

## ÍNDICE

["Despiden educadores sociales y nos meten 'mossos': profesores, alumnos y familias rechazan el despliegue policial en institutos de Cataluña](#) **EL PAÍS**

[Uso ético de la IA y control biométrico para evitar fraudes: claves de la Ley de Educación Digital gallega](#) **EL DEBATE**

[Mejoras de horario para el profesorado en Galicia: los docentes recuperan las 18 horas lectivas en el curso 2026-2027](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Policías en los institutos](#) **EL PAÍS**

[El PP apuesta por la lectura: propone que sea una «materia obligatoria» para situarla en el centro de la educación](#) **EL DEBATE**

[La mayoría del profesorado valenciano avala una huelga indefinida desde el 11 de mayo](#) **LEVANTE**

[Una de cada tres plazas para el primer año de Infantil quedará libre en Galicia por la falta de niños](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La ciencia toma Baluarte: jóvenes navarros presentan el futuro en 51 proyectos innovadores](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La espinosa apuesta de meter policías en el instituto](#) **EL PAÍS**

[El PP plantea blindar una hora de lectura a la semana y dar "prioridad absoluta" al libro de papel y a escribir a mano](#) **EL MUNDO**

[El CEU anima a la comunidad educativa y la sociedad a prevenir el acoso escolar con su campaña 'Miradas atentas'](#) **EUROPA PRESS**

[La Selectividad en 2026: más práctica y homogénea en toda España](#) **EL DEBATE**

[Un centenar de personas se manifiesta en dos institutos catalanes contra la incorporación de 'mossos': "Los conflictos no se arreglan con policías"](#) **EL PAÍS**

[Euskadi trabaja para garantizar el comedor y el transporte al alumnado vulnerable en centros concertados](#) **DEiA**

[El Ministerio de Educación defiende ante la OCDE en Estambul un modelo de FP más flexible y adaptado al mercado laboral](#) **EUROPA PRESS**

[Las notas altas de la Selectividad de Madrid se concentran en San Blas: "Es un barrio con familias que creen en la meritocracia"](#) **EL MUNDO**

[Tres expertos diseñan una reforma para hacer más justa la Selectividad](#) **EL PAÍS**

[El desafío de enganchar a los adolescentes a los libros en la era del scroll infinito](#) **ABC**

[Las escuelas catalanas harán cinco días de huelga entre mayo y junio: habrá 17 paros distribuidos por zonas y días](#) **EL PERIÓDICO.com**

[La Rioja, Murcia y C.Valenciana, las CC.AA con mayores tasas de abandono escolar, frente a Galicia, País Vasco y Navarra](#) **EUROPA PRESS**

[La escuela perderá más de 600.000 alumnos en la próxima década: "Debe prepararse para una reorganización profunda"](#) **EL MUNDO**

[Cursos de hasta 12.000 euros en la FP privada: la falta de plazas públicas amplía la brecha de los ciclos formativos](#) **EL PAÍS**

[Illa deja en manos de los centros educativos que haya mossos de paisano: "Si nadie quiere el plan, no se pondrá en práctica"](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Carlos Cerviño, nominado a Mejor Docente de España, suspende la oposición por solo 0,088: "Ningún 4,9 me va a decir que no soy un buen profesor"](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Refugios climáticos en 39 centros de educación especial en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[¿Importa la educación?](#) **EL DEBATE**

[Lecciones de un boletín de 1935: ¿por qué la educación no cambia?](#) **EL PAÍS**

[Tolón avanza que el real decreto de FP fijará un mínimo de ciclos y de horas presenciales y profesores en las aulas](#) **EUROPA PRESS**

[Cómo preservar el esfuerzo en la era de la inteligencia artificial](#) **THE CONVERSATION**

[Atender trastornos de desarrollo en las aulas de infantil: enfoques que funcionan](#) **THE CONVERSATION**

[Madrid, Barcelona y Valencia llenan de familias las ferias de Zona FP](#) **MAGISTERIO**

[España necesita 120.000 profesionales tecnológicos y la FP gallega pisa el acelerador](#) **MAGISTERIO**

[La baja natalidad vaciará las aulas de Primaria y Secundaria: 600.000 alumnos menos en 2035](#) **MAGISTERIO**

[Jorge Arévalo en el 40 aniversario del IES Tomás y Valiente: "Si seguimos igual, estamos muertos"](#) **MAGISTERIO**

[Begoña Ibarrola: "Hay centros educativos que pueden ser entornos de prevención de salud mental y otros que pueden provocar problemas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La Policía 'tomará' la escuela catalana](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El bajo rendimiento en matemáticas y ciencias se hereda de primaria a secundaria](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El director bombero](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Las evidencias en educación según López Rupérez](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La escuela del «no pasa nada»: Cuando evitar el trago amargo impide aprender](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La escuela inclusiva: ¿un experimento fallido?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Polémica ante la decisión de la Generalitat de desplegar mossos de paisano en los institutos](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Los educadores sociales de Cataluña exigen la retirada de la policía de los centros educativos](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[«Hay educadoras que viven de ayudas sociales»: la situación del 0-3 en Madrid](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El mito de Sísifo: andar y desandar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Menospreciar el 0-3 es no entender la primera infancia](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Arquitecturas pedagógicas: El fin del aula "huevera" y el desafío de los muros invisibles](#)

**Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confección: José Antonio Martínez**

# EL PAIS

## “Despiden educadores sociales y nos meten ‘mossos’: profesores, alumnos y familias rechazan el despliegue policial en institutos de Cataluña

El Govern elimina en un curso 120 profesionales de integración social en los centros educativos. Ahora hay uno por cada mil alumnos

IGNACIO ZAFRA / ALFONSO L. CONGOSTRINA

Valencia / Barcelona - 23 ABR 2026 -

El plan piloto de la Generalitat de Cataluña para desplegar agentes de los Mossos d'Esquadra de manera permanente en institutos de secundaria conflictivos, adelantado por EL PAÍS, ha cosechado este jueves, con apenas alguna excepción, un claro rechazo de los representantes de la comunidad educativa, tanto catalana como del conjunto de España. Sindicatos de enseñanza, federaciones de familias de alumnos y asociaciones de estudiantes consideran que el Govern se equivoca de enfoque, y que debería dirigir los recursos a reforzar las plantillas de los centros educativos. Con el agravante, añaden, de que la Generalitat pone en marcha el plan tras haber recortado el personal dedicado a las labores de integración social en los centros educativos catalanes. De los 420 profesionales de perfil social que había el curso pasado en los centros catalanes, calculan, se ha pasado este curso a unos 300, según estimaciones de la Fundación Bofill. El Ministerio de Educación —que, como la Generalitat, dirigen los socialistas—, ha evitado pronunciarse sobre la medida argumentando que no conoce “su contenido concreto”.

“Estamos completamente en desacuerdo. Va en la dirección contraria de lo que se necesita en los institutos”, afirma Lidón Gasull, directora de la federación de familias de Cataluña Affac. “Los centros con más conflictividad son aquellos donde se concentra una mayor proporción de alumnado en situación

socioeconómica vulnerable. Y el Departamento de Educación tomó a principios de curso la decisión de reducir el número de integradores y educadores sociales que había en los centros, y estaban obteniendo unos resultados muy positivos. Dijo que los reducía por una cuestión presupuestaria, cuando tener *mossos* distribuidos por el territorio es mucho más caro”, añade Gasull.

El sindicato USTEC-STES, mayoritario en la enseñanza catalana, considera que la medida es “inaceptable” y “generará sensación de vigilancia y represión”. “En lugar de dar más recursos a los centros, reducir ratios, destinar más integradoras sociales o psicopedagogas para reconducir actitudes deciden meter policía en los institutos”, afirma su portavoz Iolanda Segura. “Hemos pedido enfermeras escolares porque hay alumnos con problemas de salud y no nos lo dan. En cambio, no se ha pedido nunca que entren los Mossos en los centros”, añade. Tampoco CC OO está de acuerdo. Edu Núñez, responsable de Enseñanza en Cataluña, reclama el aumento de los recursos de los centros educativos, y, en general, de las políticas públicas. “Son necesarias más políticas sociales en vivienda, salud mental, una acción comunitaria más fuerte en reforzar equipamientos juveniles y, por supuesto, más inversión decidida en educación”.

Una visión parecida tiene Jordi Satorra, presidente de Axia, la principal asociación de directores de centros públicos catalanes. “Es una medida excesiva e inviable económicamente en la práctica. La presencia policial ágil cuando se requiere, y las actividades de prevención y de apoyo son suficientes. Hacen falta enfermeros de forma presencial en los centros educativos, no *mossos*”, coincide Satorra.

Sus opiniones van en línea con lo que plantea Miquel Alegre, jefe de proyectos de Equidad.org (como se llama ahora la antigua Fundació Bofill, entidad dedicada al análisis de políticas educativas con sede en Barcelona). Sin negar “la existencia de índices crecientes de inseguridad, tanto real como percibida, por parte del alumnado y sobre todo del profesorado”, y de que llegado el caso la intervención policial es necesaria, el sociólogo considera que los agentes de policía no son la figura más adecuada para realizar las funciones de prevención y mediación que propugna el propio plan de la Generalitat. “Existen otras figuras del ámbito de las profesiones sociales, técnicos de integración social, orientadores y educadores sociales, que son mucho más apropiadas para realizar esas funciones de prevención, orientación y acompañamiento al alumnado y sus familias, mediación y resolución de conflictos. Y justamente este tipo de figuras se están retirando ahora mismo de los institutos y de las escuelas. En Cataluña se ha pasado en el último curso de 420 profesionales de figuras sociales dentro de los centros educativos como parte de plantilla a 300”.

*1 por cada 1.000*

La ratio de este tipo de profesionales se ha reducido a prácticamente 1 por cada 1.000 alumnos con necesidades educativas por razones socioeconómicas, señala Alegre.

Uno de los pocos posicionamientos favorables es el de la Asociación Sindical de Enseñanza Pública de Cataluña (ASPEC), que es el segundo sindicato más representativo en la enseñanza en Cataluña, pero el primero en los institutos públicos de secundaria, que es donde se focaliza el plan y donde mayor es el malestar por las agresiones y empeoramiento del clima escolar. Su secretario general, Ignasi Fernández, considera que la incorporación de los Mossos “ayudará a reducir la conflictividad, aunque primero debería haber protocolos de expulsión de alumnos”. La iniciativa, prosigue, es “un indicativo del ambiente” que existe en los institutos catalanes. “Las agresiones verbales son diarias. Y no solo de alumnos, sino también de padres. Siete de cada diez docentes han sido víctimas de algún tipo de agresión. Mientras tanto, los actuales protocolos acaban en nada, cuando hay alumnos que, llegado un punto, no deberían poder estar dentro del aula. Debe haber regímenes disciplinarios contundentes. Que entre la policía en los institutos debería ser la última opción, pero, de momento, los protocolos no funcionan”, añade.

Los sindicatos de alumnos también se oponen. José Luis L. Hernández, portavoz del Front d'Estudiants, critica que la iniciativa no actúa sobre las causas, sino sobre las consecuencias de los problemas que sufre el alumnado. “Los estudiantes queremos educación sexual para prevenir las agresiones, pero en ningún caso una presencia constante de la policía, al modo de tratar los centros escolares como si fueran penitenciarios. Es otra medida que criminaliza la pobreza y la precariedad”, afirma. La campaña Desmilitaricemos la Educación ha calificado, por su parte, el programa de “despropósito” y ha acusado al Govern de crearlo “de manera opaca”.

La medida tampoco convence, en el ámbito estatal, a CEAPA, la principal federación de familias de la enseñanza pública. Su presidenta, María Sánchez, ve positivo que se ponga el foco en los problemas de convivencia de los centros, “porque son una preocupación real de alumnos, familias y profesorado ante los datos sobre violencia y acoso en las aulas”. Pero considera que la solución pasa por “un enfoque más educativo y comunitario”. Francisco Venzalá, presidente del sindicato de profesorado ANPE, advierte de que la incorporación de policías en los centros educativos de forma permanente puede estigmatizarlos a ojos de las familias y el profesorado, agravando su situación. Y un portavoz del CSIF, Juanjo Sanmiguel, define el plan como “medida de cara a la galería”. “Ante los problemas de convivencia, hay que apoyar a los docentes con medidas de respaldo jurídico, protocolos claros y de ejecución inmediata y dotar a los centros de los apoyos y refuerzos necesarios para abordar las nuevas realidades de los centros”, señala.

## ▣ EL DEBATE

### Uso ético de la IA y control biométrico para evitar fraudes: claves de la Ley de Educación Digital gallega

*Es la primera comunidad en dotarse de un marco jurídico integral para proteger la privacidad del alumnado y elevar la competencia digital docente*

Gema Conty. La Coruña 24 abr. 2026

Galicia se convertirá en la primera comunidad autónoma en dotarse de un marco jurídico integral para regular el ecosistema tecnológico en las aulas. Con la aprobación de la Ley de Educación Digital, cuyo anteproyecto saldrá a exposición pública en los próximos días, la Xunta busca no solo modernizar las infraestructuras, sino garantizar el bienestar del alumnado y la formación continua del profesorado.

Esta norma pionera sitúa a la enseñanza gallega a la vanguardia europea al regular aspectos clave como el uso de la inteligencia artificial, la protección de la privacidad de los menores y el derecho a la desconexión digital del alumnado fuera de la jornada escolar.

Entre las medidas más destacadas, el nuevo marco legal reforzará la prohibición de los teléfonos móviles en los centros educativos. Tal y como explicó el presidente de la Xunta de Galicia, Alfonso Rueda, «hasta ahora estaba prohibido el uso de los dispositivos en todo el recinto escolar, pero se permitía su uso pedagógico en todas las etapas». Con la nueva ley, el uso de medios digitales en Infantil y en los dos primeros ciclos de Primaria se limitará a un uso colectivo, mientras que el individual comenzará a partir de 5º de Primaria.

Además, la comunicación entre los centros educativos y las familias quedará blindada a través de medios autorizados por la Xunta de Galicia, como la plataforma Abalar, y no a través de grupos de WhatsApp.

#### *Controles biométricos*

Otra de las importantes novedades de la nueva Ley de Educación Digital de Galicia es que, «salvo autorización expresa», quedará prohibida la grabación en audio o vídeo de las clases, tutorías o cualquier otra actividad docente, tanto si son presenciales como si se desarrollan por medios virtuales. Asimismo, tampoco estará permitido su reproducción o difusión mediante redes sociales, servicios de mensajería instantánea o cualquier otro medio digital.

La Xunta de Galicia regulará también los exámenes virtuales en la enseñanza pública no universitaria con controles biométricos para identificar al alumnado y evitar así cualquier tipo de fraude para «garantizar los resultados».

Cuando estas pruebas se realicen con supervisión docente presencial (en el aula o en el domicilio del alumno) será el propio profesorado quien se encargue de verificar su identidad. En cambio, en ausencia de docente, «se adoptarán medidas específicas para garantizar la autenticidad y la fiabilidad de los resultados obtenidos» con sistemas de monitorización sometidos al «principio de protección de datos».

El profesorado también jugará un papel importante en esta nueva normativa al introducir la obligatoriedad de la formación digital de los docentes y reconocer estas competencias como mérito en los procesos selectivos. El objetivo es garantizar que la formación esté alineada con las necesidades reales del sistema educativo.

elCorreoGallego.es

### Mejoras de horario para el profesorado en Galicia: los docentes recuperan las 18 horas lectivas en el curso 2026-2027

*Los sindicatos firmantes del Acuerdo de Mellora y la Xunta pactan implantar la jornada lectiva en Secundaria a 18 horas desde septiembre y para adelantar en cinco cursos, a 2028, la rebaja de 30 a 25 alumnos por aula*

Carmen Villar. Santiago 24 ABR 2026

A inicios de febrero la Xunta y los sindicatos firmantes del *Acuerdo de Mellora* suscribían una adenda al pacto firmado en 2023 para desligar la reducción del horario lectivo del profesorado de la de todo el personal de Administración autonómica, con vistas a poder notar ya «mejoras» el próximo curso, 2026-2027. En ese momento, el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, no ofreció demasiados detalles de en qué consistirían esas «mejoras», pero fuentes sindicales avanzaron que la línea de trabajo en las siguientes semanas era la recuperación del horario lectivo de 18 horas por semana que tenían antes de que la crisis llevara a «racionalizar» el gasto público e incrementar esa jornada.

Ahora esa pretensión se concreta y los plazos son ya los definitivos: tras una conferencia de prensa convocada a última hora para este viernes, el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, acompañado por el director xeral de Centros e Recursos Humanos, Jesús Álvarez, comparecieron con representantes de las organizaciones sindicales CCOO, ANPE, UGT y CSIF para realizar el anuncio.

Los detalles de cómo se formularía el retorno al anterior horario lectivo se conocen ahora. Desde septiembre, señala la Xunta en un comunicado, se «reconfigurará» el horario de los docentes de Secundaria de forma que «sean 18 sesiones de clase y pasen a disponer de las dos sesiones restantes para atender otras necesidades de carácter escolar»:

#### *Ratios*

Otro de los avances en la negociación afecta a otra de las reivindicaciones más repetidas por el profesorado: las *ratios*. Educación ha decidido adelantar al mes de septiembre de 2028, para ese curso, la reducción de 30 a 25 estudiantes por aula en la ESO, prevista inicialmente, según la Administración gallega, para 2033, lo que implica, destaca, «anticipar cinco cursos esta mejora».

La CIG, sindicato mayoritario, que se desmarcó en su momento del *Acordo de Mellora* y que no se sumó con posterioridad, como sí hizo CSIF, incide en que la reducción tiene que ir asociada a más docentes, «para que no ocurra lo mismo que en Infantil y Primaria». Además, inciden en que el Gobierno tiene pendiente una normativa que recupera las 18 horas a partir del próximo curso. Esta misma semana el Consejo de Ministros aprobó en segunda vuelta el ya proyecto de Ley que establece una reducción del número máximo de alumnos por aula y una regulación «básica y homogénea» de la jornada lectiva del profesorado no universitario. En ese aspecto, lo que La Moncloa estipula es, «con carácter general», la jornada lectiva semanal del profesorado en 23 horas en Infantil, Primaria y Educación Especial y en 18 horas en el resto de enseñanzas. Con todo, de forma «excepcional, y por necesidades de organización, podrá alcanzarse un máximo de 20 horas, compensadas con dos horas complementarias por cada periodo lectivo adicional», explican desde el Ministerio de Educación.

## EL PAÍS EDITORIAL

### *Policías en los institutos*

*La incorporación de agentes en 13 centros educativos de Cataluña responde a una situación de tensión pero no puede volverse permanente ni sustituir a las inversiones pedagógicas*

EL PAÍS. 24 ABR 2026

Al integrar a agentes de los Mossos d'Esquadra en 13 institutos de secundaria de Cataluña para prevenir y afrontar episodios de violencia juvenil, la Generalitat intenta responder a la existencia de algunos focos de violencia y tensión en estos centros educativos. Por falta de medios o formación, la propia comunidad pedagógica no ha podido dar respuesta a esta situación. Los agentes desplegados no irán armados ni uniformados, y dispondrán de una preparación específica para mediar en conflictos. Solo se incorporarán a petición de las direcciones, y la labor que ejercerán será más de prevención y mediación que de intervención armada en el sentido que se asocia a una fuerza policial.

El recurso a los Mossos para pacificar escuelas conflictivas envía un mensaje inquietante. Primero, sobre la convivencia degradada en algunos centros, con un cuerpo docente que se declara superado dentro y fuera de las aulas y que denuncia una escasez de recursos y una remuneración insuficiente. Y segundo, sobre la falta de otras opciones que no sea el policial.

Muchos institutos siguen sin ver atendidas las demandas para hacer frente a situaciones complejas, como más psicólogos, educadores sociales o personal de enfermería. Los responsables de que estos medios no falten son las administraciones, y en este caso la propia Generalitat, y hay una evidente falta de recursos que ahora lleva a ensayar medidas como la policial. Aunque la presencia de la policía en tareas de mediación de conflictos pueda ayudar a reducir la conflictividad, en un entorno académico deberían primar siempre las medidas diseñadas desde un punto de vista pedagógico y no policial.

Que el recurso elegido por la Generalitat sea el despliegue policial, evidencia sobre todo que en estos centros el personal pedagógico se ve desbordado a la hora de hacer su trabajo y ejercer su autoridad. Los maestros y profesores no reciben la preparación para responder a estallidos de violencia. Cualquier atajo para garantizar la convivencia puede resultar contraproducente e incluso estigmatizador de unos institutos que a menudo ya cargan con una imagen negativa que ahuyenta a muchas familias.

Son lógicos los recelos que suscita la medida de la Generalitat, pero queda lejos el peligro de que algún día en las escuelas de Cataluña y el resto de España se vean policías armados como en países de alta violencia como Estados Unidos. La medida, que todavía se encuentra en fase de ensayo, es pionera en España y tiene pocos precedentes en otros estados europeos. Y en los pocos en los que se ha probado, como el Reino Unido, no ha servido para reducir la conflictividad. El riesgo es que se acabe volviendo permanente. La presencia policial en las aulas debería ser siempre la última opción.

## ▣ EL DEBATE

### **El PP apuesta por la lectura: propone que sea una «materia obligatoria» para situarla en el centro de la educación**

*Dicho plan pondría el foco también en «los lectores a los que les cueste más la comprensión» y «aquellos chavales que, por no conocer la lengua castellana, tengan especiales dificultades»*

El Debate. 25 abr. 2026

El Partido Popular tiene previsto implementar un plan para «hacer de la lectura el centro de la educación» si llega a la Moncloa, por medio del cual incluiría la lectura como «materia obligatoria», según ha adelantado este sábado su vicesecretario de Educación e Igualdad, Jaime de los Santos.

«Una de las grandes propuestas que el presidente Alberto Núñez Feijóo implementará cuando llegue a la presidencia del Gobierno es hacer de la lectura el centro de la educación», en Primaria, Secundaria y Bachillerato, ha afirmado.

Con ello, se buscaría tratar «la lectura como materia obligatoria y como realidad que atravesase toda la enseñanza en España, recuperando el papel, volviendo a hacer del libro ese objeto sin el que no seríamos nada», ha añadido De los Santos, en declaraciones a los medios tras la XXX Lectura Continuada del Quijote organizada por el Círculo de Bellas Artes.

Dicho plan pondría el foco también en «los lectores a los que les cueste más la comprensión» y «aquellos chavales que, por no conocer la lengua castellana, tengan especiales dificultades». En general, nacería con el objetivo de contribuir a un «mejor» presente y futuro: «Sin libros no seríamos nada; sin cultura no existiríamos», ha enfatizado.

«La lectura es la que construye sociedades» y «nos mejora como ciudadanos», defiende De los Santos, quien se ha referido al libro *El Quijote*, de Miguel de Cervantes, como «uno de los libros más importantes de todos los tiempos» que «sigue siendo uno de los *bestsellers*, algo que nos tiene que hacer sentir muy orgullosos como españoles y sobre todo como lectores».



### **La mayoría del profesorado valenciano avala una huelga indefinida desde el 11 de mayo**

*El 77% del profesorado valenciano afirma que secundaría la huelga en cualquier formato, con el 38,05% apostando por iniciarla el 11 de mayo*

Voro Contreras. València 25 ABR 2026

La mayoría del profesorado valenciano se inclina por iniciar una huelga indefinida en todas las provincias a partir del 11 de mayo, según los resultados de la encuesta impulsada por los sindicatos STEPV, UGT, CCOO y CSIF para definir el calendario de movilizaciones de final de curso. La consulta, en la que han participado 9.817 docentes de la enseñanza pública, sitúa esta opción como la preferida tanto en voto directo como en el recuento ponderado.

En concreto, el 38,05 % de los participantes elige como primera opción el paro indefinido desde el 11 de mayo, muy por delante del 23,21 % que apuesta por comenzar el 25 de mayo. Las fórmulas de huelga escalonada por provincias quedan en tercer y cuarto lugar, con un 20,66 % y un 18,08 %, respectivamente. El análisis ponderado -que tiene en cuenta todas las preferencias- confirma esta tendencia, aunque con una diferencia más ajustada entre las dos opciones de huelga indefinida.

#### *Máxima tensión*

Estos resultados llegan en un momento de máxima tensión entre los representantes del profesorado y la Conselleria de Educación. Los cuatro sindicatos convocantes, a los que se ha sumado ANPE, han dado por «agotada» la negociación tras la última reunión con la consellera, Carmen Ortí, que terminó sin avances, especialmente en materia salarial. Según denuncian, la Generalitat no solo no presentó propuestas de mejora retributiva, sino que aplazó cualquier negociación hasta otoño por motivos presupuestarios.

Ante este escenario, los sindicatos han solicitado una reunión «urgente» al president de la Generalitat, Juanfran Pérez Llorca, con el objetivo de abrir una «negociación real y efectiva» que desbloquee el conflicto. Consideran que la falta de avances hace que la huelga indefinida prevista para mayo esté «más justificada que nunca».

#### *Disposición a secundar las movilizaciones*

El sondeo también refleja una elevada disposición a secundar las movilizaciones. Un 77 % del profesorado afirma que apoyaría la huelga en cualquier formato, mientras que solo un 23 % descarta hacerlo. En cuanto a

la duración, existe un núcleo importante -el 28 %- dispuesto a mantener el paro “todos los días que sean necesarios”, aunque otros colectivos fijan límites más concretos, que van desde uno o dos días (9 %) hasta un máximo de dos (14 %) o tres semanas (9%).

Entre quienes no participarían, el informe apunta a que los motivos son principalmente prácticos y no ideológicos, relacionados con la situación económica, las cargas familiares o las dificultades propias del final de curso.

*"Falta de voluntad"*

Con los resultados ya sobre la mesa, los sindicatos y las asambleas de docentes deberán ahora debatir el modelo definitivo de huelga. La decisión final se tomará en los próximos días, en un contexto marcado por el bloqueo de las negociaciones y la creciente presión para que el jefe del Consell intervenga directamente en el conflicto educativo.

La negociación entre el profesorado de la Comunitat Valenciana y la Conselleria de Educació se rompió tras la decepcionante reunión del pasado lunes, como la calificaron los sindicatos. Tres de ellos -STEPV, CCOO y UGT- se niegan a continuar con la negociación si no está sobre la mesa su reivindicación salarial. No debatirán sobre normativas de principio de curso, ni sobre ratios en protesta "por la falta de voluntad" de la Generalitat para mejorar sus condiciones laborales.

elCorreoGallego.es

## Una de cada tres plazas para el primer año de Infantil quedará libre en Galicia por la falta de niños

*El sistema educativo afronta una caída del 27% de alumnado potencial en menos de una década*

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 25 ABR 2026

La natalidad creció el pasado año en Galicia. Los 13.570 alumbramientos registrados en la comunidad supusieron un exiguo crecimiento del 1,6% respecto al año anterior, rompiendo así un periodo de 12 años de constante caída en el número de recién nacidos. Así, esta leve mejoría llega en un momento en el que la secuencia de más de una década con un progresivo descenso de nacimientos comienza a tener incidencia en el sistema educativo.

Así lo evidencian los datos provisionales del proceso de escolarización para el curso 2026/27. Un total de 13.993 alumnos se incorporarán a 4º de Educación Infantil, lo que dejará sin ocupar un 31,6% de las 20.466 plazas ofertadas; es decir, 6.473 quedarán vacantes. La cifra confirma que prácticamente una de cada tres plazas quedará libre, consolidando el impacto directo del descenso de nacimientos en la red educativa.

Durante su visita esta mañana al Colexio Plurilingüe de Sestelo-Baión, en Vilanova de Arousa, el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, defendió que la oferta actual «es más que suficiente», en un contexto en el que el sistema perderá en torno a 700 alumnos respecto al curso anterior. El responsable autonómico subrayó además que cerca del 97% del alumnado obtiene plaza en el centro elegido como primera opción, un dato que el Ejecutivo interpreta como un claro indicador de equilibrio entre la oferta y la demanda.

El ajuste, sin embargo, responde a una dinámica demográfica de largo recorrido. En 2019 estaban llamados a acceder a 4º de Educación Infantil 19.062 niños, los nacidos a lo largo del año 2016. Así, en apenas ocho años, el sistema perdió casi un 27% de nuevos alumnos potenciales. Cabe recordar que la escolarización no es obligatoria hasta el primer curso de Primaria, es decir, a los 6 años de edad. Sin embargo, esta caída se materializa ya en aulas menos tensionadas en la etapa de Infantil. Así, los alumnos que accedan este año al colegio estarán en aulas de un máximo de 20 alumnos, después de que la Xunta acordara con los sindicatos CCOO, ANPE, UGT y CSIF rebajar una ratio que, a nivel estatal, continúa fijada en 25 niños por aula.

*Las ciudades superan el 70%*

Por territorios, las provincias muestran ya diferencias en la ocupación: Lugo alcanza el mayor nivel (73,5%), mientras que Pontevedra se sitúa en el extremo opuesto (64,1%). Entre medias se sitúan A Coruña, con el 71,6% de las plazas ocupadas, y Ourense, con el 65,9%.

Como es de esperar, en las ciudades se registran los mayores porcentajes de ocupación, superando en las siete urbes de la comunidad el 70% de plazas ya ocupadas. Destacan, sobre todo, Lugo y A Coruña, donde las vacantes no superan el 16% de la oferta. En el otro lado de la moneda se encuentran Vigo y Ourense, donde el 30% de las plazas ofertadas no han sido cubiertas. En el caso de Santiago, 648 niños se incorporarán en septiembre a 4º de Infantil; es decir, el 81% de las plazas puestas a disposición por la Xunta están ya asignadas.

## Noticias de Navarra

### La ciencia toma Baluarte: jóvenes navarros presentan el futuro en 51 proyectos innovadores

*Estudiantes de entre 12 y 18 años muestran soluciones reales a retos de salud, medio ambiente y tecnología en Navarra Tecnociencia*

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA / IRUÑA | 25-04-26

El consejero de Universidad, Innovación y Transformación Digital, Juan Luis García, ha destacado esta mañana “la importancia de promover las vocaciones STEM entre la juventud para construir una Navarra formada e innovadora”, en el acto de apertura de la octava edición de Elhuyar Zientzia Azoka | Navarra Tecnociencia, feria de ciencia y tecnología joven.

Este evento ha reunido en Baluarte a 227 estudiantes de entre 12 y 18 años procedentes de 15 centros educativos navarros, que han presentado 51 proyectos STEM ante un público que ha llenado la sala de exposiciones del Palacio de Congresos y Auditorio de Navarra.

En su intervención, el consejero ha puesto el foco en el talento y el fomento de las vocaciones STEM. “Nuestra Comunidad será tan fuerte como lo sea su capacidad para atraer, retener y potenciar el **talento joven**, especialmente en las vocaciones STEM. Queremos tener una Navarra mejor preparada para afrontar los próximos desafíos”, ha subrayado.

Además, ha puesto en valor el 53% de mujeres participantes en la feria. “Estáis haciendo que la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas sean cada día un poquito más reales e igualitarias. Nuestra responsabilidad es ofrecer las herramientas, la confianza y las oportunidades para que lideréis la ciencia y la tecnología del futuro”, les ha interpelado.

En el acto de apertura, presentado por Arnaitz Fernández, también ha participado María Uresandi, coordinadora de actividades científicas de NICDO – Planetario; quien ha dado la bienvenida a las personas asistentes; y Edurne Gaston, coordinadora de la Unidad de Ciencia de Elhuyar, que ha destacado el valor de la feria como espacio para visibilizar el talento científico de la juventud navarra.

Posteriormente, y durante tres horas, los equipos participantes han expuesto los proyectos desarrollados a lo largo del curso escolar, combinando rigor científico con competencias digitales y capacidad de innovación. Los trabajos han abordado retos del mundo real relacionados con la sostenibilidad, la salud, el medio ambiente y la tecnología, entre otros ámbitos.

Para cerrar la jornada, cada participante ha recibido un diploma en reconocimiento a su esfuerzo y compromiso con la ciencia y la tecnología.

En la feria han participado los siguientes centros educativos: Agoitz DBHI, Amazabal BHI, Bizilabe Iruña, Colegio Luis Amigó, DBHI Otsagabia, El Molino, IES Basoko, IES Julio Caro Baroja, IES Mendillorri BHI, IES Padre Moret-Irubide, IES Plaza de la Cruz, IES Sarriguren BHI, Liceo Monjardin, San Fermin ikastola y Tafallako ikastola.

La feria Elhuyar Zientzia Azoka – Nafarroa Tecnociencia está organizada por NICDO / Planetario de Pamplona y Elhuyar, con la colaboración del Gobierno de Navarra, Gobierno Vasco, Aditech, la Universidad Pública de Navarra y la sociedad pública Nasertic.

*Nueva cita en Bilbao*

Los equipos navarros participantes en la feria de hoy tendrán la oportunidad de presentar sus proyectos junto con grupos de Euskadi en la edición principal de Elhuyar Zientzia Azoka, que se celebrará en Bilbao del 6 al 9 de mayo.

## EL PAIS

### La espinosa apuesta de meter policías en el instituto

*Fórmulas similares a la aprobada en Cataluña ante los crecientes problemas de convivencia han fallado en otros países*

IGNACIO ZAFRA / RAFA DE MIGUEL / ALMUDENA DE CABO. Valencia / Londres / Berlín / París - 26 ABR 2026 -

La conflictividad ha aumentado en los centros educativos, al menos en parte de ellos, tanto en Cataluña, donde la Generalitat ha puesto en marcha un polémico plan piloto para desplegar de forma permanente agentes de los Mossos d'Esquadra en 13 institutos de secundaria especialmente conflictivos, como en el conjunto de España. “Los problemas han aumentado, no tiene sentido engañarse. ¿Por qué? Porque cada vez hay más pobreza. Tenemos alumnado que arrastra situaciones muy complicadas y que a veces explota en los centros. Los institutos son un reflejo de lo que es la sociedad, y hay barrios con mucha presión social”, afirma el

exdirector de un centro de alta complejidad catalán, que pide que no se publique su nombre por el puesto que ocupa ahora.

Hasta no hace tanto, hablar de un aumento de la conflictividad formaba parte, sobre todo, del discurso de la derecha. Sin embargo, ha dejado de ser así. Organizaciones sindicales y de familias de todo el arco ideológico, y desde Barcelona hasta Sevilla, lo ponen cada vez más sobre la mesa. No como un problema generalizado, pero sí como uno grave que se concentra en algunos centros educativos y cierto perfil de alumnado.

Hace un mes, en Alcoi, el municipio valenciano de 61.000 habitantes donde trabaja Antoni González Picornell, presidente de la Federación española de asociaciones de directores de institutos públicos (Fedadi), el hermano y la madre de un alumno agredieron brutalmente a un docente en su centro educativo: le hicieron un *mataleón* y le arrancaron un trozo de oreja de un mordisco. El *mataleón* es una peligrosa técnica de estrangulamiento con los brazos, que se ha popularizado por su difusión en redes sociales. González Picornell cuenta que en el último año ha tenido tres casos en su instituto, todos entre chavales y uno con consecuencias graves. “Tenemos un problema. Y los conflictos no se están resolviendo bien con los actuales protocolos de actuación”, admite.

Ello no significa que la comunidad educativa vea bien que los institutos incorporen de forma estable policías, aunque sea sin arma y de paisano, como prevé la Generalitat, gobernada por los socialistas. Así quedó reflejado el miércoles con la reacción de la mayor parte de las asociaciones de docentes, familias y alumnado ante la iniciativa del Govern, tanto en Cataluña como en el resto de España. “Lo que necesitamos son trabajadores e integradores sociales para solucionar los conflictos. Los *mossos* están muy bien. Nosotros los llamamos siempre que los necesitamos. Pero son cosas puntuales. Y en ese momento, lo que necesitamos es un *mosso* que venga vestido como tal”, afirma Queralt Ciganda, directora de un instituto de difícil desempeño de Cataluña. Lo que hace más difícil la defensa del plan catalán es que arranca poco después de que la Generalitat haya reducido casi un 30% el número de profesionales de perfil social que trabajan en los centros educativos, que han pasado de 420 el curso pasado a 300 este, según cálculos de Equitat.org (la antigua Fundació Bofill dedicada al análisis de políticas educativas, con sede en Barcelona).

De la veintena de docentes y directores entrevistados esta semana por este periódico, entre las pocas voces que no ven mal el despliegue policial bajo determinadas condiciones, figuran dos docentes que trabajan en centros de una complejidad social que podría denominarse extrema, algo que es significativo. Son institutos parecidos a los que ha elegido la Generalitat para su plan piloto. El reparto de los recursos entre los centros educativos en España se basa en un sistema de café para todos, en el que, una vez distribuida la plantilla de docentes y especialistas, como los orientadores, en base al número de estudiantes, se añaden algunos refuerzos a las escuelas e institutos con realidades más complicadas. Ese trato muy parecido en situaciones radicalmente distintas hace que en centros como los de Mar Sierra, directora en Alicante, y Miriam Lobo, profesora en Sevilla, el reto supere por mucho las fuerzas de su profesorado. Y los docentes manifiestan que necesitan cualquier ayuda que puedan recibir.

“A nosotros nos vendría bien tener un policía, entre otras cosas, porque así no tendríamos que dedicar tanto tiempo a tareas que en realidad son casi policiales. Informar de peleas, buscar a alumnos a los que va a venir a recoger una patrulla... Si hubiera un agente que se encargara de todo lo que la policía nos pide a nosotros, los miembros del equipo directivo podríamos dedicarnos de verdad a las cuestiones docentes”, afirma Sierra. Uno de los problemas con los que se encuentran en el instituto sevillano donde trabaja Lobo es, por otra parte, que, a veces, cuando llaman a la policía, no aparece nadie. “Hace poco se nos metió un antiguo alumno, que no conseguíamos que se fuera. Y solo conseguimos que la policía viniera cuando les dijimos que llevaba una navaja”, cuenta.

El director de otro centro complejo, aunque no tanto, en Castellón, Toni Solano, que también ha sufrido la falta de respuesta al llamar a la policía, afirma: “Es verdad que los centros tienen mucha conflictividad. Pero tienen conflictividad porque no se dan recursos para corregir los problemas de base. Y entre esos problemas está que una parte de los alumnos llegan al instituto con cero motivación y tienen que ocupar seis horas de su vida en clases de las que no entienden absolutamente nada, y en las que no tienen ningún tipo de interés. Se tendría que hacer una intervención temprana para que ese descuelgue no se diera”.

*“Los alumnos más afectados, los más vulnerables”*

Aina Tarabini, profesora de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, considera el despliegue policial en Cataluña “una mala noticia y un mal precedente”. Reconoce que en muchos centros educativos hay conflictos por el malestar causado “por cuestiones de carácter estructural”: “Desigualdades socioeconómicas muy fuertes, dinámicas familiares muy complejas y tensiones comunitarias que el alumnado lleva a las aulas”. A su juicio, poner policías es una respuesta fácil que no solucionará un problema que requiere “recursos, formación y tiempo, y figuras como educadores y trabajadores sociales para acompañar al alumnado”. En Estados Unidos, añade, un país con larga tradición de presencia policial en los centros educativos, “muchas evidencias científicas ponen de manifiesto que, cuando los problemas socioeducativos se abordan de forma

policial, los problemas y la violencia no se reducen. Simplemente, se derivan del ámbito educativo al penal. Y el alumnado más afectado es el más vulnerable”.

En Europa, el Reino Unido, el país que más ha avanzado en las últimas décadas en la fórmula policial para abordar la conflictividad en los centros educativos, tampoco resulta alentador. En marzo de 2020, un niño negro con espectro autista se enfrentó, en un desagradable altercado verbal, con un miembro del personal de un colegio de Londres. El director decidió imponer al alumno una suspensión de tres días. Pero el empleado agredido fue más allá. Denunció lo sucedido al agente de seguridad escolar asignado al centro. El asunto acabó en manos de la Fiscalía, que inició una investigación. Los padres, a su vez, interpusieron una queja por el presunto sesgo racista y contra las minorías que podía acabar produciendo la presencia de oficiales de la policía en el entorno educativo.

A principios de esta década, 23 departamentos policiales del Reino Unido desplegaron 683 agentes (SSO, o *Safer School Officers*, en su término inglés) en diversos centros escolares que presentaban una aparente conflictividad. La Policía Metropolitana de Londres (MET), el departamento que más oficiales repartió por colegios, entregó al diario *The Guardian* las estadísticas que utilizaba para elegir dónde destinar mayores recursos.

El número de almuerzos o meriendas gratuitas repartidas, las notas en las pruebas de bachillerato, el índice de absentismo y hasta los incidentes policiales registrados previamente en el centro se convirtieron en los criterios básicos para decidir cuándo un colegio era más conflictivo que otros.

Sin cuestionar la necesidad de proporcionar seguridad cuando es necesaria, fueron muchos los académicos, expertos y organizaciones escolares que pusieron en cuestión un sistema que tendía a imponer un clima hostil y de sospecha entre grupos de alumnos de rentas bajas o pertenecientes a minorías, que acababan siendo injustamente criminalizados.

El 1 de mayo del año pasado, la MET decidió eliminar el puesto de sus 371 agentes de seguridad escolar y crear una nueva figura para ellos: Agente de Custodia Designado-Niños y Jóvenes (*Designated Ward Officer – Children and Young People*, DWO-CYP). Integrados en la policía de barrio, su misión es centrarse en la seguridad de los menores en esa zona, sea en colegios o en otras áreas. Ya no tienen la visibilidad anterior, cuando eran claramente identificados como el policía asignado a un centro concreto. Su tarea es ahora más bien la de preservar la seguridad de los alumnos en el amplio espacio geográfico y vital que supone su trayecto diario de casa a la escuela.

#### *Los casos de Alemania y Francia*

Otros países, como Alemania, no cuentan con un programa de policías de paisanos en las escuelas. Es algo que no se ha debatido nunca y que, si se hiciera, desataría muchas críticas en un país donde parte de sus ciudadanos vivieron hasta 1989 bajo la estrecha vigilancia de la policía secreta de la República Democrática Alemana (RDA). Sin embargo, el problema de la violencia en ciertas escuelas y cómo hacerle frente es un tema recurrente en los gobiernos regionales, sobre todo cuando se producen ataques como el ocurrido hace casi un año, cuando un joven estudiante de 17 años amenazó a su profesora con un cuchillo en una escuela en Ludwigshafen (Renania-Palatinado), o cuando cuatro meses después, en Essen (Renania del Norte-Westfalia), una profesora fue apuñalada por un joven también de 17 años.

Tras el incidente en Ludwigshafen, el ambiente de violencia que se vivía a diario en la escuela acaparó titulares en todo el país y se decidió enviar agentes de policía de servicio para que estuvieran a diario en el patio de esa escuela. La semana pasada, el Ministerio regional de Educación informó de que la situación se había calmado y que los agentes ya solo acuden al centro de forma esporádica. Las visitas se realizan sin previo aviso.

Estas visitas se engloban dentro del paquete de medidas aprobado en Renania-Palatinado que prevé, en esencia, una mayor presencia policial en los colegios en los que ya se han producido incidentes violentos y que están clasificados como colegios conflictivos. Además, se ha creado un servicio de apoyo para el profesorado y el personal educativo. Las visitas de la policía al recinto escolar serán sin motivo aparente, periódicas, de duración limitada, con horarios fijos y con personas de contacto claramente designadas.

Asimismo, otros estados federados han tomado medidas similares. Por ejemplo, el Gobierno de Renania del Norte-Westfalia anunció el pasado septiembre que está probando en 20 centros educativos un nuevo plan contra la violencia, tanto entre alumnos como contra el profesorado. Consiste también en mandar agentes de policía a los patios de los colegios para prevenir la violencia, así como en crear una unidad didáctica conjunta para abordar la violencia, impartida por un agente y un profesor en séptimo curso, donde los niños tienen normalmente entre 12 y 13 años.

En Francia, el aumento de la violencia en el entorno escolar también se ha convertido en una de las grandes preocupaciones. En marzo del año pasado, tras varios ataques con cuchillo por parte de alumnos a otros compañeros o profesores dentro de las aulas, el Gobierno decidió multiplicar las inspecciones aleatorias que se realizan a la entrada de colegios e institutos. Las hacen los policías y gendarmes, siempre con la presencia de algún funcionario escolar.

En el último año, se han hecho 20.500 controles y se han incautado 800 armas blancas a los menores, según datos facilitados por el Ministerio de Educación esta misma semana. “Unas cifras preocupantes”, según el

titular de la cartera, Édouard Geffray. El ex primer ministro, François Bayrou, llegó a plantear la posibilidad de poner arcos de seguridad en los centros para poder detectar las armas blancas. Fue tras el apuñalamiento mortal de una de las monitoras que supervisaba uno de estos controles de mochilas por parte de los agentes, en junio del año pasado.

Salvo para las citadas inspecciones, la presencia de las fuerzas del orden en el interior de los colegios no está permitida y, para poder intervenir, necesitan la autorización del director del centro. En 2018, el Gobierno planteó la presencia física de agentes en algunos centros escolares, los más conflictivos, dentro de un plan de acción contra la violencia. La medida finalmente no se aprobó. Durante el pasado curso escolar se registraron 14 "incidentes graves" (incluye violencia física, pero también verbal) por cada 1.000 alumnos en colegios e institutos, según los datos de la encuesta nacional de clima escolar del Ministerio de Educación.

## EL MUNDO

### El PP plantea blindar una hora de lectura a la semana y dar "prioridad absoluta" al libro de papel y a escribir a mano

*Las pantallas quedarán "reservadas para usos específicos y con criterio didáctico". Se evaluará el progreso lector de los alumnos de forma "rigurosa"*

Olga R. Sanmartín. Madrid. 26 abril 2026

El PP quiere implantar un Plan de Lectura en el que apuesta por la vuelta a la lectura en papel y a la escritura a mano. Si llega a gobernar tras las elecciones generales de 2027, cambiará la ley para que se reserve en el currículo al menos una hora de lectura obligatoria a la semana y para que las bibliotecas escolares se conviertan en el centro de colegios e institutos. La iniciativa, a la que ha tenido acceso EL MUNDO, dará «prioridad absoluta» al soporte físico y la lectura en pantalla quedará relegada a la mínima expresión.

El principal problema del sistema educativo español, junto al elevado índice de abandono escolar temprano, es la pobre comprensión lectora de los jóvenes. El 31% de los universitarios se encuentra en un nivel bajo, lo que significa que no pueden ir más allá de entender textos cortos de como mucho una página. Es un porcentaje superior al promedio de la OCDE, del 26%, y al que se registraba hace una década en España, el 28%.

El plan se trata «un marco completo de refuerzo del aprendizaje de la lectura» para todos los centros educativos de toda España y en todos los cursos de la enseñanza obligatoria, empezando de forma temprana en Infantil y poniendo el énfasis en 1º y 2º de la ESO (12- 14 años), considerada una «etapa crítica de consolidación»: es el momento en que muchos alumnos que antes leían dejan de hacerlo cuando reciben el móvil.

Para evitar esta fuga, se propone «reservar al menos una hora semanal estructurada de lectura en el currículo tanto en Primaria como en Secundaria, como tiempo protegido y no sustituible». Eso supone cambiar los desarrollos curriculares estatales de la Lomloe de 2020, que no recogen esa hora semanal que, de regularse, tendría el rango de una asignatura y debería disponer de espacio en los horarios de toda España de forma obligatoria.

El plan se basa, además, en dos principios «transversales»: «la prioridad del soporte en papel para la lectura profunda» y «la necesidad de una monitorización continua y rigurosa del progreso de los alumnos».

"LA CLAVE DEL APRENDIZAJE"

Fuentes del PP señalan que «la lectura es la clave del aprendizaje» y que, «sin una adecuada comprensión lectora, se tambalea la adquisición de conocimientos y competencias en todas las materias».

«Si fallan los cimientos -leer y entender e interiorizar lo que se lee-, peligran todo el edificio de la educación. Además, leer es discernir. Al culminar las etapas educativas obligatorias [a los 16 años], la lectura ha de haberse afianzado para ayudar a los alumnos a construir un criterio propio y protegerlos de la manipulación y de la ingeniería social. Quien consolida el hábito de la lectura no sólo es más sabio; es también más libre», añaden estas fuentes.

El plan no concibe la lectura y la escritura a mano «como habilidades aisladas ni circunscritas a una etapa concreta», sino como «competencias transversales que se construyen progresivamente desde la primera infancia y han de consolidarse a lo largo de la escolaridad obligatoria».

Se basa, para ello, en investigaciones que demuestran que la fluidez lectora de un niño de seis años permite prever sus resultados académicos a los 16 años y que la competencia en lectura y escritura a esta edad es capaz de hacer intuir el sueldo de esta misma persona con 40 años.

"MEJORA LA MEMORIA"

Por otro lado, defiende que «está estudiado que la escritura a mano mejora la memoria y la comprensión conceptual». «Tomar apuntes obliga a sintetizar ideas, mientras que teclear favorece copiar literalmente sin procesar la información. Los alumnos que toman apuntes a mano incrementan hasta en un 58% la probabilidad de sacar un sobresaliente», argumentan las fuentes del principal partido de la oposición.

Por eso, su Plan de Lectura da «prioridad absoluta al soporte físico para la lectura profunda y evaluada» y «la lectura en pantalla queda reservada para usos específicos y con criterio didáctico». Esta propuesta supone un cambio radical de rumbo, pues desde comienzos de siglo los sucesivos gobiernos han hecho una fuerte inversión por el despliegue de tecnología en las aulas. A partir del Covid, y en vista de la reciente evidencia científica que muestra que las pantallas no sólo no mejoran el aprendizaje sino que están asociadas a problemas de salud física y psíquica, el PP se sitúa en el bando del papel.

En esta vuelta a lo básico, los *populares* van a proponer una selección de lecturas clásicas, adaptadas por etapas, y una metodología de «lectura acompañada» por el docente o por la familia, «promoviendo la comprensión profunda sobre el volumen».

«Cada centro debe contar con un plan de acondicionamiento de espacios lectores», como bibliotecas de aula o zonas de lectura, «vinculado a un sistema de evaluación continua del progreso lector individual», añade la propuesta del equipo de Alberto Núñez Feijóo.

#### MONITORIZAR LA PROGRESIÓN LECTORA

La evaluación del progreso lector es una herramienta muy importante que no se realiza de forma sistematizada en los centros educativos. Hay excepciones, como el colegio Sant Gregori de Barcelona, que lleva desde 1956 midiendo la velocidad lectora de todos los alumnos de todos los cursos de Primaria con la misma prueba, lo que le permite comparar los resultados y tomar medidas de refuerzo inmediatas si detectan cambios.

Hasta ahora, España sólo ha tenido indicadores internacionales como PISA para evaluar la comprensión lectora. El Gobierno ha implantado unas pruebas comunes que se están realizando por primera vez este año de la misma forma en todo el país y que permitirán medir el sistema a escala nacional. Pero durante años el sistema ha estado ciego.

La evaluación va a hacer posible «una intervención temprana e implicación de la familia, mejora de las prácticas de enseñanza en el aula y apoyo continuo a los alumnos que tienen dificultades para leer».

#### LA PROPUESTA EN EUROPA: UNA RED DE ESCUELAS Y UN INDICADOR COMÚN

La vicepresidenta del Grupo del Partido Popular Europeo, Dolors Montserrat, ha enviado una carta a Rosana Mînzatu, vicepresidenta de la CE, y al comisario de Juventud, Glenn Micallef, para trasladar «una preocupación creciente y compartida: el deterioro de la comprensión lectora entre los jóvenes europeos». «Es un riesgo estructural para la igualdad de oportunidades, la competitividad y el funcionamiento de nuestras democracias», señala la eurodiputada española, que ha elaborado una propuesta integral que será presentada en el Parlamento Europeo. Su plan insta a crear una Garantía Europea de la Lectura, que, siguiendo la lógica de la Garantía Juvenil, «establezca el compromiso de que ningún niño en Europa quede atrás en la adquisición de una competencia básica como la lectura».

También quiere poner en marcha una Red Europea de Escuelas por la Lectura, que «permita identificar y extender a escala europea aquellas prácticas pedagógicas que han demostrado ser eficaces, apoyándose en programas como Erasmus+ y estructuras ya existentes». Y llama a desarrollar un Indicador Europeo de Comprensión Lectora, «que permita contar con datos comparables y actualizados para orientar mejor las políticas públicas».

Asimismo, considera necesario reforzar la atención a las dificultades específicas de aprendizaje, en particular la dislexia, que afecta a entre el 5% y el 10% de la población escolar europea, mediante el reconocimiento de un Día Europeo de la Dislexia y las Dificultades de Lectura acompañado de medidas concretas.

Junto a estas iniciativas, Dolors Montserrat reclama «favorecer el ecosistema del libro en Europa, apoyando a los autores, facilitando la circulación de obras y promoviendo el contacto directo entre escritores y estudiantes».

## europapress.es

### El CEU anima a la comunidad educativa y la sociedad a prevenir el acoso escolar con su campaña 'Miradas atentas'

MADRID, 27 Abr. (EUROPA PRESS) - La Fundación Universitaria San Pablo CEU y sus instituciones educativas CEU han lanzado una nueva edición de la campaña 'Miradas Atentas', una iniciativa que desde hace cinco años promueve la prevención y la detección temprana del acoso escolar.

En el marco del Día Mundial contra el Acoso Escolar, que se celebra cada 2 de mayo, la campaña ha lanzado una nueva acción audiovisual centrada en lo que el CEU denomina "el instante invisible: ese momento previo en el que una mirada, una palabra o una decisión pueden evitar una situación de acoso".

El eje de Miradas Atentas sigue siendo el gesto de rodear el ojo con el dedo índice y el pulgar, un símbolo con el que invitan a "estar alerta, a mirar a tiempo y a no permanecer indiferentes". A lo largo de estos años, según el CEU, este gesto ha ido ganando reconocimiento gracias a la implicación de alumnos, docentes, familias y distintos perfiles sociales, "convirtiéndose en una llamada colectiva a la acción".

La nueva pieza audiovisual se construye a partir de cuatro historias cotidianas y reconocibles que muestran situaciones iniciales de acoso escolar en las que todavía es posible intervenir. A través de estas escenas, el CEU traslada la idea de que "la prevención no comienza cuando el problema ya es visible, sino mucho antes, en los pequeños gestos del día a día".

El director del Área de Colegios del CEU, Carlos Ortiz Sanchidrián, ha subrayado que "la prevención del acoso escolar no empieza cuando aparece el problema, sino mucho antes, en lo cotidiano: en un gesto, en una palabra o en una mirada atenta". En este sentido, ha añadido que "la responsabilidad de una institución educativa pasa por no mirar hacia otro lado, formar a los docentes para detectar señales y generar una cultura en la que el respeto sea estructural".

La campaña amplía además el foco más allá del entorno escolar, incorporando otros espacios como el hogar, el grupo de amigos o los entornos digitales. "El papel de las familias es insustituible. No basta con reaccionar. Es necesario identificar, exigir y actuar", ha señalado. Con un despliegue que incluye acciones en redes sociales, colaboraciones con creadores de contenido y actividades en todos sus centros educativos, el CEU busca implicar a toda la sociedad para detectar el 'bullying' y actuar a tiempo.

## ▣ EL DEBATE

### La Selectividad en 2026: más práctica y homogénea en toda España

*Catorce comunidades autónomas han aceptado las recomendaciones de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas*

El Debate. 27 abr. 2026

Apoco más de un mes de que la Prueba de Acceso a la Universidad, PAU, se celebre en toda España, los alumnos de segundo de Bachillerato planifican sus días de estudio ante una selectividad más práctica y homogénea y que se afianza en 2026.

Catorce comunidades autónomas han aceptado las recomendaciones de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) para armonizar la prueba, diez de ellas al 100 % y otras cuatro en un 75 %. El próximo curso se sumarán otras tres autonomías más a estas orientaciones.

Así lo explica a EFE el presidente de Crue-Asuntos Estudiantiles y rector de la Universidad de Almería, José Joaquín Céspedes, que transmite «tranquilidad» al alumnado y señala que «no va a cambiar mucho» respecto a la de 2025.

«Se va a ir aumentando el porcentaje de preguntas competenciales en determinadas materias, pero de una forma muy gradual, o en otras se puede reducir levemente el nivel de optatividad», indica tras recalcar que son «pequeños cambios» con los que ya se ha trabajado a lo largo del curso.

Por segunda vez, la PAU -con una duración de 90 minutos- tendrá un solo modelo de examen para cada materia -en vez de dos- y según las recomendaciones de la CRUE, este año las faltas de ortografía en matemáticas no penalizan.

En Lengua Castellana y Literatura II y lenguas cooficiales y extranjeras la penalización será de un máximo de 2 puntos y en el resto de materias, de un máximo de 1 punto.

En Madrid se introduce una corrección con calificaciones en múltiplos de 0,1 en lugar de 0,25, lo que ha obligado a un ajuste en los sistemas informáticos, señalan fuentes de la Universidad Complutense, que resaltan que una evaluación más global del desempeño obliga al estudiantado a cuidar más la expresión, la estructura de la respuesta y la justificación".

*Fechas en la mayoría de comunidades*

Según los datos recogidos por las delegaciones de la Agencia EFE, la mayoría de las comunidades harán la PAU los días 2, 3 y 4 de junio, en periodo ordinario, aunque Madrid empezará el día 1 de junio hasta el día 4, Canarias del 2 al 5 de junio y Castilla La Mancha el 8, 9 y 10 de junio.

Los exámenes extraordinarios serán el 30 de junio y el 1 y 2 de julio en casi todos los territorios, aunque en Navarra se adelantan al 24, 25 y 26 junio, en Castilla La Mancha al 29, 30 de junio y 1 de julio y en Asturias se retrasan al 6, 7 y 8 julio.

Castilla y León adaptará la prueba a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o de otro tipo tanto en los tiempos como con modelos especiales de examen.

Y mientras en la Rioja el turno de mañana se adelantará media hora para evitar las horas centrales de calor, en la Comunitat Valenciana pesa la amenaza de una huelga indefinida del profesorado a partir de mayo, aunque todavía está en el aire.

País Vasco ya ha habilitado 26 centros para la realización de unos 95.000 exámenes y Aragón contará con 12 tribunales repartidos entre las tres capitales de provincia y las localidades de Ejea de los Caballeros, La Almunia, Calatayud, Tarazona, Jaca, Barbastro, Fraga, Monzón, Alcañiz y Calamocha. En la Región de Murcia, los exámenes se harán en un total de 12 sedes.

Universidades como la de Castilla La Mancha, la Universidad de Sevilla, la de las Palmas de Gran Canaria o el gobierno de la Comunitat Valenciana han publicado guías y consejos para «sobrevivir» a la PAU. Cómo planificar el tiempo de estudio, de descanso y de ocio o estrategias ante situaciones de ansiedad o estrés.

## EL PAIS

### **Un centenar de personas se manifiesta en dos institutos catalanes contra la incorporación de ‘mossos’: “Los conflictos no se arreglan con policías”**

*ERC y Comuns esperan que el Govern rectifique la medida antes de sentarse a negociar los Presupuestos*

IVANNA VALLESPÍN / CAMILO S. BAQUERO. Barcelona - 27 ABR 2026

Primeras manifestaciones de rechazo ante el plan del Govern de introducir agentes de Mossos de paisano en los institutos para reducir la conflictividad. Este lunes se han concentrado un centenar de personas ante los institutos Margarida Xirgu i Eugeni d'Ors, ambos en L'Hospitalet de Llobregat, donde estaba previsto que se incorporara, esta misma mañana, la agente que debe velar por la convivencia en el centro. Profesores y alumnos, además de muchos representantes sindicales, han participado en la protesta, en que se han mostrado carteles exigiendo “más recursos sociales y menos policías”. Esquerra Republicana y los Comuns, los socios de investidura del Ejecutivo, han vuelto a cargar contra la medida, aunque de momento evitan ponerla como línea roja de la futura negociación presupuestaria.

La prueba piloto que acaba de poner en marcha los departamentos de Educación e Interior, y avanzada por EL PAIS, contempla el despliegue de agentes de los Mossos d'Esquadra, de paisano y sin arma, en centros de secundaria, seleccionados por concentrar un elevado nivel de conflictividad. Actualmente son 14 centros -se ha añadido uno de la Val d'Aran- de las zonas de Osona, Urgell y Alta Ribagorça, a parte de un instituto del Prat, uno de Sabadell y estos dos de L'Hospitalet. El plan arranca este lunes y la media docena de agentes movilizados se irán incorporando progresivamente durante esta semana a los centros. El objetivo es que la presencia de los agentes reduzca el nivel de incidencias, pero que también ayuden en tareas de mediación, en colaboración con los equipos directivos.

Las asambleas de trabajadores de ambos centros han emitido un comunicado conjunto en que rechazan la prueba piloto del Govern y defienden que ya cuentan con “profesionales cualificados para acompañar al alumnado y gestionar situaciones complejas”, como los integradores y educadores sociales, además de los orientadores. “Son estas figuras las que disponen de las herramientas y la formación necesarias para intervenir desde el vínculo, la prevención y el apoyo emocional”, asevera el texto, que también lamenta la decisión de Educación de reducir la plantilla en 128 efectivos menos (25 educadores y 103 TIS).

“La conflictividad que vive el alumnado no se arregla con medidas policiales, sino sociales”, añade el comunicado. Asimismo, los docentes consideran que el plan lo que hace es “estigmatizar” más un colectivo vulnerable, como son los alumnos de origen inmigrante, y van más allá asegurando que ello “consolida el auge reaccionario y racista”.

Los docentes también critican que se trata de una decisión “unilateral” del Govern, que “no ha sido consultada ni consensuada con la comunidad educativa” y reclaman que se apliquen las reivindicaciones de más plantilla de atención educativa que están defendiendo la mayoría de sindicatos en las jornadas de huelga masiva de los últimos meses. Finalmente, lamentan que el Govern haya respondido con “una chapuza”, usando “herramientas no educativas en los centros”.

El Departamento de Educación asegura que, a pesar de las protestas, el plan sigue adelante porque “los centros se han adherido de forma voluntaria y no consta que nadie se haya desmarcado”. Además, vinculan las protestas también al descontento sindical generalizado de los últimos meses.

Tanto ERC, como los Comunes y la CUP ya habían registrado solicitudes de comparecencia en el Parlament de las consejeras de Educación y de Interior para que detallen una iniciativa a la que se oponen de manera frontal. “No adelantaremos pantallas. Dependiendo de las respuestas que nos den [en las comparecencias] nosotros tomaremos decisiones”, ha asegurado este lunes el portavoz republicano Isaac Albert, preguntado

sobre si la retirada de la prueba piloto sería una línea roja en la futura negociación Presupuestaria en Cataluña. “Estoy segura que esta cuestión la podremos dirimir antes de que se comiencen las negociaciones”, ha dicho por su parte la diputada en el Congreso Aina Vidal.

Ambas formaciones, al igual que los anticapitalistas, comparten la crítica de que se impulsa la presencia policial mientras que se ha recortado hasta un 25% en personal de apoyo en las escuelas. “¿No hay recursos para incrementar los profesionales de educación pero si que hay para desplegar policía las escuelas?, se ha preguntado la portavoz de la CUP, Su Moreno. La Candidatura además ha hecho un requerimiento formal para parar la prueba, argumentando que carece de cobertura legal, normativa y de publicación oficial en el DOGC. Además consideran que vulnera la Ley catalana de Educación de Cataluña, al afectar a la autonomía de los centros y a la composición del claustro.

#### *Los educadores sociales piden la retirada del plan*

El Colegio de Educadores Sociales de Cataluña también se ha posicionado en contra de la prueba piloto, sobre la cual asegura que no han sido consultados, a pesar de que son el colectivo que se dedica a la mediación y a la resolución de conflictos. “Cuesta entender que las funciones claramente educativas, preventivas y de trabajo comunitario se deriven a los cuerpos de seguridad”, asegura el Colegio en un comunicado, donde además rechazan la presencia policial en los institutos: “En los espacios educativos no se tendría que contemplar la incorporación de cuerpos policiales”.

Los educadores sociales alertan de que iniciativas como esta, a la larga, “pueden tener un coste más alto: menos cohesión social, intervenciones menos adecuadas y un impacto negativo en alumnos y familias”. Por el contrario, defienden que la figura del educador social ayuda en la “mejora la convivencia y el clima escolar, la reducción de los conflictos y en la detección y prevención de situaciones de riesgo social”, destacan en su escrito.



## **Euskadi trabaja para garantizar el comedor y el transporte al alumnado vulnerable en centros concertados**

*La consejera Begoña Pedrosa reúne en la sexta sesión de la Mesa Eskola Bikaina Denontzat, celebrada en Bilbao, a un centenar de agentes educativos para definir medidas contra la segregación*

Borja López NTM. 27-04-26

El sistema educativo vasco encara una fase decisiva para garantizar su cohesión. El CEIP San Inazio de Bilbao ha sido el escenario de la sexta sesión de la Mesa Eskola Bikaina Denontzat, un foro clave presidido por la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, cuyo objetivo principal es combatir la segregación escolar y avanzar hacia un modelo más inclusivo y de calidad. Esta reunión marca un punto de inflexión: el paso de la reflexión estratégica al desarrollo técnico de medidas concretas que comenzarán a desplegarse el próximo curso académico.

#### *Un centenar de profesionales en acción*

La jornada de este lunes ha servido para organizar el trabajo de cerca de 100 profesionales y agentes educativos que, integrados en grupos de trabajo, definirán actuaciones precisas hasta el final del presente curso.

Según ha explicado Pedrosa, tras una etapa de diálogo entre posiciones muy distintas, el foco se centra ahora en la operatividad. “Avanzamos en medidas que mejoren la equidad, refuercen la inclusión y ayuden a reducir las desigualdades”, ha subrayado la consejera, insistiendo en que las propuestas deben ser “útiles, viables y con impacto real”.

La hoja de ruta se estructura en tres grandes líneas de actuación: el fomento del éxito escolar, la gestión de la oferta y la escolarización, y el trabajo conjunto con familias y administraciones. Bajo estos ejes se desarrollan nueve proyectos que incluyen programas de acogida para alumnado de nueva incorporación —con refuerzo lingüístico y apoyo socioemocional—, el refuerzo de la formación del profesorado y el impulso de la autonomía de los centros en entornos complejos.

#### *"Mochila escolar"*

Uno de los puntos más destacados de esta fase es la propuesta de la “mochila escolar”. Esta iniciativa busca asegurar que el alumnado en situación de vulnerabilidad escolarizado en centros concertados tenga acceso garantizado a servicios esenciales como el comedor, el transporte o el material educativo, eliminando barreras económicas que alimentan la segregación. Además, se contempla la creación de servicios de información

educativa para orientar a las familias y el fomento de acuerdos locales entre ayuntamientos, centros y agentes sociales para cohesionar el entorno.

Este proceso cuenta con un respaldo institucional y social sin precedentes. En la Mesa participan desde las viceconsejerías de Educación, Juventud y Reto Demográfico, hasta entidades como EUDEL, el Consejo Escolar de Euskadi, la Inspección y el ISEI-IVEI.

La representatividad de este foro es total, integrando a la escuela pública (HEIZE), asociaciones de familias como Fapacne, y organismos especializados como UNICEF, Save the Children, Plena Inclusión y Eusko Ikaskuntza. La presencia de las universidades vascas (EHU, Deusto, Mondragon y BAM), junto a partidos políticos (EAJ-PNV, PSE-EE y EH Bildu), sindicatos (UGT, CCOO e Interinoak) y patronales educativas (Kristau Eskola, Ikasgiltza, AICE, EIB y Elizbarrutia), dota a este proyecto de una base sólida para garantizar el impacto real de las medidas en el sistema educativo vasco.

## europapress.es

### **El Ministerio de Educación defiende ante la OCDE en Estambul un modelo de FP más flexible y adaptado al mercado laboral**

MADRID, 27 Abr. (EUROPA PRESS) - La secretaria general de Formación Profesional, Esther Monterrubio, ha defendido este lunes ante la Cumbre de Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2026, celebrada en Estambul, una Formación Profesional "más flexible, conectada con las empresas y con mayor capacidad de adaptación a los cambios del mercado laboral".

Durante su intervención en una mesa redonda ministerial sobre el desarrollo de políticas de competencias, junto a ministros y responsables internacionales, Monterrubio ha subrayado que las políticas de competencias son "un elemento clave para dar respuesta a fenómenos como el envejecimiento de la población, la reducción de la población en edad de trabajar y el impacto de la digitalización y la transición ecológica".

La secretaria general ha subrayado que "la irrupción de la inteligencia artificial está transformando los sistemas productivos, generando nuevas oportunidades, pero también desafíos en términos de empleo y desigualdad". En este contexto, ha puesto en valor la implantación de la Formación Profesional Dual, que, según ha indicado, ha permitido "reforzar la relación entre formación y empleo, especialmente con las pequeñas y medianas empresas".

Sin embargo, Monterrubio también ha advertido de que el principal desafío no se limita a la formación inicial, sino que "la participación de la población adulta en el aprendizaje continúa siendo insuficiente". En este sentido, ha defendido la necesidad de desarrollar modelos más accesibles, reforzar los sistemas de orientación y reconocer las competencias adquiridas a través de la experiencia.

Según ha informado el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Monterrubio ha recalcado la importancia de "activar el talento disponible en la sociedad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación y al empleo" como factores para mejorar la empleabilidad, la productividad y la cohesión social.

Asimismo, ha destacado el papel de la cooperación entre administraciones, empresas y agentes sociales, así como de foros internacionales como la propia Cumbre de la OCDE, para el diseño de políticas de competencias eficaces.

Además de la mesa ministerial, la secretaria general ha mantenido encuentros bilaterales con la directora del Centro de Competencias de la OCDE, El Iza Mohamedou, y con el viceministro de Empleo y Desarrollo Social de Canadá, Paul Thompson, durante los cuales se han analizado cuestiones vinculadas a la Formación Profesional y se han explorado posibles vías de colaboración, según Educación.

## EL MUNDO

### **Las notas altas de la Selectividad de Madrid se concentran en San Blas: "Es un barrio con familias que creen en la meritocracia"**

Olga R. Sanmartín. Lunes, 27 abril 2026 - 22:56

San Blas era a principios de los años 80 uno de los barrios más conflictivos de la ciudad por la venta de drogas y las bandas callejeras. Hoy todo eso ha quedado atrás y el distrito se ha convertido en el epicentro de la excelencia educativa, con tres escuelas sostenidas con fondos públicos que, en menos de medio kilómetro cuadrado, acaparan las notas más altas de la Selectividad de la Comunidad de Madrid.

EL MUNDO ha analizado los datos del buscador de centros educativos del Gobierno madrileño, que recoge las notas de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) -antes llamada EvAU- entre 2020 y 2024. La media de la

región en la fase general es un 6,590 sobre 10, incluyendo las convocatorias ordinaria y extraordinaria. Hay una veintena de institutos y colegios que saca un 7,5 o más. Tres nombres de esta lista se encuentran en San Blas: el Colegio Internacional Newman, concertado con un 7,668, y los institutos públicos Las Musas, con un 7,560, y Alfredo Kraus, con un 7,500. En un radio de unas pocas manzanas se ha creado un efecto llamada de buena educación que tiene listas de espera para entrar.

El IES San Mateo (8,600) sigue encabezando la clasificación, un año más, pero se trata de un centro de Bachillerato de excelencia que exige un mínimo de notable para entrar. En Pozuelo, Las Rozas, Majadahonda y Boadilla del Monte hay también colegios privados con calificaciones muy altas, pero no se produce un triángulo tan sobresaliente como el de San Blas, que, además, tiene un nivel de renta muy inferior. ¿Qué ocurre en este barrio?

«No hay una explicación única, sino que es un fenómeno multifactorial», responde Andrés Verdugo, director del instituto Alfredo Kraus, que apunta, en primer lugar, a la «singularidad poblacional de la zona». Los tres centros están en Rosas, un ensanche con casas nuevas y bien comunicado con la M-40 en el que conviven familias del antiguo San Blas con inmigración predominantemente venezolana y parejas de jóvenes profesionales.

«A principios de 2000, justo antes de la burbuja inmobiliaria, se construyó en Rosas un PAU al que se vinieron a vivir muchas familias de la Generación X que procedían de Moratalaz, Vallecas y La Elipa. Esta generación todavía tiene en su cabeza el modelo de la meritocracia y del ascensor social con el que se criaron y sus hijos son el resultado de esta forma de concebir la vida», explica Verdugo.

Dice que tienen «un elevado porcentaje de alumnos con compromiso académico y dispuestos al trabajo» porque «sus familias les acompañan y les transmiten esa idea de que con esfuerzo van a poder mejorar su posición social, acceder a mejores recursos y tener mejor vida». «Estas familias se lo creen y así se lo transmiten a sus hijos», recalca.

Víctor Barbero, director del instituto Las Musas, coincide con Verdugo: «La clase media que en 2000 vio nacer un barrio transmitió a sus hijos una preocupación por la prosperidad. La gran transmisión patrimonial que se produjo en las familias de clase media no fue un patrimonio material, sino un patrimonio del esfuerzo y de confiar en el capital del conocimiento. Son padres que se contagian, da igual que sus hijos estén matriculados en el Newman, en el Kraus o en Las Musas: hay una cultura de barrio que hace que las familias estén más implicadas en la vida escolar».

«Este perfil de familias se fía de los profesores, confía en el profesional de la educación porque lo reconoce como un igual, y busca buena formación. Algunos establecen su vivienda en función de los colegios y otros visitan seis, siete y hasta ocho centros antes de decidirse», incide Juan Ramón de la Serna, director del Newman, que ve, por el contrario, en las «clases adineradas cierta dejación respecto a la educación»: «Escogen el colegio en función de las instalaciones, de la tecnología y de los viajes al extranjero y los alumnos entran en una rueda de élite social, mientras que hay otro perfil que busca a través de la educación un verdadero recorrido de construcción humana».

Dice Barbero que cuando las familias acuden a Las Musas solicitando una plaza «están buscando un proyecto consolidado». «No se trata tanto de nivel de exigencia, como de rigor, trabajo y disciplina para el estudio», precisa.

De la Serna está convencido de que en las escuelas que tienen «una identidad, un equipo directivo sólido, profesores implicados y un proyecto educativo audaz cuajan experiencias educativas que florecen».

Y añade: «Nosotros no buscamos las buenas notas, sino que las buenas notas son la consecuencia de una propuesta educativa de crecimiento humano. No hablamos de asignaturas, sino del uso de la razón, de la libertad, del vínculo... Desafiamos más la pregunta que la respuesta. Dicho de otra forma, la pasión de la educación coincide con la pasión de la materia».

He aquí la segunda clave del éxito de estos centros, después de la intensa implicación de las familias: el compromiso de los profesores. En el Alfredo Kraus, el 70% de la plantilla está en el centro con destino definitivo. «La estabilidad permite una estructura que hace que todo el profesorado trabaje a una», defiende.

El Newman está abierto desde las 7.30 de la mañana a las 11 de la noche y no hay libros de texto, sino que son los propios profesores los que elaboran los contenidos académicos. Las Musas ofrece una Formación Profesional con buenos resultados. El Alfredo Kraus es un centro trilingüe con una sección de inglés y otra de francés, «algo que genera un ambiente académico más demandante que otros programas educativos no tienen», señala Verdugo. «Entendemos que el bienestar personal es muy importante, pero la dimensión académica también forma parte de nuestra identidad. Perseguimos que los alumnos sean solventes», añade. Los tres coinciden en que sus profesores están «preparados», tienen «pasión por el conocimiento» y se sienten «enamorado de lo que enseñan».

Y en tercer lugar están «las estrategias de preparación» para la Selectividad, pues las tres escuelas hacen exámenes desde 1º de Bachillerato que son idénticos a los de la PAU. Esta prueba condiciona tanto esta etapa que el segundo curso se convierte en una especie de «entrenamiento», con un calendario, una presión, unos

tiempos de descanso y una dinámica de trabajo muy cercanos a los que después se van a encontrar en la universidad. No es de extrañar, por ello, que en el Newman, Las Musas y el Alfredo Kraus lleguen hasta el final del temario en muchas de las materias, a diferencia de lo que ocurre en otros centros. Tampoco inflan artificialmente la media de Bachillerato, que es bastante parecida a la de la PAU.

Los directores insisten, por otro lado, en que su verdadero mérito no radica en la nota media, sino en el porcentaje de alumnos que presentan a la Selectividad. En el Newman llega al 96%, a pesar de que en algunos cursos tiene hasta un 30% de alumnos con necesidades educativas especiales. «Logramos que todos suban», presume De la Serna.

En el *top 20* de la Selectividad 2020-2024 hay 13 centros privados, cuatro concertados y tres públicos. Las Musas y el Alfredo Kraus son el segundo y tercer mejor instituto, por detrás del San Mateo. El Newman es el tercer mejor colegio concertado, por detrás de Humanitas Bilingual School de Tres Cantos (7,688) y el Nuestra Señora del Recuerdo (7,684) de Chamartín. Precisamente Chamartín, de renta alta, aglutina a tres de los 20 centros con las notas más bajas: después del IES Numancia (3,838) de Puente de Vallecas, el segundo y tercero en la lista negra son los privados Santa María del Valle (3,932) y Guzmán el Bueno (4,060). El sexto es el Nuevo Velázquez (4,318), también privado.

### **METODOLOGÍA**

Se han utilizado los datos disponibles en el Buscador de centros de la Comunidad de Madrid, referidos a los cursos 2019-2020 hasta 2023-2024 (consultado por última vez el 26 de marzo de 2026). Para cada centro, se ha calculado el promedio de las calificaciones obtenidas en la EvAU en el máximo número de cursos con datos disponibles. Del mismo modo, se ha calculado el promedio de alumnos presentados.

De los 674 centros registrados en el Buscador: 639 contaron con datos válidos y en 35 casos no constaban datos de ningún curso.

El ranking se ha hecho en base a los 639 centros con datos disponibles, ordenándolos de mayor a menor nota promedio. A igualdad de nota, se ha puesto por encima a aquel con mayor número promedio de alumnos. Y en caso de igualdad, se comparte puesto en la clasificación.

# **EL PAÍS**

## **Tres expertos diseñan una reforma para hacer más justa la Selectividad**

*Proponen un sistema de percentiles que eliminaría los agravios entre autonomías y, creen, permitiría transformar el Bachillerato*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 28 ABR 2026

Tres expertos en educación plantean una reforma sencilla para hacer más equitativa la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), unos exámenes que generan cada año agravios territoriales. El motivo es que, aunque la calificación obtenida en un lugar de España sirve para entrar en cualquier universidad pública del país, los ejercicios son diferentes en cada comunidad autónoma. El año pasado, la diferencia en la media de los estudiantes gallegos y los murcianos fue, por ejemplo, de casi un punto a favor de los segundos, una disparidad que cambia cada curso de protagonistas, pero se repite con regularidad. “¿Tiene sentido hablar de igualdad de oportunidades cuando 17 exámenes distintos de una misma asignatura compiten directamente entre sí? Estadísticamente, el proceso está viciado, porque se tratan datos generados por procedimientos heterogéneos como si fueran equivalentes”, afirman Iván Area, catedrático de Matemática Aplicada en la Universidad de Vigo, José Ángel de Toro, catedrático de Física Aplicada en la Universidad de Castilla-La Mancha, y Elena Gajate, profesora de Matemáticas, todos con experiencia en la gestión de la Selectividad.

El sistema que han desarrollado utiliza percentiles para ordenar los puestos de los estudiantes dentro de cada autonomía. “Con este enfoque, lo relevante no es la nota obtenida, sino su posición relativa en la comunidad autónoma. No es tanto la calificación en sí, determinada por la preparación y capacidad del estudiante, pero también por el examen que le cae en suerte, sino el porcentaje de notas inferiores a ella; si lo fueron un 82,7% del total, el percentil correspondiente será 82,7”, explican. “Así, un 7 obtenido en un examen difícil podría ser equivalente, por situarse en el mismo percentil, a un 9 en un examen más fácil (con mayor abundancia de notas altas) de otra comunidad”.

Se trata de un modelo de estandarización que ya se aplica en otros procesos selectivos en España (en el examen MIR para médicos residentes, por ejemplo, para asegurar la equidad entre las convocatorias de años distintos) y es frecuente especialmente en el mundo anglosajón.

Tres expertos en educación distintos, con largas trayectorias en la gestión educativa, consultados por EL PAÍS, Alejandro Tiana, ex secretario de Estado de Educación, Miguel Soler, que ha ocupado cargos en el Ministerio de Educación y la Generalitat valenciana, y Juan Manuel Moreno, catedrático de Organización Escolar de la UNED, coinciden en considerar la propuesta de reforma de la PAU sólida e inteligente, y creen que merece ser, al menos, ensayada en una prueba piloto.

Los promotores del plan plantean que el sistema de percentiles se incorpore ya, aunque solo a título informativo, en la Prueba de Acceso a la Universidad que se celebrará este junio. “Serviría para hacer pedagogía con el estudiantado y sus familias: ‘Tu 9,2 en ese examen tan fácil solo está en el percentil 70, pero tu 6,2 en ese otro examen más difícil te lleva a un percentil 85’”, argumentan. Y abogan por implantarlo oficialmente el curso que viene, “tras trabajar el necesario consenso en la CRUE y luego en el ministerio”.

Nadie niega que el actual sistema español presenta un problema de equidad comparativa, que tiene consecuencias sobre todo para el acceso a las carreras más demandadas, en las que la competencia se basa en décimas. El ministerio y la Conferencia de Rectores (CRUE) llevan varios años impulsando un proceso de armonización de los ejercicios, que siguen siendo, no obstante, diferentes. El PP ha defendido la implantación de una Selectividad única, esto es, que todo el alumnado realice el mismo examen en toda España. Algo que suena bien en teoría, pero en la práctica choca con el hecho de que los temarios del Bachillerato son diferentes en las 17 comunidades autónomas, lo que hace inviable la propuesta. El propio partido lo acabó admitiendo tácitamente el año pasado, cuando, tras anunciar que iba a implantar una PAU “común” en las autonomías que gobernaba, terminó volviendo a poner ejercicios distintos.

De nuevo, en teoría, con la mayoría suficiente en el Congreso, se podrían hacer cambios en la legislación educativa para unificar el Bachillerato y hacer una Selectividad única. Su aplicación, sin embargo, desembocaría con toda probabilidad en un enfrentamiento con parte de las autonomías, con el agravante de que el Tribunal Constitucional ya ha advertido de que estas tienen “competencias compartidas” en la materia. Un horizonte de bronca política y judicialización en un asunto que requiere sosiego, ya que somete a una enorme presión a buena parte de los 700.000 alumnos de Bachillerato y a sus familias.

La propuesta de Area, Del Toro y Gajate resulta, en cambio, sencilla, y no obliga a desmontar el actual sistema, sino a “añadir cuatro líneas de código en el programa de procesado de notas”.

#### *Efecto en el Bachillerato*

Tanto o más importante que en el terreno de la equidad comparativa, los autores del proyecto de reforma creen que podría tener un efecto muy positivo en el diseño de los exámenes de la PAU y, como consecuencia, en la forma de enseñar y aprender en esa etapa y en el conjunto de la secundaria. Los encargados de poner los ejercicios de Selectividad se ven ahora empujados, afirman por su experiencia, “a diseñar exámenes ‘seguros’, predecibles y conservadores por miedo a proponer un examen más difícil que perjudique a ‘su’ alumnado frente al de otros territorios”. De todo ello resulta una prueba que tiene mucho de “regurgitado de nombres, hechos o recetas algorítmicas”. Si las universidades supieran que un examen “quizá más exigente no iba a lastrar el acceso del alumnado de su comunidad frente al del resto del Estado, porque se utilizarían percentiles, podrían, en cambio, innovar con toda tranquilidad”.

Y al mismo tiempo, concluyen, el Bachillerato no se reduciría en buena medida, como pasa hoy, a ser un entrenamiento con modelos de exámenes pasados de la PAU, y “podría convertirse en una etapa que primase la formación intelectual a través de la reflexión y el pensamiento crítico”.

Los otros tres expertos consultados por este periódico sobre la propuesta coinciden en que la fórmula, sin ser una solución milagrosa, podría mejorar la prueba, pese a lo cual plantean algunas cuestiones. Una es que atacaría los problemas de equidad territorial, pero no resolvería el que genera el hecho de que buena parte de la nota procede del expediente del Bachillerato; en concreto, el 60% de la fase obligatoria (sin contar los cuatro puntos adicionales, hasta sumar un máximo de 14, que pueden conseguirse presentándose a ejercicios optativos), lo que es potencialmente muy injusto dado que en España no solo existen miles de centros educativos, sino tres redes escolares diferentes, pública, concertada y privada, con incentivos dispares. Y otra, que el sistema de percentiles podría “aplanar de forma artificial” las diferencias que pueden existir realmente entre el alumnado de unas comunidades autónomas y otras (en una prueba externa como la del Informe PISA, por ejemplo, los cántabros obtienen tradicionalmente un resultado claramente mejor que los canarios). Hay, finalmente, división entre los especialistas consultados en si el modelo de percentiles propuesto resultaría fácil de entender y aceptar por parte de la sociedad. Pero los tres coinciden en que merece ser probado.



## **El desafío de enganchar a los adolescentes a los libros en la era del scroll infinito**

*Especialistas en educación analizan cómo fomentar el hábito lector en jóvenes en un contexto marcado por el uso intensivo de pantallas y redes sociales*

Soledad Barbacil. Madrid. 28/04/2026

Si hay un debate que preocupa cada vez más a familias y docentes, es el de cómo fomentar la lectura en una generación que ha crecido entre pantallas, notificaciones y vídeos de pocos segundos. Lejos de caer en discursos alarmistas, especialistas en educación coinciden en que el problema no es la tecnología en sí, sino cómo se integra la lectura en la vida cotidiana de niños y adolescentes. La cuestión ya no es si leen menos, sino cómo hacer que quieran leer.

En este contexto, voces como la de María Larios, responsable de Bibliotecas del Colegio Europeo de Madrid, y la de Debbie Bailey, profesora de Secundaria en The English Montessori School (TEMS), aportan claves desde el ámbito educativo. «Las redes sociales, los vídeos cortos y la mensajería instantánea han cambiado la forma en que los jóvenes se relacionan con la información y el entretenimiento», explica Larios, quien subraya que el verdadero reto es «encontrar la forma de que la lectura encuentre su espacio en este ecosistema».

Uno de los errores más frecuentes, según los expertos, es vincular la lectura exclusivamente al ámbito académico. Cuando un libro se percibe como una tarea, pierde gran parte de su atractivo. En este sentido, la reflexión no es nueva. Tal y como señala Bailey, «no es lo mismo saber leer que querer hacerlo». Esta diferencia resulta crucial para entender por qué muchos estudiantes, pese a tener habilidades lectoras, *no desarrollan el hábito*.

Bailey insiste en que el gusto por la lectura «se construye de forma silenciosa, a partir del entorno educativo y de la relación que el niño establece con los libros desde sus primeros años». Es decir, no se trata de una habilidad que aparezca de forma espontánea ni como resultado de una campaña puntual, sino de un proceso continuo. En la misma línea, Larios advierte: «Cuando un adolescente percibe un libro como una obligación, resulta difícil que desarrolle una relación natural con él». Por eso, defiende que la clave está en generar contextos donde leer sea una elección.

El entorno familiar sigue siendo uno de los factores más determinantes. No se trata de imponer lecturas, sino de normalizar su presencia. «Los jóvenes que ven a sus padres leer tienen más probabilidades de adoptar ese hábito de forma natural», apunta Larios. Y añade un matiz importante: no es necesario que se trate de grandes obras literarias. Revistas, artículos o incluso prensa escrita pueden servir como puerta de entrada. Además, pequeños gestos pueden tener un gran impacto: libros visibles en casa, visitas a librerías o convertir el regalo de un libro en una tradición. Son acciones sencillas que, con el tiempo, construyen una relación positiva con la lectura.

#### *Conectar con sus intereses*

Otro de los puntos clave es adaptar la lectura a los intereses de cada adolescente. En una etapa marcada por la búsqueda de identidad, este factor puede marcar la diferencia. «Si a un estudiante le gusta el fútbol, hay biografías deportivas que pueden ser su puerta de entrada. Si le interesa la ciencia ficción, existe toda una tradición literaria detrás que puede descubrir», explica Larios. Cuando el contenido conecta con el lector, el esfuerzo disminuye. Esta idea también está presente en el enfoque educativo descrito por Bailey, donde se insiste en respetar el ritmo y los intereses individuales del alumno como base para construir el hábito lector.

Aunque a menudo se presentan como el gran enemigo de la lectura, las redes sociales también pueden convertirse en una herramienta útil. «Existen comunidades que reúnen a millones de jóvenes que recomiendan, debaten y descubren libros con un entusiasmo genuino», destaca Larios. Ignorarlas, en su opinión, sería desaprovechar una herramienta que ya utiliza un lenguaje que conecta con los adolescentes.

Tanto Larios como Bailey coinciden en una idea fundamental: *no hay soluciones inmediatas* ni únicas para fomentar la lectura en adolescentes. «Un niño no se convierte en lector en un solo día, sino a través de muchos pequeños momentos», recuerda Bailey. Este proceso implica la combinación de factores como el entorno familiar, el contexto educativo y la adecuación de las lecturas a los intereses del alumno, elementos que influyen de manera directa en el desarrollo del hábito lector.

**ElPeriódico.com**

## **Las escuelas catalanas harán cinco días de huelga entre mayo y junio: habrá 17 paros distribuidos por zonas y días**

*La nueva movilización en el sistema público incluye tres huelgas generales los días 12 y 27 de mayo y 5 de junio, más otras dos por servicio territorial*

Helena López. 28 ABR 2026

Advirtieron de que el curso no terminaría con normalidad y así será. Los portavoces de Ustec, Aspepc, la CGT y La Intersindical han presentado este martes –frente al Palau de la Generalitat y sentados en pupitres– el nuevo calendario de movilizaciones, que incluye un total de 17 días de huelga, por territorios y niveles educativos, y que arrancará el 7 de mayo con una jornada de paro en la etapa 0-3 y terminará el 5 de junio con una huelga general, a cuatro días de la selectividad.

El nuevo ciclo de protestas previsto para los centros públicos incluye tres huelgas generales –los días 12 y 27 de mayo y 5 de junio– y dos por servicio territorial. Un calendario que, según los sindicatos convocantes, sigue el mandato de la consulta realizada este mes de abril, en la que participaron 31.600 docentes y en la que el 90% del profesorado se posicionó en favor del paro. De ellos, el 58% apostó por “fórmulas que intensifiquen el conflicto y vayan más allá de la fórmula planteada en las huelgas de marzo”. Y así se ha decidido.

Los cuatro sindicatos convocantes aseguran llegar a estas nuevas propuestas ante "la absoluta falta de voluntad negociadora" de la conselleria (a la que la semana pasada se le abrió un nuevo frente, con el rechazo frontal de la comunidad educativa al polémico plan de desplegar a los mossos en los institutos).

#### *De Barcelona al Alt Pirineu*

En el caso de Barcelona, las huelgas territoriales serán los días 18 de mayo y 2 de junio. Las huelgas específicas del 0-3 están convocadas los días 7 de mayo –la primera del nuevo ciclo– y el 20 de mayo.

Tras la primera huelga general del trimestre, el martes, 12 de mayo, será el turno de la huelga territorial en el Baix Llobregat y el Penedès (el 13 de mayo). El jueves, 14 de mayo, será el turno de Girona y Catalunya central, y cerrará la semana la huelga en Lleida, Alt Pirineu y Aran, el viernes 15 de mayo.

Los portavoces de los cuatro sindicatos convocantes han insistido en que depende del Govern que ese calendario se lleve a cabo o no. "Nuestra voluntad no es hacer tantos días de huelga, presentamos este calendario como medida de presión para que el Govern se vuelva a sentar", ha anunciado Iolanda Segura, portavoz de Ustec. Segura ha añadido que "con solo sentarse" no es suficiente y que, si si quieren parar las huelgas, lo que haría falta es un acuerdo "con la mayoría", que debe pasar por una mejora salarial mayor a la pactada con CCOO y UGT.

#### *El 10 de marzo como punto de inflexión*

Han pasado varios meses desde la primera huelga general del curso, el pasado 11 de febrero, que desbordó las calles de Barcelona y vació las aulas del país.

Sin embargo, la unidad sindical de aquel momento saltó por los aires el 10 de marzo, con la firma de CCOO y UGT del llamado 'Acuerdo de país por la Educación', un pacto que rechazan el resto de sindicatos de la mesa de negociación por insuficiente, ya que incluye una subida salarial (inferior a la que reivindican) y una bajada de ratios (a medio plazo, no para el próximo curso).

#### *El boicot a las colonias llega ya a 725 centros*

En paralelo al repleto nuevo calendario de huelgas que tensa especialmente al alumnado de segundo de Bachillerato, con la selectividad a la vuelta de la esquina, los claustros catalanes llevan meses impulsando otras medidas de acción más o menos simbólicas. La más contundente, el rechazo a realizar salidas y colonias el próximo curso, al que ya se han sumado 725 centros educativos, acción que ha provocado la caída de más de un 54%, de reservas de casas de colonias, según el sector, y el malestar de familias y alumnos. Esta misma semana el alumnado de un instituto de Valls ha organizado una protesta para exigir no quedarse sin salidas el próximo curso.

Al ser preguntados sobre este malestar de familias y alumnos, los portavoces sindicales han respondido que les parece muy buena señal que el alumnado se movilice para defender lo que cree justo, pero que a quien debe exigir soluciones, afirman, es al Govern. "Ellos son los que tienen la llave para parar las movilizaciones", zanján.

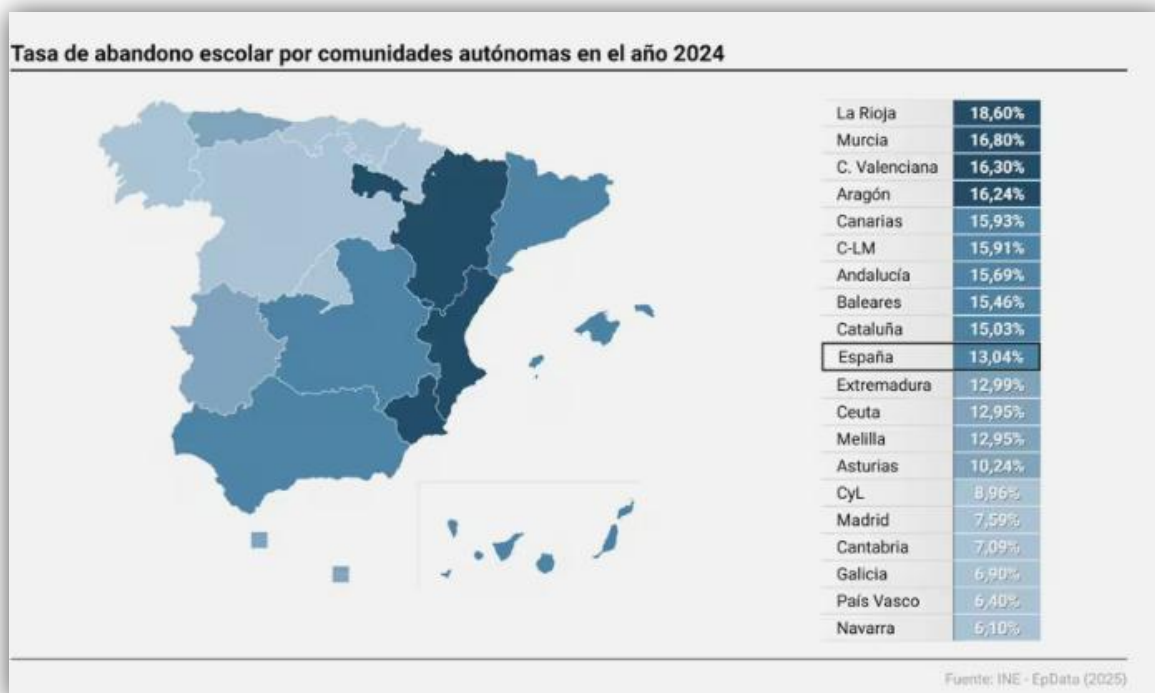
Por el momento, no parecen tener intención de usarla. Al ser consultada en la rueda de prensa posterior al Consell Executiu, celebrada minutos después de la convocatoria de los sindicatos, la portavoz del Govern, Sílvia Paneque ha afirmado que el Govern "respeto la nueva convocatoria de huelgas", pero "descarta reabrir las negociaciones" al considerar que "ya ha hecho movimientos". Paneque ha defendido por enésima vez que el acuerdo alcanzado con CCOO y UGT "puede mejorarse en el futuro", pero que actualmente no hay recursos para atender todas las reclamaciones.

## europapress.es

### **La Rioja, Murcia y C.Valenciana, las CC.AA con mayores tasas de abandono escolar, frente a Galicia, País Vasco y Navarra**

MADRID, 29 Abr. (EUROPA PRESS) - La Rioja (18,6%), Murcia (16,8%) y Comunidad Valenciana (16,3%), son las comunidades autónomas con mayores tasas de abandono temprano de la educación, frente a Galicia (6,9%), País Vasco (6,4%) y Navarra (6,1%), según datos del INE a partir de la Encuesta de Población Activa correspondiente al primer trimestre de 2026. La tasa media nacional de abandono escolar temprano se sitúa en este trimestre en el 13,04%. El abandono temprano de la educación-formación, que mide el INE recoge el

porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación



Respecto al resto de regiones, Aragón registra una tasa del 16,24%; Canarias, del 15,93%; Castilla-La Mancha, del 15,91%; Andalucía, del 15,69%; Baleares, del 15,46%; Cataluña, del 15,03%; Extremadura, del 12,99%; Ceuta y Melilla, del 12,95%; Asturias, del 10,24%; Castilla y León, del 8,96% Madrid, del 7,59%; y Cantabria, del 7,09%.

#### SUBEN LOS 'NI-NIS' Y LOS 'SÍ-SÍS'

Por otro lado, a partir de la EPA, el INE contabiliza al finalizar el primer trimestre de 2026, 956.800 jóvenes de 16 a 29 años que ni estudian ni trabajan ('Ni-nis'), 71.300 más de los que había en el mismo trimestre de 2025 y su cifra más alta para un primer trimestre desde 2021. Por su parte, los jóvenes que estudian y trabajan ('Sí-sís') se incrementaron en 11.600 en el último año, hasta un total de 1.113.200.

## EL MUNDO

### La escuela perderá más de 600.000 alumnos en la próxima década: "Debe prepararse para una reorganización profunda"

*Un informe advierte que "tras décadas de expansión sostenida, España entra en una etapa de ajuste"*

Olga R. Sanmartín. Madrid. 29 abril 2026

La caída de la natalidad va a obligar a las escuelas a reinventarse. Los colegios e institutos perderán más de 600.000 alumnos a lo largo de la próxima década. «El sistema educativo español debería prepararse para una reorganización profunda de sus recursos materiales y humanos», advierte El impacto de la demografía en el sistema educativo español, un estudio que ayer publicaron la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación.

El trabajo recuerda que en 2024 se registraron en España 318.005 nacimientos, la cifra más baja en más de un siglo, con una fecundidad de 1,1 hijos por mujer, una de las más reducidas de la UE. Esta realidad, según el estudio, «va a condicionar el sistema educativo» durante toda la próxima década.

«Tras décadas de expansión sostenida, España entra ahora en una etapa de ajuste cuantitativo», advierte. El informe sostiene que las cohortes nacidas desde 2010, cada vez menos numerosas, comenzarán a trasladar plenamente sus efectos a las aulas en los próximos años.

Según estas proyecciones, el número de escolares descenderá de aquí a 2035 en casi 400.000 en Primaria, en otros 376.000 en la ESO y en 150.000 en Bachillerato. Esa pérdida de 926.000 estudiantes se verá compensada por la escolarización de 276.380 alumnos nuevos de Infantil.

«En la educación de 0-3 años, ahora está matriculada aproximadamente la mitad de la población. Lo previsible es que en la próxima década se amplíe la escolarización en esta etapa hasta llegar a la práctica totalidad de los

niños de uno y dos años, lo que explica el incremento», dice Miguel Requena, profesor de Sociología de la Uned y autor del estudio.

Considera que este cambio obligará a las CCAA «a adaptarse y a redistribuir recursos, pensar en instalaciones y en plantillas y acondicionar los medios a las nuevas realidades». Recomienda «usar la lupa» al adoptar nuevas políticas, porque «dentro de una misma autonomía hay diferencias».

Por ejemplo, en Andalucía, la provincia de Almería ganará población infantil por la inmigración, mientras que Córdoba o Jaén la perderán. Según estas proyecciones, Galicia, Asturias y Extremadura figuran entre las zonas «con mayor deterioro estructural» en cuanto a población escolar.

## EL PAIS

### Cursos de hasta 12.000 euros en la FP privada: la falta de plazas públicas amplía la brecha de los ciclos formativos

*Un informe de CC OO alerta de que los grados privados de formación profesional "excluyen a muchas familias"*

JOSEP CATÀ FIGULS. Barcelona - 29 ABR 2026

Los centros privados, y en especial los centros que ofrecen cursos educativos por Internet, han sabido aprovechar el vacío que ha dejado la Administración en el ámbito de la Formación Profesional (FP). Un informe del sindicato CC OO presentado este miércoles señala que la dignificación de la FP —ya es la opción elegida por el 59% de los jóvenes— no ha ido acompañada de un apoyo público suficiente. La falta de oferta en cursos y plazas públicas ha lanzado a los alumnos a buscar una alternativa privada, con cada vez más preeminencia de los cursos en línea. Los alumnos que están matriculados en un curso privado, ya sea presencial o en línea, ya representan el 45,5% del total en Cataluña: «La FP es hoy una elección consciente para los alumnos, ya no lo eligen por por descarte. Pero no existe libertad de elección cuando la oferta pública es inexistente. El problema no es que exista oferta privada, el problema es que la pública sea insuficiente», ha expresado Ana Franganillo, responsable del área de Jóvenes de CC OO Educación en Cataluña.

El crecimiento de la FP, tanto en los grados medios como en los superiores, es algo que la Administración perseguía desde hacía tiempo. Durante muchos años denostada como una opción de segunda ante las carreras universitarias, el prestigio de la FP ha ido aumentando en los últimos tiempos, especialmente tras la crisis financiera. En España, hoy hay más de 1,2 millones de personas que cursan FP, 200.000 más que en el curso 2022-2023 (un 20% más), y en Cataluña el crecimiento ha sido del 12,1%. «El crecimiento no es casual, sino que responde a una necesidad de tener un empleo, de tener titulaciones», ha dicho Franganillo.

El problema es que, pese a fomentar este incremento de las matriculaciones, la Administración no ha sido capaz, según denuncia el sindicato, de tener una oferta adecuada y amplia para cubrir este aumento de la demanda. «La FP está creciendo, pero el sistema público no está acompañando este crecimiento», ha lamentado la sindicalista. El secretario general de CC OO Educación en Cataluña, Eduard Núñez, ha lamentado que sean los centros privados los que cubran la falta de oferta. «Nosotros no estamos de acuerdo, porque la educación es un derecho de la ciudadanía, no de mercado. Toda la demanda de FP tiene que estar garantizada desde el ámbito público», ha expresado Núñez, que pide más recursos y una mayor regulación.

Esta falta de oferta pública ha sido aprovechada por los centros privados, y desde la pandemia de covid-19, que impulsó las plataformas en línea, cada vez más cursos de estos se dan por Internet. En el curso pasado, el 45,5% de los alumnos de FP ya estaba en centros privados, según ha dicho Franganillo. «Esto es muy grave. Se trata de una elección forzosa: muchos jóvenes no entran en la FP pública que quieren porque no hay plazas suficientes. Y una parte significativa del aumento de matriculas se produce en la modalidad privada a distancia», ha detallado. Estos cursos pueden costar entre 1.500 y 12.000 euros, «lo que excluye a muchas familias». El sindicato aclara que no está en contra de los cursos en línea, que pueden ser muy útiles para complementar la red pública presencial para las personas que tienen obligaciones laborales y para los que viven en lugares alejados de centros presenciales. «Pero en la última década se ha producido una expansión acelerada», ha recordado.

Entre el curso 2018-2019 y el curso 2024-2025, según detalla el informe, el alumnado de FP de cursos privados de grado medio a distancia ha crecido un 182%, 18,5 veces mayor que en la pública. En los cursos de grado superior, la oferta privada en línea ha crecido un 173% en el mismo periodo, 13,5 veces más que en la pública.

«Estos cursos en línea tienen mayor riesgo de abandono y son de peor calidad», ha explicado Franganillo, quien ha puesto un ejemplo: la FP de diagnóstico clínico solo se da de forma pública y presencial, en toda Cataluña, en un centro de Barcelona. Si el alumno que quiere ir no puede entrar porque ya no hay plazas, tiene que ir a un centro privado, presencial u en línea. «Hay áreas concretas en las que la oferta pública es claramente insuficiente con respecto a la demanda que tienen», ha dicho. Estos ciclos formativos más afectados son los

que requieren maquinaria, especialmente en las áreas de sanidad o de mecánica, porque requieren una inversión muy fuerte, un mantenimiento y espacio. "La privada externaliza parcialmente estas cosas o directamente no cumple los estándares", señalan desde el sindicato.

Otro de los ámbitos de la Formación Profesional que lleva años reivindicándose es la FP Dual, la que permite realizar parte de los cursos trabajando directamente en una empresa. El informe de CC OO aplaude el impulso de estos ciclos, pero avisa de que tampoco están exentos de riesgos. "La estructura empresarial de Cataluña está hecha de pequeñas empresas, el 43% de ellas no tienen ningún trabajador asalariado. La clave del éxito de la FP es que las empresas tengan capacidad para formar a los alumnos dentro de las compañías. El riesgo es que normalice la sustitución del trabajador por un estudiante y el uso de mano de obra barata", ha avisado Franganillo.

**ElPeriódico.com**

## **Illa deja en manos de los centros educativos que haya mossos de paisano: "Si nadie quiere el plan, no se pondrá en práctica"**

*Junts, ERC, Comuns y CUP cargan contra el president por esta prueba piloto y por la huelga de docentes hasta el final del curso*

Sara González. Barcelona 29 ABR 2026

El conflicto con la comunidad educativa ha escalado en las últimas horas en el ranking de breches que tiene que afrontar el Govern. Horas después de que el pulso haya subido de decibelios a cuenta de la prueba piloto para que haya mossos de paisano en institutos y de las 17 huelgas convocadas por los sindicatos hasta final de curso, el choque ha llegado al pleno del Parlament con buena parte de la oposición exigiendo al president Salvador Illa que responda por ello. "Si nadie quiere el plan, no se pondrá en práctica", ha asegurado sobre la controversia que ha provocado la propuesta de que haya agentes policiales en centros educativos que participen de los claustros.

Junts, ERC, Comuns y CUP han salido en tromba a cargar contra un plan que se está testando ya en 14 institutos que, según el Govern, lo han solicitado por voluntad propia. De ahí que el president haya replicado que, si los centros no lo piden, no formarán parte de este proyecto que ha defendido que "vale la pena probar" para ver si da buenos resultados. "Se aplica a demanda de algunos centros, y por respeto me callo. Yo confío en los docentes", ha soltado en respuesta a los Comuns, uno de los que han cargado contra la iniciativa de forma más vehemente.

Ese 'me callo' tenía segundas intenciones, puesto que la conselleria de Educació ha revelado que el plan ha sido concebido desde El Prat de Llobregat, el principal municipio en el que gobiernan los Comuns, algo que el president, por ahora, se ha ahorrado mencionar y que el grupo de Jéssica Albiach defiende que no tiene el pláçet de su alcaldesa. "La policía debe estar persiguiendo a delincuentes, aquí se está estigmatizando los centros educativos", ha espetado la dirigente, que ha recordado a Illa que solo el PP y Vox suscriben la presencia policial en centros educativos.

En todo caso, el intercambio en el Parlament evidencia que, como sucedió con el plan en los CAP para acortar bajas médicas finalmente retirado, esta iniciativa es y será motivo de disputa entre el Govern y sus socios, que ya han solicitado la comparecencia de las 'conselleres' de Educació, Esther Niubó, y de Interior, Núria Parlon. Aunque la pregunta de ERC al president ha ido por otros derroteros relacionados con el conflicto político territorial, Josep María Jové sí que ha lanzado una advertencia sobre la polémica: "En las escuelas, más maestros y libros y no policías y porras".

### *Comparecencia de Illa por la "crisis educativa"*

También Junts ha situado el asunto en el epicentro de su crítica al Govern, hasta el punto de anunciar que reclamarán una comparecencia específica del president Illa para que dé explicaciones sobre "la crisis en el sistema educativo", especialmente después de los paros convocados que alterarán el final de curso. "Están enrocados y aislados, no escuchan demandas justas de los profesores", ha lamentado la presidenta de Junts en el Parlament, Mònica Sales, que ha acusado de generar un "nuevo problema" abriendo la puerta a "los Mossos en las aulas".

La respuesta de Illa ha sido cerrar filas tanto con el acuerdo de mejoras laborales para los docentes acordado con UGT y CCOO como con el plan piloto de mossos de paisano en los centros. "La mitad de países de la OCDE tienen agentes para mediar en los conflictos", ha justificado, además de insistir en que será en función de los resultados que se decidirá si se extiende ese modelo a los centros de toda Catalunya. El president también ha presumido de haber firmado "el mejor acuerdo" para las condiciones salariales de los profesores tras más de una década de recortes.

Unos recortes de gobiernos a los que, ha advertido el president, apoyó la CUP, algo que ha reprochado cuando los anticapitalistas también le han echado en cara que los claustros están votando mayoritariamente en contra

de incorporar agentes en sus pasillos mientras reclaman más recursos educativos. "Están asumiendo el marco mental de la extrema derecha y nos preocupa. ¿Retirarán esta prueba piloto o tenemos que vivir otro serial como el del plan de los CAP?", ha espetado la diputada Pilar Castillejo, que ha denunciado que el proyecto se está aplicando "sin transparencia" y sin ningún documento signado para implantarlo.

"Los Mossos hacen un buen trabajo de mediación", ha defendido Illa, que ha reivindicado que tiene "asumido" que gobernar significa tomar decisiones, aunque "no sean cómodas". Sobre los 17 días de vaga, ha dicho respetar el derecho de los docentes a hacerlas, pero los ha emplazado también a respetar el derecho a la educación de los alumnos y la movilidad.

elCorreoGallego.es

## Carlos Cerviño, nominado a Mejor Docente de España, suspende la oposición por solo 0,088: "Ningún 4,9 me va a decir que no soy un buen profesor"

*Carlos Cerviño, nominado a Mejor Profesor 2024 por sus alumnos, suspendió la segunda fase de la oposición por solo 0,08 puntos: "El formato actual no es eficaz, lo que preparas en la oposición luego no puedes aplicarlo en clase porque estamos sobrepasado"*

Elena Villanueva. Vigo 29 ABR 2026

Un «brindis al sol». Así define el profesor Carlos Cerviño, especializado en Geografía e Historia, el formato actual del proceso selectivo de acceso al cuerpo de profesores, un sistema de oposición «más propio del siglo XIX que no vale en la actualidad».

«Es que memorizar ya ni a los estudiantes se les pide hoy en día; saber más o menos normativas no te define como profesor», señala Cerviño, cuya opinión razona más tajantemente: «La realidad docente es otra que la que te aprendes en las oposiciones; en las clases no hay un alumno TEA, hay 5; no hay un alumno con TDAH, hay 3... estamos sobrepasados, y lo que preparas o te aprender luego no puedes aplicarlo en clase».

Esta confesión llega entre clase y clase. Actualmente cubriendo una vacante en el IES Valadares de Vigo, Cerviño concurre a las oposiciones de 2024 notablemente preparado, y no solo a nivel teórico; también llegaba con el aval moral de haber sido nominado por sus alumnos a los premios Mejor Docente de España, quizás los galardones del ámbito educativo más importantes.

Este buen hacer en el aula no lo fue tanto para el tribunal que lo valoró en la segunda fase de la prueba, quien calificó su aptitud pedagógica, a través de la exposición de la programación didáctica, con un 4,92, quedando a tan solo 8 centésimas y lograr una plaza pública.

*Una prueba más «igualitaria»*

«Me sentí indignado, frustrado, tanto por la nota en sí como por considerar que no ha sido justo. Me creo perfectamente que el resto de aspirantes demostrasen una buena capacidad docente o incluso mejor que yo, es muy posible, pero que la mía no llegase a un 5... Según la rúbrica que había fijada debería tener mucha más nota», verbaliza Cerviño, quien demanda una prueba más «igualitaria».

«Veo que tanto en la especialidad de Geografía e Historia como en Lingua Galega solo aprueban en el segundo examen (segunda fase de la oposición) el número justo de plazas que se ofertan. Y esto es evidente que es a propósito. En mi caso éramos cinco aspirantes para cuatro plazas, y uno suspendió», lamenta el docente.

Otra de las impugnaciones que planteó en su demanda ante el proceso selectivo de educación que lo dejó fuera de una plaza fue la ausencia de grabación de la lectura y exposición del temario. «No viene recogida en las bases de la convocatoria, vale, pero lo que se consigue con esto es dejarte sin capacidad de contraste. Yo sé que hay cosas que dije que no se recogieron o no se reseñaron», puntualiza Cerviño.

*Proceso de estabilización*

Con respecto a la nota, a la calificación, reconoce que juega un papel importante en los procesos de estabilización del profesorado por medio de un concurso de méritos. «Con al menos un 5 podría haber sumado puntos que de cara a este proceso serían puntos extra. Esto pesa mucho, sobre todo cuando te esfuerzas y no hay recompensa», añade el docente.

Lo cierto es que nada más pronunciar estas últimas palabras, Cerviño casi reculó. «Realmente el mejor reconocimiento sí lo tengo, que es el de mis alumnos. Y no solo por la nominación, sino porque los escuchas hablar al terminar la clase o el curso y ves que les has marcado, que les gusta lo que les explicas o cómo se lo

explicas. Todo este buen hacer muchas veces te lo tira la burocracia pero ninguna nota, ningún 4,9 me va a decir que no soy un buen profesor», afirma Carlos Cerviño.

«Sobrepasados»

El docente cuenta que los profesionales de la educación tienen «una labor muy importante» y muchas veces, la administración «se aprovecha». «Estamos totalmente sobrepasados, con muchos alumnos con necesidades especiales que no somos capaces de atender, y con excesiva burocracia. Al final se nos quitan las ganas de ser profesores, terminas quemado», cuenta el profesor del IES Valadares.

Con todo, admite Cerviño que la estima que le han demostrado siempre su alumnado está por encima de todo. No sabe, o no es capaz de expresar, qué tiene él como docente que lo diferencia del resto o qué tienen sus clases de especial, pero sí da con lo que para él es la clave. «Tengo claro que en la Xeografía e Historia todo está entrelazado. Mi intención es que al menos los alumnos entiendan que lo que pasa en un país, en una región, afecta al resto. El cómo y el porqué. Que sean capaces de entenderlo y entiendan sus consecuencias. Yo no mando estudiar fechas o listas, sino que sepan relacionar el pasado con el presente», concluye el docente pontevedrés.

## Noticias de Navarra

### Refugios climáticos en 39 centros de educación especial en Navarra

*La inversión permitirá mejorar la climatización de aulas en 22 municipios navarros*

Begoña Larraya. 29-04-26

El Gobierno de Navarra ha autorizado hoy al director general de Infraestructuras, Digitalización y Servicios Educativos para que proceda a la concesión de 47 subvenciones directas a 39 centros educativos de titularidad municipal con estructuras de educación especial, con la finalidad de que climaticen sus espacios. El objetivo es adoptar medidas que prevengan de las altas temperaturas que pueden afectar a la vida académica de este alumnado, especialmente sensible a las consecuencias del exceso de calor en las aulas.

Estas subvenciones se conceden por mandato del Parlamento de Navarra, que incluyó este año una partida dedicada a estas intervenciones en la Ley Foral 16/2025, de 22 de diciembre, de Presupuestos Generales de Navarra para el año 2026.

En el presente curso escolar, hay en total 22 municipios navarros con colegios que suman 47 estructuras educativas con alumnado de educación especial. Se trata de las localidades de Altsasu / Alsasua, Barañáin / Barañain, Castejón, Cintruénigo, Corella, Cortes, Doneztebe / Santesteban, Estella-Lizarrá, Fustiñana, Huarte / Uharte, Milagro, Mutilva / Mutiloa, Valle de Elorz / Elortzibar, Pamplona / Iruña, Peralta / Azkoién, San Adrián, Sangüesa / Zangoza, Valle de Egüés / Eguesibar, Tafalla, Tudela, Valtierra y Zizur Mayor / Zizur Nagusia. El municipio con mayor número de estructuras específicas de educación especial es Pamplona, con 14, seguido de Tudela, con 4.

La previsión es conceder ayudas hasta un importe máximo de 12.500 euros por intervención de mejora. El Departamento de Educación ha remitido a los 22 municipios destinatarios de estas subvenciones un proyecto-tipo para la climatización de un aula similar a las que albergan las estructuras de educación especial de los colegios públicos de Navarra, con una estimación económica que coincide con el importe máximo previsto de las subvenciones.

La previsión es que estos 'refugios climáticos' puedan estar concluidos durante el verano de este año.

## EL DEBATE OPINIÓN

### ¿Importa la educación?

*La profesión docente no pasa por buenos momentos, como bien saben quiénes están en el aula, y se traduce en la falta de profesores y en el estado de ánimo de los mismos*

Juan Antonio Gómez Trinidad. 30 abr. 2026

«La educación importa». Con este título la CEOE elaboró, apenas hace una década, un magnífico informe que en uno de sus puntos señalaba los déficits del sistema educativo español -siguen siendo los mismos- y en otro sus propuestas de solución – han sido ignoradas-. Diez años perdidos. Aumento de la ideologización, bajada de niveles, crecimiento de la conflictividad escolar y desprestigio de la profesión docente.

Una década después podemos decir: «La educación no importa en España». El informe aparecido recientemente titulado: Retos y preocupaciones que impulsarán la agenda pública en España, corrobora el dato que vengo destacando en artículos anteriores. Pero como el mismo informe señala, la priorización de los problemas tiene más un fundamento ideológico que real.

Lo grave de la situación es que el problema educativo existe, aunque no se perciba socialmente. Basta hablar con los profesionales o leer los constantes informes educativos relacionados con los mismos. La mitad de los profesores cree que la educación en España ha empeorado según se desprende del VII Informe Young Business Talents: La visión del profesor.

La profesión docente no pasa por buenos momentos, como bien saben quiénes están en el aula, y se traduce en la falta de profesores y en el estado de ánimo de los mismos. En cuanto a lo primero, se necesitan 44 millones a nivel mundial; aunque las causas no son las mismas en todos los países, lo cierto es que en Occidente es un problema, no de índole salarial, generalizado desde hace tiempo. El fenómeno ya ha llegado a España y existe problemas para cubrir muchas especialidades. Incluso a veces hasta se exige a los candidatos, temporalmente, de estar en posesión del título de máster del profesorado.

Pero lo más preocupante es el estado de ánimo de gran parte del profesorado, que se traduce en tres palabras.

La primera es el *desencanto*, la pérdida de ilusión en su quehacer diario. No es una cuestión baladí porque enseñar requiere hacerlo con pasión por la asignatura y por los alumnos. Otras profesiones no exigen tanto, pero las vocacionales, y entre ellas la educación sí. Un 40% del profesorado sufre ese distanciamiento e indiferencia, como recoge el estudio publicado por la Fundación SM titulado El profesorado en España 2023. Según el informe TALIS 2024 (presentado a finales de 2025), el 20% de los docentes menores de 30 años en España planea dejar la enseñanza en los próximos 5 años. En algunas regiones, la cifra de «desencanto temprano» roza el 50%.

Una segunda palabra es la *desorientación*: el cambio constante de funciones, la carga burocrática, la falta de autonomía metodológica (se ha llegado al extremo de regular no sólo el qué enseñar, sino también el cómo y el cuándo), el cambio de papeles que ha convertido al profesor en un animador sociocultural, en un asistente social etc. ha desdibujado su papel esencial de ser el transmisor de un legado cultural sin el cual no podemos vivir plenamente como hombres.

La tercera palabra es el , es decir el decaimiento, la falta de fuerzas que afecta a más de un tercio del profesorado y la ansiedad o depresión que afecta a un 40 % del profesorado según el citado informe. Pero sin fuerza, sin entusiasmo, cunde el miedo. Por el contrario, la fortaleza de ánimo y el entusiasmo fomenta el deseo de saber.

Un dato que invita a la reflexión: se está jubilando, - en gran medida ya se ha jubilado-, una generación de maestros y profesores, en su inmensa mayoría vocacionales que, tras cuarenta años de servicio, se van con la tristeza de que los últimos años han sido amargos, duros, una carga pesada en lugar de un júbilo. No es de extrañar que muchos se jubilen, si pueden, el mismo día que cumplen 60 años y muy escasos los que alargan su vida laboral.

Se puede objetar que la situación no afecta a todos: naturalmente, depende de centros, de etapas y hasta de cursos, pero las cifras están ahí y el contacto directo con profesores que aún permanecen en activo y, especialmente aquellos que ven próxima su jubilación, traducen este estado de ánimo.

A pesar de lo cual, es cierto que el profesor cuando entra en el aula se transforma, se pone la bata y como si de la capa de Superman se tratase, saca lo mejor que tiene dentro de sí para cumplir con su labor, para transmitir ese legado cultural e intentar sacar lo mejor de cada alumno.

Sin embargo, el grupo de profesores que a pesar de los problemas se esfuerza, - ¡incluso se ilusiona! - ha disminuido. Según datos del citado informe, un 24% de los profesores no se desaniman y mantienen esa actitud heroica, frente al 60% de hace quince años.

La enseñanza no va bien, más allá de los maquillajes políticos o ideológicos: ahí está la evidencia de los datos. Pero como bien sabemos, una buena educación depende, en gran medida, de la calidad y del prestigio del profesorado.

*Juan Antonio Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía en Instituto y exvicepresidente del Consejo Escolar del Estado.*

## EL PAIS **OPINIÓN**

### ***Lecciones de un boletín de 1935: ¿por qué la educación no cambia?***

*Hoy hablamos de escuelas verdes, de aprendizaje-servicio o proyectos interdisciplinares y creemos inventar algo nuevo*

ALBANO DE ALONSO PAZ. 30 ABR 2026

Fui alumno de bachiller en las primeras décadas de los noventa, cuando la reforma que supuso la LOGSE se empezaba a cocer pero uno no se daba cuenta.

El instituto donde estudié era conocido popularmente como “el masculino”, como símbolo de lo que fue décadas atrás. Permanecen de él algunos vagos recuerdos; uno de ellos era el de muchas paredes y mesas adornadas con grafitis que decían “no a la Selectividad”. Yo no lo entendía y poco después, cuando acabé COU, me tocó enfrentarme a esta criba que al final no fue para tanto: ya en aquellas épocas casi todo el mundo aprobaba, pero es cierto que a muchos no le valía para entrar en la carrera que querían. Hoy sigue ocurriendo lo mismo.

Que los marcos educativos evolucionan poco me lo terminó por demostrar un buen amigo que, conocedor de que me atraen las rarezas educativas, me mandó un boletín de la Inspección de Primera Enseñanza de Cuenca de finales de 1935. En él, un inspector anónimo denunciaba: “Es una iniquidad el tener a los niños todas las horas de clase sujetos a esos bancos casi siempre antihigiénicos”.

Me llevó a escribir estas líneas la idea de que hay continuismos incómodos. Uno de ellos nace de la idea de que la escuela pública española arrastra inercias estructurales del pasado inmunes al paso del tiempo: el boletín menciona la burocracia asfixiante, las desigualdades territoriales y una tensión permanente entre modelos pedagógicos.

El texto defendía también con pasión la necesidad de abrir la escuela a la vida. Hoy hablamos de escuelas verdes, de aprendizaje-servicio o proyectos interdisciplinares y creemos inventar algo nuevo. La gran pregunta es por qué, a pesar de los reconocidos avances en universalidad y éxito escolar, seguimos moviéndonos en marcos similares de pensamiento.

Este curioso boletín denunciaba también la precariedad de los edificios escolares, y en esto hay unanimidad. Reclamaba que el Estado asumiera la construcción de centros y viviendas dignas para el profesorado rural. Casi un siglo después, seguimos hablando de barracones, de centros saturados, de una escuela rural desatendida y de aulas que se convierten en hornos en junio y se congelan en enero. La historia es tozuda y tiende a retornar a los mismos lugares comunes.

Cuando la escuela pública depende de la voluntad política del momento, sufre. Cuando depende de la burocracia, se ralentiza. Si depende de la heroicidad del profesorado, se agota. Y aquí aparece otro eco del boletín: la crítica a la maraña administrativa que impedía actuar con agilidad. El inspector reclamaba que, si un edificio era necesario, “allí debe ir un arquitecto a levantar los planos y allí debe estar la consignación presupuestaria”. Esta exigencia de eficacia nos suena tremendamente actual a muchos.

Hay otro punto que me parece llamativo del boletín: la crítica a la movilidad del profesorado, descrita con crueldad como “manía” de traslados y permutas. El diagnóstico era injusto, ya que la movilidad no es caprichosa, sino una mezcla de circunstancias laborales y personales que hace muy difícil garantizar cierta estabilidad.

Que quede claro que la crítica al profesorado me parece injusta, pero hay algo interesante que entresaco de esta opinión: es muy difícil consolidar equipos estables en zonas alejadas o de especial dificultad, y esto perjudica mucho a muchos centros escolares. Es precisamente el alumnado más vulnerable el que necesita de más estabilidad, por lo que volver a las lecciones de un boletín de hace casi cien años nos ayuda a repensar incentivos y estrategias para lograr la ansiada permanencia.

Tal vez mi amigo me haya pasado este boletín de 1935 porque piensa, como yo, que la escuela pública es un proyecto inacabado, siempre en construcción, vulnerable a los vaivenes políticos y administrativos. Pero también el contenido de este documento histórico me recuerda que nuestro proyecto educativo de país ha sobrevivido a guerras, dictaduras, crisis económicas y transformaciones sociales profundas. Su fortaleza radica en que representa un gran pacto moral entre generaciones que garantiza que cada niño y niña tenga acceso a una educación digna. Y esto está por encima de todo, también de cada uno de nosotros. Pero ese pacto exige inversión sostenida, estabilidad normativa, reducción de burocracia, infraestructuras dignas, ratios razonables y una apuesta decidida por el bienestar del alumnado y del profesorado. Y eso no llega solo.

Algo me enseñó, pues, aquel boletín de 1935. También me enseñaron aquellos grafitis en las mesas del instituto de mi adolescencia. Los marcos de pensamiento se mantienen porque tenemos claro qué es lo que necesitará siempre la escuela para que algo cambie. Falta ahora la voluntad de quienes nos gobiernan: quienes tienen que entender qué subyace tras estas lecciones que, tanto tiempo después, permanecen tan vigentes.

*Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura*

**europapress.es**

## **Tolón avanza que el real decreto de FP fijará un mínimo de ciclos y de horas presenciales y profesores en las aulas**

*La ministra de Educación afirma que se "debe regular" la IA en las aulas: "Vamos a sacar muy pronto un Programa Soberano de Inteligencia Artificial en Educación"*

MADRID, 30 (EUROPA PRESS) La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha avanzado algunas líneas del real decreto de FP que está preparando el Gobierno y que obligará a los centros privados a contar con un número mínimo de ciclos para ofertar en varias familias profesionales en un determinado nivel o que tengan un carácter de itinerarios progresivo, y un mínimo de horas y profesores en las aulas.

Así lo ha explicado este jueves la ministra durante su intervención en los Desayunos Informativos de Europa Press, donde ha adelantado también que la norma asegurará que "en toda modalidad de FP virtual o a distancia haya una actividad docente presencial", de forma especial en profesiones reguladas como puede ser la sanitaria o cualquiera que requiera de un carnet profesional.

Para ello, según ha afirmado la ministra de Educación, se fijará un mínimo de horas presenciales en las aulas, talleres, laboratorios, terrenos agrícolas, ganaderos, espacios deportivos o sanitarios. Tolón ha explicado que el real decreto obligará a que los centros privados cuenten con el "número suficiente de profesores para el desarrollo de la docencia tanto presencial como a distancia" y que "deberá contar con un equipo directivo acorde a la importancia de estos centros".

La ministra, que ha señalado algunas de las líneas maestras de la nueva normativa, ha asegurado que "no afectará a los centros que, en la actualidad, ofertan enseñanzas de FP con calidad y solvencia". "Tampoco a aquellos centros concertados cuya comunidad autónoma es garante de su calidad y de su funcionamiento", ha subrayado. Asimismo, Milagros Tolón ha agregado que se deberá garantizar la formación en las empresas para todo el alumnado porque, de lo contrario, "no habrá autorización" para abrir el centro de FP.

#### RECHAZO A LOS "CHIRINGUITOS"

El objetivo que persigue el Gobierno con este real decreto es "poner límites" a la apertura de centros privados que "no ofrezcan las garantías formativas y de calidad suficiente a los alumnos". "No rechazamos que haya FP privada, lo que sí rechazamos es que algunas sean chiringuitos donde únicamente se dan diplomas, sin ningún tipo de calidad formativa", ha aclarado.

#### INICIO DE TRAMITACIÓN EN JULIO

Preguntada sobre en qué curso estará en vigor esta normativa, la ministra no se ha atrevido a avanzar que "empezará el próximo año" y ha añadido que "hay que ser prudente". "Pero lo más importante es que ya está prácticamente terminada y que empezará su tramitación seguramente que a partir de julio", ha apostillado, para después añadir que es "una revolución" con respecto a la FP.

Respecto a la ley que rebaja las ratios y las horas lectivas, que ya ha sido remitida al Congreso, Milagros Tolón ha clarificado que la educación concertada queda fuera de la normativa relativa a las horas lectivas porque "tienen convenios diferentes con los profesores, con lo cual es una forma también de respetar la educación concertada". Además, ha agregado que "prácticamente toda la comunidad educativa" estaba de acuerdo con que fuera así.

#### APELA A LA "SENSATEZ" CON LA LEY QUE BAJA LAS RATIOS

En este sentido, Milagros Tolón tiene "muchas esperanzas" en que salga adelante en el Parlamento "porque no es una ley que saque el Gobierno que sí, es una ley que esperan más de 800.000 docentes" y que la comunidad educativa "apoya". Por esto, ha apelado a la "sensatez". En relación con los últimos datos de abandono escolar, la ministra los ha relacionado con la ley para la bajada de las ratios y las horas lectivas, y ha dicho que cuando salga adelante "las aulas van a tener más calidad" y los docentes "van a tener más tiempo para dedicar a sus alumnos y a sus alumnas".

#### "HOY MISMO MADRID PUEDE BAJAR LAS RATIOS DE 0-3 AÑOS"

Durante su intervención, la ministra también se ha referido a la huelga de profesionales que afecta al sector de la educación infantil en la etapa 0-3 años. "Es que hoy mismo la comunidad autónoma de Madrid podría bajar las ratios. Hoy mismo", ha insistido Milagros Tolón, al tiempo que ha defendido que "hay que mejorar las condiciones de las educadoras" infantiles. Sobre si cree que se trata de una cuestión presupuestaria, la titular de la cartera de Educación ha zanjado: "No lo sé lo que será, pero realmente lo que tenían que hacer primero es sentarse a hablar, porque creo que ni se han sentado a hablar con ellas".

Por otro lado, la ministra de Educación ha defendido que "se debe regular" el uso de la inteligencia artificial en las aulas y como herramienta de trabajo. "La inteligencia artificial y las nuevas tecnologías han venido para quedarse y la inteligencia artificial se tiene que regular. Se tiene que tutorizar desde las aulas", ha manifestado, al tiempo que ha agregado que hay que "formar" también a los profesores y aplicar la IA "de forma muy positiva".

En este punto, Milagros Tolón ha señalado que van a sacar "muy pronto" el Programa Soberano de Inteligencia Artificial en Educación, una herramienta administrativa y educativa, "para que los profesores la puedan utilizar y de alguna forma minimizar, disminuir esa burocracia que tienen en las aulas y que también les quita tanto tiempo de trabajo con el alumno".

Por último, sobre la presencia de los móviles en las aulas, Milagros Tolón sostiene que "según cómo se utilicen". "Yo creo que de alguna forma hay que, como decía, regularlo, hay que tutorizarlo. De alguna forma hay que favorecer lo que es beneficioso para el alumno. Pero en las aulas, los móviles, de momento, que yo sepa, hay muchas comunidades que no entran", ha concluido.

---

## THE CONVERSATION

### Cómo preservar el esfuerzo en la era de la inteligencia artificial

*Alberto Melián Ortiz. Vicedecano del Grado en Fisioterapia. Universidad Pontificia de Salamanca*

¿Qué sentido tiene esforzarse cuando ChatGPT, Claude o Gemini pueden resolver problemas en segundos? Si un estudiante usa estas herramientas para resolver un caso complejo al instante, ¿qué ocurre con el proceso de pensar, equivocarse y aprender? Conceptos como la mentalidad de crecimiento y la práctica deliberada ofrecen un camino para no renunciar al esfuerzo humano.

La mentalidad de crecimiento –término acuñado por Carol Dweck en 2006 (aunque la idea data de los años 70)– distingue a quienes ven el talento como maleable de quienes lo consideran inmutable. En estudios pioneros, Dweck observó que algunos alumnos confiaban en que sus capacidades podían mejorar con esfuerzo, estrategia y una buena enseñanza.

Estos alumnos están más dispuestos a enfrentarse a retos difíciles y a entender el error como información para aprender y no como una etiqueta de “no valgo”. Suelen pedir y aprovechar orientación concreta para mejorar, perseveran más ante la dificultad y muestran mayor curiosidad y disposición a probar enfoques nuevos. Tienen lo que ella definió como “mentalidad de crecimiento”. En cambio, otros estudiantes con mentalidad fija huían del riesgo para no quedar en ridículo.

La mentalidad de crecimiento ha demostrado ser mejor para el rendimiento académico. Por ejemplo, en el estudio de PISA 2022 (España) los estudiantes con mentalidad de crecimiento superaron en matemáticas a los de mentalidad fija por hasta 7 puntos promedio, y además reportaron menos ansiedad ante los exámenes. Otro estudio de 2024 confirma que esta mentalidad promueve la resiliencia y el compromiso educativo en diversos contextos.

*¿Cómo alcanzar la mentalidad de crecimiento?*

La mentalidad de crecimiento no es innata: es una forma de pensar que se puede aprender y reforzar tanto en casa como en la escuela. Para ayudar a desarrollarla en la infancia podemos:

- Cuidar el lenguaje del elogio: pasar de “qué listo eres” a “me gusta cómo has buscado otra estrategia” o “has mejorado porque has practicado mucho”. Se refuerza el proceso, no la etiqueta de capacidad fija.
- Normalizar el error: tratar los fallos como información (“¿qué podemos aprender de esto?”) en lugar de como fracaso (“no valgo para esto”).
- Enseñar estrategias, no solo pedir esfuerzo: no basta con “esfuérzate más”; hay que ofrecer caminos concretos: dividir la tarea, usar ejemplos, practicar por pasos, pedir ayuda.

*Practicar con propósito, no por rutina*

Por otro lado, el psicólogo sueco Anders Ericsson desarrolló el concepto de “práctica intencional” o “deliberada”: repetir tareas específicas con objetivos claros, bajo supervisión y con retroalimentación inmediata.

La diferencia clave es que la práctica deliberada siempre tiene propósito claro, dificultad ajustada y corrección inmediata; la práctica normal suele ser repetir sin mucha guía ni reflexión. Por tanto, la práctica deliberada no es hacer más, sino hacer mejor: con objetivo específico, dificultad a medida, corrección rápida y repetición hasta notar el progreso.

*Ejemplos de práctica deliberada*

En primaria, mientras que una práctica normal suele ser que el alumno lea un cuento completo varias veces, sin objetivos concretos, solo para mejorar la rapidez de la lectura, la práctica deliberada supondría que el docente elija tres frases difíciles, trabaje solo en pronunciación de ciertos sonidos, corrija al momento y repita hasta que se noten avances.

Al final se pueden transmitir retroalimentaciones específicas como: “Hoy has mejorado mucho en la ‘r’ porque la hemos practicado varias veces”.

En la universidad, por ejemplo en ciencias de la salud, una práctica habitual es que los estudiantes lean muchos casos clínicos resueltos o hagan exámenes tipo test.

En cambio, la práctica deliberada puede consistir en centrarse solo en un paso del razonamiento clínico (por ejemplo, formular hipótesis alternativas). En cada caso, el estudiante debe escribir al menos dos hipótesis,

justificarlas y el profesor (o una IA guiada) cuestiona cada una. Se repite con varios casos breves hasta que el estudiante mejora claramente en ese punto concreto.

Cada vuelta de la práctica deliberada enriquece la mentalidad de crecimiento, demostrando al estudiante que sus habilidades se cultivan con dedicación, no por arte de magia.

Tanto la mentalidad de crecimiento como las prácticas deliberadas son fundamentales a la hora de enfrentarnos al uso de inteligencia artificial en el aprendizaje. Aunque bien usada puede diseñar recursos personalizados y liberar al docente para la empatía, el debate y el acompañamiento, un uso pasivo conlleva el riesgo de dependencia cognitiva, una especie de “pereza mental”.

#### *Diálogo, error y razonamiento*

Por ello, la IA debe rediseñarse como provocadora de preguntas, no como dispensadora de respuestas. Un buen ejercicio es que el estudiante compare su trabajo con el que generó la herramienta, analice las diferencias, critique ambos y construya uno nuevo con su propio sello. Este diálogo crítico convierte la tecnología en apoyo del pensamiento, no en atajo.

En tercero del Grado en Fisioterapia hemos pedido a los alumnos que trabajen sobre un caso clínico complejo mientras una herramienta de inteligencia artificial generativa actúa como un “tutor socrático” digital. Los estudiantes, en pequeños grupos, proponen un diagnóstico o plan de tratamiento, y la IA sólo responde con preguntas (una por turno): “¿Cómo justificas esta elección?”. Las preguntas varían y siguen un flujo lógico según las respuestas del estudiante, nunca son repetitivas, porque la IA adapta cada pregunta al contenido específico que acaba de escribir el estudiante, manteniendo siempre el tono socrático: provocar reflexión profunda sin dar la solución.

Así, en lugar de recibir soluciones, el estudiante debe explicar sus ideas en voz alta y reflexionar. La actividad finaliza cuando la IA (o el profesor) considera que la explicación del estudiante demuestra comprensión sólida y un razonamiento clínico adecuado. Esta forma de trabajar el razonamiento clínico está incluida dentro de un proyecto de innovación docente que hemos denominado IA-LOCOM, y cuyos resultados acaban de ser publicados.

Pero la herramienta no está evaluando al estudiante, su función no es asignar notas ni medir competencias. La calidad final del razonamiento es evaluada por el profesor.

Integrar la IA de este modo promueve activamente la mentalidad de crecimiento: el estudiante aprende que sus propias preguntas y correcciones llevan a la solución correcta. Este “diálogo socrático asistido por IA” ejemplifica cómo favorecer el aprendizaje activo, la metacognición y la mentalidad de crecimiento, al situar al estudiante como agente responsable de su progreso.

#### *Curiosos, resilientes y creativos*

La mentalidad de crecimiento combinada con la práctica deliberada será la ventaja competitiva de las universidades que incorporen de esta manera la inteligencia artificial. Este modelo desarrolla habilidades como la curiosidad, cuestionando las respuestas de la IA; la resiliencia, al aprender de cada traspie; y la creatividad, pues van más allá de lo programado.

El verdadero talento del mañana no será quién use mejor esta herramienta, sino quién la supere con esfuerzo consciente, pensamiento original y pasión por aprender. Cultivar la mentalidad de crecimiento en la era de la inteligencia artificial no es un lujo: es el camino para formar ciudadanos críticos, adaptables e insustituibles por la tecnología, capaces de convertir cada desafío en una oportunidad de crecimiento profesional.

## **Atender trastornos de desarrollo en las aulas de infantil: enfoques que funcionan**

*Valentín Iglesias Sarmiento. Profesor, Universidade de Vigo*

*Leire Pérez Pérez. Profesora, Universidade de Vigo, Universidade de Vigo*

La escuela es hoy uno de los entornos más decisivos –y más infrautilizados– para garantizar que los niños con trastornos del desarrollo o en riesgo reciban la atención que necesitan en el momento en que más importa.

Para entender por qué, hay que empezar por el principio. Qué es la atención temprana y a quién va dirigida

La atención temprana es el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años –con trastornos en el desarrollo o en riesgo de padecerlos– con el objetivo de responder lo antes posible a sus necesidades transitorias o permanentes. Pueden ser trastornos del desarrollo motor, cognitivo, sensorial, del lenguaje, generalizado, conductual y emocional; o la monitorización de niños con factores de riesgo biológico – nacimiento prematuro, bajo peso al nacer, enfermedades crónicas– y de niños con riesgo psicosocial derivado de situaciones de vulnerabilidad familiar o socioeconómica.

Las experiencias tempranas –la calidad de los vínculos afectivos, la respuesta a las necesidades específicas de cada niño, la riqueza del entorno– contruyen el desarrollo de los más pequeños porque las conexiones que el cerebro establece en estos primeros años forman la arquitectura sobre la que se edificarán todos los aprendizajes y comportamientos posteriores. Y esa arquitectura es extraordinariamente plástica en los primeros años –especialmente entre los 0 y los 6– y más difícil de modificar con el tiempo.

El enfoque contemporáneo de la atención temprana apuesta por trabajar en los entornos naturales del niño, integrando los apoyos en las rutinas cotidianas, con la familia como agente activo y con los profesionales de la educación como colaboradores esenciales.

En este marco, la escuela infantil deja de ser el destino al que llega el niño después de la atención temprana: debe actuar como receptora de los servicios de atención temprana y, al mismo tiempo, trabajar activamente en la detección de estas necesidades y en atenderlas.

#### *Un mandato legal con mucho por desarrollar*

Aunque la *ley de educación española* y el *Real Decreto 95/2022* establecen los principios de educación inclusiva y apuestan por la detección precoz y la atención temprana, los datos más recientes muestran que solo algunas comunidades han dado pasos concretos en la articulación entre servicios.

La transición del servicio de atención temprana a la escuela es uno de los momentos más angustiosos del proceso para muchas familias. En un breve periodo de tiempo, estos pequeños pueden pasar por distintos sistemas –sanitario, servicios sociales, asociaciones, atención temprana y el propio centro educativo– y, dentro de la propia escuela, por espacios como el aula ordinaria, el aula de apoyo, el comedor o el gimnasio, entre otros lugares donde se desarrollan actividades escolares y extraescolares.

Los equipos que les han acompañado desde el diagnóstico ceden el relevo a maestros que, en demasiados casos, no han recibido información suficiente sobre sus necesidades e identifican la coordinación con los servicios de atención temprana como el punto más débil de toda la práctica docente, pese a que desde 2023 existe una *Hoja de Ruta para la mejora de la atención temprana en España* para la coordinación interadministrativa entre los ámbitos sanitario, social y educativo.

#### *Objetivos inalcanzables de inclusión*

Los datos españoles son preocupantes. La investigación reciente muestra que solo una minoría de los docentes de educación infantil y primaria se considera realmente preparada para objetivos inclusivos. Además, alrededor de la mitad no se siente competente para dar respuesta a las necesidades educativas de su alumnado. Los propios maestros señalan que la formación universitaria recibida no les capacita para diseñar currículums inclusivos.

Ubicar a un alumno con discapacidad en un aula ordinaria sin cambiar la organización, el currículum ni las estrategias de enseñanza no garantiza su participación, solo su acceso al sistema educativo y, por tanto, no es inclusión.

Los expertos definen cinco condiciones para que la inclusión sea real: acceso progresivo y universal a la educación infantil, equipos con formación adecuada para atender la diversidad, currículum holístico que responda a todos los niños, sistemas de evaluación basados en evidencia, y liderazgo institucional comprometido. En España, la mayoría siguen siendo asignaturas pendientes.

#### *Tres enfoques inspiradores para el aula de infantil*

¿Y qué puede hacer un maestro de educación infantil –aquí y ahora– para avanzar hacia esa escuela inclusiva? La evidencia apunta a tres enfoques complementarios:

La enseñanza estructurada (TEACCH). Desarrollado inicialmente para niños con trastorno del espectro autista, el enfoque TEACCH –basado en la estructuración del espacio, el tiempo, los sistemas de actividad y los apoyos visuales– ha demostrado ser beneficioso para todo el alumnado. Un aula con espacios bien definidos, horarios visuales y rutinas predecibles reduce la ansiedad, facilita la anticipación y libera recursos cognitivos para el aprendizaje. No es una adaptación para unos pocos: es buena pedagogía para todos.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA 3.0) ayuda a los docentes a diseñar propuestas que respondan desde el principio a la diversidad del aula, en lugar de adaptar a posteriori lo que no funciona para algunos. La última versión (3.0) refuerza sus tres principios clásicos –múltiples formas de implicación, de representación, y de acción y expresión– con nuevos énfasis: la identidad del aprendiz, el aprendizaje colectivo e interdependiente, y el reconocimiento de los sesgos sistémicos como barreras para el aprendizaje.

El sistema de apoyo multinivel (MTSS). El MTSS organiza la respuesta educativa en tres niveles de intensidad creciente: intervención universal para todo el alumnado, intervención dirigida para quienes muestran dificultades, e intervención intensiva e individualizada. Su fortaleza reside en que integra detección precoz, seguimiento continuo del progreso, toma de decisiones basada en evidencia y coordinación entre docentes, especialistas, familias y servicios externos.

#### *El currículum multinivel: todos aprenden juntos*

Un cuarto elemento, complementario a los anteriores, es el currículum multinivel, sistematizado en España por Asunción González del Yerro en colaboración con *Plena Inclusión*.

Si el DUA es el marco que orienta cómo diseñar propuestas accesibles para todos, el currículo multinivel es la herramienta que lo concreta en una lección específica: todos los alumnos trabajan el mismo concepto al mismo tiempo, pero con distintos niveles de complejidad en la presentación, la práctica y la evaluación.

El punto de partida es el perfil de aprendizaje: una recogida sistemática de información sobre las capacidades, intereses, estilo de aprendizaje y necesidades de cada niño, que la maestra construye al inicio del curso y actualiza a lo largo del tiempo. Esto es lo que permite planificar con sentido.

Imaginemos una actividad sobre los animales del entorno. Algunos niños están comenzando a categorizar: identifican y nombran animales de su vida cotidiana con apoyo de imágenes. Otros son ya capaces de agruparlos según donde viven –tierra, agua, aire– con materiales manipulativos. Y otros, con mayor dominio del lenguaje, inventan una historia protagonizada por uno de ellos y la cuentan al grupo. Tres formas de acceder al mismo contenido; todos presentes en la misma asamblea, todos aportando y aprendiendo.

#### *Atención temprana en la escuela*

Los niños con trastornos del desarrollo o en riesgo llegan a la escuela con una historia de apoyos, de vínculos terapéuticos, de estrategias familiares construidas a lo largo de años. La escuela infantil tiene la responsabilidad –y la oportunidad– de recoger esa historia y construir sobre ella, en coordinación estrecha con las familias y con los profesionales que han acompañado al niño antes.

Eso requiere formación, recursos y liderazgo pedagógico comprometido. Pero, sobre todo, requiere un cambio de perspectiva colectivo. La atención temprana no termina cuando el niño entra al aula. En buena medida, ahí es donde empieza de verdad.

## MAGISTERIO

### Madrid, Barcelona y Valencia llenan de familias las ferias de Zona FP

*La red dual de Zona FP vive este fin de semana una muestra de fuerza en Madrid, Barcelona y Valencia: tres ferias abarrotadas, más de 20.000 familias convocadas en total y cerca de 200 centros de formación profesional de todo el país participando en una cita que consolida el crecimiento de la FP y su avance hacia nuevas capitales españolas.*

MAGISTERIO. Sábado, 25 de abril de 2026

La Formación Profesional ha dejado de ser una alternativa secundaria para convertirse en uno de los grandes motores de elección educativa de las familias españolas. La edición de 2026 de La Red Dual de Zona FP, celebrada los días 25 y 26 de abril en Madrid, Barcelona y Valencia, ha reunido a miles de estudiantes, padres y centros en una cita que la organización presenta como el punto de encuentro entre el mundo educativo y el profesional. El propio portal señala que la feria llega a las principales ciudades de España y que su objetivo es conectar con futuros estudiantes y familias, resolver dudas en directo y facilitar la decisión sobre el itinerario más adecuado.

Más allá del despliegue expositivo, la feria confirma un cambio de ciclo: la FP dual avanza con fuerza y se instala en el centro del debate educativo. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha señalado que el alumnado matriculado en FP alcanzó 1.193.260 estudiantes en el curso 2024-2025, un máximo histórico, después de superar ya los 1,14 millones en el curso anterior. Además, la estadística oficial de inserción laboral muestra que el 73,8% de los titulados en FP dual de Grado Medio del curso 2019-2020 trabajaba cuatro años después de graduarse, frente al 66,5% de la modalidad no dual, y que en Grado Superior casi el 80% estaba trabajando en ese horizonte temporal.

La foto de este fin de semana también deja otra imagen poderosa: la de una orientación compartida. En los tres eventos, el servicio de asesoramiento se ha convertido en uno de los espacios más concurridos, con estudiantes que acuden acompañados por sus padres para valorar ciclos, salidas profesionales y centros. Esa escena no es menor, porque la elección de estudios suele tomarse en familia y con información de primera mano. Zona FP insiste en que su propuesta está pensada para que familias y alumnos exploren opciones, comparen oferta formativa y reciban orientación real en un mismo espacio.

#### *Madrid*

En la capital, La Nave ha vuelto a ser el gran escaparate de la FP. La feria madrileña aparece en la web de Zona FP como una cita con talleres, charlas y la mayor oferta de centros y empresas, un reclamo que explica la alta afluencia registrada durante todo el fin de semana. Entre los centros presentes figuran propuestas muy

diversas, desde perfiles digitales y tecnológicos hasta sanidad, administración, marketing o movilidad, lo que refuerza la idea de una FP cada vez más conectada con el mercado laboral y con una oferta más especializada.

Madrid tiene, además, un valor simbólico en esta historia porque ha funcionado como una de las plazas donde la FP ha ganado mayor visibilidad pública. El interés creciente por estas enseñanzas se ve respaldado por la estadística oficial: el Ministerio cifra en más de 1,19 millones el alumnado matriculado en FP en el curso 2024-2025, mientras que el INE muestra que, para los titulados de grado superior de FP, la tasa de empleo a los cinco años se situó en el 79,5% en la cohorte analizada. Son datos que ayudan a entender por qué la feria madrileña ha estado abarrotada y por qué el sector habla ya de un auténtico cambio de paradigma.

#### *Barcelona*

Barcelona ha respondido con una asistencia masiva en el RCDE Stadium, sede de una feria que Zona FP describe como un espacio con actividades prácticas y orientación personalizada. La presencia de centros de diferentes áreas, desde estudios políticos y administrativos hasta programas tecnológicos, confirma que la FP barcelonesa se mueve en clave de diversidad formativa y de contacto directo con empresas y alumnado. En una etapa en la que decidir el futuro académico exige comparar itinerarios, la feria ha ofrecido precisamente eso: información clara, trato directo y una experiencia pensada para resolver dudas.

La cita catalana refleja también la consolidación de la FP como opción de primer nivel entre las familias. El Ministerio subraya que la matrícula en FP sigue marcando récord y que el sistema crece de forma sostenida, mientras que los datos de inserción laboral sitúan a la FP dual en una posición muy competitiva frente a otras vías. En el caso universitario, la encuesta del INE sobre egresados universitarios muestra una tasa de empleo del 86,1% cinco años después de graduarse, pero el valor diferencial de la FP no está solo en la cifra final, sino en la rapidez de inserción y en su conexión con sectores concretos que demandan técnicos cualificados.

#### *Valencia*

Valencia ha completado el triángulo con otra feria de gran afluencia en Feria Valencia. La propia página de Zona FP presenta la cita como un espacio para conocer titulaciones, hablar con profesionales y resolver dudas sobre la FP, una definición que encaja con el perfil de público que se ha visto durante el fin de semana: familias enteras, estudiantes de ESO y Bachillerato y personas que buscan reorientar su itinerario académico hacia una formación más aplicada.

En la capital del Turia, el interés por la FP se entiende además por la amplitud de la oferta y por la presencia de centros con fuerte vínculo con el tejido productivo, desde la sanidad y los servicios socioculturales hasta la informática, la logística o la ciberseguridad. Esa conexión con la empresa es una de las razones que explican el auge de estas enseñanzas, y también el hecho de que la propia red dual de Zona FP se presente como una plataforma que llega a las principales ciudades y que aspira a seguir creciendo en próximas ediciones. Dicho de otro modo: el éxito de Valencia no es solo local, sino parte de una expansión nacional que ya mira a nuevas capitales de provincia.

La imagen que dejan las tres ferias es, en conjunto, la de un sector que ha encontrado su relato: más centros, más familias, más orientación y más empleabilidad. La estadística oficial confirma el crecimiento sostenido de la FP en España, con récord de matriculación y una FP dual que mejora la inserción laboral de sus titulados; la calle, este fin de semana, ha añadido la prueba visible de ese impulso. La pregunta ya no es si la FP ha crecido, sino hasta dónde llegará su nuevo protagonismo en el mapa educativo español. Para ampliar información, la propia organización reúne la oferta y los detalles de esta red en [La Red Dual de Zona FP](#).

## **España necesita 120.000 profesionales tecnológicos y la FP gallega pisa el acelerador**

*La jornada formativa del FPIInnova26, organizada por la Consellería de Educación en la Cidade da Cultura de Santiago de Compostela, reunió a 700 docentes para analizar la situación actual de la formación más técnica que lucha por adaptarse a las constantes novedades de un mercado cada vez más innovador.*

ESTRELLA LÓPEZ MARTÍNEZ. 27 de abril de 2026

*La jornada FPIInnova26 reunió a 700 docentes.*

“Las empresas tecnológicas españolas suponen el 4,4% del PIB español y generan 800.000 empleos directos, pero el sector deja sin cubrir cada año 120.000 puestos, porque nos faltan profesionales formados y actualizados”. Así de rotundo fue Constantino Fernández, presidente de Altia, una empresa del sector de las TICs que cuenta con casi 4.500 empleados, de los cuales, la mitad, proceden de la Formación Profesional.

Fernández fue el encargado de realizar la conferencia inaugural de las jornadas FPIInnova26 que organiza, como cada año, la Consellería de Educación, y a la que acudieron 700 docentes de todos los ámbitos, interesados en debatir sobre los nuevos retos tecnológicos, el futuro de la Formación Profesional, la ciberseguridad y la Inteligencia Artificial.

Tanto el presidente de esta empresa de consultoría tecnológica como el resto de ponentes que asistieron a la jornada, destacaron la importancia de actualizar los planes de estudio actuales, “porque no debemos olvidar que el ciclo de obsolescencia de las competencias tecnológicas clave se produce cada 18 meses. Tenemos que ser capaz de adaptarnos a esta realidad o nos quedaremos atrás”.

Constantino Fernández fue muy rotundo: “El talento no se hereda. No se compra. No se espera. El talento se construye”.

El CEO de Casual Robots, Pablo Medrano de Arriba, fue todavía más contundente en este sentido, dejando claro “que no se está dando formación real actualizada en la Formación Profesional en España porque nuestra educación no está siendo capaz de asumir los cambios tan rápidos que se están viviendo en los últimos años”.

*Toda crisis es una oportunidad*

Pero toda crisis, como bien saben los buenos emprendedores, es una oportunidad. Y Galicia no quiere apostar de forma decidida porque su alumnado pueda optar a las vacantes que existen en el ámbito tecnológico.

Para actualizar y dinamizar la Formación Profesional, ya ha anunciado novedades que supondrán un antes y un después en la educación técnica gallega.

De esta manera, llega el Plan Innova FP 2030 que, con un presupuesto de 30 millones de euros, pondrá a disposición de los docentes nuevos recursos para facilitar la docencia y mejorar la cualificación del alumnado. La educación gallega también quiere dar un impulso definitivo para transferir la investigación aplicada que se realiza en la Formación Profesional a los sectores productivos. Para ello se creará una red de centros de innovación avanzada, se potenciará el programa InnovaTechFP que permite dar respuesta a retos tecnológicos de las empresas que ejecutan los alumnos y se favorecerá la creación de empresas de base tecnológica a través de 60 nudos de innovación con un objetivo: crear patentes.

*El profesor investigador*

Para todo ello es esencial el papel de los docentes como profesor investigador, según explicó la directora general de FP, Eugenia Pérez, ante los docentes reunidos en la Cidade da Cultura. De esta manera, esta nueva figura generará proyectos de innovación e investigación aplicada que contribuirá a la consecución de los objetivos que se plantea la Consellería de Educación: formar a los mejores alumnos en el ámbito tecnológico, “consiguiendo que estén a la vanguardia en nuestro país a la hora de asumir los retos que nos deparan los próximos años”.

Para lograr que la figura del docente investigador sea una realidad, la Consellería intensificará la formación de los profesores de alta especialización bajo la coordinación del Centro Galego da Innovación de la FP Eduardo Barreiros, donde, entre otros ámbitos se hará hincapié en la ciberseguridad y en el conocimiento de la computación cuántica y del big data, temas que centraron, precisamente la jornada formativa del FPIInnova de este año.

La Xunta de Galicia quiere así poner a disposición de su profesorado más técnico, el de la Formación Profesional, recursos como el Metaverso FPGal, que supondrá facilitar herramientas de realidad extendida con plataformas de adiestramiento en contornos virtuales, o la creación de una plataforma integral que reforzará el aprovechamiento de las nuevas tecnologías en el día a día de los centros.

Los docentes contarán con tres programas de apoyo: Capacita FP, Simula FP y Orienta FP, que tendrán como objetivo la creación de una plataforma inteligente para generar experiencias personalizadas dirigidas a la formación en tecnologías emergentes; la puesta en marcha de un sistema de simulación avanzada inteligente para crear entornos inmersivos a nivel formativo y finalmente, una orientación profesional que permita recomendar itinerarios personalizados que adapten la oferta de la Formación Profesional a las necesidades del mercado laboral.

Con todos estos recursos, el docente podrá hacerse con las tecnologías más punteras, lo que supondrá una profunda transformación tanto en cuanto a la metodología de trabajo en los institutos como en la forma en la que los alumnos han aprendido hasta el momento.

## La baja natalidad vaciará las aulas de Primaria y Secundaria: 600.000 alumnos menos en 2035

*El sistema educativo perderá en la próxima década más de 600.000 alumnos, sobre todo en las aulas de Primaria y Secundaria de Madrid y Cataluña. La baja natalidad impactará de lleno en las aulas, aunque el auge del sistema universitario seguirá en expansión impulsado por los másteres, con un alumnado más adulto y vinculado a la formación continua.*

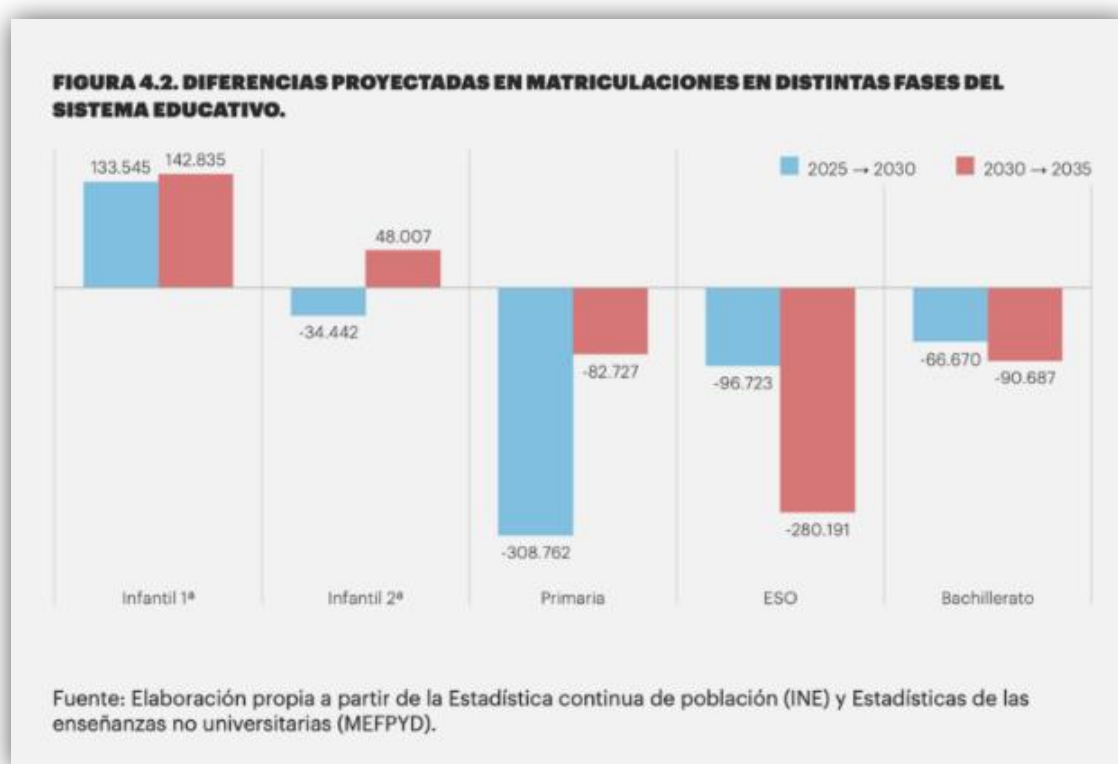
EFE. Miércoles, 29 de abril de 2026

Son datos de un informe de la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación que analiza el impacto de la demografía en el sistema educativo español y que avisa de que el número de

estudiantes en Primaria descenderá en casi 400.000 alumnos hasta 2035 y en Secundaria en unos 376.000, mientras que la escolarización de 0 a 2 años seguirá en aumento.

En Primaria, etapa en la que se prevé una reducción de 300.000 alumnos en toda España hasta el 2030 y 100.000 más hasta el 2035, con retroceso en todas las comunidades en los primeros cinco años, que en los cinco siguientes mantendrán la senda descendente, consolidando un desequilibrio estructural difícil de revertir a corto plazo en las regiones con dinámicas demográficas más envejecidas, como Galicia, Asturias, Castilla y León o Extremadura. En Secundaria, se esperan otra caída de 400.000 estudiantes entre ambos quinquenios, mayor en el segundo, que triplicará los retrocesos del primero, con caídas en todo el mapa autonómico a partir del 2030. Y en Bachillerato experimentará una contracción sostenida de más de 157.000 alumnos en diez años.

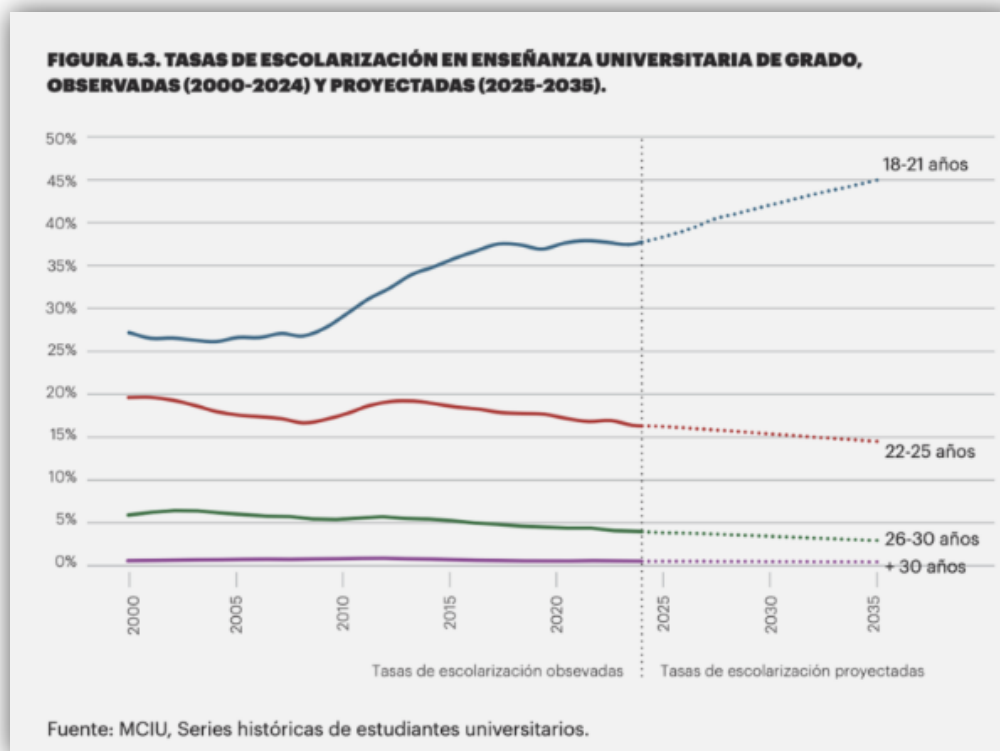
El catedrático de Sociología de la UNED Miguel Requena ha elaborado este informe que incorpora proyecciones para 2030 y 2035 y recuerda que en 2024 se registró la cifra de nacimientos más baja en más de un siglo, con 318.000, mientras que la fecundidad es «ultrabaja» (1,1 hijos por mujer). Y es que tras décadas de expansión sostenida del sistema educativo, España entra en una etapa de ajuste en las enseñanzas no obligatorias, «lo que obligará a replantear la organización de centros, plantillas e infraestructuras», señala el estudio, que proyecta una reducción del 10% en la población de 0 a 17 años para 2035.



«El sistema educativo español debería prepararse para una reorganización profunda de sus recursos materiales y humanos. Mientras que en enseñanza primaria y secundaria el reto será gestionar el exceso de oferta y el posible cierre de unidades, en el primer ciclo de Infantil y en los másteres la necesidad será de expansión y adaptación a nuevos perfiles de demanda», concluye este informe.

En Bachillerato habrá una reducción de unos 150.000 estudiantes en 2035, tanto por razones demográficas como por un posible trasvase de jóvenes a la Formación Profesional. En la universidad seguirá el auge de grados, y sobre todo de másteres, aunque enfocados a un alumnado adulto, con necesidad de formación continua. El perfil del estudiante de máster se desplazará hacia edades de entre 31 y 40 años.

El estudio estima un crecimiento de estudiantes de grado en torno a 183.000 en 2030 por las cohortes actuales, aunque luego tendrá una fase de ajuste y de reducción sostenida, en unos 60.000. En másteres, entre 2025 y 2030 se proyecta un aumento total de 126.577 estudiantes, impulsado principalmente por los estudiantes de 25-30 años, y el alumnado mayor de 40 años presentará una notable estabilidad a lo largo de toda la década, lo que refuerza la interpretación del máster como una posibilidad de aprendizaje permanente para la población adulta.



## Jorge Arévalo en el 40 aniversario del IES Tomás y Valiente: "Si seguimos igual, estamos muertos"

El Instituto Francisco Tomás y Valiente ha celebrado su 40 aniversario en un acto marcado por la emoción, el reconocimiento y la mirada al futuro. Tomás Alonso, que ha ejercido como director durante 30 años, se jubilará este verano.

MAGISTERIO Miércoles, 29 de abril de 2026

Tomás Alonso ha vivido este aniversario desde una posición especialmente simbólica: la de un director que cierra una etapa de 30 años de liderazgo al frente del centro y que este verano se jubilará. Su relevo, previsiblemente, recaerá en el actual jefe de Estudios, en una transición que el propio acto ha querido subrayar como continuidad de un proyecto educativo consolidado.

*La memoria de un centro con oficio*

El aniversario del Instituto Francisco Tomás y Valiente no ha sido solo una conmemoración, sino también una *mirada compartida* a cuatro décadas de formación, convivencia y transformación. En su recorrido histórico, el centro ha querido reivindicar que la FP no es una vía secundaria, sino una opción de futuro con vocación de servicio al alumnado, a las empresas y al tejido productivo.

En ese contexto, la aportación de los distintos reconocimientos y agradecimientos a empresas y centros colaboradores ha servido para reforzar una idea que ha atravesado toda la jornada: *educar en red*. La colaboración con el entorno, la conexión con la realidad laboral y la apertura a nuevas metodologías han aparecido como señas de identidad del instituto, en sintonía con debates recientes sobre la FP y su papel en la empleabilidad juvenil, como reflejan otros trabajos de Magisterio sobre la inserción laboral y la demanda de plazas en la Formación Profesional.

*Jorge Arévalo y el reto de transformar*

La conferencia de clausura ha corrido a cargo de Jorge Arévalo, exconsejero de Formación Profesional del País Vasco y uno de los grandes referentes del sector en España. Su intervención ha girado en torno a una idea central: *hay que cambiar ya*. Con un discurso directo, ha advertido de que la tecnología, la robótica y la inteligencia artificial están acelerando una transformación que obliga a diferenciar el valor humano frente a las máquinas.

Arévalo ha defendido que la FP debe avanzar hacia un modelo de *alto rendimiento*, con más competencias profesionales, más cultura sectorial, más valores y una base transversal capaz de preparar al alumnado para escenarios inciertos. En su mensaje ha insistido en que la formación debe ir más allá del dominio técnico y cultivar cualidades como la creatividad, la resiliencia, la motivación o la capacidad de trabajo en equipo, porque el futuro, ha venido a decir, no consistirá en competir con los robots, sino en *liderarlos*.



También ha dejado una de las frases más potentes de la jornada: Si seguimos igual, estamos muertos. Una llamada de atención que ha resumido el tono de su intervención, muy orientada a sacudir inercias y a recordar que la innovación no puede esperar. Frente al inmovilismo, ha reivindicado una FP capaz de crear valor, diferenciarse y responder a una economía que cambia a gran velocidad.

#### *Tomás Alonso repasa una década de avances*

Después de la conferencia, Tomás Alonso ha ofrecido un recorrido por los últimos diez años del centro, un repaso en el que ha subrayado proyectos, mejoras y logros compartidos por toda la comunidad educativa. Su intervención ha mezclado la emoción del adiós con el orgullo por una etapa en la que el instituto ha reforzado su identidad como espacio de innovación, compromiso y vínculo con la empresa.

En ese balance, Alonso ha reclamado además a las administraciones medidas para *estabilizar las plantillas*, una petición que ha conectado con la necesidad de dar continuidad a los equipos docentes para sostener proyectos de largo recorrido. Su mensaje ha querido ser también una defensa del trabajo en equipo y de la confianza institucional en los centros que, como el Tomás y Valiente, han convertido la FP en una herramienta de progreso real.

#### *Clausura institucional y reconocimiento*

La clausura del acto ha corrido a cargo de José Carlos Fernández Borreguero, consejero de Política Educativa de la Comunidad de Madrid, que ha felicitado al centro por sus 40 años de trayectoria y ha puesto en valor el papel de Tomás Alonso, al que ha reconocido su huella educativa durante estas tres décadas al frente del instituto. Su intervención ha querido destacar también la apuesta del centro por la innovación, la investigación aplicada, la internacionalización y el emprendimiento.

Con ese cierre institucional, el aniversario ha quedado fijado como algo más que una efeméride: una celebración del pasado, sí, pero sobre todo una afirmación de futuro. Entre el recuerdo, la gratitud y la exigencia, el Tomás y Valiente ha dejado claro que cumple 40 años con la ambición intacta y con la convicción de que la FP sigue siendo una de las grandes palancas para transformar personas y país.



**Begoña Ibarrola: "Hay centros educativos que pueden ser entornos de prevención de salud mental y otros que pueden provocar problemas"**



*Los psicólogos Begoña Ibarrola y Jorge Merino protagonizaron, este jueves, LATIDO el encuentro con profesores y directivos celebrado en el Campus Arrupe de Advantere School of Management en Madrid.*

ANA VERÓNICA GARCÍA. 24 de abril de 2026

El encuentro organizado por Growth Road con el objetivo de transformar la visión tradicional de la excelencia académica, desplazando el foco de atención hacia el bienestar emocional como el eje central sobre el cual debe pivotar todo el sistema de enseñanza moderno.

Diseñado específicamente para equipos directivos y líderes de instituciones educativas, el encuentro funcionó como un espacio de reflexión profunda sobre la gestión emocional en el entorno escolar. Según los organizadores, no fue simplemente un congreso convencional, sino una oportunidad para "sintonizar" con una realidad respaldada por datos: el equilibrio emocional y la salud mental son los cimientos indispensables para alcanzar un aprendizaje significativo en las aulas actuales.

#### *La responsabilidad de los centros en la salud mental*

Con una trayectoria que supera las tres décadas y una producción literaria de más de 250 obras, Begoña Ibarrola inició su exposición destacando una realidad alarmante: el 50% de los problemas de salud mental en niños y adolescentes se manifiestan o pueden detectarse en las aulas. Aunque aclaró que los centros educativos no son lugares para el diagnóstico o tratamiento clínico, sí subrayó que la institución tiene una responsabilidad ineludible en la prevención. Para Ibarrola, la prevención es la "gran aliada del bienestar" y los docentes deben actuar como radares capaces de detectar "el humo" antes de que se produzca "el fuego". "Hay centros educativos que pueden ser entornos de prevención de salud mental y hay centros educativos que puede provocar problemas de salud mental" afirmo y, continuó, "igual que hay profesorado que puede ayudar a que un problema de salud mental aflore o ser el detonante" y otros profesores que "que salven vidas".

Uno de los pilares de su intervención fue la conexión intrínseca entre emoción y cognición. Apoyándose en la neurociencia, afirmó que "aprender es un proceso emocional y cognitivo" y que ambos son inseparables, como las dos caras de una moneda. En este sentido, sostuvo que "el bienestar emocional no es un complemento al éxito académico, sino un componente esencial para alcanzarlo" y que "si un alumno no se siente bien, no puede aprender correctamente". Además, recalcó que la atención, clave para el aprendizaje, se capta a través de la emoción: "Donde va la emoción, va la atención".

Ibarrola enfatizó que en un entorno educativo "nada es neutro": ni las palabras, ni los silencios, ni las miradas. Las relaciones entre profesor y alumno siempre tienen una valencia, ya sea positiva o negativa. Advirtió que, mientras algunos docentes pueden generar ansiedad o presión excesiva, otros actúan como "factores de resiliencia" que incluso pueden llegar a salvar vidas al ofrecer la atención y el vínculo emocional que el alumno no encuentra en otros entornos.

#### *El rol del docente y la importancia de la autorregulación del adulto*

El segundo bloque del evento estuvo a cargo del también psicólogo y profesor en la Universidad Comillas, Jorge Merino Tamayo con su ponencia "Regulación emocional del adulto en contextos educativos". Este enfoque partió de una premisa crítica compartida por los expertos: es imposible consolidar una cultura de bienestar para el estudiante si el cuerpo docente está sometido a niveles elevados de estrés crónico o padece el síndrome de *burnout*.

Jorge Merino Tamayo, cuya labor es reconocida por su enfoque humanista en la gestión de proyectos de transformación humana, defendió que el docente debe ser el primer referente en dominar las herramientas de autorregulación. Al respecto, el psicólogo destacó cómo los docentes y equipos directivos enfrentan niveles críticos de estrés y ansiedad, derivados muchas veces de una "autoexigencia mal entendida". El experto explicó que el sector educativo sufre una presión constante, no solo por la demanda propia de la profesión, sino por las expectativas cada vez más altas de las familias y la institución. Para Merino, el problema surge cuando las presiones (personales, familiares, laborales y sociales) dejan de ser retos motivadores para convertirse en amenazas e identificó tres factores de riesgo que transforman la presión en un problema de salud mental: la falta de atención, no enfrentar ni ser consciente de la influencia de estas presiones en el día a día; la acumulación de tareas y carga mental que, a menudo, sobrecarga al profesional antes incluso de empezar la jornada; la falta de introspección que se convierte en una creciente dificultad para "mirar dentro y entender qué nos está presionando internamente".

Cuando estas presiones se acumulan sin ser atendidas, la autoexigencia pasa de ser una aliada para el crecimiento a una "enemiga" perniciosa. Esta se manifiesta a través de voces críticas internas que generan sufrimiento, desmoralización y, finalmente, respuestas físicas y psicológicas de estrés y ansiedad.

Respecto al entorno escolar, el ponente defendió la figura del docente como un "termómetro" esencial. Al estar 24/7 en el aula, el profesor es quien detecta cuándo un alumno sufre ante una nota o bajo una presión ambiental excesiva. Merino abogó por una colaboración estrecha entre docentes, orientadores y psicólogos

para crear entornos seguros, advirtiendo que el estrés y la hiperactivación en una sala de profesores pueden ser "contagiosos" debido a la acción de las neuronas espejo.

Finalmente, hizo un llamamiento al rigor terminológico, criticando la banalización social de conceptos como "ataque de ansiedad" o "estar depre". Y recalco la importancia de una adecuada conceptualización de lo que son las respuestas de hiperactivación, de estrés y de ansiedad, porque luego "en el lenguaje social las metemos todas en el mismo saco y por eso decimos que me ha dado 5 ataques de ansiedad pero no es lo mismo", sino que, explicó "forman parte de lo mismo continuo, que es el estado de la hiperactivación, pero no son las mismas respuestas. Todas son fisiológicas y humanas, pero de alguna manera son respuestas muy distintas y no todas insanes".

Los organizadores plantean como un manifiesto para el futuro que "el verdadero éxito de un colegio no se mide solo por lo que sus alumnos saben, sino por la seguridad emocional con la que enfrentan el mundo".

## **La Policía 'tomará' la escuela catalana**

*El proyecto impulsado por la Generalitat de Catalunya para introducir vigilancia policial en centros educativos representa uno de los debates más complejos del panorama educativo español reciente.*

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 27 de abril de 2026

La iniciativa, concebida como un plan piloto dentro de una estrategia más amplia de seguridad y convivencia escolar, plantea la presencia estable de agentes de los Mossos d'Esquadra en institutos de secundaria considerados de alta complejidad. Este modelo rompe con las prácticas tradicionales de colaboración puntual entre policía y escuela —como el Plan Director o las charlas preventivas— y propone, en cambio, una integración cotidiana de los cuerpos policiales en la vida escolar, lo que ha generado cierta controversia tanto en el ámbito político como en la comunidad educativa.

El origen de este proyecto se sitúa en un diagnóstico compartido por la administración catalana: el aumento de la conflictividad en determinados centros educativos. En los últimos años, docentes, directores y sindicatos han alertado de un incremento de episodios de violencia, problemas de convivencia, acoso escolar, conflictos con familias e incluso incidentes en el entorno exterior de los institutos que acaban repercutiendo en el clima educativo.

En este contexto, el Govern ha planteado la necesidad de reforzar los mecanismos de prevención y respuesta, incorporando a agentes policiales como figuras de mediación y apoyo dentro de los propios centros.

El plan —conocido en algunos ámbitos como "Eduseg" o Plan Integral para la Seguridad y el Bienestar en el Entorno Educativo— contempla el despliegue inicial de agentes en 13 institutos repartidos por distintas zonas de Cataluña, incluyendo áreas urbanas como L'Hospitalet de Llobregat o Sabadell, así como comarcas más rurales.

### *Sin armamento en clase*

Estos agentes actuarían de paisano, sin uniforme ni armas, con el objetivo de integrarse en la dinámica escolar sin generar una percepción de intimidación directa. Su labor se centraría en tareas de prevención, mediación de conflictos, acompañamiento a equipos directivos y, en casos necesarios, intervención puntual ante situaciones de riesgo.

Una de las características más innovadoras —y a la vez más polémicas— del proyecto es su carácter permanente. A diferencia de experiencias previas en otras comunidades autónomas, donde la presencia policial es esporádica o preventiva, la Generalitat plantea que estos agentes estén presentes durante la jornada lectiva de forma continuada, incluso con espacios propios dentro de los centros. Este enfoque supone un cambio de paradigma: la seguridad deja de ser un recurso externo al que se recurre en situaciones excepcionales y pasa a formar parte estructural del ecosistema educativo.

Desde el punto de vista institucional, el Govern defiende la medida como una respuesta pragmática a situaciones que, en algunos casos, desbordan las capacidades del profesorado y de los recursos educativos existentes. Se argumenta que la presencia policial puede tener un efecto disuasorio frente a conductas violentas y facilitar la intervención temprana en conflictos antes de que escalen. Asimismo, se insiste en que los agentes actuarán bajo criterios de proximidad y colaboración, no como una fuerza represiva, y siempre en coordinación con los equipos directivos.

Sin embargo, la oposición al proyecto ha sido amplia y transversal. Profesores, sindicatos, asociaciones de familias y estudiantes han manifestado su rechazo, señalando que la medida puede generar un clima de desconfianza y estigmatización dentro de los centros. Una de las críticas más reiteradas es que la presencia policial introduce una lógica securitaria en un espacio que debería regirse por principios pedagógicos, relacionales y comunitarios. En lugar de abordar las causas estructurales de los conflictos —como la desigualdad social, la falta de recursos o la sobrecarga del profesorado—, se estaría optando por una solución que prioriza el control sobre la educación.

Especialmente significativa es la crítica relativa a la reducción de otros perfiles profesionales clave. Diversas voces han denunciado que, paralelamente al impulso de este plan, se ha producido un descenso en el número

de educadores sociales e integradores en los centros, figuras consideradas fundamentales para la prevención y gestión de conflictos desde una perspectiva educativa. Esta sustitución simbólica —y en algunos casos real— de recursos educativos por recursos policiales ha sido interpretada como un cambio de prioridades en la política pública.

El debate también ha alcanzado el ámbito político. Partidos como ERC, Comuns y CUP han solicitado explicaciones al Govern en el Parlament, criticando la falta de consenso y de debate previo con la comunidad educativa. Estas formaciones advierten del riesgo de estigmatizar a determinados centros —generalmente ubicados en contextos socioeconómicos vulnerables— y de consolidar una imagen de estos espacios como focos de conflicto que requieren vigilancia policial permanente.

Más allá del contexto catalán, el proyecto se inscribe en una discusión más amplia sobre el papel de la policía en los entornos educativos. Experiencias internacionales, como la británica o la estadounidense, han mostrado resultados ambivalentes. Mientras que en algunos casos se ha logrado reducir determinados incidentes, también se han documentado efectos negativos como el aumento de sanciones disciplinarias, la criminalización de conductas juveniles o la discriminación de alumnado vulnerable. Estos precedentes alimentan el escepticismo de muchos expertos en educación, que advierten de las consecuencias a largo plazo de introducir lógicas policiales en la escuela.

En el plano pedagógico, la iniciativa plantea interrogantes de fondo sobre el modelo educativo. La escuela, tradicionalmente concebida como un espacio de socialización, aprendizaje y construcción de ciudadanía, se ve interpelada por la introducción de actores externos cuya función principal es la seguridad. Por el momento, el proyecto se encuentra en fase piloto, lo que implica que su continuidad dependerá de los resultados obtenidos y de la evaluación que realicen tanto la administración como los distintos actores implicados. La Generalitat ha dejado abierta la posibilidad de ampliar el modelo a más centros si se demuestra su eficacia, lo que añade aún más relevancia al debate actual.

## El bajo rendimiento en matemáticas y ciencias se hereda de primaria a secundaria

*Un reciente análisis de la Fundación de las Cajas de Ahorros (Funcas) revela una preocupante correlación en el sistema educativo global: los países que presentan mayores índices de alumnos con dificultades en competencias STEM a los nueve años suelen arrastrar estas carencias hasta el final de la educación obligatoria.*

MIRANDA ESCOLAR. 28 de abril de 2026

El estudio, [\*que se puede descargar en este enlace\*](#), advierte de que el fracaso escolar en materias científicas no es un fenómeno espontáneo de la adolescencia, sino una brecha que se cronifica desde el cuarto curso de Primaria.

Desde luego, la educación española y europea se enfrenta a un espejo incómodo. Según el último informe de la serie Focus on Spanish Society de Funcas, la suerte académica de un estudiante en disciplinas fundamentales como las matemáticas y las ciencias parece echarse mucho antes de lo que se pensaba.

El análisis, que cruza los datos internacionales de los informes TIMSS (enfocado en alumnos de 4º de Primaria, unos 9-10 años) y PISA (realizado a los 15 años), demuestra que existe una "herencia" del bajo rendimiento que los sistemas educativos no logran corregir durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La evidencia estadística es contundente: los países con una mayor proporción de alumnos en los niveles más bajos de competencia en primaria son, casi sin excepción, los mismos que presentan los peores datos al final de la etapa secundaria.

Esta relación sugiere que las dificultades de aprendizaje en áreas lógico-matemáticas son acumulativas y que, una vez que un alumno se descuelga del ritmo del aula en los primeros años, las probabilidades de que recupere el nivel en la adolescencia son alarmantemente bajas.

*El caso de España: una brecha que se ensancha*

En el contexto específico de España, los datos arrojan una realidad agrisada. Según el informe TIMSS 2019, el 23% de los alumnos españoles de 4º de Primaria presentaba un nivel bajo o muy bajo en matemáticas, mientras que en ciencias la cifra se situaba en el 19%. Estos datos, aunque cercanos a la media de la OCDE, sirven de prelude a lo que ocurre cinco años después.

Al llegar a los 15 años, el informe PISA 2022 muestra que el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en matemáticas en España asciende al 27%, y en ciencias al 21%. Aunque el incremento no es explosivo, lo que destaca el análisis de Funcas es la persistencia del núcleo de estudiantes con dificultades.

España se sitúa en un grupo de países, junto a otros como Francia o Portugal, donde el sistema educativo parece incapaz de rescatar a ese quintil de estudiantes que no alcanza las competencias mínimas necesarias para desenvolverse con éxito en la sociedad moderna.

Los expertos de Funcas identifican varias causas estructurales que explican por qué esta deficiencia se vuelve crónica. Las matemáticas y las ciencias son asignaturas de carácter piramidal; es decir, cada nuevo concepto requiere la sólida asimilación del anterior. Si un niño de 9 años no comprende las operaciones básicas o el razonamiento lógico elemental, el currículo de secundaria se convierte en una montaña imposible de escalar.

Además del factor estrictamente académico, el informe apunta a causas socioeconómicas. El entorno familiar y el capital cultural del hogar juegan un papel determinante en la etapa de Primaria. Sin una intervención temprana que compense las desigualdades de origen, la escuela termina por certificar una brecha que ya existía antes de entrar al instituto. La falta de recursos para el apoyo personalizado en los primeros años de escolarización se identifica como el principal cuello de botella que impide que los alumnos con dificultades logren engancharse al sistema.

### *Un lastre para el futuro laboral y social*

Las consecuencias de esta "mochila" de bajo rendimiento son profundas y preocupantes para la economía del país. En un mercado laboral que demanda cada vez más competencias digitales y pensamiento analítico (las llamadas habilidades STEM), tener a más de una cuarta parte de la juventud por debajo de los niveles básicos de competencia matemática supone un lastre para la productividad y la innovación.

A nivel individual, el riesgo es la exclusión. El bajo rendimiento a los 15 años es el principal predictor del abandono escolar temprano y de la precariedad laboral. El estudio de Funcas sugiere que el sistema educativo español está funcionando como un filtro que deja atrás a los mismos perfiles desde la infancia, perpetuando un ciclo de desigualdad que se traduce en menores oportunidades de acceso a la formación profesional de grado superior o a la universidad.

### *Un enfoque neutral ante la reforma educativa*

El informe de Funcas no se posiciona políticamente, pero sus datos obligan a una reflexión sobre la eficiencia de las políticas de refuerzo. Mientras que el debate público suele centrarse en las tasas de repetición o en los exámenes de Selectividad, la evidencia sugiere que la verdadera batalla por la equidad y la excelencia se libra en las aulas de Primaria.

La conclusión es clara: para reducir el porcentaje de jóvenes que fracasan a los 15 años, no basta con reformar la secundaria; es imprescindible actuar cuando el alumno aún está aprendiendo las tablas de multiplicar y los fundamentos del método científico. El estudio concluye que solo una detección precoz de las dificultades y una inversión masiva en el primer ciclo educativo podrán romper esta correlación estadística que, a día de hoy, parece dictar el futuro de miles de estudiantes antes incluso de que lleguen a la adolescencia.

## **El director bombero**

### *Apagar fuegos también quema*

JAVIER LUNA. 29 de abril de 2026

Hay directores que no entran al colegio: aterrizan en él como quien llega ya tarde a una emergencia. Antes de subir al despacho han contestado varios mensajes, han recolocado una sustitución, han atendido una incidencia con una familia y han mirado el móvil por si, en algún rincón del edificio, estuviera empezando otro pequeño incendio. A las nueve y cuarto de la mañana ya no sienten que dirigen un centro educativo. Sienten, más bien, que intentan sobrevivir a él.

La escena tiene algo de caricatura, sí, pero también bastante de realidad. En muchos colegios se ha ido instalando una forma de liderazgo marcada por la urgencia permanente. Todo parece importante. Todo reclama respuesta inmediata. Todo llega con ese tono tan reconocible de "esto no puede esperar". Y ahí empieza el problema. No solo por el desgaste personal que provoca vivir así, sino porque un centro que funciona a golpe de fuego termina perdiendo capacidad para pensar, para anticiparse y para construir.

En un colegio siempre habrá imprevistos. Eso forma parte del oficio. Siempre aparecerá un conflicto, una ausencia, una llamada delicada o una decisión que no podía aplazarse. Lo preocupante empieza cuando todo adquiere rango de emergencia. Porque no todos los fuegos son fuegos. Algunos exigen actuar en ese mismo momento. Otros, en cambio, son el resultado de no haber prevenido, de no haber planificado o de haber convertido la dirección en una especie de ventanilla única por la que todo tiene que pasar.

Ese modelo da una apariencia de control, pero a medio plazo sale caro. Agota al líder, ralentiza al equipo y empobrece la vida del centro. Stephen Covey lleva tiempo recordándonos que la verdadera eficacia no consiste en correr detrás de lo urgente, sino en proteger espacio para lo importante. Y eso, que en teoría suena muy bien, en los colegios se nos olvida con una facilidad asombrosa. A veces parece que hemos aceptado como normal que dirigir consista en ir apagando fuegos con una mano mientras con la otra se responde al correo que acaba de entrar con un "cuando puedas, pero es urgente".

Conviene decirlo claro: cuando un director vive apagando fuegos de forma constante, no siempre está atravesando una mala semana. A veces está mostrando una mala organización. O una cultura de centro que ha confundido intensidad con eficacia. O una forma de liderazgo que todavía no ha aprendido a distinguir entre lo que realmente importa y lo que simplemente hace ruido.

Y eso se nota mucho. Se nota en agendas imposibles. En reuniones que llegan tarde. En decisiones que se aplazan hasta que revientan. En conflictos que todo el mundo veía venir, pero que nadie afrontó a tiempo. Y se nota también en esa curiosa costumbre de llamar "urgente" a lo que, en realidad, llega mal preparado. Hay incendios inevitables, claro. Pero también hay fuegos de fabricación interna, y esos son los que más deberían preocuparnos.

Por eso, una de las tareas más importantes de un director consiste en reducir el número de fuegos evitables. Y para eso hace falta recuperar una palabra poco vistosa, pero decisiva: planificación. No hablo de producir documentos larguísimos que luego acaban durmiendo en una carpeta compartida con la misma paz que si ya hubieran cumplido su misión. Hablo de la planificación que ordena, prevé y libera. De la que ayuda a que las personas sepan qué hacer, quién decide qué y en qué momento una incidencia debe escalar realmente a dirección.

La buena planificación no mata la vida del colegio. La protege. Evita que todo dependa del último minuto y de esa épica tan poco sostenible del "déjame a mí". Michael Fullan ha insistido en la importancia de la coherencia organizativa y de las prioridades claras. Cuando no las hay, todo compite contra todo y la institución empieza a funcionar más por reacción que por criterio. En ese contexto, la sensación de saturación no es casual. Es la consecuencia lógica de no haber ordenado bien qué merece energía y qué no.

Ahora bien, ordenar mejor no basta si todo sigue descansando sobre una sola espalda. Un director que quiera dejar de ser bombero necesita aprender también a delegar. Y aquí está uno de los nudos más serios de muchos equipos directivos. Porque delegar no es quitarse tareas de encima ni repartir marrones con gesto elegante. Delegar es construir responsabilidad compartida. Es confiar en que otras personas pueden decidir bien, sostener procesos y resolver situaciones sin que todo termine, una vez más, aterrizando en el mismo despacho.

Esto, que parece obvio, no siempre sucede. Muchos directivos dicen querer delegar, pero en realidad lo que querrían es que los demás hicieran las cosas exactamente como ellos las harían. Y eso no es delegar. Eso es multiplicar el propio control con intermediarios. El resultado suele ser bastante previsible: el director sigue agotado porque en el fondo no ha soltado nada de verdad, y el equipo aprende que pensar por sí mismo puede salir caro.

Así se construyen esos centros en los que todo se consulta, todo se eleva y todo se frena. Centros en los que un coordinador no acaba de coordinar, una jefatura no termina de decidir y un tutor duda incluso de si puede resolver algo sin pedir permiso a tres personas antes. Dicho de un modo menos académico: si todo termina en la mesa del director, no hay equipo; hay tapón.

Y junto a la escasa delegación suele aparecer otra trampa bastante habitual: el exceso de control. Se revisa todo, se supervisa todo, se corrige todo, se interviene demasiado pronto. Se hace, por supuesto, con buena intención. Casi siempre se hace pensando que así se garantiza la calidad o se evitan errores mayores. Pero muchas veces lo que se consigue es justo lo contrario: una organización más lenta, más dependiente y más insegura.

Un colegio no madura cuando todo se controla más. Madura cuando las personas saben responder mejor. Y eso requiere criterios compartidos, confianza, formación interna y un marco claro de responsabilidad. Requiere, también, aceptar que un buen líder no es el que está en todas partes, sino el que ayuda a que no sea necesario que esté en todas partes.

Aquí entra una idea que en educación debería ocupar mucho más espacio del que ocupa: la prevención. La prevención no tiene demasiado glamour. No da titulares. No permite contar luego, en tono heroico, cómo se salvó la mañana en el último minuto. Pero ordena muchísimo mejor la vida de un centro. Prevenir significa revisar procesos antes de que fallen, anticipar tensiones previsibles, hablar antes de que explote lo que todos intuían desde hacía semanas. Significa gobernar menos desde la adrenalina y más desde el criterio.

En el fondo, el gran reto de un director no es convertirse en un bombero más eficaz. Es ayudar a que su organización necesite menos bomberos. Y eso cambia muchas cosas. Cambia la agenda. Cambia el tipo de reuniones. Cambia la manera de medir si una semana ha ido bien. Porque entonces ya no se premia solo al que corre más rápido, sino al que piensa con más claridad. Ya no se valora únicamente al que apaga el problema, sino al que evita que aparezca una y otra vez. Ya no se confunde estar en todo con liderar bien.

No se trata, por supuesto, de imaginar colegios sin conflictos ni imprevistos. Eso sería ingenuo. Los centros seguirán siendo lugares vivos, intensos y, a ratos, agotadores. Pero hay una diferencia enorme entre un colegio vivo y un colegio incendiado. En el primero, los problemas existen, pero no mandan. En el segundo, la urgencia acaba marcando la cultura.

Tal vez por eso convenga hacerse algunas preguntas incómodas. ¿Cuántas de las urgencias de esta semana eran de verdad inevitables? ¿Cuántas nacieron de no haber prevenido, delegado o confiado a tiempo? ¿Cuántas dependen de que todo pase por la misma persona? Y una más, seguramente la más decisiva: ¿qué está dejando de hacer un director cuando dedica la mayor parte de su tiempo a apagar fuegos?

La respuesta no es menor. Mientras apaga fuegos, quizá no está acompañando a su equipo como debería. Quizá no está pensando con calma el proyecto educativo. Quizá no está cuidando lo pedagógico, que es, en el fondo, el corazón de su tarea. La urgencia no solo roba tiempo. También roba profundidad.

A estas alturas, quizá el liderazgo educativo necesite menos héroes y más arquitectos. Menos adrenalina y más criterio. Menos culto a la urgencia y más cuidado de lo importante. Porque apagar fuegos puede salvar un día. Pero solo el foco, la delegación y la prevención pueden sostener de verdad un colegio.

*Javier Luna es experto en liderazgo y desarrollo de equipos y personas*

---



educational  
INTERNATIONAL MAGAZINE EVIDENCE

## Las evidencias en educación según López Rupérez

Antoni Hernández-Fernández. 28 de abril de 2026

El presente artículo es una síntesis basada en la ponencia del experto Francisco López Rupérez sobre el valor de las evidencias en el ámbito educativo. Su presentación tuvo lugar en el marco del I Fórum de Académicos por las evidencias educativas (cuyo programa e información detallada pueden consultar en <https://fundacioepisteme.cat/forum2026/programa/>) en el que tuve el placer de participar en una mesa redonda final de análisis y debate.

Como por motivos de agenda ya no estaba presente el ponente en la sala, aprovecho estas líneas para realizar una síntesis libre y añadir algunos apuntes personales. Sirva como carta abierta. A través de su exposición, López Rupérez articuló y defendió la urgente necesidad de transitar de un modelo educativo basado en inercias, ideologías y creencias, a menudo sin rigor científico más allá del 'a mí me funciona', a uno fundamentado estrictamente en la ciencia y los datos empíricos.

### *Aclarando el concepto de «evidencia»*

Para abordar adecuadamente este debate, López Rupérez empezó, con acierto, presentando un obstáculo terminológico. La lingüística al rescate. Advirtió que, en español, la palabra «evidencia» és un «*falso amigo*» respecto al término anglosajón “*evidence*”. Mientras que la RAE define evidencia como una «certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar», Rupérez aclaró que en el ámbito de la ciencia y la investigación (apoyándose en diccionarios como el de Cambridge o el de Oxford), el término se refiere en la cultura anglosajona, de forma más laxa, al conjunto de razones, hechos o información que respaldan la validez de una proposición. Se abre la rendija de la duda. Por ello, destacó que en el contexto europeo se ha optado por hablar de una «Educación informada por evidencias» (Pellegrini & Vivanet, 2020), un enfoque que, por ende, trasciende lo puramente experimental para incluir metodologías cualitativas, y mixtas, a la hora de orientar las políticas y la práctica docente. Hace tiempo, en una conversación con Héctor Ruiz Martín, recuerdo que me decía que se suele preferir hablar de ‘Educación Basada en Pruebas Científicas’, para evitar cualquier resquicio de duda sobre el origen, la calidad o validez de la evidencia, o perderse en disquisiciones lingüísticas.

### *Inspirado en la Medicina*

Durante su intervención, López Rupérez situó el origen del movimiento educativo de la Educación Basada en Evidencias (EBE) a finales del siglo XX (con mención explícita a pioneros como David H. Hargreaves), y cómo encontró su principal referente en la denominada Medicina Basada en la Evidencia (MBE). Se trata, sin duda, del tránsito propio de disciplinas precientíficas a científicas, de un cambio de paradigma kuhniano, algo que también ha sucedido con la psicología o la lingüística. El profesor López Rupérez expuso que la MBE se entiende como el «uso consciente, explícito y juicioso de la mejor evidencia actual» (Sackett et al., 1996).

Tal y como ilustró, al igual que la medicina clasifica la solidez de sus hallazgos en distintos niveles, desde los rigurosos metaanálisis hasta las opiniones de expertos (Tenny & Varacallo, 2025), la educación debería buscar establecer un marco similar. El objetivo que plantea es claro: identificar con rigor qué prácticas logran realmente resultados deseables y, también, en la otra cara de la moneda, cuáles previenen consecuencias indeseables (Kvernbekk, 2016).

### *Los porqués de una Educación Basada en Evidencias*

Para justificar este cambio de paradigma en la educación, López Rupérez esgrimió tres motivos fundamentales, ya contemplados en algunos artículos previos:



1. La complejidad del contexto: El ponente argumenta que, a medida que los sistemas educativos se vuelven más complejos, su gobernanza exige convertirse en una actividad cada vez más intensiva en conocimiento (apoyándose en Burns & Köster, 2016).
2. El declive de los resultados: Rupérez alerta sobre un deterioro estructural en el rendimiento de los estudiantes en Norteamérica y Europa, un declive que subraya que es anterior a la pandemia y que contrasta drásticamente con el progreso del Sudeste Asiático (OECD, 2023).
3. La efectividad demostrada: Citando al Wing Institute, el experto sostiene que la ciencia ofrece el mejor método disponible para identificar aquellas políticas capaces de revertir esta tendencia negativa.

Uno de los puntos más enfáticos en el enfoque de López Rupérez es que el uso de evidencias no responde únicamente a criterios de eficacia, sino que constituye un profundo imperativo moral. Así, como educadores que buscan lo mejor para sus alumnos, es un deber moral apoyarse en herramientas que maximicen las probabilidades de acierto. Rupérez insiste en que debe imperar el principio médico de *primum non nocere* («lo primero es no hacer daño»), estableciendo límites éticos y morales a la aplicación de innovaciones no probadas, como podría ser la irrupción de tecnologías como la IA, y a la influencia de la ideología en las aulas (López Rupérez, 2026a).

Hay toda una línea basada en el desarrollo de indicadores educativos, pensando siempre en la calidad y con las métricas de fondo (Garzón, 2019). También a menudo una confusión entre buenas prácticas, innovación educativa e investigación, y de su relación con la calidad de la evidencia (Hernández-Fernández, 2019). El gran desafío, advirtió el ponente haciéndose eco de Burns y Köster (2016), es que la educación es un terreno dominado por fuertes creencias e identidades personales que suelen chocar con los hallazgos científicos. Por ello, hace un llamamiento a transitar de la «lógica de las intenciones» a la «lógica de los resultados». Por otra parte, me recordó a la inevitable presencia de sesgos cognitivos en los que los humanos, dada nuestra biología, tendemos a caer: el pensamiento crítico es fundamental y nos obliga a estar muy alerta ante nuestros propios sesgos y, añadiría Daniel Kahneman, al propio ruido, que nos influye más de lo que pensamos en nuestro día a día.

#### *Lecciones para el futuro de la educación española*

A modo de conclusión, López Rupérez cerró su presentación con la proposición de diversas directrices claras para la mejora del sistema educativo en España:

- i) Subrayó la urgencia de cubrir el notable déficit de conocimiento que existe a la hora de fundamentar políticas y prácticas.
- ii) Reclamó dar un salto cualitativo vital: pasar de las fragmentadas «Ciencias de la Educación» a una verdadera y unificada «Ciencia de la Educación».
- iii) Exigió desarrollar de forma sistemática el pensamiento científico en los futuros docentes, en la formación inicial del profesorado, considerándolo un pilar profesional indispensable. Va a ser más difícil si se recortan horas de ciencias en las etapas preuniversitarias.
- iv) En definitiva, Rupérez concluyó que es necesario robustecer la profesión docente, para que deje de ser una «profesión débil», tanto en los planos epistemológico como en lo deontológico (Hernández-Fernández, 2025), aprendiendo de los mejores e imitando el exitoso camino recorrido por la medicina en los últimos siglos (López Rupérez, 2026b).

Y así como Hipócrates encendió hace milenios en el corazón de Europa la llama de la razón frente a la superchería, forjando un legado inquebrantable, que aún hoy nos protege del oscurantismo de las modas pseudocientíficas, la educación debe recoger ese testigo luminoso. El legado de Europa, cuna del pensamiento crítico y del método científico, nos enseña que curar el cuerpo y cultivar la mente exigen la misma devoción por la verdad. Evitemos los cantos de sirena del charlatanismo. Que nuestras aulas, al igual que nuestros hospitales, se erijan como faros inexpugnables contra el curanderismo intelectual, contra los abrazaárboles y los dislates holísticos, honrando en cada lección aquel antiguo juramento: iluminar con certezas y pruebas científicas, desterrar la ignorancia y, por encima de todo, como mínimo, intentemos no dañar a las generaciones venideras. Porque, como dijo Bunge, la pseudociencia es basura intelectual no inocua: no dejemos que erosione el legado que tantos siglos costó construir.

#### Referencias:

- Burns, T., & Köster, F. (2016). Modern governance challenges in education. En *Governing Education in a Complex World: Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Garzón, A. (2019). Evaluación de la calidad de la educación: evidencias e indicadores. Edicions UOC. [https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID\\_00266166/pdf/PID\\_00266166.pdf](https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00266166/pdf/PID_00266166.pdf)

- Hargreaves, D. H. (2000). La production, le transfert et l'utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative. En *Société du savoir et gestion des connaissances*. OECD.
- Hernández-Fernández, A. (2019). Good practices, innovation or scientific research in education? A conceptual reflection <http://hdl.handle.net/2117/182023>
- Hernández-Fernández, A. (2025). Tecnologia, tecnòtica i codi deontològic docent. *Revista de tecnologia*, 13, p. 56-59. DOI: 10.2436/20.2004.01.69. <https://hdl.handle.net/2117/442517>
- Kvernbekk, T. (2017). Evidence-Based Educational Practice. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.187> / Enlace ResearchGate
- López Rupérez, F. (2026a). La innovación educativa como buena práctica. En VV. AA., *La innovación en la educación contemporánea. Una reflexión desde el pensamiento crítico*. Tirant lo Blanch.
- López Rupérez, F. (2026b, 20 de enero). La Educación puede mejorar si imita a la Medicina. *El Debate*. [https://www.eldebate.com/educacion/20260120/educacion-puede-mejorar-imita-medicina\\_375940.html](https://www.eldebate.com/educacion/20260120/educacion-puede-mejorar-imita-medicina_375940.html)
- (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pellegrini, M., & Vivonet, G. (2020). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1177/2096531120924670>
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Paidós.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71-72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Tenny, T., & Varacallo, M. A. (2025). Evidence-Based Medicine. *StatPearls*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470182/>
- Wing Institute. (s.f.). *Evidence-based education science*. <https://www.winginstitute.org/evidence-based-education-science>

Antoni Hernández-Fernández. Físico, lingüista y doctor en ciencia cognitiva y lenguaje por la Universitat de Barcelona (UB). Actualmente es miembro de la junta de la Sociedad Catalana de Tecnología, profesor de Formación Profesional en la Escuela de Arte y Diseño de Terrassa y de formación del profesorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC),

## La escuela del «no pasa nada»: Cuando evitar el trago amargo impide aprender **OPINIÓN**

Las posibles consecuencias negativas de nuestras acciones (e inacción) son una poderosa fuente de motivación (y de aprendizaje)

Paco Benítez. 29 de abril de 2026

Recientemente, en una clase con mis estudiantes de 3º de ESO en la materia de Inglés, mientras estábamos dialogando y trabajando la interacción oral sobre el tema de “*Staying healthy*” como hilo conductor (llámesele “*situación de aprendizaje*”, si se quiere), surgió una conversación con un alumno que ilustra muy bien algunos aspectos del estado de la educación actual. La interacción (mantenida en voz alta con todo el grupo-clase) se desarrolló de la siguiente manera (no la transcribo en inglés para facilitar el trabajo al lector):

- **ALUMNO:** Un aspecto que ayuda a estar saludable es beber mucha agua.
- **YO (DOCENTE):** Exacto. ¡Buena idea! Por ejemplo, yo, debido a un pequeño problema de salud, debo beber mucha agua al día, por lo menos 3 litros.
- **ALUMNO:** ¡¿3 litros!?! ¿Por qué tanto?
- **YO (DOCENTE):** Bueno, en los últimos tres años me han tenido que operar dos veces al tener piedras en el riñón, y beber al menos tres litros de agua al día previene su formación.
- **ALUMNO:** Yo no podría beber ni siquiera dos litros de agua al día. Sería imposible.
- **YO (DOCENTE):** Es difícil, lo sé. Pero quizás si hubieras tenido un dolor causado por una piedra en el riñón harías todo lo posible para, incluso sin tener ganas, beber todo el agua que pudieras.

Este pequeño intercambio en una dinámica de aula me hizo reflexionar de camino a casa al acabar la jornada laboral de ese día. Me hizo darme cuenta de que el temor a volver a tener un cólico nefrítico (el lector que lo haya pasado me entenderá a la perfección), funcionaba como un elemento tremendamente motivador para

animarme a beber todo el agua que podía diariamente (además de reducir muchísimo la ingesta de sal). Muchas veces, cuando estoy en casa con mi familia y paso por la cocina y veo el vaso de agua al lado de la garrafa, la imagen del dolor y de las dos operaciones de litotricia (una vez más, quien haya pasado por ello me entenderá a la perfección) me hacen como en un acto reflejo beber dos vasos de agua, y en muchas ocasiones, sin tener ningunas ganas e incluso forzándome en contra de ellas.

Y claro, uno que es docente y viene observando lo que ocurre cuando el alumnado promociona automáticamente por normativa (o porque su equipo docente así lo decide aunque tenga más de cuatro o cinco materias suspendidas), o cuando se baja el nivel de la materia para favorecer que más alumnado la supere (independientemente del esfuerzo que haya realizado), se pregunta si eso ayuda al aprendizaje de los estudiantes o más bien lo dificulta. En España, así como en la mayoría de países de Occidente, llevamos una dinámica en los últimos quince años en la que las promociones y titulaciones suben, mientras que paralelamente se da una bajada de los conocimientos y habilidades en los niveles de matemáticas y comprensión lectora (OCDE, 2023), así como del cociente intelectual desde principios del siglo XXI (Bratsberg & Rogeberg, 2018). Es decir, que los indicadores de resultados no casan con los indicadores de aprendizaje ni con los de desarrollo cognitivo.

Es algo que como docente puedo ir observando. Cuando un alumno sabe que haga lo que haga (o mejor dicho, aún no haciendo nada) promocionará, su esfuerzo disminuye. Cuando un alumno sabe que puede suspender tres o más materias (lo máximo que he presenciado yo dentro de un equipo docente han sido cinco) y aún así titular porque lo ha visto previamente en compañeros de cursos superiores, es prácticamente imposible que su esfuerzo y tiempo dedicado a los estudios no se resienta. Y ojo, no estoy culpando a los estudiantes por ello, porque al fin y al cabo son adolescentes y yo a su edad seguramente habría actuado de la misma manera. Pero este hecho, inexorablemente, afecta a su aprendizaje, que queda gravemente resentido. Los alumnos se esfuerzan menos, y, por lo tanto, aprenden menos cuando no se les exige y se inflan sus calificaciones; de esto existen evidencias tanto para el caso de la educación primaria como secundaria (Figlio & Lucas, 2004; Gershenson et al., 2024). Además, un estudio de 2010 realizado por el economista Phillip Babcock sobre estudiantes universitarios muestra cómo *cuando los estudiantes perciben que una materia es calificada de forma más estricta le dedican más tiempo al estudio* (Babcock, 2010). Asimismo, cuando se promociona y/o se titula independientemente de los conocimientos y habilidades alcanzados, el sistema tapa lagunas y posibles dificultades de aprendizaje a las que se debería poner remedio con los recursos necesarios. Es decir, que aunque esta medida sea presentada como positiva y amable por el discurso pedagógico dominante (y por la administración educativa, que se ahorra así mucho dinero), en realidad es perjudicial para el alumnado más vulnerable. Y para otro día dejamos el análisis de cómo la inflación de notas y la consiguiente subida de la nota de corte para el acceso a las carreras universitarias provoca unos aumentos desorbitados del nivel de estrés y ansiedad del alumnado de Bachillerato, o cómo la no aplicación de las sanciones correspondientes ante conductas graves y/o reiteradas que dañan el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes empeoran la convivencia en los centros educativos.

Los alumnos son jóvenes, pero no tontos, y pueden ver cómo estas dinámicas son una injusticia. Ven como los compañeros que no se esfuerzan, que son absentistas e incluso que revientan las clases y no les dejan aprender en una situación digna, no tienen consecuencias negativas. Ven como *la desidia y la falta de responsabilidad no es un obstáculo para conseguir los objetivos*. Tremendo mensaje didáctico que les manda precisamente la institución que debería velar por un aprendizaje no solo académico, sino de vida. Hace ya unos años Gregorio Luri escribió una magnífica obra titulada *La escuela contra el mundo*. Pues eso, la escuela sigue yendo contra el mundo, contra el modo en que el mundo funciona. No ser responsable en el trabajo tiene sus consecuencias laborales y personales. No cuidar de la propia salud y realizar sacrificios por ella, también.

Muchos parecen no querer ver que cuando se devalúan las titulaciones académicas es el mercado el que se encarga de ofrecer otros títulos alternativos, y en ese caso es el alumnado de contexto socioeconómico humilde el que sale peor perjudicado. Hay un ejemplo paradigmático que nos muestra hacia dónde nos lleva esta senda. En Cataluña se otorga el nivel C1 de Catalán a los egresados de la ESO que hayan aprobado la materia de Lengua i Literatura Catalana. Cuando yo acabé el instituto, ese nivel se daba a los que aprobaban el Bachillerato, lo que viene a ser, por cierto, otro dato objetivo e incontestable de que se ha rebajado la exigencia. Este hecho ha provocado que en la actualidad nadie crea que el nivel C1 valga para algo, porque a pesar de las “maravillosas estadísticas” de promociones y titulaciones, parece ser que la sociedad desconfía que el título de la ESO acredite un cierto nivel, ya que no garantiza un significado compartido sobre el dominio de la lengua (en su día ya expliqué que he visto a alumnos “recuperar” la materia de Catalán realizando un dossier de cuatro páginas a doble cara con actividades que podían hacer en casa). Por esta razón, algunos organismos, entre ellos, paradójicamente y de manera surrealista, la propia Generalitat de Cataluña, exigen ahora el nivel C2 para poder ingresar en el cuerpo público docente. Una prueba más de que *rebajar las exigencias acarrea la destrucción del sistema público* al destruir su capacidad para aportar justicia social, ya que ahora los estudiantes deben recurrir al mercado: apuntarse a cursos para prepararse y obtener el nivel C2 que cuestan dinero. Un mercado que se encarga de reemplazar la dejación de funciones de la administración

pública. Es decir, que el propio Departament d'Educació no confía ni en su propia normativa para demostrar la valía de los títulos que expide.

Necesitamos impulsar a nuestro alumnado más allá de lo que ya son capaces de hacer, con todos los apoyos que sean necesarios (y que a menudo tan escasos son). El problema está en que actualmente el acceso al currículo se interpreta como un “consigamos que aprueben y que promocionen”, independientemente (y a pesar) de que hayan aprendido y podido superar sus dificultades. Muchas veces *a los docentes se nos prescribe implementar unas adaptaciones que no facilitan el aprendizaje* del alumnado, sino que lo que facilitan es que aprueben. Es decir, son un timo (aunque para cuando muchas familias se dan cuenta, muchas veces ya es demasiado tarde). La normativa educativa actual postula una atención a la diversidad que pone el foco en eliminar las dificultades que tiene el alumno, pero no en ayudarlo a superarlas; unas dificultades, por cierto, que en muchos casos se podrían superar con esfuerzo (el suyo propio y el de la administración, poniendo todos los recursos necesarios para conseguirlo). Los docentes acabamos adaptando para protegernos de la administración, pero en muchos casos no para ayudar a que nuestros alumnos progresen. Pero se ha normalizado entre el colectivo docente que las adaptaciones, independientemente de que ayuden, sean estériles o perjudiquen, han de realizarse para que la administración educativa no nos achaque que “el suspenso es culpa del docente”. Cumplimos burocráticamente con una incoherencia. No desafiar a los alumnos tiene consecuencias negativas para su aprendizaje. El sistema educativo debe proveer de los recursos necesarios para aplicar acciones remediadoras en el alumnado con dificultades de aprendizaje. Y no taparlo o disimularlo (y además, desde instancias oficiales, celebrarlo como si fuera un éxito). La equidad educativa requiere inversión, no invención de un método todopoderoso (véase DUA) que lo arregla todo. El interés del menor está por encima de todo. La investigación no se cansa de demostrar que este enfoque de “bajar el nivel de instrucción” perjudica el aprendizaje, con efectos negativos acumulativos a lo largo del tiempo (Shanahan, 2025).

Nuestros niños y jóvenes necesitan que les empujemos, que les exijamos con los apoyos que sean necesarios. Reconfortarles en su desidia no les hace ningún bien. Los docentes somos los adultos en el aula, y debemos actuar como tales, enseñándoles a hacerse responsables de sus acciones (e inacción). Porque *un sistema educativo que no exige*, que despoja a los alumnos de la oportunidad de aprender de las consecuencias negativas de sus actos (o de su inacción) les priva de una poderosa fuente de motivación, además de que no les está preparando para la vida real. Sobreproteger, exigir menos, excusar las malas acciones o la inacción académica, especialmente cuando se hace con alumnado desaventajado en nombre de la equidad, es lo más clasista que se puede hacer en educación. Tener presentes las posibles consecuencias negativas en la escuela, combinado con todo el apoyo, empatía y refuerzo positivo docente que sea necesario, hará que el alumnado pueda conseguir metas académicas más altas, incluso aquellas que en un principio pensaban que eran imposible alcanzar.

*Paco Benítez. Licenciado en Historia por la UB. Profesor de secundaria de inglés y Ciencias Sociales. Profesor visitante en EE.UU. (Charlotte, NC) y ahora en la comunidad valenciana. Posgrado en Mediación en Situaciones de Conflicto en la Institución Educativa por la Universidad de Barcelona*

## La escuela inclusiva: ¿un experimento fallido? **OPINIÓN**

Josep Oton. 30 de abril de 2026

Se atribuye a la antropóloga Margaret Mead una anécdota respecto al inicio de la humanidad. Cuando se le preguntó sobre el *primer signo de civilización*, se esperaba que hiciera referencia a algún utensilio, técnica o manifestación artística. En cambio, su respuesta no fue ninguna herramienta, sino un fémur fracturado y curado. Este hueso soldado indicaba que alguien ayudó una persona vulnerable a sobrevivir y a recuperarse, en lugar de abandonarla y dejarla morir. Este resto paleontológico señala el *nacimiento de la cooperación* y de *la ética del cuidado*, que, a su vez, marcan el comienzo de la *civilización humana*.

Actualmente, la preocupación por quienes padecen especiales dificultades en la vida es un signo evidente del progreso moral de nuestra sociedad. El sistema educativo se hace eco de esta sensibilidad hacia los más vulnerables, de aquí que nadie discuta el derecho, no solo a recibir los cuidados necesarios, sino, también, a acceder a la formación académica que permite el desarrollo como persona y como ciudadano.

Ahora bien, por más que el acuerdo respecto a escolarizar al conjunto de la población, incluidos quienes manifiestan alguna discapacidad, sea absolutamente unánime, no existe el mismo consenso para determinar cómo hacerlo.

Pronto hará diez años de la aprobación en Cataluña del decreto de la atención educativa al alumnado en el marco de un *sistema educativo inclusivo*. El criterio básico defendido en esta norma es el siguiente: todos los alumnos deben estar escolarizados en centros educativos ordinarios y, excepcionalmente, las familias pueden solicitar la escolarización de sus hijos en un centro de educación especial.

Esta *excepcionalidad de los centros de educación especial* y la voluntad de atender al alumnado con necesidades educativas particulares en los centros ordinarios se ha convertido en el gran caballo de batalla. Mientras unos consideran que promover la educación especial es defender un sistema segregador, otros denuncian que atender la amplia diversidad en una misma aula es inoperativo e, incluso, contraproducente. Tal

vez se pretenda derivar el debate al terreno de los dilemas éticos, pero, de hecho, se trata de una *cuestión metodológica que hay que evaluar*.

Después de diez años, los resultados deberían certificar la conveniencia, o no, del modelo adoptado. Sin embargo, ¿se están realizando los estudios pertinentes para saber cómo ha funcionado la escuela inclusiva? ¿Disponemos de evidencias que demuestren si el alumnado con necesidades especiales está mejor atendido en los centros ordinarios?

Cuando se plantean estas preguntas a menudo la respuesta es la misma: la idea es correcta, pero faltan recursos. Aun así, si una idea es buena sobre el papel, pero no lo es cuando se lleva a la práctica, seguramente la razón simplemente es que la idea no es tan buena porque es irrealizable. Decir que la realidad no se adapta a la idea implica defender un idealismo ingenuo o, peor aún, totalitario.

¿Alguien se atrevería a construir un puente de Barcelona a Mallorca y después dejarlo a medias por falta de presupuesto? ¿No acusaríamos a los políticos de derrochar recursos y expectativas? ¿No pensaríamos que nos están vendiendo una idea brillante para salir a las portadas de los periódicos? ¿No consideraríamos que se trata de una *fake news*? Empezar un proyecto sin los recursos necesarios es una temeridad, una irresponsabilidad y un fraude.

Quizás la escuela inclusiva sea un anhelo colectivo ciertamente admirable, pero, tal vez, poco viable. A menudo aplicamos en la enseñanza ideas insostenibles en otros ámbitos. ¿Alguien se imagina transformar los Centros de Atención Primaria en Centros Médicos de Atención Integral donde se practiquen tratamientos clínicos mientras se cierran los hospitales? ¿Alguien piensa en una academia de idiomas donde, para fomentar la fraternidad internacional, se estudie en la misma aula catalán, inglés, francés, alemán y chino? ¿O un entrenador que tuviera que preparar a la vez y en la misma pista deportiva a los jugadores de fútbol, baloncesto, rugby y balonmano? *Una cosa son las ideas y otra, la realidad*. Nuestros alumnos merecen ser atendidos según sus necesidades, no según principios teóricos diseñados en un despacho.

El hecho es que, diez años después de imponerse una metodología pedagógica que ha modificado sustancialmente el modelo educativo, nadie está satisfecho porque no ha funcionado como se esperaba. Los docentes están desbordados y el alumnado no está bien atendido, ni unos ni otros. Tanto esfuerzo no ha servido para mucho. Los niveles han bajado. Las familias están descontentas.

Muchos piensan que, invirtiendo más recursos, todo iría mejor, o no. Quizás, el problema no sea solo de financiación, sino de *viabilidad del modelo*. Por lo tanto, urge evaluar la opción metodológica de la *escuela inclusiva* y rectificar si hace falta.

Mientras tanto, el sistema está naufragando y muchos niños y jóvenes no reciben la atención que necesitan y merecen, porque nos obstinamos en defender una idea, no unas personas.

*Josep Otón. Licenciado en Geografía e Historia. Doctor en Historia. Catedrático de Historia de Enseñanza Secundaria. Presidente de la Asociación de Catedráticos de Enseñanzas Secundarias de Cataluña. Secretario de la Fundación Episteme*

---

## EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### Polémica ante la decisión de la Generalitat de desplegar mossos de paisano en los institutos

Ana Basanta. 24 abril 2026

La decisión de la Generalitat de llevar a cabo una prueba piloto en 13 centros de secundaria que contarán con la presencia permanente de un mosso d'esquadra de paisano ha chocado con la oposición de sindicatos y de Desmilitaricemos la Educación, que agrupa a más de 100 organizaciones.

La iniciativa, según ha adelantado el diario *El País*, se pondrá en marcha este mes de manera experimental en las zonas educativas de L'Hospitalet de Llobregat, Vic, Alta Ribagorça-Vall d'Aran y Tàrraga, así como en dos centros de El Prat de Llobregat y Sabadell.

El objetivo de este Plan Integral para la Seguridad y el Bienestar en el Entorno Educativo (Eduseg) es garantizar la convivencia escolar, reducir posibles conflictos y agresiones que puedan surgir. En caso necesario, los agentes realizarán tareas de prevención, acompañamiento e intervención.

*Objetivos pedagógicos*

La noticia ha chocado con la oposición de la campaña Desmilitaricemos la Educación, que exige a la Generalitat la retirada inmediata del programa. Lo considera un «despropósito» y afirma que se ha creado «de manera opaca, sin ningún tipo de consulta previa o consenso» en un momento en que gran parte del debate educativo se centra en la falta de personal, ratios elevadas y escasa inversión en la educación inclusiva, entre otras demandas.

Desmilitaricemos la Educación asegura que este despliegue de mossos en los institutos se opone a los objetivos pedagógicos de la educación básica expresados en el Decreto 175/2022, de 27 de septiembre. «La presencia policial en los centros contraviene otros derechos de los jóvenes expuestos a este programa, especialmente si la presencia impuesta de los agentes en espacios de toma de decisiones educativas (como las comisiones de convivencia) conlleva la vulneración de su privacidad o situaciones de discriminación y estigmatización», indica en un comunicado.

Denuncia que la imposición de esta prueba piloto supone también una vulneración de la autonomía de los centros recogida en el artículo 13 del mismo Decreto y «es contraria a cualquier escenario de gobernanza democrática de los institutos en el que profesorado, familias y alumnado deberían participar y tomar parte en la toma de decisiones que afectan al desarrollo cotidiano de la acción educativa: claustro de docentes, consejos escolares, asamblea de alumnado, etc.».

«*Deriva autoritaria*»

Desde la campaña Desmilitaricemos la Educación, en la que participan más de 100 entidades, sindicatos de docentes, la federación de familias, agrupaciones educativas, entidades de ocio y de fomento de la paz, entre otras, subrayan que se trata de una «deriva autoritaria» y un «discurso social antidemocrático basado en el uso de la fuerza, el castigo y la vigilancia, aunque se endulce con palabras como disuasión o intervención preventiva». «No a la presencia policial en las aulas» o «Fuera la policía de los institutos» son algunas de sus consignas.

El sindicato CGT Enseñanza ha sido de los primeros en reaccionar y ha rechazado la presencia de cuerpos policiales en las escuelas para resolver conflictos, remarcando que estudios y experiencias internacionales demuestran que la presencia policial en las escuelas no aumenta la seguridad y criminaliza al alumnado más vulnerable. «El modelo educativo del PSC se aleja de las demandas de la comunidad educativa y se acerca peligrosamente al fracasado modelo norteamericano», ha dicho en las redes sociales.

El sindicato mayoritario de docentes USTEC ha indicado que «el Departamento responde con una lógica policial a un problema educativo y social que la comunidad educativa lleva años denunciando.» «La presencia estable de mossos de paisano en centros de secundaria no aborda las causas de fondo de la conflictividad y desvía el debate de los recursos que realmente necesitan los centros», añade en un comunicado.

USTEC destaca que la prueba piloto parte de una premisa «equivocada» porque trata como un problema de seguridad lo que consideran un problema educativo, social y de infrafinanciación.

## Los educadores sociales de Cataluña exigen la retirada de la policía de los centros educativos

*El Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) denuncia que la incorporación de mossos a los institutos desplaza a los profesionales especializados en convivencia, mediación y acompañamiento socioeducativo*

Redacción - Diario de la Educación. 27 abril 2026

Las educadoras y educadores sociales de Cataluña han alzado la voz con contundencia frente al despliegue del Plan Integral para la Seguridad y el Bienestar en el Entorno Educativo, conocido como EDUSEG.

A través de un comunicado, la Junta de Govern del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) ha expresado su rechazo frontal a una iniciativa que, a su juicio, confunde seguridad con educación y desplaza a los profesionales que verdaderamente están formados para trabajar la convivencia escolar desde una perspectiva pedagógica, preventiva y comunitaria.

**EDUSEG**

La iniciativa EDUSEG, impulsada por la Generalitat de Cataluña, consiste en una prueba piloto que introduce la presencia permanente de agentes de los Mossos d'Esquadra vestidos de paisano en 13 centros de educación secundaria de distintas zonas del territorio catalán, entre ellas L'Hospitalet de Llobregat, Vic, Alta Ribagorça-Vall d'Aran y Tàrraga, además de centros de El Prat de Llobregat y Sabadell.

El objetivo del programa es garantizar la convivencia escolar, reducir conflictos y agresiones, y actuar con funciones de prevención, acompañamiento e intervención cuando sea necesario. Sin embargo, esta medida ha levantado una amplia polémica en el ámbito educativo catalán, con sindicatos docentes, familias y más de un centenar de organizaciones agrupadas en la campaña Desmilitaricemos la Educación mostrando su oposición.

*Rechazo a la presencia policial*

El CEESC no se limita a mostrar su desacuerdo con el fondo de la medida, sino que denuncia también la forma en que se ha tomado la decisión. En el comunicado, la organización colegial señala que esta iniciativa se ha puesto en marcha sin que el Col·legi haya sido informado ni consultado con carácter previo, pese a ser uno de los agentes directamente implicados en las funciones que el programa pretende cubrir y pese a haber mostrado siempre disposición al diálogo y al trabajo conjunto.

Esta falta de interlocución resulta especialmente llamativa cuando se trata de decisiones que afectan de manera directa a los colectivos profesionales con competencias específicas en la materia.

El CEESC argumenta que resulta difícil de comprender que funciones claramente educativas, preventivas y de trabajo comunitario se deriven a cuerpos de seguridad. Las y los educadores sociales están formados específicamente para intervenir en convivencia escolar, mediación, gestión de conflictos y acompañamiento socioeducativo, y lo hacen desde una mirada educativa y no coercitiva. Su metodología se basa en la proximidad, la confianza y el tiempo, tres elementos que, según el CEESC, son incompatibles con una intervención de carácter policial.

El Col·legi alerta, además, de que este tipo de decisiones priorizan soluciones aparentemente más económicas a corto plazo en lugar de reforzar la acción socioeducativa, que es el pilar fundamental del bienestar colectivo en los entornos escolares.

A largo plazo, este enfoque puede traducirse en una menor cohesión social, intervenciones menos ajustadas a las necesidades reales del alumnado y un impacto negativo sobre niños, jóvenes y familias, especialmente sobre quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

#### *Por qué son imprescindibles los educadores sociales*

El comunicado del CEESC recoge con detalle las funciones que los educadores y las educadoras sociales ya desarrollan en los centros educativos donde están presentes: trabajan para mejorar la convivencia y el clima de centro, intervienen en los conflictos desde una perspectiva educativa y restaurativa, acompañan a niños y adolescentes en su crecimiento personal y social, refuerzan el vínculo con las familias y la comunidad educativa, y se coordinan con otros servicios para dar respuestas más completas y ajustadas a las necesidades que van surgiendo.

Según el Informe CEESC 2022, la presencia de la educación social en la escuela tiene un impacto directo y demostrable en la mejora de la convivencia y el clima escolar, en la reducción y el abordaje de los conflictos, y en la detección y prevención de situaciones de riesgo social.

Además, contribuye de manera significativa a la prevención del absentismo y el abandono escolar, y facilita una intervención más precoz y coordinada ante situaciones de vulnerabilidad. Las y los educadores sociales también refuerzan el trabajo en red con los servicios sociales, sanitarios y comunitarios, y ofrecen apoyo directo al profesorado en la gestión de situaciones complejas, aliviando la presión sobre los equipos docentes y mejorando la respuesta educativa global de los centros.

Todo este trabajo, subraya el CEESC, exige precisamente aquello que una intervención policial no puede ofrecer: proximidad sostenida, tiempo suficiente y una relación de confianza construida de manera progresiva con el alumnado, las familias y la comunidad.

Trasladar estas funciones a los cuerpos de seguridad no solo resulta inadecuado desde el punto de vista pedagógico, sino que puede tener consecuencias negativas para el alumnado más vulnerable, que es quienes más necesita de ese acompañamiento especializado y no coercitivo.

#### *Propuestas alternativas*

Frente a todo esto, el CEESC reclama de forma explícita cuatro medidas concretas. En primer lugar, la retirada inmediata de la prueba piloto y del programa EDUSEG. En segundo, el reconocimiento efectivo y la incorporación real de las educadoras y los educadores sociales a los centros educativos de Cataluña. En tercer lugar, la apuesta decidida por modelos de convivencia basados en la prevención, la mediación y la justicia restaurativa desde una perspectiva socioeducativa. Y, finalmente, la defensa de los centros educativos como espacios libres de presencia policial de carácter estructural.

En un contexto en que el debate educativo catalán (y español) está marcado por la falta de personal, las ratios elevadas y la escasa inversión en educación inclusiva, el CEESC recuerda que la respuesta a los problemas de convivencia no pasa por la securización de los centros, sino por dotar a la escuela de los recursos humanos y socioeducativos que lleva años reclamando.

## «Hay educadoras que viven de ayudas sociales»: la situación del 0-3 en Madrid

*Beatriz Melero y Marta Traveset llevan semanas en la calle reclamando bajada de ratios, pareja educativa y salarios dignos. Con contratos que no llegan a los 1.100 euros netos al mes y aulas donde de ocho a 20 criaturas dependen de una sola persona, describen un sistema construido sobre la precariedad y la resignación, hasta ahora.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 28 abril 2026

A las nueve de la mañana hay días que Beatriz Melero ya lleva una hora y media trabajando. Ha acompañado los desayunos en el horario ampliado, ha recibido a las familias y todavía no ha podido abrir la persiana del aula ni colocar los materiales. Frente a ella, 14 criaturas de entre uno y dos años. Sola.

Marta Traveset trabaja en una escuela del Ayuntamiento de Madrid. Trabaja con pareja educativa y 13 niños y niñas en su grupo. Sabe que eso es un "privilegio en este sector. Aun así, dice que no llega.

Las dos forman parte de PLEI (Plataforma Laboral de Educación Infantil), que ha convocado la primera huelga indefinida en escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid. Llevan más de tres semanas en la calle. El Ministerio las ha recibido. El Ayuntamiento también. La Consejería de Educación de la Comunidad, no.

*¿Cómo es un día normal en tu aula, Beatriz?*

«Imagínate. Tengo 14 criaturas de entre uno y dos años. Algunas vienen con siete u ocho meses. No saben coger una cuchara. A lo mejor en su casa comen en regazo y yo tengo que ponerlas a comer a todas a la vez. O a dormir: hay quien duerme en colecho, en brazos, con caricias. ¿Qué panorama te encuentras?».

El relato de Beatriz tiene una cadencia que mezcla el agotamiento con la precisión clínica de alguien que ha contado esta historia muchas veces porque parece increíble. Trabaja en una escuela de titularidad pública y gestión indirecta de la Comunidad de Madrid, en Parla. Sin pareja educativa. Sin bajada de ratio. Cada cierto tiempo cambia la empresa, subrogan los contratos, pero la línea pedagógica no tiene por qué ser la misma.

«Cuando estoy cambiando un pañal, el resto (de criaturas) está solo en el aula. Se pueden caer, se pueden morder porque les duelen los dientes, están en una edad en la que no saben compartir. Yo estoy en el cambiador y ¿qué hago? ¿Si pasa algo dejo a la criatura sola? ¿Salgo corriendo? Ya te han mordido. Espera, que le pongo el pañal y ya voy. A veces digo: madre mía, parezco el Amazon», por aquello de la gestión de cajas.

La comparación no es casual ni inocente. Es una imagen muy trabajada para explicar algo que, de otro modo, la gente normaliza sin darse cuenta: que los cuidados en la primera infancia se han industrializado hasta convertirse en una cadena de montaje afectiva.

*La lotería del código postal*

La ratio legal en escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid establece un máximo de 20 criaturas por educadora en el grupo de dos a tres años, 14 en el de uno a dos y ocho en el de bebés. Son cifras que, en otros países europeos de referencia en política educativa de primera infancia, resultarían impensables. La recomendación de la UE es de cuatro en 0-1; 6 en 1-2 y 8 en 2-3.

Las condiciones de Traveset son algo mejores. Tras el paso del Ejecutivo de Más Madrid, los pliegos de contratación mejoraron. Pero incluso con pareja educativa, dice, los meses de septiembre son una carrera de obstáculos.

«El periodo de acogida debería ser gradual: que la criatura venga media hora, acompañada por su familia, que se vaya alargando poco a poco. Pero las familias no pueden. Tienen que trabajar. Entonces esa criatura llega el primer día y ya se tiene que quedar. Aprende que tiene que estar ahí, no de la mejor manera. Aprende por resignación».

Se trata de un momento crítico en el que una criatura establece el primer vínculo con su nueva referente, pero no está regulado de forma obligatoria, explica Traveset. Cada escuela lo gestiona como puede. Y la semana previa a la apertura, que sirve para preparar espacios, llamar a las familias y organizar el arranque del curso, tampoco alcanza.

«Una semana no da para llamar a todas las familias, preparar los espacios, programar el primer trimestre...», explica Melero. Y encima, en muchas escuelas de la Comunidad, la jornada empieza a las siete y media con el horario ampliado. Yo entro a los desayunos, a las siete y media, y a las nueve ya tenemos entrada. No he tenido tiempo ni de abrir la persiana».

Lo que describe no es una mala gestión puntual. Es la arquitectura del sistema. La escuela infantil como servicio de conciliación, no como etapa educativa. Un aparcamiento con vocación pedagógica.

«Hay una escuela aquí enfrente», dice Traveset, «y a tres calles hay otra con un modelo completamente diferente. La lotería de saber qué acompañamiento va a tener tu hijo no puede depender de en qué calle vives.»

*Educar a través de los cuidados*

Hay un momento en la conversación en el que Traveset se detiene para explicar cómo se cambia un pañal. No es una digresión. Es el corazón de todo.

«Nosotras educamos a través de los cuidados. Con ese cambio de pañal vinculas con esa criatura. Hay una forma específica de hacerlo: preguntando, anticipando cada movimiento. Piénsalo como adulto: si estuvieras en un hospital y una enfermera llegara y te limpiara sin decirte nada, como si fueras un objeto. Las criaturas son personas. A través de ese cambio, les vamos nombrando las partes de su cuerpo, porque están construyendo su identidad. No saben qué hay debajo de ese pañal. Todo eso se transmite a través del vínculo».

Eso es lo que se pierde cuando una educadora tiene que cambiar 14 pañales seguidos mirando el reloj. Cuando tiene que dejar a un bebé esperando porque otro ya no puede más. Cuando, como dice Melero, «pareces una fábrica».

«Estamos hablando de criaturas que aprenden por indefensión», insiste Traveset. «Que aprenden que tienen que esperar aunque no entiendan por qué. ¿Qué le pasa al cerebro de un bebé que tiene que llorar para que se le haga caso? Lo que aprende es: estoy solo. Y eso se queda».

Los efectos no terminan en la escuela. Ambas señalan que las criaturas que han vivido esos primeros años en situación de estrés llegan después a los colegios con dificultades. «Luego llegan a primero de primaria y les dicen que se sienten en una silla a hacer fichas. Cuando vienen del estrés de la escuela infantil.»

#### *El salario del cuidado*

Traveset cobra 1.062 euros netos al mes por 39 horas semanales. Melero lleva 15 años en la profesión y no llega a los 1.100. Ninguna tiene trienios reconocidos. El convenio colectivo del sector, firmado hace poco más de un año, establece tablas diferenciadas: la A, para escuelas que salen ahora a concurso, contempla 1.400 euros brutos. La tabla B, la que siguen cobrando la mayoría de educadoras en plantillas antiguas, se queda en 1.200. Con las retenciones de IRPF y Seguridad Social, la diferencia entre lo que se anuncia y lo que llega al banco es abultada.

Melero explica que cada tres años, si ha formado cierta cantidad de horas, cobra un poco más, unos 20 euros más. No son exactamente trienios. En cualquier caso, se trata de una cantidad insuficiente.

«Me pueden subir el salario, que es muy importante. Pero tiene que ir acompañado de la bajada de ratios, de la pareja educativa, de los recursos. Puedo ganar lo que me des, pero si al día siguiente voy a ir con ese estrés y esa responsabilidad, no es compatible», dice Melero.

Traveset lo expresa de otra manera: «Te pueden dar tres mil euros, pero es que no puede ser que las criaturas estén hacinadas. Esa palabra: hacinadas. Con lo que conlleva».

Las compañeras de Navarra, recuerdan, hicieron una comparativa de las normativas: las gallinas tienen, por ley, más metros cuadrados en sus granjas que los que corresponden a cada criatura en una escuela infantil de Madrid.

La precariedad salarial tiene consecuencias directas sobre la continuidad de los vínculos. En las escuelas de gestión indirecta de la Comunidad es frecuente que las jornadas completas se fragmenten entre dos o tres personas con lo que hay contratos de 12 horas semanales. Estas educadoras necesitan otros trabajos, dos o incluso tres, explica Melero. Otras acaban por dejarlo. Las criaturas cambian de referente continuamente.

«Hay educadoras que viven de ayudas sociales», dice Traveset. «Que tienen hijos, situaciones muy precarias. Lo de las ayudas sociales no se dice, pero existe. Y es muy duro estar trabajando y tener que solicitar ayuda. Es muy triste».

Melero tiene 40 años. No puede independizarse. «Yo quiero estar soltera, tener mi casa y no puedo con este salario. Llevo 15 años y a veces te planteas abandonar, irte a otro sitio con menos responsabilidad donde puedas ganar más dinero. Pero si me voy y se va todo el mundo, ¿qué pasa con la infancia?».

#### *Sin horas, sin materiales, sin sombra*

No hay horas no lectivas. No hay tiempo para preparar el aula antes de que lleguen las criaturas. No hay presupuesto para renovar el material pedagógico. No hay, en muchos casos, ni arena en los patios ni toldos para el verano.

«Algunas actividades son muy sensoriales, muy manipulativas: trasvases de arena, de arroz, de agua. No lo puedes montar en cinco minutos. Requiere tiempo. Y yo no lo tengo», comenta Melero.

Los patios tienen bordillos a alturas inadecuadas para criaturas que están aprendiendo a caminar. El suelo acolchado está reventado. En verano, sin zonas de sombra, aguantan jornadas de ocho horas a 30 grados en las aulas. En invierno, Melero ha llegado a trabajar con 14,5 grados dentro del aula sin poder denunciarlo formalmente: la Ley de Prevención de Riesgos Laborales está pensada para adultos en trabajo sedentario o ligero. Las criaturas no aparecen en esa normativa.

«Estamos en un limbo. No sabemos si nos meten en trabajo sedentario o ligero. Y sedentario o ligero en invierno son 14 grados. Para un adulto».

En las escuelas de gestión indirecta, los pliegos de contratación son, en palabras de esta educadora, «temerarios». No se exige inversión en material pedagógico. Los platos y los vasos de plástico tienen 15 o 20 años. Las familias reciben peticiones para llevar baberos, sábanas bajas para las colchonetas, vasos, paquetes de folios.

«Entiendo que las familias colaboren para una actividad concreta: tráeme hojas del otoño, tráeme unos botones. Pero no para cubrir un inventario», se queja, que debería estar incluido en los pliegos.

*La Comunidad mantiene la puerta cerrada*

La huelga indefinida la ha convocado la plataforma PLEI junto al sindicato CGT, construida desde abajo, por las propias educadoras. Eso tiene consecuencias.

El Ministerio de Educación las ha recibido. El Ayuntamiento de Madrid también. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, dirigida por Mercedes Zarzalejo, solo ha accedido a reunirse con los sindicatos mayoritarios.

«Reúnete con las de abajo», pide Melero. «Que yo te voy a contar realmente el día a día de una escuela. Los sindicatos te contarán lo que les cuentan sus delegadas, pero quiero que lo escuches de viva voz. Déjame que te enseñe la nómina. Que te dé vergüenza».

Las relaciones con los sindicatos mayoritarios son tensas. Melero es delegada y afiliada de uno de ellos. Les pidió que abrieran la caja de resistencia para apoyar a las trabajadoras en huelga. No lo hicieron. CCOO convocó una huelga para el 7 de mayo, el mismo día que ya había convocado PLEI, sin coordinación previa.

«Van a rebufo», dice Traveset. «Los invitamos a que se replanteen que un sindicato está para apoyar a la clase obrera, no de mediador».

Lo que sí ha llegado es solidaridad desde otros lugares. Melero cuenta que establecimientos de Parla donan comida para rifas. Personas desconocidas que se acercan en la estación del Cercanías al ver la camiseta de la huelga y meten dinero en la caja de resistencia. Un grupo de cuidados de la plataforma que lleva comida a las concentraciones.

«Eso es lo que me voy a quedar de esta huelga», dice Melero. «Cómo un establecimiento, una persona obrera que no sabes si le está yendo bien o mal, te colabora. ¿Cómo un sindicato no me abre esa caja?», se pregunta en referencia a los sindicatos mayoritarios, a los que llevan días pidiendo que apoyen económicamente, al menos, a sus afiliadas y delegadas en huelga.

*“No volvemos”*

Al final de la conversación, Melero menciona que ni siquiera la jubilación anticipada está reconocida en el convenio. «Ni con cincuenta años me veo ahí ya. ¿Cómo puedes estar en este trabajo con 67?».

Traveset recuerda que en septiembre de 2028 vence el convenio actual. Que entre la negociación, la aprobación y la entrada en vigor, puede llegarse a 2030. Que para entonces seguirán cobrando el salario mínimo y las educadoras continuarán empobreciéndose.

«Llevo quince años en la profesión y es el mismo *modus operandi* siempre. La gente no cree ya en estas reglas del juego», resume Melero.

Y sin embargo, siguen. Por vocación, dicen las dos, sin que la palabra suene a resignación ni a excusa. Porque creen que lo que hacen importa. Porque alguien tiene que quedarse con la infancia si todo el mundo se va.

«Quede claro», dice Melero al terminar, «que no volvemos a las aulas hasta que no cambie. Esto ha empezado, pero no va a parar».

## El mito de Sísifo: andar y desandar

Luis Centeno. 29 abril 2026

Cuenta la mitología clásica que Sísifo fue un astuto rey griego de Corinto, famoso por engañar a los dioses, revelando los secretos de Zeus y atrapando a la Muerte (Tánatos). Por ello fue castigado eternamente en el Hades a empujar una roca cuesta arriba solo para verla rodar hacia abajo, simbolizando la futilidad y el absurdo de la condición humana.

Sin llegar a caer en la desesperanza o en el nihilismo, el análisis de los últimos diez años en nuestro contexto educativo se parece un poco al mito de Sísifo, dando pasos hacia adelante, para retroceder después y volver a empezar.

*Ley Wert*

En el curso 2015-16, los centros educativos y sus comunidades de docentes, alumnos y familias, estaban inmersos en la implantación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también conocida como “Ley Wert” por el apellido del Ministro de Educación que la presentó a la aprobación del Congreso de los Diputados.

Aquella ley proponía un cambio de mentalidad en la acción educativa, impulsando unos contenidos comunes a todas las comunidades autónomas, a través de las materias troncales, la implantación de itinerarios formativos



estrictos en secundaria (hacia estudios universitarios o Formación Profesional) y la implantación de pruebas finales de bachillerato (mal llamadas “reválidas”), obligatorias para la obtención de esta titulación que daba acceso a la universidad o a los ciclos formativos de Grado Superior.

El ministro José Ignacio Wert y su equipo estimaron que no era necesario derogar las leyes orgánicas en vigor (LODE y LOE), de corte socialista, sino aplicar una mejora quirúrgica en aquellos aspectos del sistema que no funcionaban correctamente, pensando que la oposición política y mediática agradecería el gesto y apoyaría esta reforma educativa.

Sin embargo, la oposición no estaba dispuesta a aceptar que el sistema educativo tuviese una actualización de principios y esquemas, realizada por el Partido Popular, por lo que se “juramentó” para derogar la LOMCE tan pronto tuviese la mayoría parlamentaria suficiente para ello, evidenciando que el necesario Pacto Educativo seguía siendo una bonita quimera.

#### Freno a la LOMCE

Ante las quejas públicas de una parte un tanto exaltada de la comunidad educativa contra los pilares centrales de la LOMCE, en junio de 2015 se produce el cese del ministro Wert y el nombramiento de Iñigo Méndez de Vigo como su sucesor en el cargo. El nuevo titular de Educación provenía del ámbito diplomático y rápidamente comprendió que no era posible implantar la reforma educativa de la LOMCE con una oposición beligerante en argumentos y grandilocuente en sus diferentes formas de resistencia.

Como hombre pragmático, el nuevo ministro aceptó en 2016 la propuesta del Partido Socialista de suspender la aplicación de las pruebas finales de Bachillerato contenidas en la LOMCE, que serían sustituidas por la PAU de 2006 reconvertida en EVAU, a cambio de constituir en sede parlamentaria una Comisión específica para diseñar un Pacto Político y Social por la Educación, cuyas conclusiones serían elevadas a rango de ley y aceptadas por toda la comunidad educativa.

De esta manera, en 2017 se constituyó la conocida como Comisión por el Pacto Educativo, con participación de los principales grupos parlamentarios y con un listado de comparecencias de expertos difícil de igualar (más de 80 “primeros espadas” de todos los ámbitos y sectores del mundo educativo).

#### *Pacto de Estado*

La Comisión del Pacto dedicó todo el año 2017 a escuchar el análisis y las propuestas de los doctos especialistas, así como a esbozar un esquema compartido de conclusiones y líneas de trabajo. A pesar de tener muy presentes los intentos fallidos del pasado, el más cercano en el tiempo, el Pacto Educativo promovido en 2010 por el ministro Ángel Gabilondo, los trabajos se desarrollaron a un buen ritmo y nivel intelectual, creciendo la esperanza de que esta vez se lograría alcanzar el deseado Pacto y Sísifo podría, por fin, descansar.

Tristemente, nada más lejos de la realidad. En marzo de 2018, algunos miembros de la Comisión parlamentaria comenzaron a cuestionar su continuidad, argumentando que no se tenían en cuenta sus planteamientos, algo difícil de demostrar porque en ese preciso momento, solo existía una sencilla propuesta de índice de temas.

A pesar de los intentos integradores de algunos miembros de la Comisión, los representantes del grupo socialista comunicaron en abril su intención de no asistir a más reuniones. Acto seguido, como si de un guion predefinido se tratase, los representantes de Podemos se unieron al desplante y la Comisión quedó como barca a la deriva. La situación se tornó surrealista pues no se sabía con seguridad si la ausencia anunciada implicaba automáticamente la disolución de la Comisión o se podían seguir celebrando reuniones de trabajo, con menos representantes.

Finalmente, con una visión práctica, se procedió a la disolución formal de dicha Comisión, dado que el documento resultante no sería aceptado por el Partido Socialista, ni por Podemos. Al mes siguiente, casualmente, el grupo socialista en el Congreso presentó una Moción de Censura contra el Gobierno de Mariano Rajoy, moción que fue aprobada gracias a los votos de algunos de los, hasta entonces, socios del grupo popular.

#### *Llega la LOMLOE*

Lo que sucedió a continuación todos lo sabemos. El nuevo Gobierno anunció, con pública satisfacción, su voluntad de derogar la LOMCE y enterrar la reforma del ministro Wert. Y en 2020 fue aprobada la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), comúnmente conocida como “Ley Celaá”, barriendo todas las medidas contenidas en la ley anterior y planteando un esquema radicalmente diferente en los principales elementos del sistema educativo.

La LOMLOE dibujó un modelo más teórico que realista, basado en competencias básicas, con un esquema conceptual difícil de comprender y aplicar en la práctica por los docentes. Asimismo, introdujo medidas para facilitar el tránsito de los alumnos por los diferentes cursos y etapas (las repeticiones en convirtieron en el objetivo a batir), hasta alcanzar la titulación correspondiente (se rebajaron los requisitos para obtener el título) y provocando una mayor diferenciación en los contenidos de las materias entre comunidades autónomas.

Pero lo realmente grave de la LOMLOE no fue el movimiento pendular pedagógico, sino el giro que dio en la interpretación de la libertad de enseñanza contenida en el Artículo 27 de la Constitución y en las Leyes Orgánicas posteriores, tanto del PSOE como del PP.

#### *Libertad de enseñanza*

Bastan unos ejemplos: la LOCE de 2002 (PP) reconoció el “derecho al concierto” para aquellos centros que acreditaran matricular suficientes alumnos; la LOE de 2006 (PSOE) reconoció la “complementariedad de las dos redes que prestan el servicio público y social de la educación” (centros públicos y privados concertados), así como que la “prestación del servicio público se presta a través de centros públicos y concertados”; por último, la LOMCE de 2013 (PP) reconocía la “demanda escolar” como un criterio básico de concertación (si acreditas solicitudes o demanda de plazas, tienes derecho al concierto).

Sin embargo, este consenso interpretativo de la libertad de enseñanza constitucional, se quebró con la LOMLOE de 2020, que insistió desde el preámbulo hasta la disposición final, en la prevalencia de la enseñanza pública respecto a la concertada, olvidando que ambas pertenecen al conjunto de centros sostenidos con fondos públicos prestadoras del servicio de interés general educativo.

Esta nueva postura de los sectores “progresistas”, más cerca del eslogan “Por una educación única, pública y laica” que del pluralismo derivado de la Constitución Española, ha hecho imposible cualquier intento de consenso ante las urgencias del sistema educativo desde 2020 y las consecuencias son evidentes.

Las pruebas internacionales repiten en sus últimas ediciones una imagen pesimista del nivel académico de nuestros alumnos. Es más, algunas comunidades autónomas, ante el temor a dichos resultados, han declinado participar, como si la realidad se pudiera esconder debajo de la alfombra.

#### *Polarización creciente*

Ciertamente, la política educativa de los últimos 10 años se ha caracterizado por una polarización creciente, con altas dosis de ideologización.

El foco político se ha puesto en la inclusión de contenidos de corte ideológico y no en lo mejor para los alumnos. Muchas de las decisiones estratégicas se han planteado desde una óptica próxima a la “ingeniería social” y no desde las necesidades actuales de los alumnos.

Y las consecuencias han sido muy negativas en todos los sentidos, especialmente, para aquellos que estudian en la enseñanza pública. Y el descrédito de dicho modelo no obedece a falta de recursos (el gasto público por alumno, duplica en la enseñanza pública al equivalente en la enseñanza concertada), sino al desenfoque en las metas que debe perseguir el sistema.

La Constitución de 1978 nos indica que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana [...]”, es decir, una educación integral, que abarque todas las facetas de la persona, tanto las materiales como las espirituales. Y, por desgracia, las competencias espirituales o trascendentes se han ido relegando paso a paso (véase el camino seguido por la clase de Religión).

Si la polaridad política actual no fuese tan alta, no sería difícil ponerse de acuerdo en la implantación de medidas necesarias en materia de formación inicial y permanente del profesorado, contenidos y competencias comunes y básicas, complementariedad y distribución equitativa de recursos entre redes, reconocimiento práctico de la libertad de elección, autonomía pedagógica de centro, ampliación de oferta de plazas gratuitas (no necesariamente públicas) en etapas no obligatorias pero necesarias (infantil 0-3, bachillerato o FP), adaptación al contexto en temas como el uso de medios digitales o plurilingüismo, incorporación de profesionales de otros ámbitos (psicólogos, trabajadores sociales, sanitarios ...), canales que favorezcan la participación e implicación de las familias (conciliación de la vida familiar y profesional), transparencia en la gestión del presupuesto público dedicado a educación y búsqueda del bien común (no de un sector profesional, social o político).

En resumen, estos últimos 10 años han servido para aprender lo que no debe ser la educación sometida a la política. Pero los errores sirven para mejorar, siempre que se desee realmente mejorar. Nunca he creído en el principio de “cuanto peor, mejor”, ni siquiera para demostrar una política errónea. Apuesto por el consenso, la colaboración entre público y privado, la solidaridad entre territorios, la primacía del mérito y el esfuerzo frente al descenso de exigencia y la autonomía de cada centro para progresar por el bien de sus alumnos.

El diagnóstico está hecho y disponible. Tan solo hay que tener voluntad de aplicar los remedios que sanen nuestro sistema educativo.

*Luis Centeno es Secretario General Adjunto de Escuelas Católicas*

## Menospreciar el 0-3 es no entender la primera infancia

OPINIÓN

*Hasta que no entendamos de verdad que la etapa 0-3 es decisiva para el desarrollo cerebral, emocional, comunicativo y social, seguiremos llegando tarde a lo importante*

Inés Díez Sierra. 24-04-2026

A raíz de algunas declaraciones surgidas en el contexto de la huelga del primer ciclo de Infantil en Madrid, conviene recordar algo básico: reducir la etapa 0-3 a un espacio sin planificación ni valor educativo revela un profundo desconocimiento del desarrollo infantil.

En estos años no “solo se cuida”. En 0-3 se sostiene el vínculo, se organiza el entorno, se acompaña la regulación emocional, se favorece la atención conjunta, se construyen rutinas y se sientan las bases de la comunicación, del lenguaje, de la autonomía y del aprendizaje posterior.

Pensar que la educación empieza de verdad cuando aparecen la lectura y la escritura es confundir educación con instrucción formal. Y ese error no solo es injusto; también delata una idea muy limitada de lo que significa educar en la primera infancia.

Los primeros años de vida son decisivos. Sabemos desde hace tiempo que el desarrollo infantil depende en gran medida de la calidad de las interacciones, del entorno que se ofrece al niño y de cómo los adultos acompañan sus necesidades desde el inicio. No se trata de una cuestión menor: en esa etapa se configura buena parte de la arquitectura sobre la que más adelante se apoyarán el lenguaje, la regulación emocional, la relación con los otros y el aprendizaje.

Eso significa que en 0-3 no solo se atienden necesidades básicas. Se crea el contexto en el que el niño empieza a comprender el mundo, a anticipar, a vincularse, a comunicarse y a construir seguridad. Se promueve la reciprocidad, la atención compartida, la exploración y la experiencia significativa. Se ponen los cimientos.

Por eso, el trabajo educativo en esta etapa exige mucho más de lo que a veces se quiere admitir. Exige observación, formación, sensibilidad pedagógica y una elevada competencia profesional. Planificar en 0-3 no consiste en reproducir el modelo escolar de etapas posteriores, sino en diseñar espacios, tiempos, rutinas, vínculos y oportunidades de interacción ajustados al momento evolutivo de cada niño. Esa planificación es distinta, pero no menor.

El problema de fondo es que seguimos arrastrando una *mirada reduccionista sobre la primera infancia*. Una mirada que solo reconoce valor educativo a aquello que se parece a la escuela entendida en su versión más estrecha: contenidos visibles, resultados inmediatos y aprendizajes fácilmente medibles. Pero educar a un niño pequeño no consiste en adelantar formalismos, sino en ofrecer las condiciones adecuadas para que su desarrollo pueda sostenerse.

Hasta que no entendamos de verdad que la etapa 0-3 es decisiva para el desarrollo cerebral, emocional, comunicativo y social, seguiremos llegando tarde a lo importante. La primera infancia importa. Y precisamente por eso también importan, y mucho, las profesionales que sostienen esta etapa cada día y que, con conocimiento, sensibilidad, observación y una enorme competencia pedagógica, hacen posible que esta etapa reciba el valor educativo que merece.

## Arquitecturas pedagógicas: El fin del aula “huevera” y el desafío de los muros invisibles

*Las paredes de la escuela tradicional han empezado a hablar, y lo que dicen es que ya no pueden sostener el aprendizaje del siglo XXI. Durante más de cien años, el modelo de “aula huevera” —clases estancas y pasillos diseñados bajo la lógica de la fábrica— ha encorsetado la educación. Hoy, una revolución silenciosa derriba tabiques para transformar el cemento en “ambientes de aprendizaje”. Analizamos el conflicto entre los edificios heredados de la Revolución Industrial y las nuevas metodologías de codocencia, explorando cómo el diseño del espacio puede ser, en realidad, el motor o el freno del cambio pedagógico*

N. García. 24-04-2026

El diseño de las escuelas ha permanecido casi inalterado desde la Revolución Industrial. Pasillos largos, techos altos y una sucesión de habitaciones cerradas —el modelo conocido popularmente como aula “huevera” o cells and bells— han definido la experiencia escolar de generaciones. Sin embargo, un movimiento silencioso pero firme está derribando estos tabiques, no solo de forma literal, sino pedagógica. El conflicto hoy se libra entre los edificios del siglo XIX y las necesidades de un siglo XXI que ya no cabe en cuatro paredes.

La mayoría de los centros educativos en Europa y América Latina operan en infraestructuras diseñadas bajo una lógica de control y estandarización. Según el informe “[Unlocking High-Quality Teaching](#)”, publicado por la OCDE en mayo de 2025, existe una desconexión crítica entre los objetivos de aprendizaje modernos y los

espacios físicos. Mientras que la pedagogía actual exige flexibilidad para el trabajo por proyectos, los edificios antiguos imponen una estructura rígida que limita el movimiento y la interacción.

Este choque arquitectónico no es solo estético. El informe señala que las estructuras del siglo XIX fueron pensadas para la “clase magistral” silenciosa. Al intentar introducir la codocencia (dos o más profesores en un mismo espacio), los muros se convierten en obstáculos físicos que impiden la visibilidad y la circulación necesaria para que el profesorado colabore en tiempo real.

#### *Más allá del mobiliario: creando “ambientes de aprendizaje”*

La transformación no consiste simplemente en cambiar pupitres por “puffs” de colores. El concepto de *Entornos de Aprendizaje Innovadores* (ILEs, por sus siglas en inglés) ha ganado terreno en la literatura académica reciente. Un estudio publicado en la revista *Building and Environment* en agosto de 2025 destaca que el éxito de estos espacios reside en la “resituación”: la capacidad de configurar zonas diferenciadas para la concentración, el debate y la creación.

“El espacio no es un contenedor neutro; es un “tercer docente” que condiciona las posibilidades de acción”, afirma el reporte.

La tendencia actual se aleja del mobiliario fijo para abrazar superficies móviles, paredes de cristal que permiten la transparencia pedagógica y zonas de “aprendizaje informal” que, según una investigación de *Frontiers in Education* de 2025, son fundamentales para la integración social y el bienestar emocional del alumnado, especialmente de aquellos que enfrentan desafíos personales.

#### *Ruido, convivencia y la “mirada pedagógica”*

Sin embargo, la eliminación de muros no está exenta de fricciones. Uno de los puntos más polémicos es la gestión del ruido. Según el documento “[Designing Quality Learning Spaces \(DQLS\) Acoustics](#)”, actualizado por el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda en mayo de 2024 y referente internacional, el ruido en espacios abiertos es la principal queja del profesorado.

El conflicto es real:

- *Gestión del ruido*: Un análisis presentado en el [Forum Acousticum Euronoise 2025](#) en Málaga reveló que, aunque los niveles de decibelios en aulas abiertas no siempre son más altos, la “distracción por interferencia” (oír la voz de otro grupo) genera una mayor insatisfacción docente.
- *Clima de convivencia*: Por otro lado, la eliminación de barreras físicas mejora la seguridad percibida. Al no haber “rincones ocultos”, el acoso escolar tiende a disminuir. Según el estudio “Transformando la convivencia escolar”, publicado en la *Revista Innova Educación* (2024), los espacios abiertos fomentan una cultura de respeto y autorregulación, ya que el alumno se siente parte de una comunidad mayor y no solo de un grupo cerrado.

#### *Escuelas que derriban el pasado*

*Dinamarca*: Si hay un país que ha liderado la demolición del aula tradicional, es Dinamarca. El Ørestad Gymnasium, en Copenhague, se ha convertido en el símbolo internacional de esta ruptura. Según el perfil del centro publicado por la red *Ashoka Changemaker Schools*, el edificio carece de aulas cerradas en el sentido convencional; en su lugar, cuatro zonas de estudio se organizan en torno a una gran escalera central que funciona como el corazón social del instituto.

¿Por qué el cambio? La dirección del centro sostiene que el espacio abierto transforma al alumno de un “consumidor de información” a un “productor de conocimiento”. Al eliminar los muros, se obliga a los estudiantes a autorregularse. Según el reporte de *3XN Architects*, responsables del diseño, esta apertura fomenta las “habilidades del siglo XXI”: colaboración, comunicación y pensamiento crítico. No hay rincones donde esconderse, lo que, paradójicamente, ha mejorado la convivencia al generar un sentimiento de comunidad global dentro del edificio.

En la misma línea, la *Hellerup School* (Copenhague) opera bajo el concepto de “escuela red”. Según el análisis detallado en el portal *Architizer*, el colegio sustituyó las aulas por “áreas de origen” (home areas) adaptadas a la edad del alumnado. El suelo no es solo una superficie plana, sino un paisaje modelado con plataformas y balcones donde los niños pueden elegir cómo y dónde trabajar, eliminando la rigidez del pupitre fijo.

*España*: En el contexto nacional, el cambio está tomando escala institucional. Un ejemplo destacado es Galicia. Según una nota de prensa de la Xunta de Galicia publicada en agosto de 2025, el gobierno autonómico ha movilizado más de 331 millones de euros en su Plan de Nueva Arquitectura Pedagógica, que ya ha alcanzado las 3,000 intervenciones en centros educativos.

- *CEIP Xesús Golmar* (Lalín): Ha sido objeto de una transformación integral que incluye la instalación de centrales de biomasa y el rediseño de espacios para cumplir con los nuevos estándares de flexibilidad.
- *Manzana Educativa de Lugo*: Se ha creado un núcleo de servicios compartidos que rompe la estanqueidad de los centros individuales, promoviendo una visión de campus abierto.

El objetivo, según los documentos técnicos del plan, es adaptar los edificios decimonónicos a las nuevas metodologías de codocencia (varios profesores en un mismo espacio) y mejorar la eficiencia energética, entendiendo que el confort térmico y acústico es parte esencial del rendimiento académico.

*Países Bajos:* Ámsterdam está llevando la transformación hacia la sostenibilidad extrema y la flexibilidad absoluta. Bajo el programa “Innovation Partnership School Buildings”, la ciudad se ha propuesto construir entre 9 y 30 escuelas “de alta calidad y circulares” para 2030.

Según un informe del estudio OMA (Office for Metropolitan Architecture) actualizado en enero de 2025, la primera de estas escuelas ya ha comenzado su construcción. El diseño utiliza un sistema modular de madera que permite que el edificio “crezca o se encoja” según las necesidades del currículo o la demografía del barrio.

El motivo: Se acabó la idea del edificio escolar como un monumento inamovible. Ahora se concibe como un organismo vivo que puede transformarse internamente sin necesidad de demoliciones costosas cada vez que la pedagogía evoluciona.

#### *De busto parlante a guía*

Quizás el impacto más profundo se da en la mirada pedagógica. En el aula huevera, el profesor es el centro soberano. En los espacios abiertos, esa jerarquía se diluye. Un estudio de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) sobre la codocencia, publicado recientemente a finales de 2023 y con seguimiento en 2024, indica que trabajar en espacios sin muros obliga al docente a perder el “miedo a ser visto” por sus colegas.

Este cambio hacia una práctica compartida reduce el aislamiento docente y permite una atención más personalizada. Como señala el informe de la OCDE de 2025, la enseñanza de alta calidad hoy requiere que el profesor actúe más como un diseñador de experiencias que como un transmisor de datos, algo que resulta casi imposible de lograr si el entorno físico sigue anclado en la lógica de la fábrica decimonónica.

Para Marta Luján Expósito, directora del máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos de la VIU, el concepto de “escuela-isla” está en retroceso, aunque aún persisten frenos invisibles. Luján señala que el marco normativo y la presión por la rendición de cuentas actúan como muros que impiden la innovación. “Si depende del heroísmo del director y no de una política pública, muy pocos asumen riesgos y prefieren cumplir con la norma”, advierte.

Esta resistencia al cambio no solo afecta a la estructura organizativa, sino que incide directamente en la capacidad del centro para combatir las desigualdades sociales. En un sistema que aspira a la equidad, Luján sostiene que la escuela debe funcionar como un nodo que rescate a los alumnos vulnerables del “suelo” y rompa sus “techos” de expectativas. Esto se logra ajustando itinerarios para evitar el abandono y mediante una inversión en capital, como becas y experiencias formativas. Para la experta, es vital que el éxito sea “socialmente reconocido”; al implicar a toda la comunidad en los logros, el avance deja de ser un mérito privado para convertirse en un triunfo colectivo.

Sin embargo, para que esta apertura comunitaria no se quede en una declaración de intenciones, debe trasladarse al día a día del aula. Surge entonces el reto de usar el entorno local para enseñar materias como matemáticas o lengua sin perder el rigor. Sobre este punto, la directora es tajante: el aprendizaje significativo es aquel que se “toca y se siente”, pero siempre bajo el paraguas de criterios de evaluación y rúbricas oficiales. “Lo que debe quedar claro es que el entorno es un medio, no un fin”, sostiene, defendiendo que la calle es un laboratorio, pero el currículo es la brújula.

Más allá de la metodología pedagógica, la validez de este modelo se asienta en resultados tangibles. Aunque medir el impacto social es complejo, Luján apunta a indicadores que demuestran que la transformación es real. Destaca que la tasa de abandono educativo temprano en España ha bajado al 13%, un mínimo histórico, y que el apoyo familiar en nuestro país está significativamente por encima del promedio de la OCDE. Estos datos, junto a la mejora de la reputación del centro en su barrio, funcionan como termómetros de una escuela que realmente impacta en su entorno.

No obstante, este progreso corre el riesgo de ser efímero si no se acompaña de una base legal sólida. Luján reconoce que, aunque hoy se pueden liderar proyectos piloto mediante la creatividad, el sistema es inestable sin cambios estructurales. “Se precisa una profesionalización que dé sostenibilidad; un sistema que premie el impacto social, no solo el cumplimiento burocrático”, concluye. Sin una reforma que dote a los centros de autonomía y personal especializado, la “escuela-nodo” seguirá siendo una excepción inspiradora en lugar de la norma del sistema educativo.

Por su parte, según Blanca María Dorado Quintana, profesora del Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos de UNIR., el aislamiento de los centros responde a dinámicas de autoprotección y al miedo a la exposición pública del trabajo docente. Aunque la ley impulsa la apertura, Dorado advierte que “abrir el centro al entorno se percibe como una iniciativa personal sin garantías de sostenibilidad”, señalando la falta de incentivos reales y de un respaldo jurídico que proteja al director que decide arriesgarse.

Esta apertura es, en realidad, una herramienta de equidad. Para la experta, la escuela debe actuar como un “disolvente” de los suelos y techos que atrapan al alumnado vulnerable. No basta con cambiar la metodología; se trata de una intervención temprana y una adaptación real donde la personalización sea la clave. En sus

palabras, esta personalización no es un concepto abstracto, sino una “ampliación real de horizontes que tengan en cuenta el aprendizaje y la adquisición de competencias en entornos reales”.

Sin embargo, persiste el temor de que el uso del barrio como aula reste rigor al currículo oficial. Dorado Quintana desmitifica esta idea de forma tajante: aprender matemáticas en un supermercado o lengua como herramienta de transformación social no es una actividad anecdótica, sino el mecanismo que otorga funcionalidad social al aprendizaje. “La utilización del entorno no es una actividad complementaria, sino el mecanismo curricular que consigue ganar sentido”, afirma, asegurando que la excelencia académica y el entorno se complementan para extraer lo mejor de cada alumno.

Para que esta transformación sea tangible, la profesora de la UNIR huye de las meras percepciones y reclama una evaluación sistemática basada en datos. Es necesario medir el impacto mediante indicadores de participación, convivencia y éxito académico, ya que “la transformación social no puede basarse en percepciones, debe sostenerse en datos” que permitan tomar decisiones con rigor.

El camino hacia la “escuela-nodo” del siglo XXI, no obstante, encuentra un último obstáculo en la burocracia. Dorado Quintana sostiene que es “muy complicado” lograr una apertura eficaz sin una reforma administrativa profunda que dote a los centros de autonomía presupuestaria y, sobre todo, de personal no docente especializado en gestión comunitaria. Sin esta inversión estructural, concluye con contundencia, cualquier transformación educativa “se mantendrá solo en un plano discursivo”.