de aprendizaje que funciona, práctico y basado en evidencia científica», explican. Porque la realidad, añaden, es que «hoy tenemos más información y más herramientas que nunca, pero mucha gente sigue sin tener un método claro para aprender de forma efectiva».

La escena es conocida en muchos hogares: largas tardes de estudio, apuntes subrayados, sensación de esfuerzo... y, sin embargo, resultados que no siempre reflejan ese trabajo. En ese desfase entre dedicación y rendimiento es donde se sitúa el núcleo del problema. A diferencia de lo que suele pensarse, aprender no es un proceso intuitivo. Requiere comprender cómo funciona la memoria, cómo se organiza la información y qué tipo de esfuerzo favorece la consolidación del conocimiento. «El sistema educativo nos enseña qué estudiar, pero rara vez nos enseña cómo hacerlo», señalan los autores. «Y eso es un problema, porque aprender no es una habilidad intuitiva: tiene principios bastante universales que la psicología cognitiva lleva décadas estudiando».

En ausencia de ese aprendizaje explícito, cada alumno acaba desarrollando su propio método de estudio de forma intuitiva. Algunos encuentran estrategias eficaces; otros consolidan hábitos poco productivos que, con el tiempo, resultan difíciles de corregir. Entre ellos, destacan técnicas tan extendidas como engañosas. «El error más habitual es utilizar técnicas pasivas», advierten. «Muchos estudiantes creen que estudiar consiste en releer el texto, copiar apuntes o subrayar páginas enteras. Esas técnicas dan sensación de estudio, pero en realidad generan lo que los psicólogos llaman 'ilusión de conocimiento'».

El tiempo no basta

Uno de los supuestos más arraigados en la cultura educativa es la relación directa entre horas de estudio y resultados académicos. Sin embargo, la evidencia científica introduce un matiz decisivo. «Estudiar muchas horas solo significa dedicar más tiempo al estudio. Estudiar de forma estratégica implica aprovechar mejor ese tiempo y obtener un mayor rendimiento con el mismo esfuerzo», explican.

La diferencia radica en la calidad del trabajo. Mientras el estudio pasivo genera familiaridad, el estudio activo —que exige recuperar información, establecer relaciones o reformular contenidos— es el que consolida el aprendizaje. «Un estudiante que aplica un buen método no necesariamente estudia más que los demás, pero cada sesión de estudio tiene más impacto. Comprende mejor lo que estudia, lo recuerda durante más tiempo y puede aplicarlo cuando lo necesita», apuntan.

El planteamiento de 'Aprender con estrategia' se articula en torno a un sistema estructurado que busca transformar la relación del estudiante con el conocimiento. «Nos referimos a aprender con método», explican. «En el libro proponemos un sistema estructurado de ocho pasos que ayuda a comprender mejor la información, organizarla y recordarla durante más tiempo».

Frente a la repetición mecánica, el enfoque propone un aprendizaje activo, en el que el alumno participa de manera consciente en su proceso: conecta ideas, organiza la información y se obliga a comprobar si realmente ha comprendido. «Aprender con estrategia no significa estudiar más horas, sino aprovechar mejor cada hora de estudio. Es la diferencia entre repetir información de forma mecánica y trabajarla activamente comprendiéndola». Entre los elementos que más influyen en el rendimiento académico, uno de los más relevantes es también de los menos visibles: la *metacognición*. «La metacognición es la capacidad de observar tu propio aprendizaje», explican. «Es esa voz interior que te permite detectar si has entendido algo, si necesitas repasar o si estás avanzando demasiado rápido». Lejos de ser un concepto teórico, se traduce en prácticas concretas: revisar lo aprendido, detectar errores o reformular explicaciones. Los estudiantes que desarrollan esta habilidad no solo estudian, sino que supervisan activamente cómo lo hacen.

Estrategias concretas para mejorar desde hoy

El libro traslada estas ideas a propuestas aplicables desde el primer momento. Entre ellas, destacan tres especialmente relevantes. La primera es la elaboración de **esquemas**, que permite organizar la información y

comprender la relación entre conceptos. «Para memorizar bien necesitas organizar las ideas y distinguir qué es realmente importante».

La segunda es la explicación en voz alta, que obliga a estructurar el pensamiento y detectar lagunas. Y la tercera, la *evocación*: intentar recordar sin apoyo de los apuntes. «Al esforzarte por recuperarla de la memoria, estás fortaleciendo ese recuerdo y marca una gran diferencia en la memoria a largo plazo».

En la base de todas estas estrategias hay una idea común: el papel de las preguntas en el aprendizaje. «Cuando te haces preguntas, obligas al cerebro a pensar activamente sobre la información», subrayan los autores. «Y cuanto más piensas sobre lo que estás aprendiendo, más conexiones generas y más memorable se vuelve». Este cambio de enfoque transforma la manera de estudiar: el alumno deja de limitarse a recibir información para empezar a interactuar con ella.

El aula que cabe en un móvil

Junto a este enfoque basado en la evidencia, están emergiendo nuevas formas de acercar el aprendizaje a los alumnos. Entre ellas destaca el fenómeno de LauriMathTeacher, profesora que ha conseguido convertir los retos matemáticos en una cita habitual para miles de estudiantes. Sus propuestas, breves y accesibles en apariencia, están diseñadas para provocar algo esencial: que el alumno piense. «Busco que descubran que pensar puede ser divertido. Los retos son breves a propósito: no intimidan, pero obligan a detenerse, observar y hacerse preguntas», explica.

Más allá del contenido concreto, el objetivo es desarrollar una habilidad transversal. «Lo que intento es que entrenen algo mucho más importante: la curiosidad y el hábito de pensar antes de responder». En ese proceso se produce un cambio significativo en la percepción del propio alumno. «Cuando un niño se da cuenta de que puede resolver un problema con su propio razonamiento, sin memorizar una fórmula, ocurre algo muy potente: empieza a confiar en su capacidad para pensar», destaca.

El valor del proceso y del error

Uno de los rasgos más relevantes de estos retos es la importancia que se concede al proceso frente al resultado. «Porque el *aprendizaje real* está en el camino, no en el número final», afirma. «Cuando un niño prueba ideas, se equivoca, cambia de estrategia y vuelve a intentarlo, está desarrollando habilidades clave: analizar, comparar, descartar opciones». En este contexto, el error deja de percibirse como un obstáculo y pasa a convertirse en una herramienta de aprendizaje. «Si solo buscamos el resultado correcto, perdemos lo más valioso. En cambio, cuando valoramos el proceso, el error deja de ser un fracaso y pasa a ser una herramienta para aprender». La relación entre estos retos y las estrategias de aprendizaje es directa. «Un buen reto obliga a hacerse preguntas: ¿qué sé?, ¿qué me falta?, ¿puedo verlo de otra forma?», explica. «Ese tipo de preguntas son estrategias de pensamiento». De este modo, las matemáticas dejan de ser una sucesión de ejercicios para convertirse en un entrenamiento cognitivo más amplio, centrado en el análisis y la resolución de problemas.

Cuando el aprendizaje entra en casa

El impacto de estos retos ha traspasado el entorno digital y ha llegado a muchas familias, que los utilizan como una actividad compartida. «Lo más importante es no convertirlo en un examen», advierte. La clave está en el tipo de *interacción*. «En casa funciona muy bien hacer preguntas en lugar de dar pistas directas. Por ejemplo: '¿Por qué has pensado eso?' o '¿Se te ocurre otra forma de hacerlo?'», comenta.

El resultado es doble. Por un lado, el niño ordena su pensamiento al explicarlo; por otro, cambia su relación con la asignatura. «Cuando los niños explican su razonamiento, lo están ordenando y fortaleciendo. Y además ocurre algo bonito: las matemáticas se convierten en una conversación, no en una obligación». La coincidencia entre el enfoque de 'Aprender con estrategia' y propuestas como la de LauriMathTeacher apuntan a una misma dirección: la necesidad de *combinar* un método sólido con formas de implicar activamente al alumno en su propio aprendizaje.

Mientras la investigación aporta un conocimiento cada vez más preciso sobre cómo funciona la memoria y qué estrategias favorecen la comprensión, experiencias como los *retos matemáticos* trasladan esas claves al terreno práctico, obligando al estudiante a enfrentarse a los contenidos desde la reflexión y no desde la repetición. En ese punto, los autores del libro insisten en una idea que sintetiza su propuesta: «Aprender con estrategia no significa estudiar más horas, sino aprovechar mejor cada hora de estudio. Es la diferencia entre repetir información de forma mecánica y trabajarla activamente comprendiéndola, relacionándola con otras ideas y poniendo a prueba lo que sabes».

«El aprendizaje real está en el camino, no en el número final»

Esa misma lógica está presente en el planteamiento de los retos que cada semana plantea LauriMathTeacher, donde el objetivo no es tanto llegar a una solución como comprender el proceso. «Porque el aprendizaje real está en el camino, no en el número final», explica. «Cuando un niño prueba ideas, se equivoca y vuelve a intentarlo, está desarrollando habilidades que van mucho más allá de ese problema concreto». En último

término, ambas visiones coinciden en situar el aprendizaje en un terreno distinto al habitual, en el que la actividad del alumno resulta determinante. «Cuando te haces preguntas, obligas al cerebro a pensar activamente sobre la información», subrayan los autores. «Y cuanto más piensas sobre lo que estás aprendiendo, más conexiones generas y más memorable se vuelve».

Dimite el subdirector de Formación del Profesorado tras reírse en un libro de los "estúpidos" y "peleles" profesores que se forman y equipara la pedagogía con "follar"

Jordi Martí renuncia al cargo tras ser denunciado por un trabajador de Educación que remitió a los grupos de las Corts extractos del libro 'Educación 6.9. Fábrica de gurús', en el que denigra a los docentes con metáforas sexuales

El autor, que fue asesor técnico con el Botànic y luego prescindieron de él, banaliza el Holocausto al apuntar que Goebbels consideraba las cámaras de gas como "una práctica sexual masoquista en la que se les fue un poco la mano"

Redacción Levante-EMV. València 20 ABR 2026

Dueño de los silencios y esclavo de las palabras, especialmente si han quedado registradas por escrito. Y más aun si entran en contradicción con las competencias de gestión pública de quien las escribe. En esa tesitura se situó Jordi Martí cuando aceptó el cargo de subdirector general de Formación del Profesorado, en la Conselleria de Educación, Cultura y Universidades. Martí asumió responsabilidades en la formación de los docentes cuando tenía un libro publicado, en agosto de 2011, en el que ridiculiza a los profesores que acuden a cursos de formación. En la obra, que lleva por título "Educación 6.9. Fábrica de gurús" y va dirigido precisamente al "mundo docente", el autor utiliza de forma permanente metáforas sexuales para arremeter contra los profesores, la pedagogía, la metodología didáctica y los gurús formadores. Y, de paso, también banaliza el holocausto. Un empleado de la Conselleria de Educación (de la propia Subdirección General de Formación del Profesorado) remitió el pasado martes a los portavoces de Educación de los cuatro grupos parlamentarios de las Corts (PP, PSPV, Compromís i VOX) un escrito en el que denunciaba el contenido del libro y la idoneidad del autor para seguir en ese cargo. Como consecuencia de esta iniciativa, Martí ha presentado su dimisión.

En el escrito de ocho páginas, al que ha tenido acceso este diario, el anónimo denunciante recoge una relación párrafos que vienen a ser 'hits' de esta especie de ensayo sobre la formación del profesorado abordada con "lenguaje sexualmente explícito" y plagado de metáforas sexuales. En la cubierta del libro aparece un 'satisfyer', lo que ya da la medida exacta del contenido. El texto contiene, según el denunciante, "descripciones denigratorias del profesorado, expresiones que banalizan el Holocausto, y descalificaciones de los sistemas institucionales de reconocimiento docente". En el texto, se llama "estúpidos" y "peleles" a los profesores con vocación formativa.

"Los estúpidos compran bitcoins. Algunos, más estúpidos que los anteriores, compran anécdotas educativas. Y, finalmente, los más estúpidos de la pirámide van a ver a los que les cuentan esas anécdotas, compran sus libros y tienen sueños eróticos en los que, de forma muy libidinosa, se les acerca alguno de esos gurús al oído susurrándoles que, siempre que no tengan la mente sucia ni llena de conocimientos, pueden llegar al orgasmo educativo en sus aulas." Es uno de los pasajes del libro del Martí sobre el profesorado que asiste a cursos de formación.

"Gurús con tangas de leopardo (...) y deje homosexual"

Martí dice no entender a quienes "se postran como auténticos peleles" ante los "gurús" de la formación. En el libro, hasta se hace una disección del "estilismo" de los gurús. "Ese estilo incluye desde los tangas de leopardo que llevan los gurús, hasta los sujetadores con más o menos relleno en función de si la charla se da en centros educativos privados de organizaciones religiosas o en el 'puticlú' de la esquina", escribe Martí. Para rematar: "Solteros, sin hijos, heterosexual,... el patrón de un buen gurú educativo. Eso sí, con necesidad de vender un cierto deje homosexual. No es cuestión de perder clientes". Se da la circunstancia de que el dimitido subdirector general estuvo vinculado a los centros de formación de la conselleria Cefire en la etapa en la que fue asesor técnico docente, a partir de 2019, con el Botànic. Luego prescindieron de sus servicios.

La pedagogía y las metodologías didácticas tienen para Martí un claro paralelismo sexual. Las metodologías educativas vienen a ser "lo mismo que el follar. Hay personas que follan y otras que no. Personas que prefieren estar arriba y otras abajo", explica el autor del libro, quien considera que los docentes tienen a buscar la zona de confort e intentar que adopten nuevas prácticas es "estar en un coitus interruptus permanente". "Esto de que

te quieran follar educativamente y que, además tengas que pagar, con tu dinero o con dinero público, ese 'follamiento', resulta muy desagradable." Como molestar a alguien que está "en plena faena, dentro de una orgía", apunta para ir completando esta especie de 'kamasutra' pedagógico.

Tiza de Oro o "Pollón de oro"

Los premios a la excelencia docente tampoco merecen mucho reconocimiento por parte del hasta ahora subdirector general de Formación del Profesorado. Directamente los descalifica. "Lo que sucede en el ámbito educativo, con Grandes Profes, el Teacher Prize o la Tiza de Oro, es solo un reflejo de lo que sucede en otros ámbitos. No olvidemos que lo más visto en alguna de esas páginas web, donde puedes encontrar desde latinas, japonesas, gays, lesbianas, corridas, mamadas,... hasta tríos con ocho personas [...] son los vídeos que tienen más visualizaciones. [...] Los pollones tienen cada vez más adeptos [...]. Además, una vez se ha adquirido el Pollón de Oro... perdonad, la Tiza de Oro...", es la sofisticada broma sexual en el capítulo galardones.

¿La política de exterminio del Holocausto en hornos crematorios como los de Auschwitz Birkenau es susceptible de una lectura sexual? La evidencia constata que el Zyklon B de las cámaras de gas ofrece cero resquicios para la chanza. Pero Jordi Martí encuentra el espacio justo para colocar el chiste sexual: "¿Os suena Goebbels? Pues para aquellos gurús que os pasáis por este libro, buscando nuevas estrategias para seguir trincando pasta de la incauta comunidad educativa, os refrescaré un poco la memoria. [...] Goebbels fue el ministro de Propaganda del régimen nazi [...] Encargado de difundir las bondades del Tercer Reich entre la población y afirmando que, como todos sabemos en la actualidad, lo de las cámaras de gas era simplemente una práctica sexual masoquista en la que se les fue un poco la mano."

EL PAIS

El Gobierno aprueba el proyecto de ley para bajar el número de alumnos por clase a 25 en la ESO y a 22 en Primaria

La iniciativa también blindará el número de horas lectivas del profesorado en los colegios e institutos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 21 ABR 2026

El Gobierno ha aprobado este martes el proyecto de la ley para bajar el número máximo de alumnos por clase y de horas lectivas del profesorado. La reforma, que ahora será enviada al Congreso, donde el Ejecutivo tendrá que reunir los apoyos suficientes para sacarla adelante, reducirá la ratio a 25 en la ESO (ahora son 30) y a 22 en Primaria (ahora son 25) en toda España. Y disminuirá también las horas de clase de los docentes a 23 horas en los colegios y en los centros de Educación Especial, y a 18 en secundaria. El alumnado con necesidades educativas especiales —es decir, con discapacidad o, por ejemplo, trastorno del espectro autista (TEA)— computará doble a efectos de calcular la ratio.

"Es una apuesta por dar más tiempo al profesorado para preparar mejor sus clases, para atender a su alumnado y para desarrollar su trabajo en condiciones dignas", ha afirmado la ministra de Educación, Milagros Tolón, en la conferencia de prensa posterior al Consejo de Ministros. "Dijimos que esta iba a ser la legislatura del profesorado y hoy lo estamos cumpliendo", ha agregado.

Como consecuencia de la caída de la natalidad y de los acuerdos de los sindicatos con los Ejecutivos autonómicos, las ratios ya están a ese nivel en Primaria en 12 de las 17 comunidades, según el STES. En casi todo el país, por otro lado, el horario lectivo se encuentra ya en el máximo que plantea el proyecto (y que aumentó el Gobierno de Mariano Rajoy, del PP, en plenos recortes educativos a raíz de la crisis financiera de 2008).

Los sindicatos, que han negociado la reforma con el ministerio en los últimos meses, consideran importante, sin embargo, blindar los límites para evitar que en caso de que afronten problemas presupuestarios, las autonomías puedan empeorar las condiciones del profesorado en ambos terrenos.

Una de sus reivindicaciones, que el ministerio no ha incluido en el proyecto, consiste en que cuenten doble para la ratio no solo el alumnado con necesidades educativas especiales, sino todo el que requiera apoyo educativo, lo que ampliaría considerablemente su número, al englobar esta categoría a los chavales con dislexia, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), situación de vulnerabilidad socioeducativa —es decir, muy pobres—, o que tienen desconocimiento de la lengua de aprendizaje (normalmente por ser alumnado migrante incorporado recientemente al sistema). El número de estudiantes que contarían doble pasarían de este modo de 249.494 a 1.088.413, según los últimos datos oficiales.

El proyecto de ley establece que, en el plazo de seis meses desde la aprobación de la ley, el ministerio desarrollará un decreto para reducir las ratios en el segundo ciclo de Educación Infantil (el 3-6, que ahora es de 25) la FP Básica (30) y el Bachillerato (donde puede haber hasta 35 adolescentes por clase), si bien no

concreta en cuántos. Otra de las demandas principales de los sindicatos ha consistido en incluir en la bajada de ratios la FP de grado medio, una de las enseñanzas con mayor tasa de abandono (un tercio del alumnado deja los ciclos sin terminar).

Comisiones Obreras, que este martes ha convocado una huelga en toda España en el primer ciclo de Infantil, el 0-3, ha incluido entre sus reivindicaciones que esta etapa también sea incluida en el proyecto de bajada de ratios.

EL DEBATE

Educación dice que iniciará antes del verano los trabajos para revisar la norma que regula las ratios de 0-3 años

Así lo ha decidido tras «escuchar y valorar» las reivindicaciones de los trabajadores en cuanto a la modificación de las ratios actuales para rebajarlas y conseguir así una mejora de la calidad educativa

El Debate. 21 abr. 2026

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha señalado este martes que iniciará antes del verano los trabajos para revisar el Real Decreto, que, entre otras disposiciones, podrá incluir la regulación de las ratios de los centros docentes que imparten el primer ciclo de la educación infantil 0-3 años.

Así lo ha decidido tras «escuchar y valorar» las reivindicaciones de los trabajadores en cuanto a la modificación de las ratios actuales para rebajarlas y conseguir así una mejora de la calidad educativa y una mayor aproximación a una atención más individualizada, según ha informado este departamento.

En este sentido apunta que la ministra del ramo, Milagros Tolón, se ha reunido con representantes de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles. De acuerdo con Educación, ha mostrado su disposición a dar una solución a esta demanda «que la propia Plataforma lleva años reclamando a la Comunidad de Madrid».

En este sentido, el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, destaca la voluntad de «diálogo y el compromiso de negociación del Ministerio» con el fin de atender las demandas de este colectivo y valorar la relevancia de su labor.

De forma paralela, ha puntualizado que hasta entonces «es competencia de las comunidades autónomas establecer las ratios en esta etapa educativa» y ha afirmado que no hacerlo «se debe exclusivamente a una falta de voluntad política».

Paralelamente, las Federaciones de Enseñanza y de Servicios a la Ciudadanía de Comisiones Obreras (CCOO) han presentado este martes las movilizaciones de ámbito estatal que el sindicato desarrollará en el sector del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), tanto en los centros de carácter privado como públicos.

El Periódico.com

Convocada una huelga en educación infantil para el 7 de mayo en toda España

Educación se compromete a estudiar antes del verano la normativa que regula las ratios del primer ciclo de infantil

Olga Pereda. Madrid 21 ABR 2026

CCOO ha convocado para el 7 de mayo una huelga del profesorado del primer ciclo de educación infantil (0-3 años) y ha anunciado una manifestación el 23 de mayo frente al Ministerio de Educación y FP para protestar contra el "abandono" de este ciclo. El sindicato critica que la futura ley de reducción de ratios -aprobada esta mañana por el gobierno y que será trasladada en breve al Congreso de los Diputados para su ratificación definitiva- no afecte a la primera etapa educativa. La movilización de CCOO coincide con una convocatoria similar lanzada por CGT, informa Europa Press.

"Aprovecho para hacer un llamamiento también a las familias, que han de ser partícipes de esta lucha porque son sus hijos los que están en estas escuelas infantiles sin tener un modelo que asegure esa calidad también al estudiantado", ha lamentado la secretaria general de la Federación de Enseñanza, Teresa Esperabé.

La responsable sindical ha demandado al Ministerio de Educación y a los grupos parlamentarios que incluyan el ciclo 0-3 años en la futura ley. "No puede ser el Gobierno que regule las ratios y las baje, algo por lo que le felicitamos, pero no incluya a esta etapa educativa tan importante", ha lamentado Esperabé.

Horas más tarde, el ministerio que dirige Milagros Tolón ha enviado un comunicado para dejar claro que Educación iniciará antes del verano los trabajos para revisar el real decreto que regula las ratios del primer ciclo de Infantil 0-3 años. "Esta determinación se ha tomado tras escuchar y valorar las reivindicaciones de las

trabajadoras de esta etapa educativa", han asegurado fuentes del ministerio, que han recordado que las autonomías tienen competencias para modificar los ratios de estos centros de manera inmediata. "La ministra se ha reunido con representantes de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles para escuchar sus reclamaciones y, desde el primer momento, mostró su disposición a dar una solución a esta demanda que la propia Plataforma lleva años reclamando a la Comunidad de Madrid", han añadido esas mismas fuentes.

La responsable de CCOO también ha pedido a las comunidades autónomas y a los ayuntamientos que muevan ficha porque "tienen la capacidad y la competencia para hacerlo". No solo para reducir los ratios sino para la codocencia y la existencia de más oferta pública para poder dar respuesta a todas las familias.

Esperabé ha reclamado a las patronales una reflexión. "Con las mismas funciones y la misma carga de valor, tenemos que recibir los mismos salarios, algo que no está pasando. Pedimos que progresivamente se equipare a las trabajadoras del sector público con las que trabajan en centros privados", ha añadido.

Por último, ha instado al Ministerio a trabajar en la orientación que reciben los jóvenes en los colegios e institutos para que la docencia en la etapa de infantil deje de ser un sector tan feminizado. Según cifras recogidas por el Observatorio por la Igualdad de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), en el curso 2022-2023 un 94,2% de las estudiantes que accedían en esa universidad al grado de Educación Infantil eran mujeres, y un 79,4% en el grado de Primaria, donde los chicos siguen siendo minoría y se concentran, además, en especialidades muy concretas, como educación física ('cosas de chicos'). Es decir, sumando Infantil y Primaria, las mujeres conforman el 85%. La fotografía -casi idéntica en las distintas facultades de Educación de toda España- se refleja después en los claustros.

"Que orienten también a los chicos a que vayan también a estos ciclos formativos. Solo cuando el 50% de los hombres sean educadores, de maestros y de todo el personal que necesitan estas escuelas infantiles, habrá paridad. Ese día empezará a funcionar mejor el modelo educativo", ha recalcado la responsable de CCOO.

Noticias relacionadas

Por su parte, el secretario general de la Federación de Servicios a la Ciudadanía, Lucho Palazzo, ha apuntado que, sobre los ratios, hay "una simetría muy grande entre las comunidades". "No podemos asumir la atención de niños y niñas con necesidades especiales si no hay garantías de que haya personal suficiente, por lo tanto esto se traduce en el ámbito público directamente a una mayor oferta de plazas en las convocatorias de ofertas de empleo público", ha señalado.

EL MUNDO

Ignasi, el profesor que ha ganado la guerra de las Matemáticas en Cataluña: "Si reivindicas la tarima en el aula te llaman fascista"

El TSJC obliga a la Generalitat a ofrecer a los alumnos de 4º de la ESO dos niveles distintos de esta asignatura como ocurre en el resto de España

Olga R. Sanmartín. Miércoles, 22 abril 2026

Ignasi Fernández Daroca, catedrático de instituto y abogado, es la china en el zapato escolar de la Generalitat. Peleando en los tribunales ha forzado varias veces al Govern a modificar sus normas educativas. Lo último que ha logrado es que el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) le dé la razón y anule uno de los artículos del Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Básicas, obligando al Departamento de Educación a poner unas Matemáticas más exigentes en 4º de la ESO.

A diferencia de lo que dice la norma estatal y de lo que ocurre en otras CCAA, en Cataluña los alumnos de este curso -de 15 y 16 años- sólo tienen un nivel en esta asignatura, el de Matemáticas A. Son unas Matemáticas prácticas, enfocadas a la resolución de problemas y a situaciones de la vida cotidiana que sirven para los que van a estudiar un Bachillerato de letras o una FP. Pero se quedan cortas para los que quieren proseguir con estudios de Ciencias o de Tecnología. El currículo del Estado contempla también las Matemáticas B, que «profundizan, además, en los procedimientos algebraicos, geométricos, analíticos y estadísticos». Son más completas y con mayor grado de especialización que las Matemáticas A.

«El Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Básicas refundía las dos opciones y eso provocaba que una parte de los conocimientos de las Matemáticas B no se reflejara en el currículo. De ello resultaba un trato desigual y perjudicial para los alumnos interesados en esa asignatura. Los **80.000** estudiantes de 4º de la ESO se ven obligados a una sola variante. Los que querían Matemáticas B veían que la calidad educativa de su oferta estaba disminuida respecto a los escolares del resto de España», resume Fernández Daroca, secretario general del sindicato Profesores de Secundaria, el más representativo en los institutos de Cataluña y convocante de la huelga que se celebra mañana en los centros de Secundaria de la región.

El TSJC ha anulado el artículo 10.1.h del decreto al apreciar que «no se ajusta a la normativa básica». La Generalitat, en sus alegaciones, esgrimía que las Matemáticas A y las B eran «materias muy similares». El fallo dice que hay cosas que se enseñan en las B que no se dan en las A y que hay que hacer caso al currículo estatal de 4º de la ESO, que «se estructura en dos líneas, la A y B, en función de la elección de cada estudiante».

"EMERGENCIA EDUCATIVA"

Fernández Daroca acaba de pedir la ejecución de la sentencia porque ve que, aunque la Generalitat dijo que iba a acatarla, no termina de sacar una nueva normativa para el próximo curso que incluya las Matemáticas B junto a las A. Para él, la situación es «muy grave». «En un momento en que se está cuestionando el nivel de Matemáticas de los alumnos, la Generalitat ha rebajado el nivel de exigencia y no deja elegir a los estudiantes. Esto sólo pasa en Cataluña», lamenta.

Denuncia que, en esta región, «una de las que tiene peores resultados de España en el informe PISA, el sistema educativo ha entrado en quiebra y el nivel está bajo mínimos». «Hay una situación de emergencia educativa en Cataluña», advierte Fernández Daroca. «Hay algunos alumnos que entran en la universidad y tienen dificultades para entender un poema simple y otros creen, y así lo han dicho públicamente, que el presidente de la Generalitat se llama Salvador Dalí».

Fernández Daroca se graduó en Derecho mientras trabajaba como catedrático de Inglés en un instituto de Reus. Durante un par de años simultaneó ambos oficios, yendo por las mañanas al bufete y dando clases en el nocturno. Más tarde se convirtió en el abogado de Profesores de Secundaria, donde ha logrado tumbar varias medidas de la Administración que aumentaban la endogamia y reducían la igualdad de oportunidades en la escuela pública. También es el responsable de que la Generalitat haya tenido que suprimir la enseñanza de asignaturas agrupadas por ámbitos de conocimiento en buena parte de la Secundaria.

Defiende la especialización del conocimiento y la figura salvífica del maestro en el proceso de aprendizaje de los alumnos. «Si revindicas la tarima, que se mantiene en cualquier concierto de rock o en cualquier teatro, para dar visibilidad al que habla, te dicen que quieres poner al profesor por encima del alumno y te llaman fascista».

europapress.es

Abierta la convocatoria del programa Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo para el curso 2026-2027

Andalucía, con 18, Cataluña, con 17, y la Comunidad de Madrid, con 15, fueron las CCAA con más centros adscritos en la pasada edición

MADRID, 22 Abr. (EUROPA PRESS) - El Parlamento Europeo ha abierto, hasta el 15 de mayo, la 12ª convocatoria del programa educativo Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo (EPAS), una iniciativa que busca estimular el conocimiento de Europa y de la democracia parlamentaria europea entre los jóvenes, proporcionándoles un conocimiento activo de la Unión Europea (UE) y del Parlamento Europeo (PE) en particular. El programa está destinado a alumnado de centros de enseñanza secundaria, de formación profesional y de educación especial (4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato, FP), ha informado la institución en un comunicado.

El objetivo no se limita a enseñar datos sobre la Unión Europea, sino también a dar a los jóvenes la oportunidad de experimentar la ciudadanía europea. Los que participen en el programa se comprometen a asistir a una formación obligatoria en Madrid que se celebrará a principios del curso 2026-27, mantener un Infopoint sobre el Parlamento Europeo actualizado en su centro educativo en un lugar visible, trabajar con materiales didácticos proporcionados por el Parlamento Europeo, realizar actividades a lo largo del curso relacionadas con la UE y celebrar el Día de Europa, 9 de mayo, en su centro.

Para elegir los centros se tiene en cuenta la motivación, los recursos que se destinarán al programa, las actividades hechas sobre Europa, el equilibrio geográfico, así como el tipo y entorno de centro buscando un equilibrio entre comunidades autónomas, zonas urbanas y zonas rurales.

MÁS DE 41.000 ESTUDIANTES

Cada año, el programa EPAS involucra a cerca de 4.500 alumnos a partir de 4º de la ESO y a unos 600 profesores en España. Desde su inicio en el curso 2015-2016, más de 1.150 centros y de 41.000 estudiantes de todo el país se han beneficiado de este programa.

El pasado curso escolar, 2025-2026, el programa recibió 393 solicitudes y finalmente se seleccionaron 127 nuevas escuelas embajadoras distribuidas por todas las comunidades autónomas y Melilla.

Además, 64 centros educativos con más de tres años de participación en el programa actuaron como MEPAS (escuelas mentoras) convirtiéndose en referentes para otras escuelas embajadoras de su comunidad. Andalucía encabezó la lista, con 18 escuelas, seguida de Cataluña (17); Comunidad de Madrid (15);

Comunidad Valenciana (13); Castilla y León (8); Galicia (7); Canarias y Castilla-La Mancha (6); Región de Murcia y País Vasco (5); Aragón, Cantabria, Navarra, Baleares y Extremadura (4); La Rioja y Asturias (3) y Melilla (1).



Gasteiz se convierte en la capital europea de la Formación Profesional

700 expertos internacionales claururan el proyecto europeo LCAMP sobre fabricación avanzada

Idoia Alonso NTM. Bilbao 22-04-26

El Departamento de Educación inauguró ayer en Gasteiz el congreso internacional Global Connection for Local Change, un encuentro que reúne a 700 expertos, instituciones y empresas de 24 países para debatir el futuro de la industria y la Formación Profesional (FP). La cita marca el cierre de LCAMP, un proyecto europeo liderado por Euskadi durante los últimos cuatro años. Esta iniciativa ha consolidado una red de excelencia en fabricación avanzada, centrada en digitalización, sostenibilidad y la creación de las denominadas Learning Factories (fábricas de aprendizaje).

Durante la apertura, la consejera Begoña Pedrosa destacó que la colaboración entre centros y empresas es clave para conectar el desarrollo económico con el bienestar social. El evento incluyó debates con representantes de la OCDE y la Comisión Europea y actividades prácticas donde 60 estudiantes internacionales compitieron en retos de robótica y fabricación aditiva.



Realidad extendida para que la FP en Galicia crezca sin límites

La Xunta anuncia entrenamientos en simuladores virtuales para el alumnado y nuevos ciclos adaptados a las demandas de las empresas más especializadas

Carmen Villar. Santiago 22 ABR 2026

Más de diez mil estudiantes gallegos, potenciales estudiantes de un sistema de FP de moda, visitarán entre este miércoles y el viernes la feria FP Innova, donde los centros educativos sacan pecho de los últimos avances y de su apuesta por la innovación. En ese entorno, y dentro del Congreso que se celebra paralelamente en la Cidade da Cultura, el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, avanzó que el nuevo Plan Innova FP Galicia 2026-2030, que lleva asociado un presupuesto de cerca de 30 millones de euros, va a suponer la incorporación de nuevos recursos para «mejorar» la cualificación del alumnado.

Entre ellos, destacó *Metaverso FPGal*, una plataforma centralizada de herramientas de realidad extendida con módulos de entrenamiento en entornos virtuales. De hecho, para «reforzar» que los centros de enseñanza incorporen en su día a día las nuevas tecnologías, la Xunta contará con el apoyo del Centro Eduardo Barreiros, que será el responsable de diseñar un recurso constituido por tres programas: Capacita FP, Simula FP y Orienta FP.

Tres pilares virtuales

El primero, explica la Consellería de Educación en un comunicado, promueve el diseño de una plataforma inteligente que generará de forma automática experiencias prácticas, adaptativas y personalizadas dirigidas a la formación en tecnologías emergentes. El segundo constituiría un sistema de simulación avanzada inteligente para hacer prácticas en entornos realistas e inmersivos, con experiencias acordes a las diferentes especialidades y niveles formativos. Finalmente, el tercer programa, ya avanzado y con foco en la prevención del abandono educativo temprano, facilitará la orientación profesional recomendando itinerarios personalizados. Además, Educación destaca que la idea es que estos recorridos sugeridos «adapten» la oferta de FP a las necesidades del mercado laboral.

«Esto situará a nuestra FP a la vanguardia de la docencia al servicio de la mejor capacitación de los estudiantes», alega Rodríguez, para quien se trata de sumar al «buen hacer» del profesorado las tecnologías «más punteras».

Conectar la enseñanza con los sectores productivos es otro de los objetivos que persigue la Red de Centros de Innovación Avanzada en la FP gallega, centrada en la docena de ámbitos prioritarios de especialización de la comunidad. En ese marco, recordó el conselleiro, se pondrán en marcha ciclos de innovación avanzada en colaboración con empresas, entidades, universidades y centros tecnológicos, y otras tantas cátedras profesionales de tecnología avanzada en colaboración con empresas a través de retos empresariales.

Casi 28.500 docentes catalanes apuestan por mantener el pulso al Govern con nuevas huelgas en mayo

En la anterior encuesta, tras el polémico acuerdo con CCOO y UGT de marzo, fueron más de 40.000 docentes los que se mostraron contrarios al mismo y a favor de las huelgas. El sindicato Aspepc plantea otras medidas de protesta como renunciar voluntariamente a ser correctores de las PAU, algo que los docentes pueden hacer entre el 7 y el 14 de mayo

Helena López. 22 ABR 2026 19:31

Ustec -de apellido, el sindicato mayoritario en la escuela pública catalana- ha presentado este martes los resultados de su segunda consulta organizada este curso, en esta ocasión para preguntar al conjunto del profesorado de la escuela pública catalana sobre si estarían dispuestos a seguir movilizándose y, no menos importante, cómo. El objetivo del referendo -impulsado junto a la CGT y La Intersindical- era confirmar el apoyo a su estrategia de "no terminar el curso con normalidad". La respuesta mayoritaria de los 31.600 docentes que han respondido la consulta, en un 90%, ha sido un sí a seguir movilizándose, y un 58% opta por hacerlo con un "modelo similar al de marzo, pero ampliando el número de días y repartiéndolos en más de una semana".

En principio, todas ellas parece que se plantearían durante el mes de mayo, aunque los sindicatos no anunciarán el calendario exacto de nuevas huelgas hasta los próximos días, cuando analicen con detalle los resultados. Unos resultados que no han querido hacer públicos con detalle (más allá de las dos cifras citadas) y que se antojan bastante inferiores a los de la primera consulta, la de marzo, en la que más de 40.000 docentes votaron contra el acuerdo con CCOO y UGT y a favor de seguir movilizándose (y así lo hicieron, como se vio durante una semana de calles llenas y aulas vacías).

El 'modelo de marzo' consistió en una huelga territorial de lunes a jueves -cada día en un servicio territorial distinto, de punta a punta del país- y una huelga general educativa el viernes en Barcelona; jornadas, todas ellas, marcadas por cortes de carreteras a primera hora de la mañana.

Plantón en la mesa sectorial

Este mismo martes, los sindicatos educativos Ustec, Aspepc y CGT Ensenyament han decidido no acudir a la mesa sectorial convocada por la conselleria. Y no solo no hacerlo a la mesa de este martes por la mañana, sino a no hacerlo mientras continúe el "bloqueo" de las negociaciones sobre las condiciones docentes. En un comunicado conjunto aseguran que ellos, como sindicatos convocantes de la huelga de marzo, aún esperan respuesta del Departament, "que sigue sin dar ningún paso adelante para negociar con la mayoría sindical" sus demandas.

Criticando que la conselleria les haya convocado a una mesa ordinaria para tratar cuestiones de funcionamiento ordinario "como si no hubiera pasado nada", algo que califican de menosprecio hacia todos los docentes catalanes.

Pacto "completamente invalidado"

Aseguran que el pacto ha sido rechazado tanto por la representación mayoritaria sindical como por la mayoría del profesorado (como se vio en las calles durante las huelgas de marzo): "Es un pacto que ha quedado completamente invalidado y no es aceptable que continúe la posición de bloqueo del departament". Por último, exigen al Govern que escuche a los docentes, que se abra un nuevo marco de negociación con las organizaciones que no han secundado el pacto, y que se traten los puntos de mejora de sus condiciones laborales, e insisten en que "mientras dure esta situación, este curso no acabará con normalidad" (como han votado en la consulta).

El Govern responde lo que lleva meses haciendo: defendiendo el acuerdo y empezando a desplegarlo. Este martes ha aprobado en el Consell Executiu los 50 euros por noche durante las colonias y el incremento del 8,5% del complemento específico (los sindicatos de la huelga piden que sea del 100%). Mejoras que a ojos de no pocos docentes son interpretadas casi como una provocación.

De las colonias a la selectividad

Al margen de las huelgas, el sindicato Professors de Secundària (Aspepc) -de apellido, el sindicato mayoritario en secundaria-, a favor de seguir con las huelgas pero al margen de la consulta, ha publicado una batería de acciones ya en marcha en cientos de centros, que van desde renunciar voluntariamente a ser correctores de las PAU (el periodo de renuncia es del 7 al 14 de mayo) hasta "impulsar que el claustro vote a favor del manifiesto contra la obligatoriedad del Trabajo de Investigación (TDR) de Bachillerato".

Otras de las medidas recopiladas por Aspepc son que el claustro se niegue a hacer salidas, colonias, intercambios o viajes de fin de curso a partir del próximo curso, medida a la que ya se han sumado más de 600

escuelas e institutos, pese a los 50 euros por noche aprobados por el Govern, cifra que el profesorado considera "ridícula".

Paralización de todo tipo de actividades lúdicas fuera del horario laboral: graduaciones, fiestas y salidas de fin de curso, etcétera.

EL PAIS **OPINIÓN**

El CREA y el detector de chorradas

Tesis y tesis que hablan de lo mismo con muy poca variedad (basta ver los títulos); extremadamente breves y con mínima aportación específica

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 22 ABR 2026

El pasado 19/3 se leyó y juzgó en la Universidad de Barcelona (UB) una tesis titulada *Political impact of research. The INCLUD-ED case* (Impacto político de la investigación. El caso INCLUD-ED). La autora es miembro del CREA, hoy bajo la lupa por dieciséis demandas judiciales contra su gurú, el catedrático (suspendido) Ramón Flecha, acusado de abuso sexual, acoso y explotación laboral y prácticas sectarias por 14 mujeres y dos hombres. Su directora era Marta Soler, también del CREA y suspendida. El tribunal eran las profesoras Serradell (UB), Elboj (UniZar) y Roca (UV), todas CREA, pasando la última de suplente a titular por baja del profesor Campdepadrós (UdG), otro CREA. He solicitado a Transparencia de la UB los nombres del segundo suplente y de los autores de los informes preceptivos previos al depósito de la tesis, por si también fueran CREA, y apuesto a que sí, pero no responden.

Es lo habitual con CREA. Tesis y tesis que hablan de lo mismo con muy poca variedad (basta ver los títulos); extremadamente breves, lo cual, dado el grado de redundancia, achica al mínimo la aportación específica; cortadas por el mismo patrón y juzgadas por tribunales CREA y compañeros de viaje. Mi favorita: *Las aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha a las teorías y prácticas dialógicas* (1965-2006), con autora del CREA, leída en 2010 en la Escuela de Magisterio de Segovia (UVA) y juzgada por cuatro históricas del CREA (Valls, Sordé, Soler y Elboj) más un compañero de viaje habitual (López Pastor) como secretario (es requisito que éste sea un profesor local) y otro de director (Torrego). Sirvió de base a dos libros hagiográficos, *Amistad deseada* y *Amistades creadoras*, dos delirantes vidas de santos sobre los amigos fundadores publicadas por Hipatia (CREA).

Habrà quien piense que montar tribunales afines es lo habitual, pero no lo es. La normativa exige que sean ajenos a la universidad en que se presenta la mayoría de sus miembros y los dos expertos autores de los informes previos, pero nada prevé sobre grupos, redes ni proyectos de investigación, los cuales también suponen conflictos de intereses y entrañan homogeneidad académica, y a menudo ideológica, más que cualquier departamento o centro. De hecho, dado que la tesis es la obra maestra del investigador, hasta entonces en formación, y la señal de salida de su trayectoria profesional, un buen director y un buen programa doctoral tienen ahí la mejor oportunidad de presentarlo en sociedad, ante académicos de otros pagos y en otras ondas, pues nadie volverá a prestar tanta atención a su trabajo en mucho tiempo. La base de datos TESEO y las de cada universidad registran las distintas prácticas. En términos ideológicos no suele haber problema, pues la universidad valora altamente el pluralismo. Cierto que humanidades y ciencias sociales se escoran a la izquierda, como Empresariales y Derecho o las ingenierías lo hacen a la derecha, pero en los tribunales se solventa con el libre debate, algo que incluso se aprecia.

El meollo es que el CREA es una secta ideológica. Sé que este concepto no es muy preciso, pues puede abarcar desde la pedagogía sistémica (constelaciones familiares) o la *study technology* (cienciología) hasta los *rajnishes* (Osho) o el Opus Dei, pero he podido observar al CREA, normalmente a distancia y episódicamente de cerca, desde hace mucho: discurso monolítico (anómalo en la universidad), soporíferos mantras simplones, actuación muy disciplinada, aroma claustrofóbico (endogamia, cohabitación por sexos, muy-muy feminizada...), reacción agresiva y paranoide a la crítica, culto creciente al líder y búsqueda obsesiva de poder (esto último nos llevó a dos serios enfrentamientos, en la Asociación de Sociología de la Educación y en la red de innovación Innova, y me convirtió en una de sus bestias negras (hora no viene al caso, tómesese sólo como *disclosure*).

La tesis mencionada al inicio es un buen ejemplo. Si Manolito Gafotas nos obsequió el concepto de mundo mundial, CREA nos trae las actuaciones educativas de éxito (AEE) y la evidencia científica internacional (ECI). Las AEE son media docena de fórmulas de distinto valor, únicas que, según ellos, aseguran el éxito educativo a todos, en particular a los más desfavorecidos, y se ofrecen empaquetadas como Comunidades de Aprendizaje (CdA). ¿Cómo lo saben? Primero, porque lo dice su teoría dialógica, en particular Flecha; además, porque lo demuestra, inefable pero rotunda, la ECI. Pero el valor de esa ECI es nulo. En Includ-Ed, madre de todos los proyectos por su financiación (cierto) y su equipo (CREA y creyentes dispersos de algunos otros

países), el resultado final comprendía una revisión literaria (como cualquier tesis doctoral) incompleta y sesgada, un análisis superficial de algunos datos PISA (sobre algunas tablas de los informes públicos, nada de estadísticas sofisticadas ni de bajar a los microdatos, como hace cualquier *paper* que se precie) y un estudio de caso de una escuelita afiliada a CdA (sin representatividad tipológica ni estadística, ni alumnado suficiente para pasar de anécdota). La tesis de este marzo comprende cuatro artículos con 3, 4, 4 y 4 autores: 1 y 2 sobre Portugal, 3 sobre México y 4 sobre acoso sexual en el trabajo, nada que ver con el resto ni con Includ-Ed – quizá añadido para que el cociente artículos/autores pase de 0,82 a 1,07; un título de doctor por un artículo es una ganga... pero ese tribunal no iba a objetar.

El contenido es puro fervor. En el primero, formadores proclaman lo mucho que han dialogado sobre las ECI, lo muy científico que es todo, cómo han mejorado a nivel personal, también alumnos, familias y comunidades, sus nuevos horizontes, el cambio de paradigma, cómo cambió su visión, su concepto de la escuela, su práctica para siempre, las transformaciones en su vida personal, en su habilidad para relacionarse, la esperanza y la capacidad de soñar en grande, llenos de sueños e ideas, cómo aumentaron el apoyo mutuo, el aprendizaje y otros beneficios escolares, la autoestima, la resiliencia, la empatía, la inclusión para todos... en fin, no aburro más. En el segundo desarrollan lo mucho que se han reunido y hablado, i.e. lo muy dialógico que fue todo.

Más que un trabajo con profesionales parece una entrevista a la salida de Fátima –sólo creyentes, nada de curiosos. En el tercero, esta red que dice transformar 9.000 escuelas elige una primaria vespertina mexicana que parece mejorar resultados y despliega el devocionario habitual.

La ECI sigue siempre ese guion, con pocas variaciones: una investigación de CREA, nunca independiente, cuenta la AEE de alguna CdA desde testimonios entusiastas de actores de ésta y autores de aquélla; su supuesto éxito puede ser típicamente académico o escolar, o aplicarse a todo como un bálsamo: público o privado, rural o urbano... el aprendizaje, la satisfacción, la convivencia, la asistencia... como mirarse el ombligo y publicarlo filtrado en Instagram. Tres decenios y seguimos esperando una evaluación externa y objetiva de las AEE, o CdA. Sólo existen el propio Includ-Ed, débil como un flan, que ya traté; una pseudoevaluación de la desaparecida AGAEVE, tan de parte y tan floja como las de CREA; y un artículo reciente firmado por medio CREA en su revista, pomposamente titulado *Está muy Claro lo que Mejora los Resultados Educativos, y lo que No*, ya desmontado por varios expertos. Sólo existe una tesis independiente (Bondía, 2019) que registró diferencias mínimas de distinto signo, ninguna significativa.

Como modelo de negocio es verdaderamente brillante. En Magisterio medran con mucha mercadotecnia sobre una ECI facilona e insulsa que nadie lee. En sociología se mira a otro lado porque son guerreros de la justicia social. En sus facultades se aprecia el impulso a las métricas. En las asociaciones, mejor con ellos que contra ellos, pues son muchos y feroces. Ante las agencias financiadoras aducen la buena causa y el supuesto impacto.

A los maestros les ofrecen un voluntario a sus órdenes por cada cuatro o cinco alumnos. A los colegios, un sello que proclama que lo intentan, la AEE. A las administraciones, una salida muy barata, sin gasto en personal ni inversiones. A las jóvenes licenciadas, tesis fáciles –ya aprenderán el precio. A los compañeros de viaje, colaborar en proyectos, impartir formación... Para sí mismos, una carrera de gigante con pies de barro, pero irreversible por funcional. Decía Hemingway que todos deberíamos traer de serie un detector de chorradas (*crap* detector), y Neil Postman lo recomendaba especialmente a los educadores; no se ha hecho, así que a ver cuándo nos llaman a revisión.

Mariano Fernández Enguita es sociólogo, catedrático emérito de la Universidad Complutense de Madrid.

EL MUNDO

Alarma entre los médicos por el uso compulsivo de las pantallas: "Vemos a bebés que van en su carrito mirando el móvil"

Todos los partidos políticos se reúnen con las sociedades científicas para regular las pantallas en los menores

Olga R. Sanmartín. Pilar Pérez. Madrid. 23 abril 2026

«Vemos a bebés que van en su carrito mirando el móvil». La frase, pronunciada ayer por la pediatra María Angustias Salmerón, habría producido indiferencia hace un par de años. Hoy se emite y se recibe «con preocupación», pues los médicos están alarmados por el uso compulsivo de la tecnología en las familias y están viendo que esos bebés con el móvil son después «los niños de dos años que saben mover el dedo por la pantalla, pero no aciertan a meter una pieza dentro de otra». Todas las sociedades médicas españolas que trabajan con menores han presentado en el Congreso de los Diputados un documento con una selección de 70 evidencias científicas que demuestran que «se está produciendo un problema de maduración cerebral» en niños y adolescentes.

No son antipantallas ni quieren caer en el «alarmismo indiscriminado que atribuye toda disfunción adolescente al uso digital», pero tampoco en la «minimización que invoca la ausencia de causalidad perfecta como argumento para la inacción». Por ello, recomiendan que «impere el principio de precaución», especialmente en

edades con mayor plasticidad cerebral, y se haga un uso cero de pantallas hasta los seis años, de una hora diaria como máximo hasta los 12 años y de no más de dos horas al día desde esta edad.

«Ya hay suficiente evidencia para ocuparnos de este problema. Hay asociaciones consistentes entre exposición precoz no estructurada y dificultades en lenguaje, atención y regulación emocional. El efecto es mayor cuando las pantallas desplazan la interacción con adultos, que en esa etapa no es un complemento: es un requisito biológico del desarrollo cerebral», avisa Abigail Huertas, vocal de la Asociación Española de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia.

"HACKEO CEREBRAL"

Los políticos han empezado a hacer caso a la Plataforma Control Z, que agrupa a una quincena de sociedades médicas y otras tantas de la sociedad civil que reclaman soluciones para lo que consideran «un problema de salud pública». El martes fueron recibidos por los miembros del PSOE, PP, Sumar, Vox, Junts, ERC y Bildu de la Comisión de Justicia del Congreso, que trabaja en las enmiendas transaccionales del proyecto de ley de Protección a los Menores en los Entornos Digitales. Esta ley tiene «cosas mejorables», según estas sociedades médicas, pero también «avances». La regulación del uso de la tecnología por los menores es quizá el único asunto donde todos los partidos podrían llegar a un acuerdo.

«Si a nosotros los adultos ya nos cuesta controlarlo, es imposible que los niños se puedan autorregular. Estamos ante el mayor hackeo cerebral de la historia de la humanidad: está cambiando el comportamiento de nuestros hijos, su forma de jugar y de relacionarse», advirtió ayer en rueda de prensa Mar España, presidenta de la Plataforma Control Z.

En una línea parecida habló ayer el secretario de Estado de Juventud e Infancia, Rubén Pérez, que, en la presentación de otro estudio sobre las pantallas, dijo que «no basta con pedir responsabilidad individual» y que «hacer un uso intensivo de la tecnología no significa entenderla mejor».

"PEORES RESULTADOS"

El dossier con 70 evidencias entregado por los pediatras, neurólogos, psiquiatras y psicólogos en el Congreso contiene grandes cohortes internacionales, como el Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) de EEUU, que encuentra asociaciones entre actividad digital y variaciones en regiones corticales de atención, control cognitivo y procesamiento de recompensas. O el Japan Environment and Children's Study (JECS), que dice que, a mayor tiempo de pantalla en los primeros años, peores resultados en comunicación y habilidades sociales en edad preescolar. O el Growing Up in Singapore Towards Healthy Outcomes (GUSTO), que indica que una mayor exposición en el primer año de vida está asociada con diferencias en marcadores electrofisiológicos y en funciones atencionales en edad escolar.

Cristina Cordero, de la Sociedad Española de Neuropediatría: «La evidencia científica actual permite afirmar que la exposición temprana a pantallas, especialmente cuando es pasiva, prolongada o sustitutiva de la interacción adulto-niño, se asocia con peores resultados en lenguaje, cognición, autorregulación y funciones ejecutivas».

EL PAIS

Cataluña desplegará 'mossos' de paisano en los institutos para reducir la conflictividad

La Generalitat inicia una prueba piloto en 13 centros, que contarán con la presencia permanente de un agente para realizar tareas de prevención y mediación

IVANNA VALLESPÍN / REBECA CARRANCO Barcelona - 23 ABR 2026

Contar con la presencia de agentes de los Mossos d'Esquadra en los institutos como forma de disuasión ante conflictos o episodios de agresiones y como figura de mediación en casos de violencia. Este es el espíritu de la iniciativa, bautizada provisionalmente por los Mossos como Plan Integral para la Seguridad y el Bienestar en el entorno educativo (EDUSEG), impulsado por el Departamento de Educación y el cuerpo policial, que se pondrá en marcha este mes de forma experimental en 13 centros de secundaria catalanes. Según consta en el plan al que ha tenido acceso este diario, los agentes irán de paisano y sin arma, su presencia será estable —no es una visita puntual para realizar una charla, sino que contarán con un espacio en el centro—, y se coordinarán con las direcciones para desarrollar programas de prevención.

Hace ya tiempo que diferentes encuestas ponen cifras a los episodios de violencia que se producen en los entornos escolares. En la de convivencia escolar y seguridad realizada por la Consejería catalana de Interior el curso 2021-22, el 84% de los alumnos aseguraba percibir violencia en los centros. Pero las cifras más alarmantes revelaban que casi dos de cada tres (64%) decía haber sido víctima de una situación violenta y el

63%, haber sido testigo. Otro dato preocupante es que el 75% de alumnos de secundaria consideran que sufren agresiones sexuales, un porcentaje que se dispara al 84% en el caso de las chicas, mientras que el de chicos es del 65%.

El Departamento de Educación también tiene su propio registro de casos de violencia. Este curso —con datos hasta finales de marzo— ya lleva contabilizadas 5.161 denuncias por diferentes motivos, de las cuales unas 1.700 son por acoso escolar, casi 800 por violencia machista y 570 por agresiones.

Pero no solo los alumnos son víctimas de casos de violencia; también los profesores. Aquí las cifras oficiales no revelan la magnitud del problema, porque muchos docentes no comunican ni denuncian el caso al Departamento ni a la policía. Pero el sindicato Ustec, mayoritario en Cataluña, sí realizó una encuesta entre el profesorado que revelaba que seis de cada 10 docentes denunciaban haber sufrido agresiones físicas o verbales por parte de alumnos y el 30% decía haberlas padecido por parte de familiares. “Tenemos una sociedad compleja, con familias en situaciones complicadas, y los profesores reclaman que se les dé una solución cuando tienen un problema”, asegura Rosa María Gallardo, directora de los Servicios Territoriales del Baix Llobregat.

Gallardo explica que, a raíz de casos como el apuñalamiento de un docente del instituto del barrio de La Mina de Barcelona hace un año, que se suma a otros sucedidos meses atrás, planteó a la consejera de Educación, Esther Niubó, la necesidad de buscar una solución, que pasaría por pedir la presencia continuada de agentes de los Mossos dentro de los institutos. “La idea era trabajar, como se está haciendo con Salud, para tener enfermeras en las escuelas. Tenemos que encontrar fórmulas diferentes de gestión que mejoren la complejidad que viven en los centros”, apunta Gallardo.

El plan EDUSEG busca “destinar agentes para tener presencia en el centro educativo de forma estable y constante”, según figura en el plan. La idea es que los agentes, de paisano y sin arma, pasen la jornada lectiva en el centro, “coordinándose con el claustro de profesorado y buscando las formas para realizar prevención y mediación de conflictos”, abunda Gallardo.

La prueba piloto se ha presentado ya estos días en los territorios que la implantarán. De momento, empieza ya en dos institutos concretos con alta conflictividad: uno en el Baix Llobregat y otro en el Vallès Occidental. Cada uno de ellos contará con un agente durante la jornada lectiva. Asimismo, se implanta en los servicios educativos de las comarcas del Alta Ribagorça, Osona y Urgell, donde los agentes se centrarán en institutos de las capitales de la comarca y de municipios cercanos. En total, serán 13 centros, un número que se podría ampliar el curso que viene.

Para los Mossos, el foco de atención de este programa se centra en garantizar la seguridad de alumnos y profesores dentro del centro, pero también actuar en casos de situaciones de violencia que se produzcan en el exterior y entorno cercano al instituto (peleas, consumo de drogas, agresiones...) y que después acaban impactando en la convivencia escolar, según consta en el plan elaborado por la policía catalana.

A final de curso, Educación efectuará una evaluación de la prueba piloto y, si los resultados son positivos, la experiencia se podría ampliar a más centros y municipios. El Departamento es consciente de que se trata de una medida que puede resultar polémica y despertar rechazo en algunos sectores, pero defiende que algunas comunidades y países ya tienen desplegadas iniciativas similares. Y añaden que se trata de una petición de los institutos. “Nos lo piden los docentes, porque necesitan mediación a cosas que salen de los propios centros. Nos piden acompañamiento”, remata Gallardo.

Los centros participantes lo celebran y lo ven como un refuerzo positivo. “Cuando tú das un consejo sobre el riesgo de las redes sociales o el *bullying*, si quien te da el consejo es alguien de fuera, le haces más caso”, explica el director de uno de los institutos participantes en la prueba, que prefiere que no se identifique el centro. El docente asegura que el claustro de profesores “ha recibido bien” la idea de tener un agente de policía en el centro, que todavía no ha llegado. Tampoco cree que sea un problema para las familias. “Estamos superagradecidos de que venga alguien a echar una mano con la convivencia, que cada vez está más degradada”, asevera el director.

La idea del Departamento de Educación es extender la prueba piloto a otros centros. Para ello, se ha pensado en darle un respaldo normativo a través del Decreto de Orientación Educativa, todavía en fase de información pública y pendiente de ser aprobado. El artículo 22.4 contempla que los centros educativos coordinen sus acciones “para erradicar los casos de violencia con el Departamento de Derechos Sociales y con el cuerpo de Mossos d’Esquadra”. Asimismo, la futura normativa establece, en la disposición final, que los equipos de acompañamiento a los alumnos están integrados, aparte de profesores, orientadores o educadores sociales, por “otros profesionales, vinculados a la orientación educativa”.

Los alumnos gallegos tendrán un correo electrónico corporativo desde quinto de primaria

Es una de las medidas de la nueva Lei de educación dixital de Galicia; la Xunta regulará los horarios y protocolos para respetar la desconexión digital de alumnos, profesores y familias

Elisa Álvarez. SANTIAGO / LA VOZ. 23 abr 2026

La Xunta ha hecho público el anteproyecto de la *Lei de educación dixital de Galicia*, que iniciará su tramitación parlamentaria en el segundo semestre de este año. Una norma de la que ya se han ido desglosando novedades, como la formación digital obligatoria para el profesorado, el derecho a la desconexión digital o la posibilidad de implantar *controles biométricos* para que los alumnos puedan examinarse en casa. Este jueves el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, acompañado por la directora xeral de Ordenación Educativa, Judith Fernández, y el secretario xeral técnico, Manuel Vila, desgranó el articulado de esta legislación, que recoge la dotación de un correo electrónico corporativo para todos los estudiantes de colegios públicos a partir de quinto de primaria.

Aunque la ley afecta a todos los centros sostenidos con fondos públicos, lo que incluye a los concertados e incluso en alguno de los artículos a los privados, este correo se implantará solo en colegios e institutos de carácter estrictamente público. La propia consellería aprobará el protocolo de uso de estas cuentas, así como los derechos y deberes asociados y las medidas de supervisión para que se haga un buen uso de las mismas.

Los correos corporativos no tendrán carácter privado ni podrán emplearse para objetivos ajenos al educativo. Aunque no serán privados y podrán acceder docentes o administración, «calquera acceso deste tipo deberá estar debidamente xustificado».

El objetivo de esta medida es que en aquellas situaciones formativas en las que sea precisa una identidad digital, los estudiantes tengan una bajo parámetros de seguridad y privacidad. Otro de los puntos más destacados de esta ley es el derecho a la desconexión digital, es decir, que alumnos, familias y profesores no reciban comunicaciones a cualquier hora del día. Se regulará, señaló Judith Fernández, y se establecerá un régimen de sanciones para quien incumpla la norma. En concreto, el profesorado tendrá derecho, «a non ser requerido a través de medios electrónicos, fóra da súa xornada laboral ou dos períodos de dispoñibilidade regulamentariamente establecidos, salvo en casos de urxencia debidamente xustificadas». Lo mismo ocurrirá con familias y estudiantes.

El interés y debate social que generan las nuevas tecnologías y la irrupción de la inteligencia artificial es evidente. Así lo refleja el número de alegaciones que recibió este anteproyecto en su fase de consulta abierta, unas 600, el número más elevado en Galicia. Se trata además de una norma pionera en el Estado y, según el conselleiro de Educación, también en Europa tras hacer un barrido por la reglamentación europea. «Iso ten unha parte positiva e unha negativa, por un lado podemos innovar pero por outro non temos referentes», apostilló Román Rodríguez.

En la ley se regula el uso de la inteligencia artificial. Cualquier toma de decisiones que afecte al alumnado, «non poderá basearse exclusivamente en resultados automatizados». Siempre debe haber una supervisión docente y es preciso poner especial atención en que los algoritmos no generen resultados injustos «para determinados grupos de estudiantes». No se podrán usar sistemas de IA que impliquen reconocimiento facial o cualquier tipo de seguimiento biométrico que vulnere la intimidad o dignidad del estudiante, y el texto hace hincapié en prohibir su uso para, «clasificar ou identificar neurotipos ou condicións cognitivas do alumnado dentro do ámbito educativo».

Otros aspectos de la norma ya se habían adelantado, como la prohibición de grabar cualquier tipo de actividad escolar salvo que sea con un fin estrictamente educativo o la obligación de la formación digital del profesorado.

El uso de los móviles, a partir de tercero de la ESO

El uso de los teléfonos móviles estará prohibido no solo en el horario lectivo sino también en los recreos, el período de comedor escolar, entradas y salidas del centro y actividades extraescolares y complementarias. Solo podrán activarse por razones de salud y a partir de tercero de la ESO en actividades pedagógicas y supervisadas por el profesorado.

La previsión de la Consellería de Educación es que la ley se apruebe a finales de año o principios del que viene y entre en vigor plenamente en el curso 2027-2028.

ANPE pide a Educación un plan de remodelación y construcción de nuevos centros

El sindicato exige a la Consejería un refuerzo de la educación pública y la estabilización de la plantilla

Ana García. 23 ABR 2026

El sindicato de docentes ANPE Murcia considera fundamental que la Consejería de Educación y Formación Profesional apueste por la educación pública y le pide que lo haga comenzando por la elaboración de un plan de remodelación y construcción de nuevos centros educativos debido al estado en el que se encuentran una gran parte de los colegios e institutos de la Región, con más de cuarenta años de existencia.

Los responsables de ANPE señalan la "situación de obsolescencia" de muchos de los centros educativos actuales, "con mobiliario deteriorado, problemas para la instalación de un sistema de climatización y necesidades de acondicionamiento".

La organización sindical exige, tras los acuerdos alcanzados hace unos días por la Consejería con la patronal de los centros concertados y las organizaciones sindicales en la Mesa de la Concertada, que "también se siente a negociar con los representantes de los docentes de la enseñanza pública", ya que considera imprescindible que el Gobierno regional priorice de manera decidida este modelo de enseñanza, la pública, donde se escolariza la mayor parte del alumnado de la Región de Murcia.

Además de las necesidades de mejoras de las infraestructuras educativas, ANPE Murcia apunta que también es necesario apostar por la estabilidad laboral, mejora de condiciones del profesorado o reducción de ratios, algo que "debe aplicarse con urgencia y prioridad en los centros públicos, evitando la supresión de aulas y de puestos docentes".

Sobre ratios piden una reducción "más ambiciosa" que iría hasta los 18 alumnos por aula en Infantil, 20 alumnos en Primaria y 22 alumnos en Secundaria y Bachillerato, pero también una mayor dotación de recursos para apoyo, desdobles y medidas eficaces de atención a la diversidad.

Para avanzar en estos ámbitos piden al consejero de Educación la apertura de un diálogo inmediato para abordar las necesidades reales de la enseñanza pública.

ANPE Murcia también reclama el encuadramiento y abono, a todos los efectos, del segundo tramo de la carrera profesional, pendiente desde 2022, así como el desarrollo normativo de la Ley de Autoridad Docente.

Viajes de estudios

En un momento del año como es este último trimestre, en el que se concentran numerosos viajes educativos de final de curso, así como actividades vinculadas a programas europeos, en los que el profesorado de la Región de Murcia participa de manera activa, ANPE afirma que los docentes asumen una responsabilidad permanente -las 24 horas del día- sobre el alumnado, sin compensación económica, sin reducción de carga lectiva y sin una cobertura jurídica específica que garantice su protección ante posibles incidencias. "Esta situación genera una evidente inseguridad jurídica y supone una sobrecarga profesional que la Administración educativa regional no puede seguir ignorando", dicen.

Por lo que exige a la Consejería de Educación la adopción urgente de medidas que reconozcan y regulen adecuadamente la participación del profesorado en los viajes educativos. ANPE insiste en que "es imprescindible establecer una retribución específica para estas actividades, considerándose como servicios extraordinarios, así como articular mecanismos de compensación mediante la reducción de carga lectiva o la concesión de días de libre disposición que reconozcan la dedicación continuada del profesorado durante estos desplazamientos".

En la actualidad, la regulación existente en la Comunidad Autónoma se limita a disposiciones generales y a normativa interna de los centros educativos, sin que exista una normativa específica de la Consejería de Educación que regule de forma integral la organización de estos viajes ni, especialmente, la responsabilidad del profesorado durante los mismos.

EL PAIS

Policías destinados a vigilar en centros educativos, una iniciativa polémica e inédita en España

La relación de los centros educativos y las fuerzas de seguridad se concreta normalmente en charlas para prevenir el acoso y fomentar la ciberseguridad

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 23 ABR 2026

La incorporación de agentes de policía en centros educativos como el que prevé el plan de la Generalitat de Cataluña al que ha tenido acceso EL PAÍS es una iniciativa inédita en España. Sobre todo, por dos de los rasgos que lo definen: su carácter permanente (con espacio propio en las instalaciones escolares) y por dirigirse expresamente a institutos conflictivos. La polémica iniciativa surge en uno de los pocos territorios que gobiernan los socialistas, y en un sistema educativo que lleva años emitiendo señales de malestar docente, especialmente en secundaria y en la enseñanza pública, debido en parte a la combinación de un déficit histórico de inversión y un rápido crecimiento de la complejidad en las aulas.

En España sí existe una larga relación entre las fuerzas de seguridad y los centros educativos, organizada fundamentalmente a través del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos, impulsado por el Ministerio del Interior, y del Programa Policía Tutor, que funciona en el ámbito local con apoyos autonómicos. Sin embargo, su finalidad es proporcionar un contacto estable entre los colegios e institutos y las fuerzas de seguridad, y facilitar que agentes policiales impartan al alumnado talleres sobre temas como ciberseguridad, acoso escolar o seguridad vial.

A través de ambos programas, aunque no siempre, se asigna a los centros un policía de referencia que actúa como enlace. “Nosotros tenemos asignado un guardia civil”, dice Rosa Rocha, presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de Madrid y responsable de un instituto en Guadarrama, “y cuando tenemos alguna duda o le necesitamos, le llamamos y viene”. En Castilla y León, explica la inspectora educativa María Quintana, que fue presidenta de la asociación de directores de institutos públicos allí, los centros urbanos tienen asignado un policía de barrio. Mientras en Alicante, en cambio, cuando surge un problema tienen que llamar al 091, añade Mar Sierra, directora de un instituto de alta complejidad de la ciudad.

Fuentes de la Generalitat de Cataluña apuntan que nueve comunidades tienen planes emparentados con el suyo, pero comprobado el dato con fuentes educativas o de la administración autonómica, resulta que ninguna tiene en marcha un despliegue como el diseñado por el Govern.

El caso que más se parece, siendo diferente, es el de Baleares que explica Xisca Bonet, directora de un instituto en Mallorca, que tiene desde hace varios lustros a un policía local asignado a su centro y está bastante integrado en la dinámica escolar. “Viene al menos una vez a la semana. Hace de enlace, por así decirlo, entre la calle y el instituto. Se encarga de los casos de absentismo. Da charlas. Y está formado para esto. Aunque su función no es pacificar el centro, de eso nos encargamos el profesorado y el equipo directivo”, afirma Bonet. Al mismo tiempo, sin embargo, si alguna vez se produce un problema más grave, lo llaman a él. “Al tratarse de alguien a quien el alumnado, el profesorado y las familias conocen, creo que su intervención resulta más positiva que si viniera de fuera”, añade.

Escepticismo y apoyos

Entre la docena de fuentes educativas consultadas por este periódico sobre la iniciativa catalana, la mayoría se muestran escépticos y en algún caso abiertamente en contra. Las excepciones son dos docentes que trabajan en centros de máxima complejidad, a las que les parece buena idea, igual que incorporar otros perfiles profesionales, como educadores sociales, psicólogos o enfermeras. “Creo que en determinados centros es necesario, y podría ayudar a mejorar la convivencia. Aunque tendrían que ser policías formados para ello y con sensibilidad”, afirma Miriam Lobo profesora de lengua en un instituto situado en un barrio de renta baja de Sevilla.

La presencia fija de policías en centros educativos sí tiene algún antecedente en otros países europeos. El caso más conocido, y poco alentador para la Generalitat, es el del Reino Unido, donde a principios de esta década llegó a haber más de un millar. La iniciativa recibió duras críticas por parte de sindicatos docentes, colectivos ciudadanos y expertos, que acusaron a la policía de extralimitarse en algunas actuaciones y centrar el despliegue en centros escolares de barrios empobrecidos y con mayores porcentajes de alumnado racializado, lo que ha llevado a su progresiva retirada.

THE CONVERSATION

Cuando los estudiantes se implican, la escuela se siente como propia y la convivencia mejora

Laura Granizo González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid

Cristina del Barrio. Catedrática Psicología evolutiva y de la educación, Universidad Autónoma de Madrid

Kevin van der Meulen. profesor titular Psicología evolutiva y de la educación, Universidad Autónoma de Madrid
Rocío Herrero Romero. Profesora Ayudante Doctora en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Valeria tiene 15 años y ha llegado a Madrid desde Venezuela hace dos semanas. Es febrero: allí el curso escolar comienza ahora, aquí está a mitad de curso con el grupo ya formado. Aunque habla español, muchas expresiones le resultan desconocidas y su manera de hablar provoca a veces risas que la incomodan. Está sola en los recreos y en clase solo la incluyen en los grupos cuando el profesor lo propone. A menudo siente que puede aportar poco: muchos contenidos no los ha visto nunca, aunque en su país sacaba buenas notas. Tampoco entiende cómo funcionan las evaluaciones, las entregas o la plataforma digital del centro. Le da vergüenza preguntar.

El reto del alumnado migrante

Todos hemos vivido lo que supone llegar a un lugar nuevo y no entender cómo funcionan las cosas. En la adolescencia, cuando el grupo de iguales adquiere un papel central, sentirse solo o diferente en el lugar donde pasas más horas supone un reto enorme.

Siendo alumnado migrante (que en España es casi un 13 % del total, pero no repartido de manera equilibrada), se suman dificultades emocionales como el duelo migratorio: la lejanía de familia y amistades, la pérdida de referentes y la ruptura con la vida conocida.

¿Pueden los centros educativos ayudar a mejorar el bienestar de este alumnado, en particular, y de toda la comunidad educativa en general? La respuesta es sí, si entendemos el concepto del “clima escolar” y cómo se construye cada día en los pasillos, en las aulas, en los recreos y en las reuniones. El clima escolar parte del tipo de relaciones que se establecen en un centro. Pero depende también de las normas, de cómo se organizan los tiempos, de los espacios físicos y, sobre todo, de las oportunidades reales de participación.

Convivir y participar

Los centros son espacios de aprendizaje y de convivencia, y lo primero difícilmente se sostiene cuando lo segundo no se cuida. La convivencia se cuida cuando el alumnado y sus familias se sienten bienvenidos, comprenden el funcionamiento del centro y perciben que sus particularidades se respetan, pero también que tienen voz y agencia, entendida como capacidad de acción.

A todos nos gusta sentirnos valiosos: eso es una escuela inclusiva, la que anima a toda la comunidad a compartir y valora esta retroalimentación. Pero una cosa es la teoría, y otra las dificultades para lograrlo.

Recientemente hemos evaluado el grado de bienestar de los estudiantes de secundaria recogiendo las opiniones de alumnado, profesorado y familias mediante cuestionarios y entrevistas en diversos centros de zonas con alto porcentaje de inmigración de Madrid, con estudiantes procedentes de muy diversos orígenes. Hemos comprobado que el alumnado de origen migrante percibe más barreras para su bienestar (relacionales, académicas y económicas).

Diseñar a partir de la realidad

Con esa información, y la revisión de lo que funciona en otros programas, pusimos en marcha la segunda fase de este proyecto. Diseñamos un programa concreto de intervención con la participación de alumnado, familias, entidades sociales, profesorado e instituciones (ayuntamientos, casas de la juventud, centros de apoyos a familias de la comunidad de Madrid, policías tutores –especializados en la protección de menores y la prevención de conflictos en el entorno escolar y familiar–). Y lo estamos llevando a cabo en el IES Antonio López García de Getafe, en el sur Madrid.

Con el apoyo del equipo directivo, al principio del curso creamos un “equipo motor” con voluntarios: familias, docentes, alumnado, entidades del barrio e instituciones. Este equipo analiza a lo largo del curso qué se necesita para mejorar la escuela y qué estrategias del programa general de mejora del clima escolar son más idóneas para su entorno particular.

Soledad en el recreo y espacios tranquilos

Chicos y chicas del instituto se ocuparon de hacer un análisis de necesidades a través de grupos de discusión, entrevistas, cuestionarios elaborados por los propios estudiantes y observaciones en diversos espacios.

En una de las actividades, el alumnado elaboró un mapa del instituto señalando los lugares donde se sentía cómodo y aquellos donde detectaba problemas. Esta dinámica permitió visibilizar cuestiones como la soledad en algunos recreos, la falta de espacios tranquilos o las dificultades de acogida del alumnado recién llegado.

Plan de bienvenida

A partir de este análisis, se han priorizado para este curso varias actuaciones. Por ejemplo, el centro ya tenía un plan de acogida para alumnos que se incorporan, pero el equipo motor se ocupó de proponer una actualización de dicho plan, para que quienes se incorporan comprendan mejor las dinámicas del centro y se sientan acompañados. También para que todos tengan claro su papel para favorecer esa acogida y evitar lo que ha sentido Valeria. Incluye, entre otros aspectos, un “kit de bienvenida” y un “directorio de recursos comunitarios”.

También se ha propuesto la creación de un programa de compañeros y compañeras ayudantes, orientado a mejorar la convivencia y ofrecer apoyo emocional.

Formación integral

Con la idea de reforzar el sentimiento de pertenencia se han propuesto actividades extraescolares (audiovisuales, deportivas y artísticas) impulsadas por el alumnado. Pueden contribuir familias, docentes y entidades del barrio.

En el instituto no solo se forma el alumnado. También se plantean sesiones formativas para docentes y familias. Son desarrolladas por profesionales externos o por miembros de la comunidad educativa. Se centran en temáticas variadas: acogida, adolescencia, currículo intercultural o prevención de microagresiones.

Cambios en el medio y largo plazo

Los efectos de estas actuaciones sobre el clima escolar se verán a medio (tras la evaluación a final de curso) y largo plazo. Las relaciones y dinámicas de un centro no cambian de un día para otro: requieren tiempo, coherencia y compromiso compartido. Lo importante es que los chicos y chicas en la situación de Valeria sientan que el centro les cuida y entiende. Por ahora, quienes participan para conseguirlo valoran positivamente el proceso.

Cuidar el clima escolar desde la participación mejora la convivencia diaria, y contribuye a formar una ciudadanía que aprende, desde la infancia, que su aportación importa y que los problemas colectivos se resuelven mejor cuando se piensan y atienden en común.

Por qué las familias dejan de implicarse en la vida académica de sus hijos cuando estos se hacen adolescentes

José Alexis Alonso Sánchez. Profesor en el Área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Arminda Alamo Bolaños. Profesora del Área de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

En muchas escuelas se repite una escena conocida: reuniones de tutoría con varias sillas vacías o actividades organizadas por el centro a las que acuden pocas familias. Ante esto, suele aparecer una explicación rápida: "Las familias no se implican lo suficiente en la educación de sus hijos". Pero ¿es realmente así?

Cuando hablamos de participación familiar en la escuela, muchas personas piensan únicamente en asistir a reuniones o tutorías. Sin embargo, la implicación de las familias es mucho más amplia. Incluye, por ejemplo, comunicarse con el profesorado, seguir el proceso educativo de los hijos, apoyar el aprendizaje en casa, colaborar en actividades del centro o participar en la gestión del centro.

Numerosas investigaciones han mostrado que cuando las familias se implican en la educación de sus hijos, los beneficios son claros: mejora el rendimiento académico, aumenta el bienestar del alumnado y se fortalece el clima escolar.

En España, la participación familiar no es solo una recomendación pedagógica, sino un derecho dentro del sistema educativo. Aun así, la participación real sigue siendo desigual. Estas son las principales conclusiones que hemos alcanzado tras nuestro reciente estudio entre 1 433 familias españolas con hijos escolarizados desde Educación Infantil hasta Bachillerato.

Tres perfiles de familias

Para comprender mejor cómo participan las familias, el estudio analizó diferentes dimensiones de la relación entre familia y escuela: comunicación, apoyo pedagógico, implicación en la vida escolar y necesidades formativas.

A partir de estos datos se identificaron tres perfiles principales de participación familiar.

- Familias con hijos en primaria: con progenitores de entre 36 y 45 años, con dos hijos. Muestran los mayores niveles de participación en diferentes aspectos: comunicación con el centro, implicación en actividades escolares y seguimiento educativo. La etapa de primaria parece ser un momento especialmente activo en la relación entre familias y escuela, especialmente en las dimensiones de la comunicación y de la implicación en la vida escolar.
- Familias con hijos en infantil, muchas veces con un solo hijo. Aunque no siempre presentan los niveles más altos de participación, sí muestran una implicación más constante en distintos ámbitos. Destacan especialmente en aspectos relacionados con la formación y orientación educativa, algo comprensible en los primeros años de escolarización.
- El tercer perfil es el más numeroso. Está formado principalmente por padres y madres de 46 a 55 años con hijos en educación secundaria. En este grupo los niveles de participación suelen ser más bajos, especialmente en la implicación directa en la vida del centro.

Este patrón no es exclusivo de España. Diversos estudios han mostrado que la participación familiar tiende a disminuir a medida que los hijos crecen, en parte porque los adolescentes buscan mayor autonomía y las dinámicas educativas cambian.

Maneras de implicarse en secundaria

Con frecuencia se asume que en Educación Secundaria la implicación de las familias no solo disminuye, sino que incluso resulta poco deseada, tanto por los propios adolescentes –que buscan mayor autonomía– como por algunos profesores. Sin embargo, más que desaparecer, la participación familiar se transforma.

En lugar de una presencia constante en el centro, adopta formas más discretas pero igualmente relevantes, como el acompañamiento académico, la orientación en la toma de decisiones o la comunicación puntual con el profesorado. Es decir: es deseable que en la adolescencia los estudiantes adquieran mayor autonomía y capacidad de gestionar sus problemas académicos directamente, pero esto no quiere decir que las familias no sean igualmente fundamentales, de manera más indirecta, aconsejando, supervisando desde casa o hablando directamente con los docentes si es necesario.

Revisar con los docentes los informes de evaluación para acordar pautas de mejora, asistir a tutorías individuales y grupales, asistir a charlas sobre itinerarios académicos, participar en el Consejo Escolar, colaborar en grupos de trabajo del centro, e incluso ofrecerse para dar charlas en relación a experiencia profesional relevante son algunas de las muchas maneras en las que las familias se pueden sentir implicadas en esta etapa.

Las madres participan más

Nuestro estudio también confirma algo que muchos docentes observan en su experiencia cotidiana: las madres siguen participando más que los padres. En promedio, las madres obtienen puntuaciones ligeramente superiores en todas las dimensiones analizadas, especialmente en la relación con el centro y en la implicación en la vida escolar.

Este resultado abre un debate relevante sobre la corresponsabilidad educativa y sobre cómo siguen influyendo ciertos roles de género en el seguimiento escolar de los hijos.

Un equilibrio necesario

En definitiva, nuestra investigación apunta a que a medida que los hijos se hacen mayores la implicación de los padres en la vida escolar disminuye. Sin embargo, esto no tiene por qué ser así, y de hecho, incluso en la adolescencia la participación de las familias en los centros escolares es beneficiosa para los estudiantes. Sin caer en la sobreprotección, y dejando espacio para el desarrollo de la autonomía, las madres y sobre todo los padres del alumnado de secundaria podrían y deberían implicarse más.

Esto puede fomentarse mediante la puesta en marcha de estrategias sencillas pero efectivas por parte de los centros educativos, como facilitar canales de comunicación más flexibles y accesibles (por ejemplo, a través de plataformas digitales, tutorías en línea o en horarios adaptados, y sistemas de mensajería), ofrecer orientaciones claras sobre cómo acompañar el aprendizaje desde casa o compartir información comprensible y periódica sobre el progreso del alumnado.

También resulta clave implicar activamente a los padres, tradicionalmente menos presentes, y generar una cultura de colaboración en la que la participación no se limite a acudir al centro, sino que se entienda como un proceso compartido de apoyo al desarrollo académico y personal del alumnado.

MAGISTERIO

Un bajo nivel en matemáticas y lectura en Primaria tiende a persistir a los 15 años

España es uno de los países de la OCDE donde el alumnado con un bajo nivel en matemáticas y comprensión lectora tiende a persistir a los 15 años, una etapa decisiva para frenar el abandono escolar.

EFE Jueves, 16 de abril de 2026

En un momento en el que casi un millar de colegios examina a niños y niñas de 6º de Primaria para medir el nivel del sistema educativo español, un informe de Funcas avisa de que «las políticas de refuerzo lector de la ESO son especialmente necesarias». Según el estudio realizado por el director del área de Educación de Funcas, Ismael Sanz, aunque en España cada vez hay más jóvenes de entre 25 y 34 años que tienen educación superior el ritmo para mejorar habilidades como la comprensión lectora no mejora y el abandono escolar sin titulación sigue siendo elevado.

Sanz ha cruzado los datos de las pruebas TIMSS/PIRLS (que evalúan el rendimiento en matemáticas y ciencias) con las pruebas PISA (que miden competencias y habilidades, también en lectura) y muestra que un

tercio del alumnado en España (33%) no alcanzó un nivel medio en matemáticas en 4 de Primaria en 2015 y siete años después casi la misma cifra (27%) seguía con bajo rendimiento.

En el caso de la lectura, un 20% de alumnado de 4º de Primaria no alcanzaba un nivel intermedio en 2016 y en 2022 el dato aumentaba hasta el 24%, «por lo que las competencias lectoras se deterioran ligeramente durante la Secundaria». «España es uno de los países donde el bajo rendimiento a los 15 años se traduce más en abandono sin titulación, por lo que sugiere que la ESO es la etapa donde deben concentrarse los esfuerzos de mejora, especialmente en comprensión lectora», señala Sanz.

España se autoevalúa

España ha implantado por primera vez su propia evaluación del sistema, una especie de modelo PISA, que evalúa cuatro competencias: comunicación lingüística (lengua), STEM (matemáticas y ciencia), plurilingüe y digital. Hasta el 29 de mayo, cerca de 44.000 alumnos de 6º de Primaria responden unas 400 preguntas en formato digital, que van por bloques y evalúan las competencias básicas que han adquirido durante esta etapa educativa. «Exámenes que tienen carácter informativo, formativo y orientador y que guiarán las decisiones de políticas educativas para la mejora del sistema», inciden fuentes del Ministerio de Educación.

En total son 891 centros y hasta este martes ya se habían examinado 1.142 alumnos y alumnas de 34 colegios. También se incluyen cuestionarios a familias (en este caso en papel) y a todos los docentes y al profesorado que atiende a las diferencias individuales, de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje o de orientación y que contempla preguntas sobre la inclusión educativa. Este año la prueba se estrena en 6º de Primaria y en el curso 2027-28 se realizará con los alumnos de 4º de la ESO, un curso clave para reducir el abandono escolar.

La dificultad lectora fomenta el abandono

Y es que el informe de Funcas destaca que aunque España ha reducido su tasa de abandono escolar temprano al 12,8% en 2025 sigue siendo el segundo país de la UE con mayor tasa, solo por detrás de Rumanía y lejos del objetivo europeo del 9% para 2030. «La brecha de género y la fuerte asociación con el nivel educativo materno (13 veces más probabilidad de abandono cuando la madre solo tiene educación primaria) revelan que este problema tiene raíces estructurales y socioeconómicas profundas», avisa Sanz que pone el énfasis en reforzar medidas en la ESO como tutorías individualizadas y educación compensatoria.

Por otra parte, Funcas incide en que España se sitúa entre los países desarrollados con más jóvenes con titulación superior pero con habilidades lectores débiles y advierte de que ello repercute en el empleo: la evidencia científica señala que la tasa de empleo es tres puntos más baja en este colectivo.

Madrid pide al Ministerio de Educación que regule la ratio de niños en escuelas infantiles

La consejera madrileña de Educación, Mercedes Zarzalejo, ha enviado una carta a la ministra Milagros Tolón para pedir que el Ministerio de Educación asuma las competencias que le atribuye la LOMLOE desde 2020 y regule la bajada de las ratios de niños en el primer ciclo de Educación Infantil 0-3 años.

REDACCIÓN / EFE Lunes, 20 de abril de 2026

Así lo expresa la consejera en la misiva, fechada este lunes, en la que también pide a la ministra que convoque a la Conferencia Sectorial para que las comunidades y el Gobierno central puedan «trabajar juntos en la mejora de las condiciones de estas profesionales en toda España». Tras recordar que Madrid fue la primera comunidad en establecer la gratuidad de estas escuelas y poner en marcha ayudas específicas, con un aumento del 57% en los módulos de financiación, Zarzalejo considera «difícil entender la actitud pasiva del Ministerio ante los problemas que afectan al primer ciclo de infantil», especialmente las condiciones laborales.

Con la aprobación de la Lomloe en 2020, el Gobierno central «decidió reservarse expresamente la regulación de este ciclo», según el artículo 14.7 que atribuye al Gobierno, en colaboración con las comunidades autónomas, la regulación de los requisitos de los centros que lo imparte, incluida «la relación numérica alumno-profesor, las instalaciones y número de puestos escolares». Seis años después, esta regulación «sigue sin existir», añade la consejera que considera «especialmente grave» que, mientras el Ministerio impulsa un anteproyecto de ley para regular ratios y condiciones educativas, haya «dejado al margen al primer ciclo de infantil, pese a tratarse de un ámbito que corresponde al Gobierno central».

La propia ley orgánica evidencia «esta falta de desarrollo» al prever que, mientras no se dicten las nuevas disposiciones reglamentarias, sigan siendo de aplicación las normas vigentes. En el caso de la Comunidad de Madrid, ello obliga a mantener vigente el decreto 18/2008, de 6 de marzo, que regula los requisitos mínimos de los centros que imparten educación infantil. Aunque hay «voluntad de aclarar y atender las necesidades del sector, Madrid está «condicionada a la respuesta del Ministerio, ya que la Comunidad no puede modificar unilateralmente esta normativa» sin vulnerar el reparto competencial de la Lomloe.

A esta falta de desarrollo normativo se añade, continúa la consejera, una «actitud institucional desleal que está generando confrontación en la calle», continúa Zarzalejo en alusión a la huelga indefinida de las educadoras que comenzó el 7 de abril acompañada de concentraciones y protestas. Por eso, la consejera pide a la ministra «que paralice la tramitación y aprobación en el Consejo de Ministros del proyecto de ley», y convoque la mejor brevedad posible la Conferencia Sectorial de educación y aborde estas cuestiones junto con las comunidades.

El Ayuntamiento de Madrid recibirá a las educadoras infantiles pero no aplicará mejoras hasta 2028

Por otra parte, las educadoras de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI), que se concentraron este lunes para pedir mejoras salariales al Ayuntamiento de Madrid, han logrado el compromiso de reunirse con el concejal delegado de Políticas Sociales y Familia, José Fernández Sánchez, que sin embargo ha descartado aplicar mejoras antes de 2028, cuando vencen los convenios vigentes. Ataviadas con camisetas amarillas, varias decenas de educadoras protestaban a la entrada de la comisión de Políticas Sociales en la Plaza de la Villa para reclamar «salarios dignos», arropadas por ediles del PSOE y Más Madrid, y con la portavoz de PLEI Rosa Marín al frente, la cual ha podido asistir a la comisión con otros miembros de la plataforma.

La comisión empezó con un tono bronco, después de que el delegado José Fernández afeara que la edil de Más Madrid, Ana Carolina Elías, que vestía una camiseta amarilla, había animado a las educadoras a «increparle» cuando él entraba en el edificio, lo que elevó el tono de las intervenciones, aunque al final las educadoras se acercaron a Fernández que se comprometió a fijar una cita para reunirse con PLEI. «Tenemos una fecha para una posible reunión con ellas», ha dicho el delegado del área tras criticar la «polarización» y el hecho de que Elías animara a las manifestantes a «increparle», y que tanto esta edil como su compañera Lucía Lois lucieran camisetas amarillas.

Fernández ha recalcado que el Ayuntamiento cumplirá la ordenanza municipal en esta materia, aprobada por el Gobierno de Manuela Carmena. «Cumpliremos los pliegos de condiciones, los pliegos de cláusulas administrativas y el convenio colectivo de las trabajadoras», ha dicho sobre los convenios vigentes. La nueva escuela infantil que se licitará, la número 77, en la calle Francisco Ramiro del distrito de Salamanca, «se hará conforme a los nuevos pliegos». Pero, para las actuales, el propio Convenio «fija un periodo de transición para la aplicación hasta 2028, que será cumplirá por parte del Ayuntamiento», según Fernández.

Los convenios «no son competencia del Ayuntamiento», sino «una negociación de trabajadores con empresas y luego con el sello del Ministerio de Trabajo», por lo que «tienen que pedir cuentas a la ministra de Trabajo», dijo. El delegado insiste en que se reunirá con PLEI, pero no hará «falsas promesas». Las mejoras salariales «no se aplicarán hasta 2028», salvo en los nuevos pliegos, ya que los artículos 10-15 de la ordenanza fija en cinco años la duración de los convenios.

Según la edil socialista María Caso, el pasado jueves la Junta de Gobierno prorrogó «varios contratos de escuelas infantiles» durante dos años más, «dejando de pagar un total de 7.163 euros a las educadoras en dos años, es decir 288 euros menos al mes en el curso 2026-27, y 223,5 euros al mes en el curso 2027-28». Unas cantidades que el Ayuntamiento «se ahorra» hasta 2028 y que supondrían una mejora salarial importante a las educadoras que cobrar 1.100 euros netos al mes, por lo que el PSOE pide «convocar nuevos pliegos ya en 2026».

Igualmente, edil de Más Madrid, Lucía Lois, asegura que la ordenanza «no estipula una duración de cinco años», sino de tres años con la posibilidad de dos años de prórroga, por lo que pide convocar nuevos pliegos con las mejoras desde este año. Lois ha detallado que en el mandato de Manuela Carmena se abrieron 14 escuelas infantiles y se dejaron tres proyectadas, por lo que «dieciséis escuelas infantiles lleva el sello de Manuela Carmena, frente a solo tres en seis años de mandato del PP».

Mapean el cerebro y confirman la diferente "influencia" de cada sistema educativo

Un estudio a cargo de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y la de Oxford, con colaboración suiza y canadiense, ha permitido mapear el cerebro y confirmar la "influencia" en su desarrollo de los diferentes sistemas educativos existentes, divididos principalmente entre rígidos y flexibles.

EFEMartes, 21 de abril de 2026

El neurocientífico argentino Gustavo Deco, investigador de la UPF, ha visitado Girona para participar en un seminario internacional sobre educación y, en una entrevista con Efe, ha asegurado que ese trabajo, publicado por Advanced Science y del que él es uno de los responsables, «marcará un antes y un después». 'Modelo global del cerebro' es el nombre del estudio que, según Deco, ha permitido dibujar «un mapa cartográfico» de la actividad cerebral, sobre todo a nivel funcional.

El trabajo permite ver «cómo está funcionando el cerebro, cómo está orquestado» y se ha analizado en diferentes situaciones, incluida la de desarrollo, donde se prueba que el sistema educativo lo modifica y esculpe. La influencia parece «más positiva» en algunos casos como el de la denominada educación flexible, que se aleja de modelos más clásicos, pero Gustavo Deco advierte de la necesidad de investigar más para ratificar lo que parece apuntarse en virtud de pruebas de lenguaje, matemáticas y cognitivas realizadas a los sujetos de estudio.

Deco subraya que un trabajo como el que ha liderado, que combina neurociencia y pedagogía, es nuevo y se precisa de otros «para entender qué aspectos del sistema educativo se pueden cambiar para que tenga un influjo más positivo en la reorganización del cerebro». «Hoy día nos preocupamos muchísimo por la alimentación y el deporte de nuestros hijos, porque sabemos que influyen en su bienestar físico, pero más nos tendríamos que preocupar por la educación, pues influye en la parte más importante de ese físico, que es el cerebro», señala.

Los sistemas que se han comparado son el denominado Montessori, en el que se han formado destacadas figuras de las artes y de la tecnología, y uno tradicional suizo «bastante riguroso». El objetivo ahora, una vez confirmada la distinta influencia en el cerebro que provoca la formación flexible y rígida, es avanzar para extraer conclusiones claras en el ámbito práctico educativo. «Es una diferencia física y funcional en cuanto a la forma en la que el cerebro funciona», precisa el neurocientífico argentino, sin que se conozcan todavía del todo los beneficios en uno y otro caso.

Pese al desconocimiento que existe a día de hoy sobre el funcionamiento del cerebro, Gustavo Deco recuerda que se han realizado avances, como el que probó, gracias a un estudio de la UPF con la Universidad de Budapest, que el ambiente modifica su desarrollo. El azar quiso que, mientras se ejecutaba ese trabajo, tuviese lugar el confinamiento por la covid «y el efecto en los adolescentes que formaban parte del estudio fue muy grande, mucho mayor que el de un teléfono móvil».

Sobre la intención de impedir el acceso a las redes sociales en España a los menores de dieciséis años, Deco ha incidido de nuevo en la falta de estudios científicos, pero reconoce que «como padre y 'boomer' le parece bien la medida. La presencia de Gustavo Deco en Girona se ha enmarcado en la sexta edición del Seminario Internacional de Neurociencia y Educación, organizado el fin de semana por el Centro Internacional de Investigación y Entrenamiento Montessori Palau.

El modelo bilingüe, en riesgo: Madrid se enfrenta a una sanción de 38 millones por los auxiliares de conversación

Madrid observa con creciente inquietud el pulso entre Educación y Trabajo por la situación legal de los auxiliares de conversación que sostienen buena parte de los programas bilingües. La Comunidad podría enfrentarse a una sanción de hasta 38 millones de euros, según la consejería de Educación, en un conflicto que ya ha golpeado a Andalucía —sancionada con 5,2 millones— y que amenaza con extenderse por otras autonomías. En paralelo, Aragón ha logrado anular en Teruel una multa de más de 100.000 euros, un antecedente que refuerza la vía del recurso frente a futuras sanciones. En juego está un modelo que supera los 7.000 auxiliares en todo el país.

JOSÉ M^a DE MOYA. Miércoles, 22 de abril de 2026

Madrid ha pasado de observar el conflicto de los auxiliares de conversación con distancia a situarse en el epicentro de la controversia. Lo que durante años fue un engranaje discreto del sistema bilingüe ha terminado convertido en un frente abierto entre dos ministerios y en una fuente de preocupación para las comunidades autónomas.

Para Educación, los auxiliares cumplen una función de apoyo cultural y lingüístico, una especie de puente entre lenguas y costumbres que ayuda a mejorar la exposición del alumnado al idioma extranjero. Para Trabajo, en cambio, la fórmula puede encubrir una relación laboral que exige alta en la Seguridad Social, cotizaciones y el cumplimiento de obligaciones propias de un empleo ordinario.

El choque no es menor. Lo que se discute no es solo un trámite administrativo, sino el fundamento jurídico de un modelo que lleva dos décadas sosteniendo una parte importante del bilingüismo en la escuela pública y concertada. Y Madrid, por volumen de centros, por número de alumnos y por dependencia de esta figura, es una de las comunidades que más tiene que perder si el sistema se tambalea.

La advertencia que inquieta a la Consejería

La cifra que circula en el sector, 38 millones de euros, no responde a una sanción ya notificada a Madrid, sino a una estimación construida a partir de los precedentes de otras comunidades y del tamaño del programa en la región. Aun así, el dato ha encendido todas las alarmas en la Administración autonómica, que ve cómo el conflicto deja de ser una controversia técnica para convertirse en una amenaza presupuestaria de primer orden.

La preocupación no se limita al plano económico. En la Comunidad de Madrid el programa cuenta con 2.723 auxiliares de conversación en unos 900 centros públicos, según datos difundidos por el propio Gobierno regional. Esa dimensión explica que cualquier cambio de criterio jurídico pueda alterar de forma profunda la arquitectura del bilingüismo madrileño.

El Modelo Bilingüe en Jaque: El Conflicto de los Auxiliares

La crisis legal y financiera que enfrentan las comunidades autónomas en España debido a la reclasificación laboral de los auxiliares de conversación.



Teruel da la razón a Aragón y abre la puerta al recurso

La resolución conocida en Teruel ha añadido un giro relevante al conflicto. Según informó ayer Diario de Teruel, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ha ganado el recurso de reposición interpuesto contra la sanción impuesta por la Subdelegación del Gobierno, una multa que superaba los 100.000 euros. La resolución estima íntegramente las alegaciones del Ejecutivo autonómico, deja sin efecto la sanción y reconoce que no existió infracción administrativa alguna.

El texto avala la tesis defendida por Aragón desde el primer momento: el programa de auxiliares de conversación no supone relación laboral entre las comunidades autónomas y los jóvenes extranjeros que se incorporan a las aulas, sino una iniciativa estatal de carácter subvencional y de intercambio cultural y lingüístico.

La resolución subraya además que el programa no es una iniciativa autonómica, sino que está diseñado y configurado por la Administración General del Estado en el marco de la acción educativa exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y de los convenios bilaterales de cooperación. Las cantidades que perciben los auxiliares, añade, tienen la consideración de ayudas para alojamiento y manutención, y no constituyen una retribución salarial.

Una sentencia en Granada que marcó el precedente

A ese antecedente se suma el origen judicial que más ha influido en el debate: la sentencia dictada en junio de 2024 por el Juzgado de lo Social número 4 de Granada. Aquel fallo confirmó que la relación de más de 100 auxiliares era de carácter laboral y obligó a la Junta de Andalucía a abonar más de 430.000 euros en cotizaciones impagadas.

El juzgado entendió entonces que los auxiliares no realizaban tareas meramente formativas para sí mismos, sino que prestaban un servicio necesario para el centro, cumpliendo horarios y directrices, lo que encajaba en una relación laboral. Esa resolución se convirtió en la base sobre la que Trabajo ha respaldado después nuevas inspecciones y sanciones.

Este precedente andaluz marcó un antes y un después. La Inspección de Trabajo propuso una sanción de 5,2 millones de euros a la Junta al considerar que unos 1.800 auxiliares desempeñaban funciones propias de trabajadores sin alta en la Seguridad Social. La respuesta del Ministerio de Educación fue defender que su papel se asemeja más al de unos embajadores culturales que al de empleados ordinarios.

Pero el golpe ya estaba dado. Andalucía decidió suprimir el programa para el curso 2025-2026, una decisión que en la práctica reconocía que la inseguridad jurídica y el riesgo económico hacían inviable mantener el modelo en los mismos términos. Ese movimiento abrió la puerta a un efecto dominó en el resto de comunidades.

Beca o empleo: la pregunta que lo complica todo

El fondo del problema está en la frontera, cada vez más difusa, entre beca formativa y relación laboral. Los auxiliares no están dados de alta en la Seguridad Social y su presencia en las aulas se articula a través de convenios internacionales, un formato que Trabajo cuestiona ahora mediante inspecciones y sanciones.

Esa reinterpretación abre una grieta difícil de cerrar. Si se considera que existe una relación laboral, las comunidades tendrían que asumir cotizaciones, retenciones y cobertura médica. Si se mantiene la tesis educativa, el programa seguirá funcionando como hasta ahora, pero con la amenaza de nuevas multas y reclamaciones.

Una disputa que ya no es solo madrileña

El problema ha dejado de ser local para convertirse en nacional. La Conselleria de Educación, Cultura y Universidades de la Generalitat valenciana anunció hace unas semanas su decisión de abandonar el programa de auxiliares de conversación por las trabas administrativas y la falta de coordinación del Gobierno central, una situación que, según señaló la titular de este departamento, Carmen Ortí, «genera graves dificultades organizativas en los centros educativos de la Comunitat». Esta comunidad ha sido sancionada con 3,7 millones de euros en cotizaciones desde abril de 2021, al considerar a los auxiliares como personal laboral, y con 7.501 euros por cada auxiliar extracomunitario sin permiso de trabajo. Total, casi 19 millones de euros.

Ante semejante ambiente, Galicia, Aragón, Castilla y León, Extremadura y Murcia han expresado malestar o preocupación ante la situación. Algunas autonomías han avisado incluso de que podrían abandonar el programa si no llega una solución clara y urgente.

La sensación general es que el conflicto ya no admite parches y que la salida pasa por una norma inequívoca que establezca qué es exactamente un auxiliar de conversación. Mientras eso no ocurra, cada comunidad interpreta el escenario con sus propios márgenes de riesgo, y Madrid aparece como la más expuesta por tamaño, financiación y dependencia del modelo.

La batalla política y administrativa

El choque no es solo jurídico. También es una disputa sobre competencias y responsabilidades. Educación diseña el programa, selecciona a los auxiliares y fija las condiciones; Trabajo inspecciona y sanciona a las comunidades que asumen el cupo autonómico. El resultado es un laberinto en el que una misma figura puede ser considerada apoyo cultural por un ministerio y empleo irregular por otro.

Además, el programa tiene dos velocidades: el cupo del Ministerio, que paga y nombra directamente el Estado, y el cupo autonómico, financiado por las comunidades. Esa división explica por qué la presión inspectora se concentra sobre todo en los territorios que soportan más carga económica.

En el PP, varias comunidades sostienen que la Inspección de Trabajo se está usando para asfixiar financieramente programas emblemáticos de gobiernos autonómicos del Partido Popular –aludiendo explícitamente a la ministra Yolanda Díaz– y reclaman una figura específica que dé seguridad jurídica a los auxiliares.

Lo que se juega Madrid

Más allá de la multa, Madrid se juega el futuro de uno de los pilares de su modelo educativo. Si la figura del auxiliar desaparece o se encarece de forma radical, el bilingüismo puede resentirse en el aula y en el presupuesto. Y eso obligaría a replantear una política que lleva años funcionando como escaparate del sistema educativo madrileño.

Por ahora, el Ministerio insiste en el diálogo y las comunidades reclaman seguridad jurídica. Pero el tiempo corre. Y mientras no se aclare si los auxiliares son becarios o trabajadores, Madrid seguirá en el epicentro de una disputa que amenaza con salir muy cara y que ya ha puesto en alerta a prácticamente todo el mapa autonómico.

Pese al ruido político y judicial, todas las partes coinciden en que el programa ha demostrado durante años su valor educativo y cultural. Aragón lo resume con claridad: mantiene su compromiso con el plurilingüismo, pero recuerda que la continuidad del sistema depende del impulso y la planificación del Ministerio, como administración promotora.

En ese contexto, el conflicto ya no se mide solo en millones o en expedientes. Se mide en la capacidad de sostener un modelo de bilingüismo que, durante más de dos décadas, ha funcionado con normalidad y que ahora queda atrapado entre la defensa de su utilidad pedagógica y la duda sobre su encaje legal.

Susana Sorribes (INSnovaE): “Directivos y docentes están saturados de burocracia”

La inspección educativa sigue siendo una de las piezas más desconocidas, y a menudo más incomprendidas, del sistema educativo español.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 17 de abril de 2026

Así lo defiende Susana Sorribes, protagonista de ‘El Pupitre Digital’, el espacio que dirige y presenta en el podcast de RADIO ÉXITO EDUCATIVO Víctor Núñez, y quien reivindica una visión más amplia y menos conflictiva de esta función, alejada del estereotipo que la asocia exclusivamente a problemas disciplinarios o situaciones límite. Doctora en Psicología Educativa y profesora asociada en la UNED con más de 24 años de experiencia como inspectora de educación y una trayectoria marcada por su compromiso con la mejora del sistema educativo, Sorribes es presidenta de INSNOVAE, la Asociación de Inspectoras e Inspectores para una nueva educación.

Frente a la imagen pública del inspector como figura asociada al conflicto, la presidenta de INSnovaE defiende una labor mucho más amplia, preventiva y de acompañamiento. “Esa es la gran desconocida, porque siempre se suele ver al inspector cuando existe el conflicto”, lamenta. Una percepción que, en su opinión, también está condicionada por la lógica mediática: “A veces los medios de comunicación buscan el conflicto para que salgan las noticias”. Sin embargo, insiste en que la mayor parte del trabajo inspector se desarrolla lejos de los focos, en tareas de asesoramiento, supervisión y mejora continua.

Uno de los ámbitos donde esta visión resulta especialmente relevante es el de la convivencia escolar, un tema que en los últimos años ha adquirido gran protagonismo público. Sorribes reconoce que existen casos graves, como “pueden ser suicidios o situaciones delictivas, violencia, ciberacoso”, pero advierte de que el enfoque dominante es excesivamente reactivo. “La parte que más vemos es la reactiva, la de se ha abierto expediente disciplinario, pero hasta llegar a ese extremo hay que ver la otra cara”, señala. Para ella, esa otra cara es la prevención, un elemento clave que considera insuficientemente desarrollado en el sistema educativo.

“La prevención no es tener un plan de convivencia escrito, nunca”, afirma con rotundidad. En su opinión, el verdadero trabajo preventivo pasa por construir entornos escolares basados en normas claras, conocidas por toda la comunidad educativa, y en el desarrollo de habilidades personales y sociales en los alumnos. “Tiene que estar la conversación, el autoconocimiento, la conciencia”, explica, reivindicando una educación que vaya más allá de los contenidos académicos y recupere el valor de la formación integral.

En este punto, Sorribes introduce una crítica al modelo actual, que considera excesivamente centrado en la respuesta normativa y sancionadora. “Estamos más en la legislación correctiva y habría que establecer más medidas restaurativas”, sostiene. Frente a la expulsión o el castigo como única respuesta, propone alternativas que permitan reparar el daño causado y trabajar las causas del conflicto: “No solamente te expulsó y ya está. Hay que trabajar también qué problemas hay en esa persona”. Un enfoque que, según indica, ya se aplica con mayor intensidad en países como Reino Unido o Finlandia.

La comparación internacional sirve también para introducir propuestas innovadoras en el ámbito educativo. Sorribes menciona modelos como el de Nueva Delhi, donde se incorporan prácticas de meditación y mindfulness en el día a día escolar. “Para estudiar matemáticas tienes que estar muy centrado, no puedes venir con un estrés y ponerte a aprender”, argumenta, defendiendo la necesidad de preparar emocionalmente al alumno antes del aprendizaje. Lejos de considerarlo una moda, insiste en su base científica y neurológica: “El mindfulness es una base científica”.

Otro de los elementos que la presidenta de INSnovaE considera fundamentales es la implicación de las familias, un aspecto que, a su juicio, presenta importantes carencias. “Creo que los padres tienen tal nivel de estrés que a veces no llegan a lo que es la autoridad”, señala. Esta situación genera tensiones en los centros, donde los docentes pueden sentirse desautorizados: “Delegan la autoridad, pero cuando hay un conflicto van a pedir explicaciones al profesor”. Para revertir esta dinámica, propone recuperar espacios de diálogo como las escuelas de padres: “Aunque vengan tres, pero con que venga uno que lo necesite, estamos abriendo un camino”.

Directivos y docentes, saturados

En paralelo, Sorribes pone el foco en la situación del profesorado y los equipos directivos, a los que describe como saturados por la carga burocrática y los cambios normativos. “Están saturados de burocracia; es quizá lo que más tiempo les quita para hacer esa verdadera actuación de tú a tú con los alumnos”, afirma. Esta presión administrativa, explica, responde a un sistema que ha querido ser “tan garantista” que ha terminado priorizando el cumplimiento formal sobre la intervención educativa directa.

“Antes de ponerme a preguntar qué te ha pasado, ya estoy haciendo papeles”, resume, ilustrando una dinámica que, en su opinión, desvirtúa la esencia de la docencia. Frente a ello, reivindica recuperar el trato personal, la escucha y el análisis profundo de los conflictos: “No estamos trabajando las fuentes de lo que ocurre”. Esta crítica conecta con una reflexión más amplia sobre el reconocimiento social del profesorado, que considera insuficiente pese a avances como su consideración como autoridad pública.

Sorribes dibuja un sistema educativo en tensión entre la normativa y la realidad, entre la reacción y la prevención, entre la burocracia y la vocación. Un sistema en el que la inspección educativa, lejos de ser un mero órgano de control, aspira a convertirse en un agente clave de transformación. “Hay que darle una vuelta”, sostiene implícitamente, planteando la necesidad de repensar no solo los procedimientos, sino también el sentido profundo de la educación en una sociedad cada vez más compleja.

Y un apunte que no siempre se conoce: “En la zona que llevamos los inspectores se incluyen centros de las dos titularidades, privada y pública incluso se invita a los centros privados a que puedan participar”, explica, subrayando que la labor inspectora no distingue entre redes educativas cuando se trata de garantizar estándares de calidad y supervisión.

Sorribes describe un modelo de trabajo basado en la proximidad territorial y el conocimiento del entorno. Las zonas asignadas a los inspectores —habitualmente comarcas o distritos— permiten desarrollar una acción coordinada y homogénea en contextos que, sin embargo, presentan realidades sociales muy distintas. “Eso nos permite tener una actuación homogénea y que no se hagan cosas diferentes en función de zonas”, afirma.

En este sentido, insiste en que la educación no puede desligarse del contexto: ayuntamientos, recursos sanitarios, asociaciones de familias o entidades culturales influyen directamente en el día a día de los centros. “Lo que hacemos es conocer los recursos de esa zona para apoyar la acción educativa del equipo directivo”, añade.

FPEmpresa y Grupo Esprinet reconocen la innovación con los ganadores de la V edición de los Premios Transferencia de Conocimiento de la FP

La convocatoria ha reunido 64 proyectos de 44 centros educativos de toda España, consolidando el crecimiento de esta iniciativa.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 21 de abril de 2026

La Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa y el Grupo Esprinet han anunciado los ganadores de la quinta edición de los Premios Transferencia de Conocimiento de la FP, una iniciativa que pone en valor el talento del alumnado y su capacidad para desarrollar soluciones innovadoras a retos reales de la sociedad.

En esta edición han participado un total de 64 proyectos procedentes de 44 centros educativos de toda España, reflejando el creciente interés por este tipo de iniciativas que conectan el ámbito educativo con el tejido productivo. Además, esta 5ª edición ha alcanzado un notable impacto con más de 84.000 visualizaciones y 22.000 “me gusta” en los videos de los proyectos presentados por los centros.

Los Premios Transferencia de Conocimiento de la FP tienen como objetivo fomentar el desarrollo de competencias técnicas y transversales en el alumnado, al tiempo que promueven la igualdad de género en aquellas familias profesionales donde la presencia femenina sigue siendo minoritaria. En este sentido, todos los proyectos presentados han abordado el reto de diseñar soluciones tecnológicas alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con especial atención al ODS 5, centrado en la igualdad de género.

Proyectos que conectan la FP con los retos de la sociedad

El jurado ha valorado la capacidad de pensamiento crítico en la búsqueda de soluciones, el desarrollo de competencias técnicas en las distintas familias profesionales y el fomento del espíritu innovador, la proactividad y el trabajo en equipo como pilares para la mejora continua.

Los galardones están dotados con 5.000 euros para el primer premio, 3.300 euros para el segundo y dos terceros premios de 1.850 euros cada uno, repartidos entre el centro educativo, el profesorado y el alumnado participante.

Los equipos premiados en esta quinta edición han sido:

1º premio: Centro Sagrado Corazón - Jesuitas Logroño, La Rioja.

2º premio: CIPFP Misericordia, de Valencia, C. Valenciana.

3º premio: IES Gerardo Molina, de Torre-Pacheco, Región de Murcia.

3º premio: Institut Escola del Treball de Barcelona, Cataluña.

El Centro Sagrado Corazón Jesuitas Logroño ha conseguido el primer premio con un proyecto que plantea la mejora de la recuperación de movilidad y fuerza en el brazo de mujeres que han superado un cáncer de mama tras una mastectomía. Como respuesta, propone el diseño y prototipado de un exoesqueleto funcional de bajo coste, fabricado mediante impresión 3D, orientado a facilitar la rehabilitación y mejorar la calidad de vida de las pacientes.

Desde el CIPFP Misericordia, ganadores del segundo premio, se pone el foco en una problemática cada vez más presente: el incremento del ciberacoso, la sextorsión y otras formas de violencia digital. Para hacerle frente, el centro propone un dispositivo interactivo ubicado en espacios privados que brinda apoyo, información y orientación de forma inmediata y confidencial a quienes lo necesiten.

El IES Gerardo Molina y el Institut Escola del Treball han sido los ganadores de los dos terceros puestos. El primero centra su propuesta en mejorar la accesibilidad de los cuadros eléctricos domésticos para mujeres con discapacidad visual o movilidad reducida, mediante un sistema con etiquetado táctil en Braille y alertas al móvil ante posibles incidencias. Por su parte, el proyecto del Institut Escola del Treball aborda los inconvenientes de los productos de higiene menstrual tradicionales con el diseño de una copa menstrual reutilizable que incorpora un anillo sensorial capaz de indicar cambios en el pH a través de variaciones de color.

Mercedes Paredes: "El bienestar emocional es un pilar fundamental dentro de la cultura y los valores de nuestro centro" ENTREVISTA

Paredes es la directora de uno de los 26 centros pertenecientes a la Fundación Educación Católica (FEC) repartidos por la geografía española y que se sitúa en el madrileño barrio de Barajas.

MAR GARROTE. 22 de abril de 2026

Mercedes Paredes Monzón ha desarrollado toda su vida docente en el Colegio FEC de Jesús. Llegó en el curso 2002-2003 —para realizar una sustitución— y, de ahí, pasó a ser profesora de Infantil hasta que, por necesidades del centro, empezó a impartir clases en Primaria. A lo largo de los años, ha desempeñado diversas labores de responsabilidad, que le han hecho formar parte del Equipo Directivo desde el curso 2017-2018, para tomar la dirección en septiembre de 2023. Es su tercer curso como directora general del colegio.

Tras su paso por la docencia, ¿qué es lo que más le sorprendió del cambio al pasar del aula a la gestión directiva del centro?

El cambio supone adquirir una visión completamente distinta del colegio. Como docente estás centrada en la realidad concreta de tu aula, mientras que en la gestión directiva pasas a contemplar el centro en su conjunto, con todas sus realidades, necesidades y retos. Comprendes también que la toma de decisiones es una de las tareas más complejas, porque nunca van a satisfacer a todos. Aun así, deben adoptarse siempre pensando en el bien común, en el proyecto educativo y en el crecimiento del centro, dejando a un lado intereses particulares.

Asumir la dirección del colegio, ¿le afectó de alguna forma a la visión que tenía de la enseñanza?

Sin duda, pues permitió plantearme nuevos retos y desafíos orientados a la mejora continua del colegio en múltiples ámbitos. Al mismo tiempo, me hizo más consciente del peso que tiene la burocracia administrativa en el ámbito educativo. Como directora, una parte importante del trabajo está ligada al papeleo y a los procedimientos administrativos que, si no se realizan fuera de la jornada laboral, restan tiempo de calidad a lo verdaderamente importante: el acompañamiento a educadores y alumnos.

¿La relación con el equipo cambió de alguna forma al pasar de ser compañera a directora del centro?

En mi caso, el cambio fue bastante natural. Llevaba varios años formando parte del Equipo Directivo cuando asumí la dirección general, por lo que el claustro lo vivió como un paso coherente dentro del recorrido profesional. Además, tras tantos años en el centro, los educadores me conocen bien y saben que asumí esta responsabilidad desde el deseo sincero de servir y de ayudar a que el colegio siga creciendo. Esto ha facilitado enormemente la transición y ha permitido mantener un clima de cercanía y confianza.

¿Cuál es la parte más difícil de liderar a un claustro de profesores con perfiles y edades tan distintas?

Una de las mayores dificultades es adaptarse a los distintos ritmos, miradas y necesidades. El profesorado más joven suele aportar ideas innovadoras y nuevas formas de entender la enseñanza, mientras que el profesorado con más trayectoria cuenta con una experiencia muy valiosa y una visión más consolidada. Por ejemplo, en el proceso de lectoescritura, los docentes con más experiencia tienden a dar más importancia a la caligrafía, mientras que los más jóvenes apuestan por la escritura espontánea. El reto está en encontrar el equilibrio, entendiendo que no debemos irnos a ningún extremo. En ese punto medio está la virtud: fomentar la creatividad del alumnado sin perder una buena base en la escritura.

Y ¿cómo consigue que todo el equipo (profesores, alumnos y familias) reme en la misma dirección?

Para que todo el equipo reme en la misma dirección, lo fundamental es crear un buen clima de trabajo. El ambiente debe ser tranquilo, cercano y basado en la confianza y el cariño. Es esencial que todos se sientan escuchados, valorados e importantes, y que las opiniones tengan su espacio. Una comunicación fluida y

sincera es clave para que toda la comunidad educativa se sienta parte del proyecto y lo viva como propio. Cuando esto ocurre, remar en la misma dirección se convierte en algo natural.

En los últimos años se apuesta por el bienestar emocional de los alumnos, ¿cómo lo aborda el centro? ¿Hay algún programa que el centro haya puesto en marcha para afrontarlo?

El bienestar emocional es un pilar fundamental dentro de la cultura y los valores de nuestro centro. Está plenamente integrado en la dinámica diaria del colegio y se trabaja de forma transversal en todas las asignaturas. Nuestro lema en Fundación Educación Católica lo resume muy bien: "Hacemos escuela, educamos personas". La persona está en el centro de todo lo que hacemos y su bienestar, tanto emocional como personal, es una prioridad absoluta.

Para afrontar el bienestar emocional en el centro, contamos a nivel institucional con el "Proyecto Sé", un programa de educación en la interioridad. A través de él trabajamos desde edades tempranas la conciencia corporal, la educación emocional y la espiritualidad. Todo el programa está cuidadosamente estructurado y adaptado a cada etapa educativa, con dinámicas adecuadas a la edad del alumnado. El objetivo es que los niños aprendan desde pequeños a conocerse, quererse y descubrir a su mejor compañero de camino, que son ellos mismos.

Después de una semana difícil, ¿en qué piensa para recordar por qué eligió esta profesión?

Siempre pienso que en nuestro centro estamos educando a los futuros líderes de la sociedad. En nuestras aulas están los médicos, profesores, peluqueros, restauradores, ingenieros e incluso políticos del mañana. Si queremos una sociedad mejor, debemos entregar a esa sociedad mejores personas, capaces de luchar por un mundo más justo desde el lugar que ocupen. Según nuestro perfil de salida en FEC, deseamos formar chicos equilibrados, competentes, agradecidos, libres y comprometidos. Este convencimiento es el que me impulsa a seguir adelante. Como suelo decir: "Rendirse no es una opción".

¿De qué proyecto o cambio implementado bajo su dirección se siente más orgullosa?

Me siento especialmente orgullosa de las relaciones que estamos estableciendo con el barrio. Colaboramos activamente con otros agentes educativos y sociales del distrito, lo que nos permite crecer juntos. Por ejemplo, cuando nuestros alumnos organizan alguna actividad, invitamos a estudiantes de otros colegios para que también puedan participar. Esto nos enriquece mutuamente y refuerza el sentimiento de pertenencia a un proyecto común. Asimismo, colaboramos con las escuelas infantiles del barrio y estamos a disposición de la Junta Municipal para todo aquello en lo que podamos aportar. También me siento muy orgullosa de los desayunos con dirección, espacios de encuentro con las familias donde, compartiendo un desayuno, dialogamos sobre inquietudes, resolvemos dudas y fortalecemos la relación familia-colegio, trabajando codo con codo por el bien de nuestro alumnado.

¿En qué punto se encuentra el colegio FEC de Jesús respecto al uso de la IA y las nuevas tecnologías?

Nuestro colegio es centro Microsoft y trabajamos con Copilot como herramienta de apoyo para repensar actividades, generar nuevas ideas y agilizar procesos. Todo el equipo educativo está en proceso de formación para aplicar la inteligencia artificial de manera responsable y eficaz, asegurando siempre que nuestro alumnado se desarrolle en un entorno seguro y adecuado en relación con las nuevas tecnologías.

Una pregunta utópica: si tuviera presupuesto ilimitado y total autonomía normativa, ¿qué cambiaría mañana mismo en el sistema educativo?

Considero imprescindible alcanzar un gran pacto por la educación que garantice estabilidad, evitando que las leyes educativas cambien en función del partido político que gobierne. Por otro lado, invertiría muchos más recursos en la atención a alumnos con necesidades educativas específicas. Estos estudiantes requieren apoyos adicionales que, en muchas ocasiones, son difíciles de proporcionar con los recursos actuales.

Una última pregunta, ¿Cómo se imagina el mejor centro educativo del mundo?

Imagino un centro donde la educación sea verdaderamente individualizada, capaz de atender a cada alumno según sus necesidades concretas, adaptando el aprendizaje a sus características personales y evolutivas. Un centro que busque la excelencia académica, pero también el desarrollo integral de cada persona, que cuide de manera especial el clima de convivencia y donde los alumnos se sientan seguros para expresar cualquier dificultad o preocupación. El mejor centro educativo será aquel en el que los educadores crean profundamente en la misión que tienen entre manos: educar desde la pedagogía del cariño, cuidando, acompañando, valorando y haciendo sentir a cada alumno único y especial, colocándolo siempre en el centro de todo lo que hacemos.

FSIE denuncia el «agravio comparativo» del Gobierno al excluir a la concertada de la reducción de la carga lectiva

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) califica de «profundamente injusta» la decisión del Consejo de Ministros de limitar la mejora de las condiciones laborales únicamente al profesorado de los centros públicos.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 23 de abril de 2026

El sindicato mayoritario del sector anuncia una ofensiva parlamentaria para corregir un anteproyecto de ley que ignora las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado. La brecha entre los dos pilares que sostienen el sistema educativo español amenaza con ensancharse tras el último movimiento del Ejecutivo.

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), organización sindical mayoritaria en el ámbito de la enseñanza concertada, ha alzado la voz contra el reciente Anteproyecto de Ley aprobado por el Consejo de Ministros. El motivo de la discordia es la exclusión del profesorado de los centros concertados de la medida de reducción de la carga lectiva, una mejora en las condiciones laborales que, según el texto actual, se aplicará exclusivamente a los docentes de la red pública.

Desde FSIE consideran que esta decisión constituye una «injusticia evidente» y un ataque directo a la cohesión del servicio público educativo. El sindicato argumenta que todos los docentes, con independencia de si el centro en el que trabajan es de titularidad pública o privada-concertada, forman parte del mismo engranaje que garantiza el derecho a la educación en España. Al fragmentar la aplicación de esta mejora laboral, el sindicato entiende que el Gobierno está creando docentes de «primera» y de «segunda» categoría, ignorando la realidad de un sector que atiende a millones de alumnos en todo el país.

Un desprecio a las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado

Uno de los puntos que mayor malestar ha generado en la organización sindical es el hecho de que el Gobierno haya hecho caso omiso a las advertencias de los órganos consultivos. FSIE recuerda que el Consejo Escolar del Estado ya se pronunció sobre esta materia, aprobando por unanimidad una recomendación —a instancias del propio sindicato— para que cualquier medida de reducción de carga lectiva se extendiera de forma equitativa a todo el profesorado sostenido con fondos públicos.

La omisión de esta recomendación en el borrador aprobado por el Gabinete de Pedro Sánchez es vista por FSIE como una falta de voluntad política y un desprecio al consenso alcanzado por la comunidad educativa. Según la federación, la reducción de las horas de clase no es solo una mejora de las condiciones del trabajador, sino un requisito indispensable para elevar la calidad educativa, ya que permite a los docentes dedicar más tiempo a la preparación de materiales, la innovación pedagógica y la atención personalizada del alumnado.

La denuncia de FSIE no se limita al contenido del anteproyecto, sino también a las formas en las que se ha gestado. La organización ha criticado duramente la ausencia de una interlocución real con los representantes de la enseñanza concertada. En sucesivas ocasiones, el sindicato ha solicitado la convocatoria urgente de la Mesa de la Enseñanza Concertada, el foro oficial donde deberían debatirse estas cuestiones. Sin embargo, denuncian que hasta la fecha no ha habido respuesta, lo que interpretan como una «evidente falta de voluntad de diálogo» por parte de los responsables del Ministerio.

Esta parálisis en la negociación colectiva agrava otros problemas históricos que el sector arrastra y que FSIE ha vuelto a poner sobre la mesa. Entre ellos destaca la «insuficiente financiación» de la etapa de Educación Infantil de 0 a 3 años, un tramo educativo clave para la conciliación y la igualdad de oportunidades que, a juicio del sindicato, sigue sin recibir los recursos necesarios para garantizar su viabilidad y la dignidad laboral de sus profesionales.

El futuro de la ley: enmiendas y presión parlamentaria

Lejos de dar la batalla por perdida, FSIE ya ha diseñado una hoja de ruta para intentar revertir esta situación durante la fase legislativa que ahora comienza. El sindicato ha anunciado que iniciará una ronda de contactos con los distintos grupos parlamentarios para trasladarles la necesidad de introducir enmiendas durante la tramitación del Anteproyecto de Ley en el Congreso de los Diputados. El objetivo es que el texto final incorpore la obligatoriedad de extender la reducción de la carga lectiva a todo el sistema sostenido con fondos públicos.

Además de la carga lectiva, la organización continuará presionando para lograr un reconocimiento real del profesorado de la concertada que incluya la homologación retributiva y la mejora de los ratios de alumnos por aula. «Continuaremos desarrollando todas las acciones necesarias en los ámbitos institucional, político y social para corregir esta desigualdad», advierten desde la federación. El conflicto queda ahora en manos del Parlamento, donde se decidirá si la nueva ley educativa nace con el consenso de todo el profesorado o si, por el contrario, consolida una fractura laboral en el corazón del sistema educativo español.

No toméis el nombre de “institut escola” en vano

Felipe de Vicente Algueró. 17 de abril de 2026

La Ley de Educación de Catalunya establece en su artículo 75 las diferentes denominaciones de los centros de enseñanza públicos catalanes, introduciendo un nuevo tipo de centro: los llamados “institut escola”. Parece que fue una aportación personal del Conseller Maragall, por algo su padre fue profesor de Filosofía del Institut Escola del Parque de la Ciudadela durante la Segunda República. La introducción de esta nueva denominación tenía además un buen pedigrí “progre”, ya que suponía recuperar unos trazos de republicanismo y catalanismo en el modelo educativo catalán.

Pero, el Institut Escola anterior a la Guerra Civil, ni era republicano ni una muestra de pedagogía catalana. Además, era algo muy distinto a lo que son ahora los centros que pomposamente ponen en su puerta el cartel con el nombre de “Institut Escola”.

El primer Instituto Escuela fue creado por decreto de 10 de mayo de 1918, llevando la firma del Rey Alfonso XIII y la de Santiago Alba, ministro de Instrucción Pública en el gobierno del conservador de Antonio Maura. Alba pertenecía al ala más izquierdista del partido liberal. En cierto modo, el Instituto Escuela será una creación de los dos grandes partidos de la Restauración. Eso dice el artículo 1 del decreto: “Con los elementos del profesorado oficial y bajo la inspección y dirección de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, se organizará en Madrid, con el carácter de ensayo pedagógico, un Instituto-Escuela de segunda enseñanza...”

Sus raíces hay que buscarlas en la Institución Libre de Enseñanza y en una de las grandes creaciones de los institucionalistas: la Junta de Ampliación de Estudios, que hoy es el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Por lo tanto, no fue una institución republicana, sino monárquica. El hecho que se estableciera una sucursal del Instituto Escuela en Barcelona en 1932 no obsta que su origen sea muy anterior, 13 años antes de la caída de la Monarquía. Fue, como dice el decreto, un “ensayo pedagógico”, o sea un centro experimental para aplicar nuevas metodologías y para la formación del profesorado. El Instituto Escuela era, legalmente, un instituto “de segunda enseñanza” como entonces se denominaba. La novedad residía en que albergaba tres cursos de enseñanza primaria, llamados “preparatorios”, pues el objetivo era concebir una primaria que preparara bien a los niños para empezar el Bachillerato a los 11 años. El eje era el Instituto y no la escuela, por eso no se denominó “Escuela Instituto”.

El primer Institut Escola de Barcelona, el del Parque de la Ciudadela, fue creado por decreto de 9 de octubre de 1931 firmado por el Presidente de la República Niceto Alcalá Zamora. Por virtud de este decreto, el nuevo centro pasaba a depender de la Generalitat de Catalunya, con la salvedad de que tendrá “la organización y facultades que se establecen y disponen en el decreto de 10 de mayo de 1918 creando el Instituto Escuela de Madrid”. Posteriormente, la Generalitat, mediante otro decreto, concretaba todos los extremos del nuevo centro, desde su ubicación hasta el profesorado, que se habría de nutrir del cuerpo estatal de catedráticos de Instituto, excepto los llamados profesores complementarios, equivalentes a los actuales interinos.

Es cierto que el Institut Escola adoptó el catalán como lengua vehicular y una atención más especial al entorno catalán en sus planes de estudio, sobre todo en Historia y Geografía, pero la dependencia del modelo madrileño fue prácticamente total. Su director, durante casi todo el tiempo de existencia (falleció unos meses antes de acabar la Guerra), fue el catalán doctor Josep Estalella, catedrático de Instituto en Girona y Tarragona pero que había estado en el cuerpo docente del Instituto Escuela de Madrid. En octubre de 1931, el Consell de Cultura de la Generalitat publicó unas normas o principios pedagógicos por los que se iba a regir el centro, antes incluso de su aprobación que estaba en trámite. Pues bien, dichas normas eran una traducción casi literal de las que se habían publicado en 1925 para el Instituto de Madrid. Alexandre Galí, uno de los máximos exponentes de la pedagogía catalana, escribía lo siguiente “los hombres que compusieron las Normas hicieron pasar como cosa de la Generalitat lo que no era, sin la elemental cortesía de decir de donde sacaron los elementos para componerlas” (Història de les Institucions i del Moviment Cultural a Catalunya, 1900-1936, llibre III, pág. 250). Así que no parece que el Institut Escola sea un gran exponente de la pedagogía catalana. Más bien era la versión catalana del modelo pedagógico que defendían los institucionalistas madrileños. Para que quedara más clara esta dependencia, la denominación oficial del Institut Escola del Parque de la Ciudadela

fue: Institut Escola de Segon Ensenyament Giner de los Ríos, que fue el fundador de la Institución Libre de Enseñanza.

Como el de Madrid, el Institut Escola era un centro de segunda enseñanza. No era en absoluto una Escola Institut. En los bajos del edificio del antiguo Palacio del Gobernador del Parque de la Ciudadela, donde se ubicó, estaba la sección de enseñanza primaria, pero, a diferencia del de Madrid (que legalmente formaba parte del Instituto Escuela), era en realidad parte de un grupo escolar de los creados por el Ayuntamiento de Barcelona. El decreto de 26 de octubre de 1931 de la Generalitat que concreta la organización del Institut Escola dice que este funcionará "acoblat" (ensamblado) a un centro de enseñanza primaria, que, por supuesto, tiene su propio profesorado, o sea, maestros. Tan sólo se pretende que exista una buena coordinación entre ambos. Pero, en la práctica, se podía ingresar en el Institut Escola desde el centro de primaria dependiente o desde cualquier otro de Barcelona. La admisión no era automática, ya que se exigía a los directores de los centros de primaria un detallado informe de los candidatos a iniciar el Bachillerato y sólo los que reunían cualidades intelectuales para seguir la segunda enseñanza podían iniciar a los 11 años el Bachillerato en el Institut Escola.

El profesorado del Institut Escola poco tiene que ver con los estándares que la Generalitat actual utiliza en sus Instituts Escola. El eje fundamental del claustro lo formaban los catedráticos que provenían del cuerpo estatal. Se incorporaban mediante comisión de servicio, tras un proceso de selección. Pero, tanto en Madrid como en Barcelona, se buscaron siempre a los mejores en su especialidad. A todos los catedráticos se les exigía dedicación completa, identificación con el modelo pedagógico y formación permanente. Pero en este último caso se priorizaba la de su especialidad. Se buscaron catedráticos que fueran, en primer lugar, buenos especialistas en su materia. Idénticos criterios se aplicaban para contratar a los profesores complementarios.

Veamos un ejemplo en el director del Institut Escola: Josep Estalella. Era catedrático de Física y Química. Su especialidad era la Física, siendo doctor desde 1902, con una tesis sobre los rayos X, una novedad entonces que él contribuyó a difundir en España, a través de un buen número de publicaciones científicas. Fue pensionado por la Junta de Ampliación de Estudios, lo cual favoreció que le ofrecieran la cátedra de Física y Química en el Instituto Escuela, en donde estuvo dos cursos académicos antes de aceptar la dirección de recién creado Institut Escola. Fue Presidente de la Sociedad Catalana de Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas. Unía su prestigio profesional de especialista con un gran interés por la didáctica de su materia, de la que fue también un gran maestro.

No fue el único. Manuel Mateo, también catedrático de Física y Química era miembro de la Sociedad Catalana de Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas y autor de buenos libros de texto. Juan Nogués Aragonés, catedrático de Francés que con tan sólo 22 años marchó como lector de español a Montpellier a propuesta de la Junta para Ampliación de Estudios y con la consideración de pensionado del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Joan Ras Claravalls fue catedrático de Matemáticas, luego sería el primer director del segundo Institut Escola creado por la Generalitat, el Ausias March; era un reputado científico que se exilió tras la Guerra. Josep Vergés y Fàbregas, catedrático de Latín, como editor y traductor de clásicos, estuvo muy vinculado a la Fundació Bernat Metge. En 1928 tradujo los poemas de Catulo, en 1930 los Discursos de Iseo de Atenas. Y así, un largo etcétera. Un lujo para los alumnos tener tan buenos especialistas en su centro. Que el profesor sea un buen especialista en su materia, eso sí es defender la enseñanza pública.

Por lo que respecta a la metodología, los Institutos Escuela adoptaron las novedades del momento, muy influidas por el filósofo norteamericano John Dewey del cual he tratado en otro artículo. No había exámenes, ni libros de texto que eran sustituidos por cuadernos del profesor, se estimulaba la lectura, las manualidades y lo que llamamos ahora actividades extraescolares y el contacto con la naturaleza, los ejercicios prácticos, p.e. de laboratorio, la música y el teatro. Los alumnos pasaban de curso sin que existiera la repetición. Pero hay que tener en cuenta que no había necesidad de atención a la diversidad, la gran mayoría de alumnos eran de clases medias profesionales y el acceso era rigurosamente seleccionado. No olvidemos que fueron siempre centros experimentales y no se pretendía imponer su metodología. Los profesores que allí se formaban podían tomar lo que consideraran más oportuno para sus futuros destinos. El plan de estudios era el oficial, y el currículum se organizaba siempre en materias. El fundamento de todas era la transmisión de conocimientos, aunque con unas didácticas muy renovadas. Algunas de las innovaciones entraron en los institutos posteriormente, mucho tiempo antes de la LOGSE, sin necesidad de grandes discursos pedagógicos.

El corto tiempo de existencia del Institut Escola hace difícil un balance global de su experiencia. Pero del Instituto Escuela, que funcionó más de 20 años, sí se puede hacer una valoración. La ha hecho un buen conocedor del tema, Salvador Doménech ("L'Institut Escola de la Generalitat i el Doctor Josep Estadella", Barcelona, 1998). Reconoce que con los años hubo desmotivación por parte de algunos alumnos, ya que pasaban siempre de curso y obtenían siempre el certificado. Hubo entre el profesorado un progresivo abandono de algunas metodologías innovadoras por considerarse ineficaces, no había incentivos laborales para el profesorado que terminaba compaginando su trabajo con la docencia en otros centros y el plan de estudios terminó cada vez más estereotipado.

Ya se ve que el invento del Institut Escola de la LEC no tiene nada que ver con sus antecesores. En realidad, estos centros son simplemente Escoles Institut, en los que la enseñanza secundaria es subsidiaria de la

primaria, al revés que en los históricos. Es una auténtica profanación llamar Institut Escola a estos centros y sería mejor no engañar a nadie y cambiarles el nombre por lo que verdad son: Escoles Instituts.

Felipe J. de Vicente Algueró. Vicepresidente de la Fundación Episteme. Licenciado en Filosofía. Doctor en Historia. Funcionario jubilado del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Profesor de Historia Económica de España, Universitat de Barcelona (1987-2002). Fue consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

Leonor Serrano Pablo, maestra divulgadora del método Montessori

Soledad Bengoechea. 21 de abril de 2026

Leonor Serrano fue una maestra que difundió el método Montessori de educación infantil en Cataluña. Nació en Hinojosas de Calatrava (Ciudad Real) un frío 22 de febrero de 1890, y murió en Madrid en 1942. Durante toda su vida adulta fue una maestra y abogada defensora de los derechos de las mujeres. Siendo una niña consiguió una beca para le permitió dejar la escuela de su pueblo e ir a estudiar interna durante diez años en el Colegio del Sagrado Corazón de Madrid. Obtuvo el título de Maestra de Primera Enseñanza Superior en la Escuela Normal de Guadalajara. Compaginó los estudios con trabajos en los que ayudar a mantener a su familia de humildes campesinos. Más tarde, estudió en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio en Madrid entre 1909 y 1912, donde entró en contacto con las ideas pedagógicas regeneracionistas de la Institución Libre de Enseñanza, un proyecto pedagógico creado en 1876 por Francisco Giner de los Ríos (este proyecto permitió que se creara en España el primer centro educativo al margen del Estado y de la Iglesia). Perduró hasta 1936, momento en que estalló la Guerra Civil. En un primer momento, esta iniciativa se dedicó a la enseñanza universitaria y más tarde se extendió a las enseñanzas elemental y media. En 1913, Leonor fue nombrada inspectora de escuelas en la, ¡finalmente!, primera promoción abierta a las mujeres. Entonces, ocupando el cargo de inspectora auxiliar de escuelas, llegó a Barcelona y poco después lograba el cargo definitivo. En 1915 era nombrada inspectora provincial.

La llegada a Barcelona sucedió en tiempos de la Mancomunidad de Cataluña (1914-1923/25), unos tiempos de sensibilidad social y política hacia la *Escola Nova* (movimiento pedagógico que había surgido en Cataluña a finales del siglo XIX, que pretendía promover un cambio en la manera de enseñar impulsando un aprendizaje activo, en contraste con el de la escuela tradicional) y sus metodologías. En 1914, colaboró con el pedagogo Joan Palau Vera en el ensayo del método Montessori (constituye un sistema educacional destinado a alentar la espontaneidad del niño, dándole libertad para desarrollarse dentro de un ambiente especialmente preparado, lo que favorece su autodesarrollo). A instancias del gran maestro y pedagogo catalán, Eladi Homs, se decidió enviar a seis maestras pensionadas por la Diputación y el Ayuntamiento de Barcelona al II Curso Internacional Montessori que la pedagoga italiana había organizado en Roma aquel año. Leonor Serrano formaba parte de ese grupo de maestras. Los planteamientos de Maria Montessori impactaron en Leonor, y emprendió una activa labor de difusión de su método en Cataluña. En julio de ese mismo año, Serrano intervino en la primera Escuela de Verano en los cursillos para difundir entre el magisterio el método de la pedagoga italiana bajo la dirección de Palau Vera, pedagogo valenciano de origen venezolano.

En estos primeros años barceloneses, a través de intervenciones y escritos, Leonor Serrano pidió a las autoridades una efectiva escolarización de los niños y también de la pequeña infancia. También la creación de cantinas escolares. Lo percibía como condición para que las mujeres pudieran trabajar.

En 1918, Leonor se implicó en la iniciativa para abrir nuevas puertas a la educación de las mujeres con el Instituto de Segunda Enseñanza de Barcelona, creado en 1910 e impulsado por el profesor Hermenegildo Giner de los Ríos, concejal del ayuntamiento de la ciudad y secretario que fue de la Institución Libre de Enseñanza.

En 1924, ya en medio de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), se marchó a conocer escuelas y experiencias educativas en Bélgica, Francia y Suiza pensionada por la Junta de Ampliación de Estudios. Con especial dedicación a las escuelas de formación laboral y de adultos. Experiencias e impresiones que reúne en sus libros *La Enseñanza Complementaria Obrera* y *La educación y las profesiones femeninas*.

Por negarse a delatar a los maestros que empleaban el catalán en las escuelas, y su oposición a la dictadura, un grupo de inspectores, entre los que figuraban Leonor Serrano y su marido, el también inspector Josep Maria Xandri, fueron desterrados fuera de Cataluña. Así, en 1926 fue destinada de primero a Castellón y después en mayo de 1926 a Huesca, y pasó a Zaragoza en mayo de 1929. Aquellos años fueron de fructífera producción escrita. Aprovechó el destierro para realizar el bachillerato en la primera ciudad aragonesa para después cursar la licenciatura de Derecho en la capital. ¡Se licenció en derecho a los cuarenta años!

De regreso a Barcelona, se dedicó plenamente a su labor de inspectora y a su bufete de abogada. También inició su colaboración en el diario Las Noticias dentro de una sección fija que significativamente tituló «Tiempos Nuevos». En el ambiente de libertad que abrió la Segunda República en 1931, Leonor Serrano suscribirá

activamente la defensa de la mujer y del feminismo. Sus aspiraciones las canalizó políticamente afiliándose a la Unión Socialista de Cataluña (USC). En 1932 se hizo cargo de la Secretaría de Cultura y Acción Femenina de la Comisión Ejecutiva del partido. También formó parte de la redacción de Justicia Social órgano de expresión de la USC.

Durante la Guerra Civil (1936-1939) fue destituida y separada definitivamente del servicio como inspectora por Wenceslao Roces, subsecretario de Instrucción Pública del ministro comunista Jesús Hernández, perdiendo todos sus derechos. Serrano recorrió y la sanción se convirtió en "jubilación forzosa con los haberes que por clasificación le correspondían" igualmente muy dura.

Durante los bombardeos franquistas de Barcelona Leonor sufrió una gran tragedia: murió su marido y su hijo Andreu Xandri. Decidió exiliarse a Francia pero regresó, en 1939, para cuidar de su madre ya muy mayor. Vivía en Madrid pobremente, con la ayuda del poco dinero que ganaba impartiendo algunas clases particulares. Un día alguien la reconoció y la delató. Fue sometida al Tribunal de Responsabilidades Políticas. Mientras se incoaba su expediente, murió el 24 de abril de 1941.

En noviembre de 2018 se inauguró en Barcelona una Guardería Municipal que lleva el nombre de Leonor Serrano.

Soledad Bengoechea. Doctora en Historia Contemporánea por la Universitat Autònoma de Barcelona.

Un nuevo «Sant Jordi» contra el dragón del analfabetismo

Ramiro Gil. 23 de abril de 2026

El 23 de abril de 1931, nueve días después de la proclamación de la Segunda República, los libreros de Barcelona consiguieron trasladar la celebración del día del libro, que antes se celebraba el 7 de octubre, para hacerlo coincidir con la fiesta de la Rosa por Sant Jordi. Nació así, al calor del nuevo régimen republicano, la fiesta de Sant Jordi tal y como la conocemos. Un día cultural que desde el primer momento se convirtió en símbolo de la identidad catalana, pero también en jornada de reivindicación de la cultura, la educación y la alfabetización de la sociedad, que siempre ha tenido mucho eco en los centros educativos.

Son testigo de ello algunas portadas de periódicos y fotografías que muestran puestos de libros con escenas de un *Sant Jordi* que lucha contra el dragón del analfabetismo. En aquellos momentos, un problema muy serio: en 1931, un tercio de la población catalana todavía no sabía leer ni escribir, y la educación universal no estaba garantizada. El nuevo régimen republicano no escatimó recursos para resolver este grave problema, con las reformas educativas del ministro de Instrucción Pública, el radical-socialista tarraconense Marcel·lí Domingo, y con el impulso de las escuelas de la Generalitat republicana. El esfuerzo en la construcción de escuelas, la contratación de docentes y su mejor retribución por dotar a la sociedad de una educación digna es innegable en el espíritu de los legisladores republicanos, que hicieron de la educación una prioridad, a pesar de vivir un momento económico difícil debido al impacto de la crisis de 1929 en nuestro país. Los legisladores republicanos tenían claro que la educación y la cultura eran fundamentales para construir una sociedad libre y democrática, y por tanto, ésta debía ser una prioridad absoluta para la República.

Parece mentira que hoy en día, en pleno 2026, casi un siglo después, hayamos olvidado aquellos valores emancipadores y nos encontremos con unos legisladores que parecen ir en dirección contraria. La inversión en educación ha dejado de ser una prioridad. En vez de poner los recursos necesarios para tener unos centros educativos de calidad y unos docentes bien retribuidos, nos encontramos con datos que muestran cómo los docentes catalanes son los peor pagados de España, con una pérdida de poder adquisitivo de más del 21% sólo en los últimos 15 años. Por si fuera poco, los resultados de las pruebas diagnósticas muestran que Cataluña está a la cola de España en resultados educativos, y nos encontramos con un porcentaje significativo de alumnos que llegan a secundaria prácticamente analfabetos, a pesar de haber pasado por varios años de escolarización. Algo está fallando: un modelo educativo que no es capaz de garantizar la alfabetización a los 12 años no tiene derecho a llamarse sistema educativo.

Y es que las reivindicaciones de los docentes no se quedan sólo en aspectos económicos: somos conscientes de cómo la administración ha fomentado deliberadamente la degradación del sistema educativo y queremos que se revierta. Los planes de estudio (currículos educativos) y las metodologías que se han impuesto en los últimos años parecen diseñados a propósito para que no se aprenda. La imposición en Cataluña de las modas pedagogistas ha vaciado de contenidos los centros educativos para convertirlos en aparcamientos de niños y jóvenes y ha reducido a los docentes a meros entretenedores. Cada vez se recortan más horas de las diferentes materias para realizar actividades y proyectos superficiales que no funcionan, cada vez se regalan más aprobados y títulos a alumnos que no han alcanzado los mínimos exigibles. Los proyectos y la educación por competencias han supuesto un engaño mayúsculo, no sólo para el alumno, sino para la sociedad en general. Poner en el centro la felicidad del alumno, sin exigir un mínimo de esfuerzo y estudio, ha conducido a la devaluación progresiva del nivel educativo. Un modelo de inclusión mal planteado que ha coartado a nuestros niños y jóvenes de su derecho a una educación de calidad. Sólo la labor de resistencia de abnegados maestros y profesores hace posible que en las aulas de nuestro país todavía se imparta un mínimo de conocimientos.



Es triste constatar que, un siglo después, las aspiraciones de la Cataluña republicana siguen pendientes; la evidencia de la realidad de un país que reivindica el día del libro pero donde se lee cada día menos. Un país que siempre ha hecho bandera del espíritu cultural de *Sant Jordi*, pero al mismo tiempo es líder en fomentar el abandono de los libros de texto, la incultura y la desalfabetización en sus centros educativos. Y lo peor es que no parece haber intención de cambiar el rumbo. ¿No sería ya hora de hacer de nuevo de *Sant Jordi* una jornada de vindicación de la educación de calidad? Quien suscribe estas líneas considera que sí. No convirtamos *Sant Jordi* en una anécdota folclórica para aparentar que leemos mucho y somos muy cultos. Seamos coherentes con los valores que predicamos y reivindicemos desde las aulas un *Sant Jordi* por la erradicación del analfabetismo de nuestro sistema educativo, porque queremos que nuestros jóvenes lean, estudien, aprendan y salgan de escuelas e institutos con una buena formación. Nunca olvidemos que una sociedad culta y formada es una sociedad libre, y que una sociedad que abandona a las futuras generaciones en la incultura está abocada al abismo.

Ramiro Gil. Licenciado en Historia por la UB y profesor de secundaria de la especialidad de Geografía e historia. Secretario de Acción Sindical del sindicato Profesores de Secundaria (aspepc-sps).

“ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

CCOO se suma a las protestas por el 0-3: convoca huelga para el 7 de mayo

La Plataforma Laboral y CGT, en huelga desde hace dos semanas en Madrid, ya anunciaron huelga en el resto del país para ese día

Pablo Gutiérrez de Álamo. 21 abril 2026

La ola iniciada hace dos semanas en Madrid por las trabajadoras del primer ciclo de educación infantil sigue removiéndolo las aguas de un sector feminizados y precarizado como ningún otro en el sistema educativo.

Esta mañana, la Federación de Enseñanza de CCOO ha anunciado, por boca de Teresa Esperabé, su secretaria general, la convocatoria de huelga para el 7 de mayo en este sector y en todo el país.

Esa jornada, como ya anunciara Rosa Marín, portavoz de la Plataforma Laboral que junto a CGT lleva dos semanas de huelga indefinida en Madrid, estaba prevista una movilización estatal para dar apoyo a las compañeras de la región que gobierna Isabel Díaz Ayuso.

Ahora, CCOO convoca a las trabajadoras del sector -Esperabé recordaba que el 97 % de su personal es mujer-, así como a una movilización en Madrid para el 23 de mayo para la que están preparando autobuses que trasladen a maestras de todo el país a la capital.

Trabajadoras pobres

El primer ciclo de infantil tiene pa particularidad de una heterogeneidad que ha hecho de él un lugar difícil. Están los centros privados, los públicos de gestión *indirecta* (privada), los de gestión directa y los centros de las comunidades autónomas.

Los primeros se rigen por un convenio estatal de educación infantil que CCOO se negó a firmar, explicó Esperabé, porque era insuficiente, al menos, en lo relativo a las condiciones salariales.

Muchas de sus maestras viven ganando el salario mínimo interprofesional, con jornadas de 40 horas lectivas y sin ninguna para preparar sus sesiones de aula, y tienen que buscar otros ingresos porque, como dijo Esperabé, «son trabajadoras pobres». «Nos explican que han de tener otros trabajos para llegar a final de mes», aseguró.

Además de exigir una equiparación salarial, CCOO, como la plataforma laboral, exige una bajada de ratios que acerque las aulas a las recomendaciones europeas. Es decir, 4 criaturas de menos de 1 años; 6 de menos de dos y 8 de menos de tres. Actualmente, las ratios son ocho, 14 y 20, respectivamente.

Por eso piden al Gobierno y a los grupos parlamentarios que hagan las modificaciones pertinentes en el real decreto de ratios que tiene que aprobarse en el Congreso.

Junto a esto, exigen el aumento del personal no docente que pueda atender con garantías a las niñas y niños con necesidades educativas especiales.

Otra de las reivindicaciones es la generalización de la pareja educativa en las aulas del 0-3 como ocurre en las escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid instauradas por el Ejecutivo de Manuela Carmena, o como el modelo de Pamplona, uno de los más envidiados de todo el estado.

El último refugio del pensamiento: La batalla de la escuela contra la “atención de TikTok”

La civilización occidental se enfrenta a “la gran fragmentación”: una alteración en la arquitectura del pensamiento provocada por el consumo de contenido micro y la hiper-reactividad sensorial. Según los últimos informes de Stanford y el Center for Humane Technology, la exposición a algoritmos de alta velocidad está inhabilitando nuestra capacidad de sostener narrativas internas coherentes.

N. García. 20-04-2026

La civilización occidental atraviesa lo que los antropólogos digitales denominan “la gran fragmentación”. No se trata solo de una crisis de distracción pasajera, sino de una alteración fundamental en la arquitectura del pensamiento humano. Mientras el consumo de contenido en formato “micro” (estilo TikTok o Reels) coloniza el tiempo de ocio, el sistema educativo se enfrenta a una realidad perturbadora: la pérdida de los procesos cognitivos complejos. Ante este vacío, surge una respuesta radical: la pedagogía de la lentitud y el entrenamiento de la “atención muscular” mediante bloques de 90 minutos de trabajo profundo.

La base del problema reside en cómo el cerebro procesa la información en ráfagas. Según el informe “Digital Feed and Cognitive Erosion”, publicado en enero de 2025 por el Center for Humane Technology en colaboración con la Universidad de Stanford, el formato de video corto ha reconfigurado los circuitos de recompensa de los adolescentes. El informe señala textualmente que “la exposición prolongada a algoritmos de recomendación de alta velocidad induce un estado de “hiper-reactividad sensorial” que inhabilita la red de modo predeterminado del cerebro. El sujeto pierde la capacidad de sostener una narrativa interna coherente, sustituyéndola por una sucesión de impactos emocionales inconexos que no dejan huella en la memoria a largo plazo”.

Esta fragmentación impide lo que los neurocientíficos llaman consolidación sináptica. Sin tiempo de reflexión entre estímulos, la información no pasa de la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo; simplemente se evapora.

La preocupación por cómo el entorno digital fragmenta nuestra capacidad de concentración no es solo pedagógica, sino profundamente social. Claudia Poch, investigadora del Grupo Nebrija en Cognición, Educación y Diferencias Individuales, advierte que más que una división entre atención “profunda” y “superficial”, nos enfrentamos a una brecha en el control ejecutivo.

“Los contextos con mayor capital cultural no solo ofrecen más actividades que exigen atención sostenida, como la lectura prolongada, sino que tienen mayor acceso a información científica para tomar decisiones educativas informadas”, explica Poch.

Para la investigadora, el riesgo es que la capacidad de autorregular la atención se convierta en un nuevo eje de reproducción de la desigualdad. “No todas las familias parten del mismo punto ni reciben mensajes claros sobre las consecuencias del uso intensivo del smartphone. Por ello, la escuela y los organismos públicos deben establecer marcos que protejan el desarrollo cognitivo para que esta responsabilidad no recaiga solo en el ámbito privado”, sentencia.

En esta misma línea, Teresa Rossignoli, directora del Máster en Cognición y Emoción de la Universidad Nebrija, precisa que el objetivo académico debe ser el desarrollo de una atención controlada. Según Rossignoli, el reto es que el alumno “sea capaz de regular de manera consciente su atención en función de una meta y no dependa exclusivamente de estímulos que la captan a través de la emoción o el interés inmediato, como ocurre en la publicidad”.

En este contexto, la institución escolar ha dejado de ser únicamente un lugar de transmisión de conocimientos para convertirse en un “gimnasio para la atención muscular”. El concepto, acuñado en el ensayo técnico “The Muscularity of Focus” (Journal of Educational Psychology, 2025), sugiere que la atención no es una facultad estática, sino una capacidad contráctil que se atrofia con el desuso.

Muchos centros educativos de vanguardia en Singapur, Finlandia y Canadá han comenzado a aplicar la pedagogía de la lentitud. El informe “Slow Pedagogy: Reclaiming the Classroom”, emitido por la OCDE en su revisión de políticas educativas de 2026, destaca una cita fundamental: “La prisa pedagógica es el enemigo del rigor. Para que un estudiante comprenda la complejidad de un sistema termodinámico o la profundidad de un texto de Shakespeare, el cerebro debe entrar en un estado de “baja frecuencia” que el entorno digital prohíbe. La escuela es hoy el único espacio social donde el silencio y la lentitud son protegidos por ley”.

Ante esto, Sonsoles Gallo, directora adjunta de Colegios CEU, propone un cambio de perspectiva: no estamos ante una desigualdad social, sino ante una cuestión de “responsabilidad pública”. Para la directiva, vincular la atención profunda exclusivamente al acceso a contenidos complejos es un error conceptual. “La atención

profunda no tiene que ver solo con el contenido completo”, explica, matizando que esta facultad es necesaria tanto para lo íntegro como para lo fragmentado.

Bajo esta premisa, la escuela no debe rendirse ante un entorno digital que muchos tachan de hostil. Aunque se suele decir que el ocio y las redes están diseñados para destruir la concentración, Gallo considera que esa afirmación es, “por lo menos, aventurada”. En lugar de ver al entorno como un enemigo imbatible, sugiere analizar si la atención no se estará simplemente “adaptando a una nueva modalidad de acceso al conocimiento”. En este escenario, la misión de la escuela cobra más fuerza que nunca porque, según la experta, su razón de ser es “introducir al alumno en la realidad” de la mano de un maestro.

Sin embargo, ese entrenamiento de la atención no debe convertir las aulas en meros “gimnasios mentales”. Gallo es tajante al respecto: “Proponer que la escuela sea un “gimnasio de la atención” es reducir mucho a la persona”. La atención, argumenta, es una facultad transversal que se desarrolla tanto al resolver un problema matemático como al “abrocharse los zapatos” o jugar un partido de fútbol. Por ello, el foco no debe estar solo en la función ejecutiva, sino en el juicio crítico para distinguir entre información y verdadera formación.

Esta profundidad no se logra necesariamente reduciendo el currículo a su mínima expresión. Frente a las corrientes que piden “menos temas para ir más despacio”, Gallo advierte que una poda excesiva podría derivar en una “formación sesgada”. El reto no es recortar los saberes nucleares, que ya se han ido reduciendo con el tiempo, sino en “subir la calidad” de los modelos pedagógicos. Solo así, mediante una investigación profunda en procesos como la lectoescritura o la búsqueda de alternativas, el conocimiento dejará de ser una simple transmisión de datos —“si una escuela se convierte en eso, ya no se puede llamar escuela”, sentencia— para transformarse en un verdadero motor de cambio para el alumno.

¿Quiénes aplican este nuevo sistema?

Esta slow education no es solo un movimiento romántico; es una respuesta técnica y política a la “McDonalización” de la enseñanza. Mientras el mundo corre hacia la automatización, estos sistemas están frenando en seco para salvar la capacidad humana de pensar con profundidad.

Italia y la pedagogía del caracol: En Italia, el movimiento se consolidó gracias a Gianfranco Zavalloni y su manifiesto La pedagogía de la lumaca. No lo ven como una “técnica”, sino como un derecho civil de la infancia.

- **Cómo lo hacen:** Implementan estrategias de “desaceleración forzosa”. Por ejemplo, han recuperado el uso del plumín y el tintero. El acto de tener que mojar la pluma cada pocas palabras rompe la inmediatez de la escritura y obliga a una pausa rítmica.

- **El huerto escolar:** No lo usan para aprender biología, sino como cronómetro natural. Los niños aprenden que no se puede “hacer scroll” en el crecimiento de una lechuga; hay que esperar, observar y cuidar.

- **El derecho al aburrimiento:** Las escuelas que siguen esta corriente reservan tiempos muertos obligatorios donde no hay actividad dirigida, forzando al cerebro a salir del modo reactivo y entrar en el modo creativo.

Reino Unido: deep Work en Eton College: Es curioso que uno de los colegios más elitistas y tradicionales del mundo, Eton College, sea uno de los principales promotores del slow education en el Reino Unido a través de profesores como Mike Grenier.

- **Bloques de 90 minutos:** Aquí es donde aparece el rigor académico que mencionas. Han roto el horario tradicional de clases de 40 minutos (que fragmenta la atención) por bloques extensos.

- **Inmersión sin “WiFi”:** Durante estos bloques, el acceso a redes es inexistente. El objetivo es alcanzar el Estado de Flujo (Flow), un proceso neuroquímico que solo ocurre tras 20 minutos de concentración sostenida. Si la clase dura 40, el alumno nunca llega a la “atención profunda”.

- **Evaluación del proceso, no del resultado:** Se valora más el borrador y la evolución del pensamiento que la respuesta correcta en un test de opción múltiple.

Escandinavia: En países como Finlandia o Noruega, la lentitud es estructural.

- **Menos es más:** Tienen menos horas lectivas y menos currículo que la media de la OCDE, pero lo que enseñan lo hacen con una profundidad extrema.

- **Pausas activas al aire libre:** Independientemente del clima, cada 45 minutos de trabajo profundo hay 15 de juego libre exterior. Esto permite que el cerebro limpie los residuos metabólicos de la concentración y se prepare para otro ciclo de atención muscular.

España: El máximo exponente es Joan Domènech Francesch, autor de Elogio de la educación lenta. Para Domènech, la lentitud no es sinónimo de pereza, sino de soberanía temporal. Su análisis sostiene que la escuela ha sido colonizada por el ritmo frenético del mercado y la productividad industrial, convirtiendo el aprendizaje en una carrera de obstáculos curriculares donde “dar todo el temario” pesa más que asegurar que el alumno haya comprendido algo. Su propuesta se vertebra sobre tres pilares críticos:

- **Desacoplamiento rítmico:** La escuela debe ser un espacio con un tiempo propio, distinto al de la calle. Mientras el mundo exterior exige inmediatez y multitarea, el aula debe proteger la atención profunda.

- Calidad sobre cantidad: Domènech aboga por priorizar contenidos significativos. El exceso de información — la “obesidad curricular”— satura la capacidad cognitiva del alumno, impidiendo que el conocimiento se asiente.
- Respeto a la singularidad: No todos los cerebros procesan a la misma velocidad. La estandarización de los tiempos escolares es, para el autor, una forma de exclusión encubierta.

Domènech no solo critica el sistema; ofrece una alternativa política y humana: la escuela como el lugar donde se enseña a los jóvenes que pensar requiere tiempo y que el silencio es una herramienta de trabajo, no un vacío que llenar con notificaciones.

El movimiento ha calado especialmente en Cataluña y en centros de pedagogías activas.

- Escola El Martinet (Ripollet): Un referente donde los tiempos son flexibles y se huye de la fragmentación por asignaturas. Los niños pueden permanecer en un proyecto durante horas si la intensidad del aprendizaje lo requiere.
- Colegio Andolina (Gijón): Implementan el “Slow Schooling” priorizando los ritmos biológicos sobre los administrativos.
- Red de escuelas de Lenteza: Existe una red informal de colegios públicos y concertados que están eliminando los libros de texto para trabajar por proyectos de larga duración, lo que obliga a una atención muscular de semanas en lugar de minutos.

En el resto del territorio, la transformación hacia una enseñanza más profunda y pausada no solo choca con metodologías, sino con la propia estructura organizativa de los centros. Para Marta Pareja, vocal de la Federación de Enseñanza de USO, la flexibilidad es la clave: “Es interesante dotar a los centros de esta flexibilidad para que organicen las franjas de clase como más les interese”, afirma, señalando que, a día de hoy, los convenios laborales ya permiten romper la rigidez de los periodos tradicionales de 45 o 50 minutos, siempre que se respete el cómputo global de horas.

Sin embargo, ampliar los bloques horarios a 90 minutos para favorecer el trabajo profundo conlleva riesgos. Pareja considera que “90 minutos seguidos de clase son excesivos para mantener la atención” de forma generalizada. El éxito de estas sesiones depende directamente de la formación pedagógica del docente para alternar dinámicas como la lección magistral, el trabajo en grupos y las asambleas. En este punto, la experta detecta una brecha formativa: mientras Magisterio sí aborda estas herramientas, muchos licenciados que terminan en la docencia carecen de esa base pedagógica específica en sus universidades de origen.

Esta falta de herramientas, sumada a la “atención fragmentada” del alumnado, pone en jaque la salud laboral del profesorado. El desgaste psicológico está directamente ligado a las expectativas: si el docente intenta mantener un rigor académico férreo sin entender que “no va a conseguir que los alumnos estén al 100% de atención todo el tiempo”, el agotamiento será mayor. Para Pareja, la clave reside en la motivación, un factor esencial para que la “Pedagogía de la Lentitud” sea viable incluso en aulas masificadas de 25 o 30 alumnos, donde la gestión del ruido y el clima de aula es crítica.

No obstante, el mayor obstáculo para diseñar estas sesiones de alta calidad cognitiva no es solo el número de alumnos, sino la burocracia. Al ser preguntada sobre si la carga administrativa impide una preparación más pausada de las clases, su respuesta es tajante: “Rotundamente sí”. Pareja denuncia que los docentes destinan cada vez más parte de su jornada a papeleo en lugar de a buscar las mejores metodologías o preparar materiales. En definitiva, para que la escuela gane en profundidad, primero debe liberar al profesor de la carga que le impide, precisamente, “preparar y disponer de buenos materiales para favorecer este aprendizaje”.

El método de los 90 minutos

La implementación más ambiciosa de esta teoría es la adopción de bloques de 90 minutos de trabajo ininterrumpido, basados en el marco de deep work de Cal Newport y los ciclos biológicos del ser humano.

A diferencia de las clases tradicionales de 45 o 50 minutos, que se interrumpen justo cuando el cerebro alcanza su pico de concentración, estos bloques permiten atravesar las tres fases críticas del aprendizaje profundo:

1. El período de calentamiento (0-20 min): Lucha contra el “residuo de atención” de la clase o actividad anterior.
2. La fase de inmersión profunda (20-70 min): Donde ocurre la verdadera plasticidad neuronal y la resolución de problemas de alta demanda cognitiva.
3. La fase de síntesis (70-90 min): Consolidación de lo aprendido.

Los datos extraídos de publicaciones recientes, como las derivadas de Harvard Education Press (2025) y estudios de seguimiento en redes de centros con currículos de “inmersión profunda”, sugieren que el modelo tradicional de 50 minutos fragmenta la arquitectura del pensamiento complejo.

Uno de los puntos críticos mencionados en el reporte Chronobiology in the Modern Classroom es la mitigación del residuo de atención, concepto desarrollado originalmente por Sophie Leroy (University of Minnesota) y aplicado ahora al aula de Secundaria. Cuando un alumno cambia de una clase de Matemáticas a una de Literatura en intervalos de 50 minutos, su cerebro no realiza un “corte limpio”. El informe de 2025 destaca que: “El rastro cognitivo de la tarea anterior persiste durante aproximadamente 15 a 20 minutos, lo que significa que en un período de una hora, el estudiante solo dispone de 30 minutos de atención neta y libre de interferencias”.

Los bloques de 90 minutos permiten que este residuo se disipe, dejando una ventana de 60-70 minutos de “trabajo profundo” real.

Además, la investigación en cronobiología aplicada señala que el cerebro humano opera en ciclos de aproximadamente 90 a 110 minutos (ritmos ultradianos). Al alinear la carga académica con estos ciclos, se observa:

- Reducción del cortisol: El timbre escolar cada 50 minutos actúa como un micro-estresor que dispara picos de cortisol. La eliminación de esta interrupción constante explica la reducción del 40% en los niveles de ansiedad reportados en los estudios de caso.
- Fase de “meseta cognitiva”: El incremento en la calidad de los ensayos escritos se atribuye a que la escritura compleja requiere alcanzar una fase de inmersión que el cerebro solo logra tras 30 minutos de enfoque sostenido.

Más allá de Harvard, otros estudios de instituciones como el Learning Sciences Institute han explorado variables similares. El estudio publicado en el Journal of Educational Psychology (2025) analiza cómo el “tiempo expandido” reduce la percepción de urgencia. Cuando el alumno no siente que el tiempo está a punto de agotarse, se permite explorar rutas de resolución alternativas en problemas matemáticos, lo que correlaciona directamente con la “flexibilidad cognitiva”.

Asimismo, los informes de centros que aplican la pedagogía de la lentitud indican que el formato TikTok ha condicionado a los alumnos a esperar soluciones en 60 segundos. Los bloques de 90 minutos funcionan como una terapia de choque conductual, obligando al sistema nervioso a tolerar el aburrimiento inicial y la frustración antes de llegar al insight o descubrimiento.

Frente a la idea popular de que la atención funciona como un músculo que se fatiga, Poch prefiere una visión más técnica: la atención se organiza según las demandas del entorno. Aunque admite que la escuela no puede competir con un ecosistema digital diseñado para el consumo rápido, sí cree que debe ser un “entorno de contraste”.

“La función de la escuela es crear contextos estructurados donde el control atencional tenga sentido, donde se aprenda a sostener la atención porque hay objetivos claros, tiempo y significado”, afirma Poch.

Rossignoli, por su parte, rompe una lanza a favor de la tecnología, siempre que se aleje del consumo pasivo. “La tecnología per se no es el foco de la “destrucción” de la atención; incluso puede ser un vehículo para su mejora a través de programas neurocientíficos”, señala. Para ella, el camino es la metacognición: enseñar al alumno a fijar objetivos, planificar y supervisar sus propios procesos mentales.

Uno de los mayores obstáculos para este entrenamiento cognitivo es la densidad de los planes de estudio. Las expertas coinciden en que la sobrecarga curricular es enemiga del aprendizaje real.

“Cubrir muchos contenidos no equivale a aprender más”, advierte Claudia Poch. “La “Pedagogía de la Lentitud” no es ir más despacio, sino dar tiempo a la consolidación para que el aprendizaje sea duradero. Es una consecuencia lógica de lo que sabemos sobre las bases neurobiológicas de la memoria”.

Rossignoli concluye que el contenido debe dejar de ser un fin para convertirse en un medio. “Al aprender sobre los ecosistemas, el alumnado puede desarrollar estrategias como la síntesis de información, habilidades que trascienden el currículo y los capacitan para afrontar nuevos retos vitales”, explica, defendiendo un modelo donde la profundidad prevalezca sobre la extensión.

El desafío de “la gran fragmentación no se soluciona con más tecnología, sino con una ecología mental renovada. La escuela se alza hoy como el último reducto frente a la dictadura del algoritmo. Si la tendencia actual de consumo fragmentado continúa sin el contrapeso de la educación profunda, corremos el riesgo de crear una brecha cognitiva insalvable: una elite capaz de concentrarse y una masa dependiente de estímulos externos.

El éxito de estos nuevos modelos de bloques de 90 minutos sugiere que el cerebro humano todavía es capaz de grandes hazañas de concentración, siempre y cuando le devolvamos el derecho a la lentitud.

El negocio de la enseñanza **OPINIÓN**

Que la enseñanza sea un negocio, extraña poco. Lo ha sido siempre: ideológico y/o mercantil. Lo novedoso en estos tiempos es que sea “solo” negocio. Sobre todo, en Universidad y en FP. Y que ciertos poderes públicos lo alimenten sin apenas control.

Jesús Jiménez Sánchez. 22-04-2026

Hoy en día se observan muchas capas de negocio en la enseñanza. Dejemos aparte lo ideológico, que en cierto sentido también rinde sus “réditos” a sus promotores, y vayamos a lo crematístico. Y aquí pueden verse muchos niveles diferentes. Desde la “educación en la sombra” de las tradicionales clases particulares o los preparadores de oposiciones: ¿siempre se declaran a la hacienda pública? A lo más exclusivo, como

extraescolares y servicios carísimos en ciertos colegios de postín: ¿cortafuegos para seleccionar clientela? Desde academias de repasos y de ampliación: ¿qué condiciones laborales tiene su personal? A centros subvencionados o concertados en distintas enseñanzas: ¿hasta qué punto es gratuita la enseñanza que ofrecen? Pero todo eso es negocio de andar por casa y en la mayoría de los casos se funciona con normalidad. Lo magro y rentable del negocio en la enseñanza no está ahí. Lleva unos años ya en la Universidad y despunta en la Formación Profesional. Esa es la realidad.

Vaya por delante el absoluto respeto al principio de *libertad de empresa* en el marco de la economía de mercado (CE art. 38) y al derecho de todas las personas físicas y jurídicas a la creación de centros docentes (CE art.27.6), que debe interpretarse en concurrencia la programación general de la enseñanza (CE art. 27.5). En ese marco constitucional hay que moverse. No se cuestiona el lícito afán de lucro de entidades dedicadas a la enseñanza, pero el de la enseñanza es un sector muy particular, sometido a reglas para el aseguramiento de la calidad de un servicio público, lo presten administraciones públicas o entidades privadas. Esa es la cuestión.

Porque en los últimos tiempos, el pragmatismo mercantil en la enseñanza superior y en la formación profesional (sobre todo la superior) parece enfocado casi exclusivamente a buscar rentabilidad económica a corto plazo. Sin muchos remilgos. Lo que cuenta es el beneficio. Se barajan cifras millonarias. Por ejemplo, en la compra de universidades privadas por fondos de inversión extranjeros. Y para que sea negocio hay que exprimir todo lo posible la vigente normativa, sea estatal y/o autonómica. Bien es cierto que se establecen principios y criterios, tanto en la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LO 2/2023) como en la Ley Orgánica de ordenación e integración de la Formación Profesional (LO 3/2022). Sin embargo, siempre se encuentran huecos por donde sortear ciertos requisitos. Ese es el problema.

El número de universidades privadas ya supera al de las públicas y más de la mitad del estudiantado de máster está matriculado en una privada. La FP privada crece y crece, sobre todo en la superior y en las ramas profesionales con mayor demanda. Se orquestan campañas de publicidad y se mucho dinero en pomposas presencias en ferias para la captación masiva de estudiantes. Los cuantiosos ingresos que producen las matrículas son estables y predecibles: quien ingresa en primero de carrera continúa hasta obtener el deseado título, le cueste lo que le cueste económicamente a su familia. Y, además, no necesitan grandes instalaciones para ofertar enseñanzas on line, el nicho de negocio más rentable. Esas son las ganancias.

El aumento de la privada en Universidad y FP se explica por la creciente demanda de plazas en determinadas titulaciones y, en algunos territorios, por el apoyo directo o indirecto del respectivo gobierno autonómico. Ese respaldo por parte de administraciones públicas se sustancia en medidas de diverso tipo: cesión de solares públicos y préstamos (todo a larguísimo plazo) por parte de ciertos ayuntamientos y de la correspondiente comunidad autónoma, facilidades para implantar nuevos estudios (aunque haya plazas vacantes en la pública) y escaso o nulo control desde los órganos públicos de supervisión e inspección. Se ha llegado, incluso, a recurrir la normativa estatal que intenta el aseguramiento de la calidad en el sistema universitario español (RD 905/2025) y no sería de extrañar que también se posicionasen en contra cuando vaya al BOE una prometida normativa similar para la FP. Cumplir la legislación vigente evitaría chiringuitos y clases en garajes. Ese es el reto.

La privatización de la enseñanza, en este caso de la universitaria y la profesional, abre muchos interrogantes. ¿Puede una administración pública alimentar iniciativas privadas mientras se niega atender necesidades básicas a “sus” propios centros públicos? ¿A qué intereses responde autorizar nuevas universidades y centros privados de FP cuando existe suficiente oferta y plazas vacantes en la pública de la misma zona o distrito? ¿Cómo se controlan las prácticas y quien la paga? ¿Con qué cara manosean algunos políticos la igualdad de oportunidades o la eficiencia en la gestión de los recursos públicos, por señalar solo dos promesas recurrentes en sus programas electorales? ¿Qué controles se ejercen sobre la titulación, cualificación y condiciones laborales del profesorado? ¿Hasta qué punto con la ampliación sin control ni calidad se resiente el prestigio del sistema educativo en su conjunto? ¿Los fondos buitre abandonarán (previsiblemente) el sector de la enseñanza si dejan de ser suficientemente rentables para sus inversores? ¿Qué cuenta más, la lógica del mercado o la calidad? Y así podríamos seguir... ¿Solo negocio?

La fragilidad del reconocimiento docente en el imaginario social **OPINIÓN**

La reivindicación de la labor docente no puede abordarse desde una perspectiva fragmentaria o superficial, sino que exige un enfoque integral que contemple tanto las dimensiones culturales como las estructurales del problema,

Gustavo Toledo Lara. 22-04-2026

La reivindicación de la labor docente, constituye una exigencia ineludible en el marco de las sociedades contemporáneas, en tanto que el reconocimiento efectivo de quienes ejercen la enseñanza no puede limitarse a formulaciones discursivas de carácter simbólico, sino que ha de materializarse en prácticas sociales, culturales e institucionales que garanticen el respeto hacia el profesional de la educación. Esta necesidad, se inserta en un contexto en el que la función docente, pese a su centralidad en la formación de ciudadanos

críticos y en la reproducción del conocimiento, parece experimentar una progresiva erosión en su prestigio social, lo que obliga a replantear no solo las políticas educativas, sino también los imaginarios colectivos que configuran la percepción de esta profesión.

En este sentido, *el respeto* hacia el docente no puede concebirse como una disposición espontánea o circunstancial, sino como una construcción social que se gesta desde las primeras etapas de socialización, especialmente en el ámbito familiar, donde se establecen las bases axiológicas que orientan la relación de los individuos con la autoridad y el conocimiento. Cuando en el seno familiar se transmite una visión deslegitimadora del profesorado, ya sea mediante actitudes de cuestionamiento sistemático, desautorización o indiferencia hacia su labor, se contribuye a consolidar patrones de comportamiento que posteriormente se reproducen en los espacios escolares, generando dinámicas de conflicto que dificultan el desarrollo de procesos educativos adecuados. Por ello, resulta imprescindible que las familias asuman un papel activo en la construcción de una cultura de respeto hacia el docente, entendiendo que dicha actitud no implica una aceptación acrítica de su actuación, sino el reconocimiento de su autoridad profesional y de la complejidad inherente a su tarea.

A esta problemática se suma, con creciente preocupación, el aumento de *casos de acoso, agresión y deslegitimación* hacia docentes en distintas etapas educativas, fenómeno que, lejos de constituir una acumulación de incidentes aislados, evidencia una transformación más profunda en la relación entre la sociedad y la institución escolar. Estas situaciones no solo vulneran la integridad física y emocional de los profesionales, sino que también afectan de manera significativa a la calidad del proceso educativo, en la medida en que generan entornos de trabajo marcados por la inseguridad, la desconfianza y la tensión constante. La normalización, implícita o explícita de este tipo de conductas, contribuye a reforzar la percepción de que el docente carece de respaldo social e institucional suficiente, lo que agrava aún más su situación de vulnerabilidad.

A la par de esto, dicho escenario incide de forma directa en la construcción de las vocaciones docentes, dado que quienes contemplan la posibilidad de dedicarse a la enseñanza, se enfrentan a un discurso social que, en numerosas ocasiones, presenta esta profesión como poco valorada, escasamente reconocida y expuesta a condiciones adversas. La percepción de inseguridad, unida a la falta de reconocimiento simbólico y material, puede generar un proceso de desafección que aleje a potenciales docentes cualificados, lo que a medio y largo plazo compromete la calidad del sistema educativo. Así, la crisis de reconocimiento de la labor docente no solo afecta a quienes ya forman parte del sistema, sino que también incide en su sostenibilidad futura, al dificultar la incorporación de nuevos profesionales motivados y preparados.

Desde una perspectiva estructural, la falta de valoración de la función docente puede interpretarse como un indicador de desequilibrios más amplios en la jerarquización social de las profesiones, donde aquellas vinculadas al cuidado, la educación y el desarrollo humano, tienden a ocupar posiciones secundarias frente a otras consideradas más productivas en términos económicos. Esta lógica, profundamente arraigada en determinadas concepciones de modernismo, contribuye a invisibilizar la relevancia de la labor educativa como fundamento de cualquier sociedad que aspire a la equidad, la cohesión y el desarrollo sostenible. En consecuencia, reivindicar la figura del docente implica también cuestionar los criterios desde los cuales se asigna valor social a las distintas profesiones, promoviendo una reconfiguración de dichos parámetros en favor de una mayor justicia simbólica.

Ante este panorama, resulta imprescindible la adopción de medidas contundentes que permitan revertir las tendencias descritas, lo que requiere una acción coordinada entre las distintas instancias implicadas en el ámbito educativo. Por una parte, las administraciones deben garantizar marcos normativos que protejan de manera efectiva al profesorado frente a situaciones de violencia o acoso, estableciendo protocolos claros de actuación y mecanismos de apoyo que eviten la desprotección institucional. Por otra, se hace necesario impulsar *campañas de sensibilización* dirigidas a la sociedad en su conjunto, con el objetivo de reforzar la imagen del docente como un profesional cualificado, cuya labor resulta esencial para el bienestar colectivo y para la construcción de una ciudadanía con profunda convicción democrática y ciudadana.

En este orden de ideas, la mejora de las condiciones laborales, el reconocimiento de la complejidad de la tarea docente y la promoción de espacios de formación continua, constituyen elementos clave para fortalecer la identidad profesional del profesorado y favorecer su permanencia en el sistema. Estas acciones, lejos de ser entendidas como concesiones, deben considerarse inversiones estratégicas orientadas a garantizar la calidad de la educación y, por extensión, el desarrollo social.

En definitiva, la reivindicación de la labor docente no puede abordarse desde una perspectiva fragmentaria o superficial, sino que exige un enfoque integral que contemple tanto las dimensiones culturales como las estructurales del problema, de manera que el respeto hacia el profesorado deje de ser una aspiración retórica y se convierta en una realidad tangible sostenida por el compromiso efectivo de toda la sociedad. Todos hemos tenidos docentes a lo largo de nuestra vida y han formado parte de ella. A los docentes le debemos lo que hemos aprendido en todas las etapas educativas y gracias a que alguien nos enseñó a aprender, es que hoy

día hemos podido lograr lo que, con una labor tan digna y tan humana como la docencia, compartimos y seguimos compartiendo mientras seguimos aprendiendo. Los docentes debemos ser respetados, valorados y reconocidos.