



ÍNDICE

[Un juez ve indicios de delito en el cese de la directora y su equipo de un colegio de Palencia: "El proceso estuvo contaminado de inicio"](#) **EL PAÍS**

[Los sindicatos suben la presión a Educación y concretan su exigencia en 500 euros brutos más al mes](#) **LEVANTE**

[Educación especial e inclusiva: ¿Qué modelo necesita hoy la escuela?](#) **DEiA**

[Las familias de 70.000 alumnos se desentienden de Abalar para conocer la evolución académica de sus hijos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Andalucía rompe la cadena de custodia para sus 280.000 exámenes de diagnóstico educativo que se harán la semana que viene](#) **EL PAÍS**

[Feijóo propone castigos más duros al acoso escolar en colegios y tribunales](#) **ABC**

[El nivel socioeconómico de los padres afecta al esfuerzo de sus hijos: "La escasez percibida produce preocupación y estrés y lleva a una sobrecarga"](#) **EL MUNDO**

[Un docente condenado por acoso a un exalumno pone en jaque a un colegio de 500 alumnos en Mallorca: "El centro ha dejado de ser seguro"](#) **ELDIARIO.es**

[El acoso escolar entra en la agenda política del 17M tras el caso de Sandra Peña: promesas de protocolos y una ley contra el 'bullying'](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[Sin bata blanca, consulta ni sala de espera: los psicólogos llevan la terapia a los colegios de Madrid](#) **EL PAÍS**

[Familias ante la protesta educativa: "En Primero de Bachillerato les tocó la dana y en Segundo, la huelga"](#) **LEVANTE**

[El Govern mantiene el pulso con los profesores y cree que la subida de la nómina de mayo aplacará el conflicto](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Galicia llama a "actuar en bloque" contra el acoso escolar: Teo, Vedra y Ames firman las primeras adhesiones a la Rede de Concellos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Ciberbullying: cuando el acoso escolar trasciende el aula](#) **DEiA**

[CC.OO y CGT convocan este jueves huelga en educación infantil de 0 a 3 años en toda España por el "abandono" del ciclo](#) **EUROPA PRESS**

[Las claves de la PAU 2026: fechas, diferencias entre comunidades y faltas de ortografía que no restan](#) **EL DEBATE**

[La erradicación del móvil en los institutos prueba que la prohibición funciona \(al menos en la escuela\): "Lo han asumido".](#) **EL PAÍS**

[Lograr plaza en la ESO con Ayuso derivando Primero y Segundo a los colegios: "Nos han quitado dos clases"](#) **ELDIARIO.es**

[CSIF se suma a la huelga: ya son cuatro los sindicatos que la convocan](#) **LEVANTE**

[Una legislación educativa para el siglo XXI](#) **EL DEBATE**

[El 57% de los jóvenes españoles sufrió alguna agresión digital en 2025, según un estudio de Fad Juventud](#) **EUROPA PRESS**

[La Generalitat Valenciana propone que todo el profesorado de segundo de Bachillerato sea servicio mínimo por la EBAU](#) **EL PAÍS**

[Los profesores cargan contra los servicios mínimos "abusivos" para la huelga indefinida](#) **INFORMACIÓN**

[Feijóo reclama al Gobierno un protocolo contra el acoso escolar coordinado con las CCAA y dotado de "fondos suficientes"](#) **EUROPA PRESS**

[¿A quién incluye la escuela inclusiva?](#) **EL DEBATE**

[Pérez Llorca descarta ser mediador en la huelga de Educación: "Mañana la consellera hará una propuesta"](#) **LEVANTE**

[Más de 30 familias de niños con autismo de Madrid denuncian presiones para sacar a sus hijos de la educación ordinaria](#) **EL PAÍS**

[Nuevas vías para mejorar la buena salud de la Formación Profesional](#) **ABC**

[Huelga en la educación infantil hasta 3 años: "Con nuestro sueldo, o te mantiene tu pareja o buscas un segundo trabajo"](#) **EL PAÍS**

[CCOO estima una media de seguimiento de la huelga estatal de 0-3 años por encima del 75%](#) **E. PRESS**

[Cuando el odio se disfraza de broma: así se normaliza entre adolescentes en las redes sociales](#) **THE CONVERSATION**

[Leer textos complejos y escribir a mano: las únicas tecnologías que garantizan el aprendizaje profundo](#) **THE CONVERSATION**

[Tolón afirma que es "vital" trabajar para "dignificar el empleo" del profesorado](#) **MAGISTERIO**

["No somos docentes de primera y de segunda": USO carga contra el proyecto de ley de reducción de jornada](#) **MAGISTERIO**

[Los docentes exigen salud, salario y respeto para este 1 de Mayo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Puede un perro prevenir el bullying? La ciencia dice que sí](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Dra. Beatriz Martínez \(psiquiatra infanto-juvenil\): "Hablamos más de salud mental, pero no mejor"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Gobierno educativo o imperio economicista](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La desaparición de las ciencias y su solución](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Currículo, libro de texto y aprendizaje profundo, de acuerdo con Nuno Crato](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[De qué no hablamos en educación cuando hablamos del algoritmo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Siete de cada diez adolescentes de 15 a 19 años han sufrido ciberviolencia en el último año](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Plataforma Laboral de Educación Infantil 03 dice: ¡Basta!](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[De viaje](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

EL PAÍS

Un juez ve indicios de delito en el cese de la directora y su equipo de un colegio de Palencia: “El proceso estuvo contaminado de inicio”

La Dirección Provincial de Educación decidió no renovar a todo el grupo directivo sin dar más justificaciones. Un juzgado de lo contencioso ha remitido el caso a la vía penal

JUAN NAVARRO. Valladolid - 30 ABR 2026

Todo comenzó el 13 de marzo de 2025, cuando la Dirección Provincial de Educación de Palencia decidió no renovar a la directora y a su equipo del colegio El Cruce de Castilla, en Venta de Baños (Palencia), sin dar ninguna justificación. La afectada denunció los hechos ante la justicia por entender la medida como improcedente y, ahora, un juzgado de lo contencioso-administrativo de Palencia lo ha ratificado: el juez ha emitido una sentencia en la que cataloga el proceso que llevó a cabo la Dirección Provincial para su cese como un camino “contaminado desde su origen”. El documento alude a “un expediente abigarrado”, un “verdadero esperpento” de trámites y un acta “radicalmente falsa” con la que trató de ampararse el área de Educación. El magistrado ha remitido los hechos a un juzgado de lo penal para dirimirlos ya que ve indicios de delito en el proceso. Educación, según ha informado a EL PAÍS, va a recurrir la sentencia.

La decisión de la dirección provincial sorprendió al equipo del colegio, sobre todo a la propia directora R. A. R. y, al secretario docente, S. R. F., con quienes ha hablado EL PAÍS. Los afectados llevaban meses quejándose con sus superiores en la Dirección Provincial de Educación de Palencia por posibles “situaciones de acoso laboral” e “irregularidades administrativas” cometidas por otros cargos de esa misma instancia. Sus denuncias, al parecer, no sentaron bien.

La directora afirma que durante meses sintió cuestionada su labor. Los encontronazos comenzaron por quejas de sus superiores en cuanto a decisiones que tomaba la dirección del centro, a pesar de que eran medidas “ajustadas a la ley y norma vigente, mirando siempre por los derechos de los niños, las familias y los compañeros”. Por ejemplo, explica la directora, por aplicar protocolos de acoso escolar cuando había indicios, por actuar ante los conflictos o por ayudar y defender a las familias, sosteniendo que los centros educativos no son registros administrativos ni deben asumir funciones que corresponden a la Administración (evitando así trasladar esa carga a los colegios públicos). “Todo eso chocaba con una forma de actuar más cómoda para la administración: evitar conflictos, no abrir protocolos y no dejar rastro”, insiste.

El tono se fue elevando, por lo que la mujer decidió poner en conocimiento de la Dirección Provincial de Educación de Palencia lo que consideraba una situación de “acoso laboral”.

Sin embargo, sintió una “falta de apoyo institucional”. “Las quejas se elevan a tus superiores y piensas que te van a respaldar porque estás actuando conforme a la ley. Sin embargo, ellos actúan por presiones e intereses y te desautorizan de forma injusta”, explica. A pesar de que las instituciones tienen un sistema “muy estructurado” con el que responder en los casos de “violencia laboral”, señala, el problema llega “cuando el poder lo corrompe y manipula dicho sistema”.

En lugar de recibir ayuda, la directora y su secretario obtuvieron expedientes disciplinarios que interpretaron como una “represalia”. La agraviada asegura haberse sentido “indignada” y “vulnerable” ante sus superiores, quienes “actuaron de forma incorrecta y delictiva, como describe el juez en su sentencia”. Su conclusión es que la decisión de no renovarla “era parte de un plan y una trama” para quitarla de en medio.

Ella, asegura, es la única directora no renovada en más de 13 años en toda la provincia y uno de los escasos ejemplos en Castilla y León, en un contexto donde más de 500 direcciones sí lo han hecho con sus directivos. Sin embargo, no lo achacan a un “caso aislado” ni a “una simple irregularidad administrativa”, de ahí que lo elevaran a la justicia. A ello se le suma que el anuncio de la Inspección de Trabajo de que va a sancionar a la Junta por este caso.

El juez que ha llevado el caso ha cargado contra la política de la jefatura provincial en varias de las 118 páginas del dictamen, al que ha accedido EL PAÍS. El documento señala que la injerencia de esa autoridad perjudicó a la autonomía del Consejo Escolar del centro, cuya independencia quedó “menoscabada por la Comisión de Evaluación, la Dirección Provincial y la Delegación Territorial”. También dice que una de las actas utilizadas para validar la no revocación es “radicalmente falsa”.

El magistrado ha considerado “no conforme a derecho” que la directora perdiese su cargo por la intervención de sus superiores y ha ordenado que lo sucedido se estudie por la vía penal. “Remítase inmediatamente a la Plaza de la Sección de Instrucción, a la que por turno corresponda, del Tribunal de Instancia de Palencia”, se lee en la sentencia.

Las quejas contra la dirección provincial llegaron a un pleno de las Cortes de Castilla y León en el que la oposición preguntó a la ya exconsejera de Educación y nuevo cargo en la Mesa de las Cortes, Rocío Lucas (PP), sobre estas hipotéticas irregularidades. Lucas esgrimió entonces que “se actuó, se tramitó y se resolvió lo procedente”, que fue la no renovación de la directiva del colegio El Cruce de Castilla. Bajo esa misma justificación, las fuentes de Educación consultadas por EL PAÍS han anunciado que van a recurrir la resolución judicial que pone en duda su decisión.

El equipo directivo del colegio El Cruce de Castilla ha denunciado la implicación de Rocío Lucas, a quien acusa de conocer los hechos “desde el principio”; pero también del delegado territorial de la Junta de Castilla y León en Palencia, José Antonio Rubio; de la Inspección General de Servicios; y de la Consejería de Presidencia y de su consejero, Luis Miguel González. Aseguran que la contundencia de la sentencia judicial, con expresiones rotundas como la antes expuestas, corroboran lo ilícito del proceder de la gerencia.

El secretario docente del colegio celebra el fallo a favor del equipo del centro escolar, tras pasar por un proceso en el que se han visto suspendidos de empleo y sueldo, además de recibir el expediente disciplinario. “Lo vivido no ha sido solo un procedimiento administrativo, sino una situación muy dura a nivel personal y profesional”, expone.

Para él, todo ha sido una “situación anómala”, con inspectores y cargos de la Administración desplegados sobre el colegio de Venta de Baños, algo que el defendió como “ilegal” porque, tal y como ratifica la sentencia, “los inspectores no pueden convocar, presidir ni intervenir en un consejo escolar”. Tras “un año de presión e indefensión”, asegura que “resulta difícil de entender que algo así ocurra en el ámbito educativo, donde quienes tienen responsabilidades deberían ser los primeros garantes de la legalidad”.

Los sindicatos suben la presión a Educación y concretan su exigencia en 500 euros brutos más al mes

Los convocantes de la huelga para el 11 de mayo envían una propuesta "unitaria" que reclama aumento salarial, un plan de infraestructuras y bajada de ratios

Diego Aitor San José. València 01 MAY 2026

Más presión de los sindicatos educativos a la conselleria ante la amenaza de huelga. Con el simbolismo de la fecha del 1º de Mayo en el ambiente, hasta ocho sindicatos educativos, incluidos los tres que convocan el paro indefinido (Stepv, UGT PV y CCOO PV, mayoritarios en su suma) así como la Coordinadora d'Assemblees Docents, han enviado un documento de 'Acuerdo unitario de negociación' con la concreción de las exigencias

al departamento autonómico donde se especifica uno de los puntos clave sobre la mesa: la parte económica, con la necesidad de un aumento de 500 euros brutos al mes.

Así consta en la propuesta pactada por las "principales plataformas educativas, junto con los sindicatos y las asambleas docentes" con una finalidad "clara": "Queremos que sea la hoja de ruta en una futura negociación con la Administración educativa, que se ha de comprometer a dar viabilidad a unas demandas que apuestan de forma clara y fehaciente por un futuro mejor para toda la comunidad educativa". En esta, a través de 9 páginas, se indican medidas tanto de contratación, ratios, reducción de burocracia, infraestructuras y, sobre todo, de condiciones laborales.

Estas son el primer punto de la propuesta con la reclamación de "recuperar el poder adquisitivo perdido". Justificado en que el profesorado "se encuentra a la cola en remuneraciones de todo el Estado español" y que la parte autonómica del sueldo "no se ha visto incrementada desde hace 19 años", la propuesta tiene como primera medida la "recuperación progresiva alrededor del 20 % del poder adquisitivo perdido desde 2010", que calculan en torno a unos 500 euros mensuales brutos, "con la incorporación de complementos específicos de funciones (tutorías, coordinaciones...) e incremento del complemento específico y de los diferentes tramos de los sexenios".

Esta exigencia supone una concreción y unificación respecto a las peticiones que se han ido situando encima de la mesa de negociaciones. Por ejemplo, tanto CSIF (que no se ha sumado de momento a la huelga) como CCOO PV habían reclamado 300 euros netos más al mes. A ello piden que se añada una "cláusula de revisión salarial anual vinculada al IPC para garantizar el mantenimiento del poder adquisitivo", el pago del verano de los interinos que trabajen un mínimo de 150 días durante un mismo periodo escolar y la creación de un sexto sexenio "mientras la edad de jubilación no vuelva a bajar".

También reclaman una "recuperación íntegra de la paga extra para todo el profesorado" con la "creación de complementos autonómicos compensatorios (como el Complemento de Equiparación o el Específico de Paga Extra) que neutralicen el recorte estatal del sueldo base y trienios, garantizando el cobro del 100 % de la mensualidad real". Todas estas medidas que afectan al salario deberían tener una "aplicación inmediata del compromiso" mientras que el inicio de su despliegue sería "desde el curso 2026-2027, con hitos anuales pactados en la mesa".

Ratios, jornada laboral y más profesores

Pero más allá de las condiciones económicas, se añaden exigencias de carácter más organizativas. Una de ellas es la reclamación de una "bajada de ratios". Ahí los sindicatos proponen que en las etapas de Infantil 0-1 años sea de 4 alumnos por aula; de 1-2 años sea de 6 y de 2-3 años sea de 8. Además, tanto en Infantil de 3-5 años como de Primaria se pide que sea de 15 alumnos por aula mientras que en la ESO y Bachillerato sea de 20 estudiantes por clase, por debajo de la referencia estatal de 22 en Primaria y 25 en la ESO. Esta exigencia tendría una aplicación "máxima" de dos cursos.

También se incluyen otras demandas como la "recuperación íntegra y la aplicación efectiva del Acuerdo de Plantillas de 2023", dictaminado por el Tribunal Superior de Justicia, la "creación de 2.000 plazas nuevas para reforzar el sistema educativo", la recuperación de las 30 horas de los ciclos semipresenciales de FP, la "sustitución inmediata de todas las bajas del personal docente", la reducción de la jornada laboral a 35 horas semanales, "agilizar la reconstrucción de los centros afectados por la dana" o elaborar un "plan de adecuación climática".



Educación especial e inclusiva: ¿Qué modelo necesita hoy la escuela?

El 15,6% del alumnado requiere apoyo específico. La falta de recursos ha abierto un debate entre familias y docentes sobre qué opción garantiza un mayor desarrollo académico y bienestar emocional

Ruth del Moral. 01-05-26

El 15,6 % de alumnos necesita apoyo educativo específico, más de 1,2 millones de estudiantes que tienen TDAH, diferentes discapacidades y trastornos o dificultades de aprendizaje. El Estado español se inspira en un modelo inclusivo pero ¿quién decide esta escolarización? y ¿qué beneficios tiene la integración total y los centros específicos?

Familias, docentes y expertos coinciden en que el interés del menor debe prevalecer, pero el debate surge cuando faltan medios y recursos en centros ordinarios y el apoyo de los centros específicos de educación especial se hace imprescindible.

La Ley Educativa, LOMLOE, apuesta por la inclusión en centros ordinarios y apunta a los centros especiales para el alumnado con necesidades de apoyo intensivo. La escolarización se decide entre el criterio del colegio y las familias pero en último término la determina la administración competente.

Ante las quejas de organizaciones para la Defensa de la Discapacidad y la Dependencia (CEDDD), que pide más recursos para no generar incertidumbre en las familias, el Ministerio de Educación prepara un nuevo Plan Estratégico de Educación Inclusiva que reforzará la colaboración entre los centros ordinarios y de educación especial.

¿Inclusión o especialización?

"Los entornos inclusivos ofrecen mejores resultados académicos y sociales, pero en bienestar emocional hay mayor disparidad. La inclusión favorece la participación", señala Patricia Solís, investigadora y directora del Máster en Dificultades de Aprendizaje y Atención a la Diversidad de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Según un metaanálisis basado en 24 estudios, el rendimiento académico de alumnado con espectro autista mejora entre el 8 % y el 12 % cuando están en centros ordinarios y en estudiantes con síndrome de Down las mejoras en habilidades lingüísticas y académicas funcionales llegan hasta el 20 %.

Sin embargo, otros estudios señalan que sin una formación docente específica, sin recursos materiales y humanos y con los actuales ratios, la escolarización ordinaria de este alumnado puede generar aislamiento social y limitar el acceso al aprendizaje.

Cuando el beneficio es menor que el perjuicio

"Todos trabajamos por la inclusión pero llega un punto en que la brecha es tan grande que el beneficio es menor que el perjuicio", explica Marcos Jiménez, director del colegio público de Educación Especial Duque de Ahumada, en Valdemoro (Madrid): "No solo es cuestión de recursos, también de un ambiente apropiado". Recalca que "hay alumnos que en ordinaria están apartados y cuando vienen a estos centros se sienten arropados y trabajan mejor".

En un recorrido por este centro inaugurado con 98 alumnos y que ahora acoge a 138 (desde Infantil hasta los 21 años), Jiménez muestra las aulas en las que aprenden las mismas materias curriculares que el resto de estudiantes de centros ordinarios, pero adaptadas a las discapacidades que presenta cada uno.

La última encuesta del Ministerio de Educación señala que las discapacidades y problemas graves más frecuentes son los trastornos del espectro autista (33,8 %), la discapacidad intelectual (23,8 %) y los trastornos graves de la comunicación y el lenguaje (14,5 %).

El día a día de un centro de Educación Especial

En el CEE Duque de Ahumada, con 66 profesionales, el objetivo principal es trabajar la autonomía de los alumnos, las destrezas y habilidades sociales. La composición de las clases se hace por edad y según las capacidades conductuales.

Lucas, de 18 años, prepara todos los días los desayunos en el taller de hostelería mientras otros estudiantes con mayor dificultad de movilidad desayunan en el aula. Su tutora Raquel les enseña lectoescritura, matemáticas o cómo asearse. "Álex a nivel manipulativo tiene muchas dificultades pero a nivel cognitivo trabaja muy bien a través de un comunicador con lectoescritura", relata.

Eva, fisioterapeuta, se encarga del alumnado con dificultad motora: "Es un apoyo al trabajo educativo. Favorecemos su acceso a los diferentes aprendizajes".

"Para mi son centros de alto rendimiento porque trabajan para hacer brillar a cada uno de los alumnos", puntualiza el director general de Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid, Ignacio Martín, en conversación con EFE, en la que incide en que en la educación especial "en absoluto les aleja de adquirir conocimientos".

Casi un 86 % escolarizado en ordinaria

El 85,7% del alumnado con necesidades educativas especiales está en centros ordinarios y el 14,3% restante está en centros y unidades de Educación Especial específica.

En el curso 2024-2025 había 484 centros específicos de Educación Especial, mitad públicos y mitad privados, y este curso el número de alumnos es de 46.873, 1.500 más que el año anterior. En enseñanzas ordinarias se integra sobre todo el estudiantado con trastornos graves de la comunicación y lenguaje, de conducta y con discapacidad auditiva.

"Para las escuelas inclusivas la diversidad no es un problema, sino una oportunidad de aprendizaje para todos. La diferencia enriquece", señala el director del colegio privado de Madrid Areteia, Luis García Carretero.

Un colegio ordinario con 500 alumnos orientado a la inclusión -el 70% diagnosticado con algún trastorno- que adapta los libros a cada estudiante. "Hay diferentes formas de adquirir el conocimiento. Incluir no significa pedir a todos lo mínimo, sino pedir a todos lo máximo. Ahora bien, el tiempo es oro y, por ello, identificar y contar a tiempo con los recursos necesarios es clave", puntualiza.

Las familias de 70.000 alumnos se desentienden de Abalar para conocer la evolución académica de sus hijos

Progenitores o parentela de uno de cada seis estudiantes renuncian al seguimiento de las faltas de asistencia o de las notas mediante la aplicación. Aun así, la plataforma en la que se ofrece toda la información ya suma este curso casi 35 millones de accesos

Carmen Villar. Santiago 01 MAY 2026

Las familias gallegas ya no tienen que dejarse caer por el centro educativo para estar al tanto del desempeño académico de sus hijos, sus faltas de asistencia o incluso los horarios de sus exámenes. Toda esa información, y actualizada, la tienen al alcance de su mano, en el móvil, lo que les garantiza el acceso a los datos a cualquier hora y desde cualquier lugar de forma «cómoda y rápida». Con esas cualidades, abalarMóbil se consolida en los últimos años como la *app* más exitosa entre las publicadas por la Xunta. En 2024 sumaba casi 1,5 millones de descargas y en la actualidad la aplicación supera los 543.000 usuarios registrados, otra cifra récord, aunque activos son menos, en torno a 314.000.

No obstante, no todos los progenitores están pendientes de qué hacen sus hijos en el aula, o al menos no aprovechando este recurso. Los datos más recientes recopilados por la Axencia para a Modernización Tecnolóxica de Galicia (Amtega), responsable de la herramienta, revelan que hay familias menos centradas en el seguimiento del alumnado que otras. A esa categoría pertenecerían los progenitores de unos 67.000 escolares que prescinden de la *app* y sus funciones.

Elevado nivel de cobertura e implicación

Según la Xunta, en el curso actual constan 378.916 estudiantes con matrícula activa y un 82,26 por ciento cuenta con por lo menos un responsable legal que accedió «activamente» a abalarMóbil desde el inicio del curso, un dato que, a juicio del organismo encargado de impulsar la transformación digital, «pone de manifiesto un elevado nivel de cobertura e implicación de las familias en el seguimiento de la vida académica».

Ahora bien, el reverso de ese dato implica que los tutores de casi uno de cada seis alumnos no seguirían el rastro académico de sus hijos a través de la aplicación, bien sea porque desconocen cómo sacarle rendimiento a la herramienta, bien por falta de interés o bien por la obtención, mediante el contacto directo con los docentes, sobre todo en centros pequeños y en entornos rurales, de ese tipo de información. Así, aunque la Consellería de Educación pretende restringir la comunicación entre familias y docentes por WhatsApp, por ejemplo, y limitarla a los canales oficiales de Abalar, hay profesores que prefieren el contacto telefónico.

En todo caso, los datos de abalarMóbil facilitadas por la Xunta revelan cifras apabullantes sobre el volumen de las interacciones en la comunidad educativa canalizadas mediante la plataforma: casi 35 millones de accesos (alrededor de 290.000 por día incluyendo vacaciones y fines de semana), prácticamente 416.000 SMS y 2,4 millones de correos electrónicos y más de seis millones de notificaciones *push* para informar de novedades.

Centros E-Dixgal

La digitalización de datos como las notas, las faltas o los problemas de conducta del alumnado pertenece al ámbito administrativo. No obstante, antes de su reciente reformulación hacia un modelo híbrido, el programa E-Dixgal extendía esa apuesta por las TIC y el libro digital al proceso formativo del alumnado. A la espera de conocer cómo responden los centros a la convocatoria recién abierta para incorporarse a la iniciativa para el curso que viene, en la actualidad, a la Amtega le constan 62.155 estudiantes matriculados en el entorno virtual de aprendizaje, donde se centraliza el trabajo docente —con más de diez mil educadores conectados— y el trabajo de aprendizaje de los escolares.

Los datos de acceso al entorno virtual de aprendizaje también revelan un uso «intensivo» de este tipo de plataformas, a pesar de que la Xunta quiere complementar el modelo del libro digital con el papel incluso en aquellos centros que no hayan optado por incorporar manuales tradicionales en alguna de las materias que imparten. Así, los accesos del profesorado a esos espacios digitales, cuyas funciones son «garantizar la continuidad pedagógica y metodológica en entornos digitales» o «integrar procesos de comunicación, evaluación y seguimiento académico», ascienden a casi 990.000 desde que arrancó el curso y entre el alumnado todavía son más numerosos: 11,2 millones.

Por otro lado, y al margen de que los centros utilicen o no libro digital, las aulas gallegas cuentan con alrededor de 16.000 paneles digitales instalados.

Andalucía rompe la cadena de custodia para sus 280.000 exámenes de diagnóstico educativo que se harán la semana que viene

Las pruebas de evaluación debían llegar a los colegios selladas de manera hermética, pero su cierre es burlado con facilidad

JAVIER MARTÍN-ARROYO. Sevilla - 01 MAY 2026

La cadena de custodia de los 280.000 exámenes de diagnóstico educativo que los alumnos andaluces de 4º curso de primaria completarán el próximo martes 5 de mayo se ha roto. Estas pruebas de evaluación han llegado a los 2.500 colegios públicos, concertados y privados de la región, pero lo han hecho solo cogidas con bridas o en bolsas con un sencillo pegamento desplegable y sin conservar el vacío, por lo que pueden ser abiertas por los directores de centros sin dejar rastro alguno. Hace dos años ya se filtró en redes sociales parte de la prueba con el consiguiente revuelo, que motivó que la oposición política pidiera su anulación, y este año la empresa encargada ha puesto alfombra roja a que la filtración masiva se repita. Y acto seguido han comenzado las quejas.

“El empaquetado de los cuadernillos se realizará en bolsas transparentes y termoselladas, garantizando la integridad del empaque. Las bolsas deberán permitir la fácil visualización y verificación del contenido sin comprometer el sellado”, reza el concurso público ganado hace un mes por la empresa General Machines Technology SL con un importe de licitación de 155.848 euros, concedido por la Consejería andaluza de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Sin embargo, este diario ha constatado cómo muchos cuadernillos han llegado en cajas a los colegios, pero sin bolsas y solo sostenidos por dos bridas. Los cuadernillos que sí estaban empaquetados no han llegado en bolsas termoselladas, sino dentro de un plástico que se abre y cierra sin dificultad alguna y cuya apertura no deja rastro.

“Es una cutrez más de la Consejería, parece una broma. Mi caja venía abierta y las bolsas sin vacío ni hermética, eso lo puede abrir cualquiera y el envío carece de seguridad. La empresa abarata mucho el precio y hace una chapuza”, critica una directora de un colegio de Sevilla que exige anonimato por miedo a represalias. Ana María Verdugo, presidenta del sindicato de inspectores educativos USIE, es tajante sobre la irregularidad: “La cadena de custodia y la confidencialidad de los materiales son los pilares que garantizan la fiabilidad y objetividad de los resultados. Cualquier incidencia en el sellado o la recepción de los cuadernillos no es una cuestión menor, ya que las propias instrucciones de la Consejería exigen que las bolsas permanezcan cerradas y bajo la custodia directa de la dirección para asegurar el carácter reservado de las pruebas hasta el momento de su aplicación”.

Sobre si la empresa encargada de la custodia debe ser sancionada, la Consejería asegura que “valorará si se lleva a cabo alguna penalización por incumplimiento de las condiciones recogidas en el pliego, y actuará en consecuencia con la normativa vigente”, avanza por escrito un portavoz. Este afirma que están haciendo “el seguimiento oportuno para comprobar si la empresa cumple el pliego de condiciones recogido en el concurso”. La presidenta de la asociación de directores de colegios públicos Asadipre, Silvia Frey, apunta a un fallo de la empresa encargada: “La máquina de sellado no permitía más de 25 boletines. La Consejería nos ha reconocido que las bridas no es la mejor manera de sellar, pero que la custodia corresponde a los directores. Imagino que lo tendrán en cuenta para la licitación del año que viene”, confía.

Las pruebas de evaluaciones de diagnóstico las completan los alumnos de las 17 autonomías, ya que buscan una fotografía fiel del nivel educativo en materias clave de todo el país y devienen de la última ley educativa, la Lomloe, aunque ya existieron en una etapa anterior. Los exámenes, de 90 minutos, sirven para comprobar el dominio de las competencias de los alumnos con tres cuadernillos: matemáticas, lengua y literatura y primera lengua extranjera (inglés, francés o alemán).

Los boletines que completan los estudiantes solo deben abrirse en el momento de iniciar la prueba para evitar filtraciones y que los directores de los colegios tengan la tentación de preparar a sus alumnos para así elevar el nivel de sus centros, confirman varios inspectores educativos consultados. Los alumnos de 2º de educación secundaria también realizan el 5 y 6 de mayo la evaluación de diagnóstico, pero la hacen desde los ordenadores de sus institutos, por lo que no existe custodia de documentos y de momento no se ha filtrado ningún examen.

Pedro Palacios, presidente de la asociación de inspectores educativos Adide, reprocha a la Consejería: “Nos parece mal lo ocurrido y si hay una cadena de custodia es por algo, para que la prueba sea lo más objetiva posible y que el cuadernillo sea secreto. Por eso el director debe abrir la muestra en presencia nuestra. La Consejería deberá pedir responsabilidades a la empresa, ya que ha habido un incumplimiento flagrante del contrato”. Verdugo remacha: “El valor de la evaluación de diagnóstico reside en su capacidad para ofrecer una radiografía fiel de las competencias del alumnado. Para que esta herramienta sea útil en la toma de decisiones y en la mejora de las dificultades de aprendizaje, es imprescindible que el proceso se desarrolle bajo un estricto rigor procedimental. Velar por el cumplimiento de estas garantías es fundamental para que los informes finales,

que deben servir para elaborar propuestas de actuación y medidas de mejora en los centros, sean una base sólida para toda la comunidad educativa.”

La Junta andaluza estima que la cadena de custodia “está garantizada con la entrega de las pruebas a las direcciones de los centros, que son, por tanto, quienes deben mantener la seguridad”. En los centros rurales se autoriza la apertura de los sobres días antes para su reparto a las distintas sedes, así como los audios de las pruebas, para su comprobación por parte de las direcciones de los centros, destaca la Consejería, que destaca la confianza plena que tiene en sus 2.500 directores.

A pesar de que el objetivo es una evaluación de los alumnos de todo el país, la comparativa entre regiones para estas pruebas de diagnóstico es casi imposible, ya que cada comunidad establece sus propios exámenes, con mayor y menor dificultad, al igual que ocurre en la prueba de acceso a la universidad (PAU). “Seguimos en el califato educativo. Cada autonomía hace su prueba y los resultados no son equiparables. De hecho, la de lengua del año pasado en Andalucía era facilísima”, confía un inspector que pide no revelar su nombre.

Entre los directores consultados hay opiniones encontradas sobre la eficacia de la prueba de evaluación, que algunos consideran inútil, otros ajena a los contenidos que realmente aprenden los alumnos de 4º de primaria, y otros les otorgan beneficios a la fotografía del nivel de contenidos. “A mí me compensó hacerla por primera vez el año pasado, aunque solo sea porque a los centros que sacamos una nota inferior a un cuatro en lengua y mates nos han mandado un profe de refuerzo en plantilla. Eso sí, los cuadernillos de inglés para los alumnos con necesidades especiales eran los mismos que para el resto, y los de inglés tenían incluso más dificultad, no tenía ninguna lógica”, censura un director de un colegio sevillano que pide anonimato.

Tras la realización de las evaluaciones, la Consejería facilita a las direcciones de los colegios e institutos una comparativa con la media de los centros con su mismo índice económico y sociocultural (ISC) y la media de Andalucía. ¿Qué interés puede tener un director en filtrar el contenido de la prueba a sus alumnos si el objetivo es una autoevaluación? Los resultados académicos se ven luego en cada consejo escolar del centro “y hay gente que no quiere quedar mal retratada por la presión de perder líneas o porque es un colegio concertado y quiere presumir de su alto nivel”, explica un inspector educativo.

La empresa General Machines Technology SL ganó el contrato para la manipulación, embolsado, empaquetado y entrega de dichos cuadernillos con un importe de licitación de 155.848 euros. El año pasado también lo ganó, pero por 556.600 euros, ya que la prueba tuvo 575.000 cuadernillos, en vez de los 280.000 de este curso, ya que los alumnos de 2º de secundaria hacen ahora la prueba con ordenadores. “Los ejemplares de cada modelo se introducirán en bolsas transparentes independientes, de forma que se puedan contar los ejemplares sin necesidad de abrir las bolsas”, reza el contrato público de esta primavera, ofertado por el director general andaluz de Ordenación y Evaluación Educativa, Manuel Jesús Sánchez Hermosilla.

General Machines Technology SL está especializada en servicios de impresión y venta de equipos de reprografía y cuenta con 245 empleados. Dispone de sedes en Dos Hermanas (Sevilla) y Madrid, y en 2022 facturó 27 millones de euros, según su página web. Este diario ha pedido a la empresa su opinión sobre el envío de los boletines de las pruebas, pero no ha obtenido respuesta.



Feijóo propone castigos más duros al acoso escolar en colegios y tribunales

Si los populares llegan al poder, implantarán un Sistema Nacional Integrado de Educación y Salud

Beatriz L. Echazarreta. 02/05/2026

Si Alberto Núñez Feijóo logra llegar al Gobierno en las próximas elecciones, implantará un Sistema Nacional Integrado de Educación y Salud en las aulas españolas. Según esta nueva iniciativa del Partido Popular, a la que ha tenido acceso ABC, en todos los colegios de nuestro país se realizará un *cribado de bienestar emocional a los alumnos*, con la intención de detectar posibles casos de 'bullying' encubiertos. Otro de los puntos fuertes de la propuesta del PP se basa en que desde las escuelas y los tribunales de **menores se refuerce la sanción a los agresores**. «Decimos no a las expulsiones vacías de contenido que son premios a los alumnos acosadores», refieren fuentes del partido.

Este plan de alcance nacional, que se coordinará con las comunidades autónomas, dotará a las escuelas de un sistema de inteligencia preventiva para identificar situaciones de conflicto o acoso entre compañeros. El sistema traerá acciones concretas como el mencionado cribado de bienestar emocional o la elaboración de sociogramas de convivencia en las aulas.

El terrible caso de Sandra Peña, la adolescente sevillana que se quitó la vida por culpa de un caso de acoso en el colegio, supuso este curso un punto de inflexión. Días después de aquella tragedia, los teléfonos de la Asociación Española contra el Acoso Escolar, así como sus buzones de correo electrónico, no pararon de recibir mensajes, que se llegaron a multiplicar por cincuenta en unas horas. Se inició una especie de 'Me Too'

del 'bullying'. De hecho, decenas de familias se concentraron ante el Congreso de los Diputados en noviembre y reclamaron *un ley contra el acoso escolar* ante la parálisis del Ministerio de Educación. Todas aquellas familias criticaban que, tres años después de la entrega de más de 230.000 firmas, el Ejecutivo no hubiera tomado «ninguna medida concreta».

Desde el principal partido en la oposición, se han ido elaborando diferentes propuestas en las Cortes Generales con el objetivo de paliar esta situación, aunque el Gobierno no ha mostrado demasiado interés en sus iniciativas. Según fuentes del PP, la idea es poner los avances del sistema sanitario al servicio de la escuela y la salud mental de los alumnos. «El objetivo es pasar de una gestión de parches a una estructura de Estado donde *la sanidad entra en la escuela* y la tecnología protege al menor», explican. ¿Esto significa que habrá un psicólogo presente en las aulas? No necesariamente.

Implicará al Ministerio de Sanidad y Políticas Sociales

El plan se fundamenta, dicen, en que el bienestar emocional es el requisito previo para cualquier aprendizaje, por lo que conllevará una alianza entre ministerios: Educación, Sanidad y Políticas Sociales. «No es solo una medida educativa; es una reforma estructural de la protección a la infancia. Una reforma que obligatoriamente pasa por escuchar a las familias, a los docentes, a los servicios de salud mental, a los servicios de protección a la infancia y a los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado». Los populares entienden que no se puede responsabilizar únicamente a los colegios del problema del 'bullying' y por este motivo consideran que hay que implicar a varios actores para intentar reducir el número de casos.

Este plan, que ha sido trabajado desde la vicesecretaría de Educación e Igualdad del partido, con Jaime de los Santos a la cabeza, empleará recursos tecnológicos como la Inteligencia Artificial, y la pondrá al servicio de las necesidades de los menores.

Según un informe de la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR, un 12,3% de los alumnos afirman que hay acoso escolar en su clase y se muestra que el 28,2% de casos duran más de un año. Además, este estudio ha detectado que el 47,9% de estudiantes no interviene cuando ve acoso.

No es la única investigación que arroja porcentajes preocupantes: más de la mitad de las víctimas de 'ciberbullying' (55%) no se lo cuentan a nadie, un porcentaje mayor que en el acoso escolar presencial (38%), según un estudio realizado por la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Cola-Cao.

Esta investigación ha confirmado que casi dos alumnos por aula dicen sufrir 'bullying' en nuestro país, y un niño cada dos clases se reconoce como acosador (6,2% y 2,1%, respectivamente). Como ejemplificó el citado caso de Sandra Peña, la relación entre el acoso y el suicidio es alarmante: el 20,4% de las víctimas y el 16,8% de los acosadores declaran haber intentado quitarse la vida alguna vez. En el caso del ciberacoso, este dato es del 21,1% de las víctimas y del 24,9% de los acosadores.

EL MUNDO

El nivel socioeconómico de los padres afecta al esfuerzo de sus hijos: "La escasez percibida produce preocupación y estrés y lleva a una sobrecarga"

Investigadores proponen incentivos en el aula vinculados al progreso individual para reducir las diferencias

Olga R. Sanmartín. Madrid. Sábado, 2 mayo 2026

El nivel socioeconómico de los padres influye en el esfuerzo escolar que realizan sus hijos. Según un estudio publicado recientemente en la revista *American Sociological Review*, los alumnos de familias privilegiadas muestran un mayor empeño cognitivo que los de los entornos desfavorecidos, sobre todo cuando no hay recompensa. Pero la brecha puede compensarse con incentivos: cuando se ofrecen pequeños premios -por ejemplo, un reconocimiento social-, los niños de familias con menos recursos trabajan con un nivel de implicación similar al de sus compañeros más aventajados.

El trabajo dice que la motivación está condicionada por el entorno social porque «los recursos familiares y el nivel de seguridad que experimentan los niños en su vida cotidiana juegan un papel fundamental». Al contrario, crecer con carencias, como falta de medios económicos o de tiempo de atención parental, «dificulta la concentración sostenida en una tarea». Según los autores de la investigación, «los rasgos de personalidad o la inteligencia no explican estas diferencias».

Ya existía evidencia científica que mostraba que el origen social influye en el éxito académico, pues los niños de entornos favorecidos tienen la posibilidad de acceder a más libros, viajes, visitas culturales o clases particulares que ayudan a mejorar sus resultados escolares, pero desde el punto de vista de la sociología no se había abordado apenas el tema del esfuerzo.

LA MERITOCRACIA

El estudio, liderado por la Universidad Carlos III de Madrid y en el que también ha participado el Centro de Investigación en Ciencias Sociales de Berlín, aporta una nueva perspectiva en el debate sobre la meritocracia. Frente al discurso que interpreta el esfuerzo como algo puramente individual, que depende de la fuerza de voluntad, este trabajo apunta a «la profunda influencia del contexto social incluso en algo aparentemente tan personal como el esfuerzo», poniendo de relieve «los factores sistemáticos que dan forma al comportamiento individual».

«No queremos reforzar una idea simple de la narrativa de la meritocracia, que sugiere que lo único que hace falta es que todo el mundo se esfuerce. De hecho, este estudio demuestra que una razón por la que los niños menos aventajados no se esfuerzan tanto es la falta de recursos con que crecen. No es que sean vagos, es que hay razones estructurales que condicionan la voluntad», señala Jonas Radl, profesor de Sociología en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Carlos III y responsable de la investigación.

En el estudio se señala que «la mera percepción de la escasez» por parte de los niños «afecta negativamente a la activación de las funciones ejecutivas del cerebro, incluso manteniendo constantes las condiciones materiales». «La escasez percibida produce preocupación y estrés, lo que, a su vez, conduce a una sobrecarga: el aumento de cortisol socava el esfuerzo», advierte.

RIESGOS AMBIENTALES

Otras razones que los autores mencionan en el estudio para explicar el coste del esfuerzo son los estilos de crianza -las familias con mayor nivel socioeconómico son más propensas a fomentar la autonomía y la independencia de sus hijos, según este trabajo-, la influencia social de los compañeros de colegio o los riesgos ambientales: a más pobreza, más amenazas para la salud, la autoestima y la seguridad física.

Radl y su equipo realizaron un experimento en el que participaron 1.360 alumnos de 5º de Primaria de 35 colegios de Madrid y Berlín, que tuvieron que resolver tareas cognitivas sencillas diseñadas para medir la concentración, la atención y el autocontrol. En total se obtuvieron 10 conjuntos de datos con 13.600 observaciones cada uno.

Ésta y otras tareas similares fueron planteadas y ejecutadas en tres escenarios: uno sin recompensas, otro en el que se premiaba con pequeños juguetes por hacer la tarea y otro en el que, aparte de recompensar con pequeños juguetes, los tres mejores participantes recibían un reconocimiento social.

LAS RECOMPENSAS

En primer lugar, examinaron las diferencias socioeconómicas en la dirección del esfuerzo; es decir, en la decisión de realizar o no una tarea que requiere trabajo. Los resultados mostraron que, sin incentivos, los alumnos eligieron hacer la tarea sólo en el 45% de los casos, mientras que con incentivos el porcentaje rozó el 100%, pero aquí no se encontraron diferencias socioeconómicas.

En segundo lugar, los investigadores analizaron la intensidad del esfuerzo. Aquí vieron que, sin incentivos, los niños de familias más privilegiadas ejercían una intensidad de esfuerzo del 34% de una desviación típica superior a la de los niños de entornos socioeconómicos más desfavorecidos.

Sin embargo, la diferencia se redujo «considerablemente» al introducir incentivos. Esta diferencia del 34% de una desviación típica entre unos y otros cayó al 22% en la situación de recompensa y al 19% cuando se les daba además un reconocimiento social.

Los investigadores proponen aplicar estos hallazgos a políticas educativas, bajo la premisa de que «los incentivos en el aula pueden reducir las desigualdades socioeconómicas». Es decir, en su planteamiento esgrimen que, además del rendimiento académico, se insista más en valorar y premiar los progresos individuales dentro del aula.

«Las recompensas, el aprendizaje lúdico y el reconocimiento social pueden contribuir a reducir las diferencias en el esfuerzo de niños de distintas clases sociales», sostiene Radl, que cree en los beneficios de la gamificación: «Los incentivos, aunque sean simbólicos, proporcionan motivación, sobre todo a esos chicos que tienen problemas para concentrarse o que han desarrollado una actitud negativa hacia la escuela». Plantea utilizar esta idea en la lucha contra el abandono escolar, dando incentivos simbólicos básicos a los alumnos rezagados durante las clases de refuerzo.

eldiario.es

ILLES BALEARS

Un docente condenado por acoso a un exalumno pone en jaque a un colegio de 500 alumnos en Mallorca: “El centro ha dejado de ser seguro”

No es la primera vez que se desencadena una movilización de familias a raíz de la presencia de este profesor, quien fue sentenciado a un año de cárcel y al pago de 6.000 euros de indemnización. La resolución, sin embargo, no lo inhabilitó

Esther Ballesteros / Francisco Ubilla. Mallorca — 2 de mayo de 2026

La comunidad educativa del CEIP Son Pisà, en Palma, vive desde la semana pasada una situación sin precedentes. La incorporación de un profesor interino con una sentencia firme por acoso a un menor ha desencadenado una huelga de familias que ha llegado a superar el 60% de seguimiento y mantiene todavía a cerca de la mitad del alumnado fuera de las aulas. “El colegio ha dejado de ser un lugar seguro”, asevera Miguel Palou, uno de los progenitores.

La protesta comenzó tras conocerse que el docente, Miquel Roldán, se incorporaría como sustituto en una clase de primaria. El profesor fue sentenciado a un año de cárcel y al pago de 6.000 euros de indemnización por acosar a un exalumno y su presencia ya había desencadenado movilizaciones en otros colegios. La resolución judicial no lo inhabilitó. elDiario.es se ha puesto en contacto con Roldán, quien se remite a las manifestaciones que recientemente hizo públicas en redes sociales, donde defiende su posición y cuestiona el relato que sostiene la protesta. “Mi caso no es mediático por la gravedad de los hechos, sino por la gravedad de los bulos que lo rodean”, asevera.

Mientras el malestar crece entre las familias, la Conselleria de Educación afirma que su margen de actuación es limitado. El titular de este departamento, Antoni Vera, señala que la administración autonómica no puede apartar al docente y que la clave está en el marco legal estatal. El profesor, recuerda, no está inhabilitado, lo que impide tomar medidas disciplinarias o administrativas contra él. “Mis competencias acaban cuando comienza la ley estatal”, espetó el conseller durante el pleno celebrado el pasado martes en el Parlament balear, derivando responsabilidades al Gobierno central, al que urge a modificar la legislación vigente para impedir que casos como este vuelvan a repetirse. elDiario.es se ha puesto en contacto con el Ministerio de Educación para confirmar el margen de actuación de las autonomías en este tipo de casos, pero no ha obtenido respuesta hasta el momento de la publicación de este reportaje.

“Ninguna respuesta clara”

En el exterior del colegio, la escena refleja la fractura que atraviesa la comunidad educativa: mochilas que no cruzan la puerta, grupos de familias que se organizan y carteles que recuerdan la ausencia de decenas de alumnos. Es el ambiente que se respira y se respiraba la tarde del pasado martes. Acaba de llevarse a cabo una reunión con la directora de la Oficina Balear de la Infancia y la Adolescencia (OBIA), Esther Balaguer, en la que, lamentan las familias, no obtuvieron “ninguna respuesta clara”. Ante la previsión de que el docente continúe en el centro, decidieron mantener la huelga de forma indefinida.

La participación en el paro, no obstante, empieza a acusar el desgaste de los días. Las dificultades para conciliar han reducido el seguimiento hasta situarlo en torno al 48% en algunas jornadas, aunque el malestar se mantiene intacto. Las familias dan por hecho la continuidad del profesor, quien cubre una baja, y han decidido dar un paso más: llevar el caso al Defensor del Pueblo al considerar que se podrían estar vulnerando los derechos de los menores. Mientras tanto, preparan nuevas acciones de protesta, como una sentada en las inmediaciones del centro, en un pulso que, lejos de apagarse, amenaza con cronificarse.

La huelga en el CEIP Son Pisà no fue inicialmente una convocatoria organizada, sino una reacción inmediata de las familias ante la llegada del docente. “El primer día fue de manera espontánea, por miedo”, explica Palou, vocal de la Asociación de Padres y Madres (Apima) del colegio, en declaraciones a este periódico. Ese temor se tradujo en cifras: al día siguiente de la incorporación del profesor, cerca del 40% del alumnado no acudió a clase en un gesto que anticipaba la magnitud del conflicto.

Miedo y nerviosismo

Marina Covas, también representante de los padres y madres, detalla cómo se produjo ese primer punto de inflexión. “Las familias estaban muy asustadas”, señala. A partir de ahí, la reacción fue rápida: “El mismo miércoles [de la semana pasada] hicimos una reunión con unas 200 familias y se decidió hacer huelga, o sea, no llevar a los niños y niñas a clase”. El seguimiento creció en cuestión de días hasta superar el 60% en un centro con cerca de 500 alumnos. Sin embargo, la protesta convive con dificultades prácticas: “Muchas familias no tienen posibilidad de conciliación. Nos apoyan, pero no la han podido hacer de otra manera”, apunta Marina.

Más allá de las cifras, la percepción de inseguridad se ha convertido en el eje del conflicto. “Al final, las familias tienen miedo. Los niños tienen miedo. Estamos privando a nuestros hijos de su derecho a la educación”, subraya Palou. Ese clima, asegura, hace inviable la normalidad educativa: “¿Cómo puede un maestro ejercer su profesión si los niños están así? Al final, lo que está pasando en nuestro centro es que él [en referencia al docente] genera miedo y nerviosismo, con lo cual se corta el funcionamiento normal del colegio”.

La huelga, de hecho, está generando un fuerte conflicto interno entre las familias. Muchas aseguran sentirse atrapadas entre dos derechos: la seguridad y la educación. “Hagamos lo que hagamos, nos sentimos mal. Si no los traemos, no siguen su proceso educativo. Nuestros hijos se han quedado en medio de un fuego cruzado”. La situación ha tenido consecuencias directas en la vida escolar. Marina explica que actividades previstas, como las de Sant Jordi, fueron suspendidas debido a la baja asistencia. “Los niños tenían mucha

ilusión porque había un concierto y un mercadillo”, relata. “Nos cuesta entender que por los derechos laborales de una persona se paralice el funcionamiento de todo un colegio”, reflexiona.

Ante este escenario, las familias han reclamado apoyo institucional, incluyendo asistencia psicológica. Sin embargo, Palou cuestiona la eficacia de estas medidas si no se aborda el origen del problema: “¿Cómo vas a apoyar psicológicamente a los niños con el maestro allí?”. Tanto Palou como Covas insisten en que no pretenden cuestionar la legalidad del caso, sino sus consecuencias. “Entendemos que esta persona tiene sus derechos laborales”, insiste ella.

Las familias reclaman soluciones que eviten el contacto del docente con menores y alertan de que el problema no se limita a este centro. Al tratarse de un profesor interino, éste puede ser destinado a otros centros cuando termine la sustitución actual, algo que inquieta especialmente a las familias: “Esto va a ir rebotando de colegio en colegio”, advierte Palou.

La versión del docente

Roldán, por su parte, publicó esta misma semana un mensaje en Facebook en el que denuncia una campaña de desinformación en su contra: “El problema es que se pretende que la administración actúe en base a esos bulos, algo que obviamente no puede hacer (faltaría más que pudiera), a la vez que se me pide a mí que adapte mis decisiones personales a esos bulos, algo que me resulta repugnantemente ofensivo”. Asimismo, critica tanto a las familias movilizadas como a las instituciones por no haber frenado lo que califica como un “circo”: “Si se hubiese actuado con rigurosidad a principio de curso no estaríamos en esta situación, pero entonces se optó por tolerar el absentismo del alumnado como forma de protesta y señalarme públicamente poniendo en duda mis facultades mentales, sin importar ni el peligroso precedente que se estaba creando ni el daño que se le estaba haciendo a mi imagen pública como docente”, asevera.

Frente al argumento central de las familias -la existencia de un vacío legal que permite a un condenado por acoso seguir dando clase-, el docente ofrece una interpretación completamente distinta: “No se me aplicó ningún tipo de inhabilitación no por un vacío legal, sino porque no se han producido hechos que justifiquen esa medida”, subraya tajante. En esta línea, cuestiona directamente la condena que le fue impuesta, asegurando que los testimonios “nunca presentaron prueba objetiva alguna”.

No es la primera vez que se desencadena una movilización de familias a raíz de la presencia de este docente. A comienzos de curso, su reincorporación en el colegio palmense María Antònia Salvà ya provocó una huelga en la que los padres dejaron de llevar a sus hijos a clase en señal de protesta. Entonces, las familias reclamaban medidas inmediatas para apartarlo del aula ante la alarma generada por su condena en un conflicto que evidenció las dificultades de la administración para dar una rápida respuesta.

Aquel episodio no llegó a resolverse de forma estructural. La Conselleria admitió entonces que “no es fácil” encontrar una solución y trasladó el caso a una comisión paritaria con sindicatos que podía autorizar medidas como un examen médico para valorar si debía ser apartado del contacto con menores. Sin embargo, la falta de una respuesta clara y definitiva dejó el problema latente. Para las familias de Son Pisà, lo ocurrido en el CEIP María Antònia Salvà no fue una excepción, sino el precedente de un conflicto que ahora se repite, reforzando la idea de que el sistema carece de herramientas eficaces para evitar que situaciones similares vuelvan a reproducirse.



El acoso escolar entra en la agenda política del 17M tras el caso de Sandra Peña: promesas de protocolos y una ley contra el 'bullying'

PP y PSOE proponen en sus programas electorales estrategias enfocadas en la prevención y la detección precoz de la violencia en las aulas mientras que Por Andalucía pretende impulsar la primera ley contra el acoso y ciberacoso

Rocío Soler Coll. 02 MAY 2026

El acoso escolar ha entrado de lleno en la campaña andaluza del 17M. En forma de ley, estrategia o plan integral. Con distintas propuestas, los partidos que aspiran a gobernar en Andalucía han incorporado medidas contra el bullying en sus programas electorales. No es casualidad, el ambiente escolar está marcado por la creciente preocupación social por la violencia en las aulas. Para algunas formaciones, como el PP, es la primera vez que el programa reserva un apartado específico a esta cuestión. Para otras, como el PSOE, el asunto ya figuraba en 2022, cuando planteó un plan para impulsar actuaciones de prevención y resolución de conflictos en los centros educativos.

El resto de formaciones también han incluido propuestas contra el maltrato entre iguales, a excepción de Vox, que todavía no ha hecho público su programa electoral. En los últimos meses de precampaña, el debate cobró

especial fuerza tras la trágica muerte de Sandra Peña, la joven sevillana de 16 años que se suicidó después de años de acoso escolar, un caso que estremeció a la sociedad, sacudió a la opinión pública y volvió a poner sobre la mesa la necesidad de reforzar la prevención, la detección temprana y la respuesta de los centros.

Más allá de que el partido de Juanma Moreno logre revalidar la mayoría absoluta o de que la formación de María Jesús Montero consiga ampliar su representación en los próximos comicios, el acoso escolar entrará en el Parlamento andaluz la próxima legislatura. Los programas electorales de todos los partidos -a excepción del de Vox- evidencian que la convivencia entre alumnos, sea cual sea su edad, ha dejado de ser un asunto que se limite a lo que ocurra en las aulas. También que los docentes no pueden seguir cargando en solitario con la responsabilidad de detectar, prevenir y frenar la violencia entre menores.

La delegada de Educación del sindicato CSIF en Andalucía, Elena García, valora positivamente la intención de los partidos, pero insiste en que "no basta con incluir este gran problema en los programas electorales, sino que es imprescindible concretar medidas y exigir que se dote de recursos materiales y humanos fundamentalmente para ello". "El acoso escolar no puede quedarse tan solo en unos titulares de campaña o en una frase un tanto vaga en los distintos programas electorales", sostiene.

El PP propone "actualizar protocolos"

En las casi 500 páginas de programa electoral del PP, el acoso escolar está dentro del apartado dedicado a la educación y, concretamente, en el punto que hace referencia al apoyo de las familias en el ámbito educativo. "Seguiremos impulsando la actualización e implantación de protocolos de prevención, detección precoz e intervención frente al acoso, el maltrato, el abuso y cualquier otra forma de violencia contra la infancia y la adolescencia en todos sus ámbitos de desarrollo: el entorno familiar, los centros educativos, los recursos residenciales, los espacios deportivos y las actividades de ocio y tiempo libre".

Para la puesta en marcha de los protocolos, el programa habla de campañas de sensibilización y concienciación social dirigidas a "prevenir la violencia contra la infancia, fomentar el buen trato y consolidar una cultura de protección basada en la tolerancia cero frente al abuso". En definitiva, trabajar contra el caso desde una "perspectiva integral", implicando a las familias y al conjunto de la sociedad en la lucha contra esta lacra.

La estrategia de "salud infantil y adolescente" del PSOE

El PSOE de María Jesús Montero propone ir más allá de la actualización de protocolos existentes y aboga por el desarrollo de una medida que han denominado *Estrategia Integral de Salud Infantil y Adolescente*. Se trata de una medida orientada a la "prevención temprana y al bienestar emocional", que promueva hábitos de vida saludables y que refuerce puntos como la educación afectivo-sexual y las adicciones digitales. Entre todas las medidas, también pretende prevenir el acoso escolar. Este plan también contempla que se garantice una Atención Temprana "universal, continua, gratuita y cercana" con la figura de la enfermera o enfermero referente de salud en los centros educativos.

A pesar de que las dos grandes formaciones políticas llevan medidas contra el acoso en su programa, la portavoz de CSIF lanza un llamamiento a los partidos para que asuman un compromiso que sea "firme" para erradicar esta lacra. "Les instamos a que impulsen un gran acuerdo educativo en Andalucía que garantice la protección del alumnado y un respaldo al profesorado ante el acoso escolar", abunda la sindicalista.

Por Andalucía quiere aprobar la primera ley

La coalición de Por Andalucía, que aúna a Izquierda Unida, Podemos, Sumar, Iniciativa del Pueblo Andaluz, Equo, Alternativa Republicana y Alianza Verde, pretende dar un paso más y aprobar la primera *Ley integral contra el acoso y el ciberacoso escolar*. Así lo manifiesta en su programa electoral, en el apartado destinado a la educación emocional dentro del ámbito educativo. Así, la formación liderada por Antonio Maíllo sería la primera que impulsara una normativa más allá de protocolos o medidas administrativas creando un marco jurídico que defendiera la protección del menor en las aulas.

Adelante Andalucía incorpora el ciberacoso

El programa de Adelante Andalucía, la formación encabezada por el jerezano José Ignacio García, puntualiza en su propuesta número 170 del programa electoral cinco puntos básicos sobre educación, entre ellos, la creación de un plan contra el acoso escolar y el ciberacoso. Bajo el paraguas de *Educación en valores y cultura andaluza*, la formación andalucista que llevó la gratuidad de las gafas al Congreso de los Diputados, también propone otras medidas como el impulso a programas de igualdad, coeducación y prevención de violencia machista así como la educación afectivo-sexual integral.

La Junta quiere que el acosador se cambie de centro por norma

El caso de la joven Sandra Peña fue un batacazo para la sociedad y un punto de inflexión para la Consejería de Educación. En enero de este año, Córdoba acogió el primero Congreso Nacional para la Convivencia en la Era Digital, *Andalucía frente al Acoso*. Durante su intervención, la consejera de Educación, Carmen Castillo, detalló algunas de las propuestas que el Gobierno andaluz de Moreno plantea llevar a cabo si consigue gobernar un tercer mandato. Entre ellas, establecer una edad mínima de acceso a las redes sociales para los

niños y adolescentes, como ocurre ya en países como Australia, y la apertura de un debate jurídico acerca de la posible tipificación del acoso escolar como delito.

También un refuerzo de las alertas marcadas en los protocolos, para que las denuncias de las familias o miembros de la comunidad educativa sean comunicadas a la Inspección educativa desde el primer momento. Además, Castillo remarcó que su departamento estudiaría una modificación reglamentaria para que la consecuencia para el acosador sea el cambio de centro por norma, con el objetivo de reforzar la seguridad y protección de la víctima y la mejora de la convivencia escolar.

EL PAIS Día Internacional Contra el Acoso Escolar

Sin bata blanca, consulta ni sala de espera: los psicólogos llevan la terapia a los colegios de Madrid

El equipo del Programa de Enlace Clínico en Salud Mental llega a 117 centros educativos públicos y concertados ante el auge de los problemas emocionales y conductuales en menores

SARA CASTRO. Madrid - 02 MAY 2026

A las ocho de la mañana empieza el día sobre ruedas. Un equipo de especialistas en salud mental se reparte por la ciudad en taxis y coches. El destino no es un hospital, sino varios colegios e institutos. Agendas abiertas, portátiles encendidos y toda la jornada por delante. No hay batas blancas ni salas de espera. Hay pasillos, patios, aulas y despachos prestados. Hay familias esperando un diagnóstico, profesores pidiendo orientación y niños que, sin saberlo, están a punto de ser escuchados en el único lugar donde se sienten seguros: su centro educativo. A veces el día cabe en un solo colegio. Otras, se fragmenta en trayectos, llamadas desde el coche y reuniones improvisadas entre clases. Las psicólogas clínicas y las psiquiatras sostienen agendas más estables; el trabajador social y las enfermeras se mueven con la urgencia de lo que surge. La misión es la misma: llevar la consulta allí donde los menores están. Muchos no llegan a los ambulatorios, pero todos pasan por las aulas.

Es ahí donde el equipo del Programa de enlace clínico en salud mental para centros escolares, diseñado por la Fundación Alicia Koplowitz en colaboración con el Hospital Gregorio Marañón, intenta detectar lo invisible e intervenir a tiempo, convirtiendo la escuela en una puerta de entrada a la salud mental. El proyecto llega a 117 centros educativos ordinarios públicos y concertados de la región ubicados en Fuencarral-El Pardo, Colmenar Viejo, Tetuán, Arganda del Rey, Rivas Vaciamadrid, Villarejo de Salvanés, Retiro, Moratalaz y Vicálvaro. Esta iniciativa, que empezó a funcionar en 2022 en 13 colegios e institutos, con la colaboración de las consejerías de Sanidad y Educación, se extiende ahora a más estudiantes con la implicación del Hospital La Paz y las fundaciones Mutua Madrileña y Z Zurich Foundation.

Muchas familias no acuden a consulta por desconocimiento, estigma o falta de recursos económicos. En cambio, el hecho de que la intervención se realice en el colegio de forma gratuita facilita el acceso y permite atender casos que de otro modo no llegarían al sistema sanitario. Seis equipos compuestos cada uno por una enfermera especialista en salud mental, una psicóloga clínica y una psiquiatra trabajan en el proyecto de la mano de un trabajador social, un total de 19 profesionales. Los profesores dan la voz de alarma en base a las conductas y actitudes que observan en el aula y ellos aterrizan en los centros con la autorización de las familias. Sus ordenadores están conectados en remoto al hospital, disponen de la historia clínica de los menores y pueden realizar prescripción farmacológica en caso necesario.

La explosión de los problemas de salud mental entre los adolescentes se dispara. Es el principal motivo de su consulta en las Líneas de Ayuda de la Fundación ANAR, según el Informe Anual de esta entidad, presentado este mes. Durante 2025, la organización atendió a 19.990 menores, un aumento del 8,9% respecto al año anterior. 6.567 casos de ideación suicida fueron detectados. La cifra multiplica por diez la registrada hace 10 años. 1.405 personas llamaron en pleno intento autolítico.

“Las autolesiones y la ideación suicida son uno de los males de los adolescentes de nuestro tiempo”, refiere la psicóloga clínica y coordinadora del programa, María Mayoral. El abordaje de los trastornos de la personalidad y los problemas de conducta ocupa gran parte de su jornada laboral. Entre los factores que influyen en la merma de la salud mental, estos profesionales lo tienen claro: *las redes sociales*. “Dan un refuerzo inmediato a nivel emocional, la tolerancia al malestar es ahora menor porque reciben todo el tiempo mensajes positivos muy potentes en sus teléfonos”, indica la enfermera especialista en salud mental Irene Vidal. Trabaja en el autocuidado y la regulación emocional, también en la vuelta a la escuela y la adaptación a la misma tras el ingreso hospitalario.

“Aquí no hay batas blancas, es un entorno más fácil y seguro para los chicos, nosotros nos acercamos a ellos. También a los profesores, a los que ofrecemos formación”, cuenta la psiquiatra Beatriz Hernández. La orientadora del Instituto San Fernando, Eva Fuentes, no puede olvidar el día en que una alumna entró en su despacho y se remangó para mostrarle los brazos y las piernas llenos de cortes. “Es algo que impacta, una situación límite para los que estábamos más acostumbrados a lidiar con problemas de niños que no hacían los

deberes. Contar con estos profesionales da mucho tranquilidad”, reconoce. Deja claro que tienen una labor muy diferente a la suya: “Me compete la orientación profesional y la gestión académica, pero no puedo ofrecer terapia ni aportar una mirada clínica”.

Los alumnos comienzan a ver los resultados del programa. “Consigo entender mejor cómo funciona mi mente para resolver algunos problemas que tengo. Puedo hablar sin sentirme juzgada. Poner nombre a lo que me pasa me ayuda mucho”, cuenta una estudiante del Instituto San Fernando. La jefa de estudios de este centro, María Fernández Organista, señala cuáles son los principales motivos de alerta: cuando los adolescentes se apagan y desaparecen en el aula o cuando empiezan a tener una conducta totalmente disruptiva y llaman la atención para pedir ayuda. “Entonces, acudo a la psicóloga clínica y le solicito consejos para saber por donde tirar. Muchos niños nos eligen como su adulto de referencia. Somos la primera puerta que ellos deciden abrir para contar un problema”, resume tras reconocer que se ha enfrentado a casos de autolesiones e intentos autolíticos.

Mayoral insiste en que al ser los colegios el entorno natural de los menores, recaban más información que en la consulta para diagnosticar y tratar. “Hay veces que derivamos al centro de salud mental, pero si hay una lista de espera de ocho meses, podemos acompañar mientras tanto desde las aulas”, explica. Cada dos o tres semanas el alumno que lo precisa recibe la visita de estos profesionales. “En el caso de los niños que ya tienen un tratamiento, hablamos con sus especialistas para remar en la misma dirección”, comenta.

Fuentes reconoce que desde la llegada de este programa a su centro, en el que hay 1.300 alumnos, ha podido descargar gran parte de una tarea muy laboriosa, la coordinación con los recursos sociales y sanitarios. “Antes funcionábamos por experiencia, observábamos y abríamos un protocolo, pero no podemos trabajar solo con el instinto, necesitamos medios, formación y tratamientos adaptados al contexto de los menores y de su patología”, defiende la directora del Instituto San Fernando, Diana Carrascosa.

Lo que más le impacta a ella es el semblante de tristeza de algunos alumnos: “Esos ojos que piden ayuda no se olvidan”. “Pero les decimos que confíen, que les van a ayudar”, añade la jefa de estudios, que ya ha comprobado como los comportamientos disruptivos han mermado en el centro y la integración entre compañeros ha mejorado.

“No tenemos que forzar con lo académico ni juzgar cuando no están preparados para centrarse en los estudios. A veces, el hecho de que puedan permanecer en el instituto ya es un logro enorme. Lo prioritario es acompañarlos en el proceso”, señala la orientadora. No solamente hay que abordar e identificar cuestiones biológicas, emocionales, psicológicas o psiquiátricas, existen, además, unos determinantes sociales que pueden sostener o empeorar una situación clínica determinada, según explica el trabajador social Francisco García Cano.

La psicóloga sanitaria y terapeuta infantil, Ángela Ulloa, directora de programas en la Fundación Alicia Koplowitz, explica que este proyecto se basa en recomendaciones de la OMS y en modelos británicos, franceses, australianos y americanos, en los que estos profesionales están mucho más integrados en los centros educativos que en España. Insiste en que el principal objetivo es *potenciar el aumento de la resiliencia*, que es factor protector por excelencia. La idea es extender la iniciativa a todos los centros de la región, pero necesitan más recursos.

“Mi niña ahora está a gusto con ella misma”, señala Aida, madre de una alumna del Instituto San Fernando, que prefiere no revelar su apellido. “Estos profesionales la diagnosticaron, estamos encantados”, refiere. Lo que más valora es la continuidad: “En verano asistimos a un centro de salud adscrito a La Paz para asegurar la terapia en los descansos lectivos”.

Las familias cobran un papel relevante en el proyecto. “A veces nos reunimos solo con los especialistas, otras se suman la orientadora y los niños”, explica la mujer de 50 años. Adquiere herramientas para comunicarse mejor con su hija. Otra alumna del centro también se muestra satisfecha. Reconoce que se ha empoderado, ya no le importan tanto las opiniones de los demás: “A mi yo del pasado le diría que no tenga miedo y que se deje ayudar; hay gente dispuesta a ello”.

Familias ante la protesta educativa: "En Primero de Bachillerato les tocó la dana y en Segundo, la huelga"

Familias y docentes coinciden en la "incertidumbre" que genera en los alumnos la protesta anunciada y en que los "grandes damnificados" de la huelga indefinida serán los alumnos de Segundo de Bachiller, pendientes de la Selectividad y de "unas notas que marcan su futuro"

Mónica Ros. València 02 MAY 2026

Se reconoce mujer progresista y defensora del derecho a huelga, pero es madre de una adolescente que ahora cursa Segundo de Bachillerato en un instituto de la "zona dana" y afirma, sin tapujos, que tanto su hija como su entorno están viviendo el anuncio de la huelga indefinida "con angustia vital" porque en un año clave para quien se va a presentar a la Selectividad "anuncian una huelga indefinida y todo es incierto".

"Mi hija, y sus amigas y amigos, tuvieron un Primero de Bachillerato muy duro. El daño emocional de la dana no se puede olvidar porque a ellos les pasó factura. En Primero la dana, y en Segundo, la huelga. Mi hija Gloria bajó las notas y no me extraña. Perdieron clase, sacaron barro y vivieron una experiencia horrible que es imposible ignorar porque ha sido un impacto y ha llevado a un antes y a un después. Y este Segundo año, que se juega tanto... que se ha esforzado tanto... anuncian una huelga indefinida que lo deja todo en el aire", explica Concepción, tras señalar que a su hija, que quiere estudiar Medicina, "unas décimas en la nota le pueden condicionar la vida".

Concepción recalca que, como mujer progresista, "creo y comparto el derecho a huelga" y entiendo la "defensa de la escuela pública". Sin embargo, como madre "veo a mi hija angustiada y lo cierto es que no me siento empática, ni con la conselleria ni con el profesorado. La veo sufrir y me remuevo por dentro porque veo que condicionan el futuro de mi hija".

José forma parte de la plantilla de una academia de repaso en Paterna y este año sus alumnos cursan cuarto de la ESO. "Están todos nerviosos porque, además, les han adelantado los exámenes de recuperación. No les han dicho que sea por la huelga, pero lo cierto es que tenían los exámenes a finales de mayo y ahora los tiene la semana que viene. Y, claro, les afecta", explica. Además, asegura que carecen de información y desconocen "qué profesor hará huelga y cómo se van a organizar los exámenes, las notas... Que te pongan la semana que viene un examen que tenían previsto para dentro de tres... Pues están preocupados, la verdad".

Madre y docente

Lluna es madre de un niño que cursa Primaria, pero también es docente en un instituto de Torrent. Y lanza un mensaje de tranquilidad a las familias. "Los profesores somos responsables y vamos a hacer todo o que esté en nuestra mano para paliar el impacto en los más perjudicados, que son los de Segundo de Bachillerato. Pero hay que entender que esta lucha es por ellos. En Segundo de Bachiller la ratio es de 35 alumnos, que pueden llegar a 37. Eso es una auténtica barbaridad. Hablamos de adolescentes que se juegan mucho y necesitan su tiempo. Necesitamos tiempos para tutorías, con los padres y con los alumnos, y no tenemos. Nos come la burocracia. Necesitamos mejorar el sistema, pero no con tablets de última generación que cuestan un dineral, o con material para robótica. Preferiríamos un aire acondicionado. Los hijos que van al mismo instituto al que fueron sus padres se encuentran con las mismas deficiencias en los centros. Hacemos huelga para tener tiempo para atenderlos en condiciones y de forma más individual. Y eso pasa por bajar unas ratios imposibles. No es solo una cuestión de dinero, que también. Queremos que se cubran las bajas del profesorado porque es que ni tan siquiera eso se hace", explica la mujer.

La hija de Pilar cursa este año Primero de Bachillerato en un instituto. "A mi hija no le han dado todas las clases ni una sola semana. Siempre ha faltado un profesor u otro, y eso se traduce en que no hay clase. Ni una sola semana completa en todo el curso. No me parece normal, la verdad. En el colegio al que iba (concertado) no se saltaban ni una clase y en el instituto es un desastre total este tema".

A un colegio concertado de Mislata va Jorge, el hijo de Juan y Amanda. A él, en principio, la huelga "no le afecta". "No sabemos nada pero es cierto que, si hay huelga, los perjudicados serán aquellos que se presentan a la EBAU porque no la van a preparar de la misma manera como si no hubiera huelga. Que la conselleria haya dejado que se llegue a este punto no es comprensible", concluyen.

Conselleria estudia medidas

Preguntada por si la Conselleria ha preparado algún dispositivo para evitar que se perjudique a los alumnos de segundo de Bachillerato, que han de realizar la Selectividad, la consellera Carmen Ortí recordaba el pasado jueves que "disponemos de los mecanismos que recoge la propia ley con los servicios mínimos que, evidentemente, se tienen que cumplir".

Además, desde el departamento de Campanar "iremos analizando el porcentaje de seguimiento de esa huelga e ir arbitrando medidas para que, según las posibilidades de los claustros que no ejerzan su derecho a la huelga, puedan dar respuesta". Cuando se le reiteraba si la Conselleria "está en condiciones de garantizar" a este alumnado que acudirá "en igualdad de condiciones" a la PAU, ha insistido en que su equipo irá analizando el impacto de la huelga para implementar medidas.

El Govern mantiene el pulso con los profesores y cree que la subida de la nómina de mayo aplacará el conflicto

Educació no prevé ningún nuevo gesto para tratar de impedir los 17 paros convocados por los sindicatos hasta final de curso ni para garantizar que el año que viene haya colonias y excursiones en los centros que se niegan a hacerlas

Sara González. Barcelona 03 MAY 2026

17 días de huelga convocados, cinco por cada centro, casi 800 escuelas e institutos públicos dispuestos a no hacer ni excursiones ni colonias el curso que viene y un clima cada vez más crispado en los claustros, rematado con el plan piloto para introducir mossos en la mediación de conflictos. La disputa entre el Govern y buena parte de los sindicatos educativos ha escalado hasta tal punto que en estos momentos los profesores se han convertido en el colectivo más complejo con el que tiene que lidiar el ejecutivo de Salvador Illa. Sin embargo, los planes de la Generalitat pasan por mantenerse en sus trece y aguantar el tirón durante los dos meses que quedan hasta las vacaciones coincidiendo con las primeras subidas salariales aprobadas.

El Executiu considera que "ya se ha movido" lo suficiente, que ya ha hecho lo que estaba a su alcance para mejorar las condiciones salariales y educativas con los 2.000 millones de euros que reivindica que inyectará en cuatro años para aumentar el complemento específico del salario, destinar recursos a la escuela inclusiva, pagar 50 euros por noche en las colonias, reducir burocracia o renovar centros antiguos. Lo hace, además, escudándose en que tiene el pláacet de UGT y CCOO y que, por lo tanto, se ha hecho "con diálogo" con la comunidad educativa en un contexto de prórroga presupuestaria porque por ahora no se ha logrado aprobar unas nuevas cuentas en esta legislatura.

La mano al resto de sindicatos -Ustec, Aspepc, la CGT y La Intersindical- que consideran insuficiente lo pactado y que son mayoritarios en el sector, insisten, está "tendida" en las reuniones sectoriales que se continúan agendando sin participación de los convocantes de las protestas. Pero no para reabrir las negociaciones, sino para que se sumen al "despliegue" de unas mejoras ya acordadas por el conseller Albert Dalmau durante la baja de Esther Niubó y que los docentes empezarán a notar en la nómina este mes de mayo. "Queremos que el acuerdo se note en el sistema lo más pronto posible", aseguran fuentes de Educació, que admiten que confían en que, a medida que estos incrementos de sueldo lleguen a los docentes y con el parón estival de por medio, el conflicto se vaya aplacando para empezar el siguiente curso con las aguas más calmadas.

Un malestar 'in crescendo'

Está por ver si la estrategia da resultados y si la puede sostener, puesto que también las familias, representadas por la aFFaC, han emplazado al Govern a sentarse con los sindicatos discrepantes para tratar de reconducir la situación, al tiempo que advierten de que lo que ni unos ni otros pueden poner en jaque son los derechos del alumnado. Pero Educació se limita a responder que "respeta" el derecho a huelga y que, más allá de aplicar lo ya anunciado, no tiene intención de hacer ningún gesto más para tratar de evitar los paros previstos hasta final de curso, que sumarán un total de 23 desde principios de año. Tampoco detalla el Govern si piensa intervenir para garantizar que el año que viene miles de alumnos en toda Catalunya no se queden sin excursiones ni colonias, una iniciativa a la que por ahora no ha otorgado una especial relevancia. De hecho, la Generalitat ha reconocido que no puede obligar a los centros educativos a que se hagan.

Durante la etapa de Pere Aragonès, el exconseller Josep González-Cambray tuvo que gestionar 11 huelgas, una comparativa que da cuenta de cómo se ha recrudecido la situación respecto a hace cuatro años, cuando ya entonces las protestas fueron sonoras. Desde la Generalitat alegan que la herencia recibida, marcada aún por los recortes tras la crisis de 2008 y por la creciente complejidad social, no puede revertirse de la noche a la mañana y, por lo tanto, no atribuyen el malestar a su acción en esta legislatura.

Pero lo que sí que es directamente imputable al actual ejecutivo es el plan piloto para que mossos de paisano intervengan para mediar en conflictos en los centros, un proyecto del que ya han pedido salir siete de los 14 institutos donde se quiere testar esta figura y del que reniegan tanto sindicatos como la Asociación de Directivos de la Educación Pública (AXIA), que critican, además, no haber sido informados de ello. Fuentes del Govern admiten que el plan ha nacido prácticamente sentenciado, principalmente por cómo se ha comunicado, además de reconocer la inoportunidad del momento en que ha saltado a la palestra. Al introducir el concepto de que es "voluntario", el mismo president ya abrió el camino para que no se aplique si se rechaza y acabe saliendo del foco tras esta primera tormenta.

Sin miedo a "las pancartas"

Así que, con estos mimbres, el president Illa ha ordenado mantener la posición y capear un temporal que espera que tenga fecha de caducidad teniendo presente que el curso acaba justo cuando él calcula -o así lo querría el Govern- que podría haber un acuerdo con ERC para aprobar los presupuestos. Ni republicanos ni

Comuns, que han cargado contra Educació por la gestión del conflicto con los profesores, han puesto por ahora como condición para su 'sí' que el Executiu renegocie con los sindicatos. Así que para el president, que quiere remontar el sello de la gestión tras crisis como la de Rodalies abanderando la mejora de los servicios públicos, el de las cuentas es el principal examen que debe superar, sabiendo, eso sí, que en este asunto no habrá reválida en septiembre. Y por lo demás, en más de una ocasión ha dejado claro que "las pancartas" no le asustan.

elCorreoGallego.es

Día Internacional Contra el Acoso Escolar

Galicia llama a "actuar en bloque" contra el acoso escolar: Teo, Vedra y Ames firman las primeras adhesiones a la Rede de Concellos

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, insta a la sociedad gallega a promover "una contundente tolerancia cero"

El Correo Gallego. Santiago 03 MAY 2026

"La sociedad debe perseverar unida en un mensaje inequívoco y contundente de tolerancia cero contra el acoso escolar". Con estas palabras, el conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades e FP, Román Rodríguez, hizo un llamamiento este sábado, en el marco del Día Internacional Contra el Acoso Escolar, a todos los gallegos a "actuar en bloque" contra él.

Desde el Instituto Cacheiras, en el concello coruñés de Teo, donde se celebró el acto conmemorativo de la Xunta de este año, el titular de Educación pidió "no dar oportunidad a que se produzcan estas situaciones, y, si se producen, no permitir que queden silenciadas e impunes". "Tolerancia cero frente a los abusos y cualquier forma de acoso físico, psicológico o de la índole que sea", declaró, en un acto en el que estuvo acompañado por la directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, así como por el de Centros e Recursos Humanos, Jesús Álvarez.

Con motivo de esta cita, el centro educativo acogió varias iniciativas, entre ellas las primeras adhesiones a la *Rede de Concellos Contra o Acoso Escolar*, una iniciativa conjunta del Ejecutivo autonómico y la Federación Galega de Municipios e Provincias (Fegamp) para coordinar mejor los recursos contra esta problemática. Entre los firmantes, Lucía Calvo, alcaldesa de Teo; Blas García, de Ames; Ovidio Rodeiro, de Boqueixón; Pablo Lago, de Brión; Gonzalo Louzao, da Estrada; Diego Luis Díaz, de Val do Dubra, y Carlos Martínez, alcalde de Vedra. Esta red se centra en cuatro ámbitos de actuación: *la sensibilización, la prevención, la formación y la denuncia*.

El arte como ayuda

Así las cosas, se inauguró un mural conmemorativo realizado por el artista urbano Mon Devane, a quien Rodríguez agradeció su compromiso público contra el acoso escolar. El mural representa a 'O Bidueiro' que, en palabras del autor, "concentra una simbología vinculada al inicio y a la transformación". "Es un árbol capaz de crecer en terrenos abiertos o degradados, por lo que se asocia a los nuevos comienzos y a la posibilidad de reconstrucción, y que se vincula con etapas como la infancia y la adolescencia, donde la identidad aún se está construyendo", detalló.

Además, se llevó a cabo la representación teatral de la obra *Pasando a bola, xogando para cambiar*, una pieza ideada por el grupo A Xanela do Maxín e interpretada por los propios estudiantes. Esta pone en escena situaciones de acoso escolar y hace reflexionar al alumnado y proponer cómo cambiar actitudes contrarias.

En este contexto, Rodríguez recordó, asimismo, que el Gobierno gallego, a través del *Plan integral contra el acoso escolar y el ciberacoso*, ha puesto en marcha numerosas medidas para avanzar en materia de *sensibilización, prevención, actuación y tratamiento* en la comunidad.

deia

Día Internacional Contra el Acoso Escolar

Ciberbullying: cuando el acoso escolar trasciende el aula

Con motivo del Día Internacional contra el Acoso Escolar, los especialistas alertan de que no son 'cosas de niños'. El 'bullying' dispara la ansiedad y la depresión, convirtiéndose en una barrera para la integración de los menores

Javier Alonso NTM. 03-05-26

El 27 de febrero, Sara Jiménez, de 17 años, murió en un centro de salud mental de Nafarroa. Su fallecimiento ha reabierto el debate sobre el *bullying* y sus consecuencias. La familia de la joven vincula lo ocurrido a una

situación de hostigamiento que, según sostiene, se prolongó durante años, dentro y fuera del ámbito educativo y también a través de las redes sociales.

Sara es uno de los cuatro menores de edad que, como mínimo, se han quitado la vida en lo que va de año en el Estado, debido, presuntamente a los efectos del bullying. Las otras son: Ángela, de Benalmádena (Málaga); Sophie, en Barcelona; y otra chica que se precipitó al vacío desde el séptimo piso de un edificio en Molina de Segura (Murcia).

Historias como estas ponen de manifiesto que el problema sigue latente. También lo reflejan las cifras, que explican por qué el 2 de mayo, Día Internacional Contra el Acoso Escolar, sigue siendo necesario. Durante el último año, fundaciones como ANAR han atendido un volumen récord de llamadas relacionadas con ideas suicidas o salud mental en menores —más de 1.400 intentos de suicidio atendidos en un año, la mayoría relacionadas con casos de bullying.

Incidencia del acoso escolar

En la CAV, durante el curso 2024-2025, los centros educativos abrieron 2.263 protocolos por posible acoso escolar, 364 más que el año anterior. De ellos, 522 casos acabaron confirmándose, el 23% del total.

En Nafarroa aproximadamente un 54% del alumnado de Primaria y Secundaria de centros públicos y concertados manifiesta haber sufrido una o más conductas de bullying presencial, bien de tipo físico, verbal, social o psicológico, según los datos del primer estudio sobre vulnerabilidad y fortaleza emocionales en estudiantes y docentes elaborado por la Cátedra de Inteligencia Emocional UNED Pamplona – Fundación Caja Navarra.

Este porcentaje supone un incremento del acoso escolar de aproximadamente un 6% con respecto a las tasas declaradas hace dos años en el mayor estudio realizado en la Comunidad Foral sobre acoso escolar y tecnológico elaborado, en el curso 2022-2023. En el caso del alumnado, los datos reflejan que un 17% de los estudiantes de Primaria y un 30% de Secundaria han necesitado apoyo psicológico en el último año. Entre los más pequeños, las consultas se concentran sobre todo en conflictos familiares y cuadros de ansiedad, mientras que en Secundaria, además de estos motivos, también gana peso la depresión.

El Estado español, es el país con más cantidad de casos graves de bullying en el mundo, con 300.000, según la última Encuesta Mundial de Bullying de 2025 publicada por la Organización Mundial Bullying Sin Fronteras. En esa misma línea, el informe de UNICEF *Infancia, adolescencia y bienestar digital. Una aproximación desde la salud, la convivencia y la responsabilidad social*, elaborado a partir de 75.329 estudiantes de entre 10 y 20 años, concreta la dimensión del problema en el entorno escolar: el 16% de las chicas y el 14,5% de los chicos aseguran haber sufrido acoso durante el último año.

¿En qué consiste el bullying?

En el debate educativo y social se ha instalado una tendencia cada vez más extendida: llamar *bullying* a cualquier conflicto entre menores, por pequeño que sea. Una simplificación que, según los expertos, termina por desdibujar el fenómeno y puede llevar a interpretaciones equivocadas en la respuesta de los centros escolares. “No todo conflicto es acoso. Para eso tienen que darse tres condiciones: un desequilibrio de poder, un daño y que no sea algo puntual, sino repetido en el tiempo”, explica María P. Terroba, psicóloga de Psikids.

A su juicio, el bullying no es “una cosa de niños”. “Se trata de una de experiencia tremendamente dolorosa que puede dejar una huella prolongada en el tiempo”, apunta Terroba. Sus efectos no se limitan al momento de la agresión: se asocian a mayores niveles de ansiedad, depresión, malestar psicológico y a una peor adaptación tanto escolar como social.

“En una etapa en la que encajar en el grupo es fundamental, sentirse rechazado o aislado genera una herida profunda. También es frecuente que aparezcan dificultades para poner límites. Son niños que, tras vivir situaciones de acoso, pueden quedarse en una posición de indefensión, de bloqueo, y les cuesta protegerse o defenderse en futuras relaciones”, apunta la psicóloga.

El riesgo de sufrir *bullying* no es igual para todos los menores. Los adolescentes con autismo, TDAH —Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad— o ambos presentan una vulnerabilidad mayor y, cuando son víctimas, el impacto en forma de ansiedad y depresión suele ser más intenso que en otros jóvenes. Esta realidad obliga a reforzar la atención sobre los menores neurodivergentes, donde el impacto puede ser más intenso y persistente.

¿Cómo detectarlo?

Según estudios recientes cuanto más precoz y más prolongado es el acoso, mayor es su impacto emocional, en el corto y en el largo plazo. Por eso es importante detectar los casos a tiempo, aunque no siempre es posible. El miedo, la vergüenza o la culpa llevan a los menores a no contar a nadie que están siendo acosados. “Muchas veces el niño siente que lo que le pasa es culpa suya o que él mismo provoca la situación”, señala la psicóloga, que subraya la importancia del entorno familiar como espacio de detección. “Si

en casa existe un espacio seguro, donde el menor siente que puede contar cualquier cosa, es mucho más fácil que se abra”, apunta.

Desde Psikids advierten de que muchas situaciones siguen detectándose tarde porque el menor no lo cuenta, lo minimiza o lo expresa a través de síntomas indirectos como tristeza, irritabilidad, rechazo escolar, descenso del rendimiento, quejas somáticas, insomnio o aislamiento, además de cambios bruscos en el uso del móvil y de las redes. “Eso no quiere decir que estén siendo acosados pero sí es una señal de alerta importante”, explica Terroba.

Detrás de muchos casos aparece la percepción de la diferencia como factor de exclusión, lo que refuerza la importancia de educar en la diversidad. “Hay que educar en la diversidad, en entender que no todos somos iguales y que esa diferencia no puede ser motivo de rechazo”, comenta la psicóloga.

El ciberacoso

El *bullying* no se limita únicamente a las aulas, sino que va más allá. Durante el curso 2024-2025, han crecido los casos de ciberbullying, así como el uso de la inteligencia artificial para llevarlos a cabo. La IA ya aparece en el 14,2% de los casos de ciberacoso escolar, más por chicos (60%) que por chicas (40%), según el VII Informe *La opinión de los estudiantes*, elaborado por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR.

La IA se emplea, sobre todo, para crear vídeos falsos manipulando imágenes, audios o grabaciones de compañeros (54,8%) y para suplantar identidades (32,2%). La difusión se produce principalmente a través de WhatsApp, Instagram y TikTok.

Para la psicóloga María P. Terroba esto supone un problema añadido. “Antes, al menos, el niño podía llegar a casa y tener un espacio de descanso. Ahora eso desaparece, porque el acoso continúa a través de los dispositivos móviles y de las redes sociales”.

A partir de ahí, Terroba pone el foco en la facilidad con la que se intensifican estas conductas en el entorno digital y en el anonimato que proporcionan las plataformas, lo que multiplica el alcance y la persistencia del daño. “Es fácil esconderse detrás de una pantalla, crear perfiles falsos o utilizar múltiples cuentas. Hay menores que manejan varias cuentas a la vez, lo que multiplica el daño que pueden causar si hacen un uso inadecuado de ellas”.

En ese contexto, la psicóloga advierte de que, la crueldad está aumentando en determinadas conductas, especialmente en aquellas que afectan a niñas, adolescentes y mujeres. “Cada vez se ven más casos de violencia extrema. No es solo un problema de acoso escolar, es un reflejo de algo que está ocurriendo a nivel social. Eso nos obliga a preguntarnos qué están viendo los menores, qué modelos están interiorizando y cómo estamos educando en valores como la empatía y el respeto”.



Datos sobre el acoso escolar según "La opinión de los estudiantes" FUNDACIÓN ANAR Y MUTUA MADRILEÑA

Para la psicóloga María P. Terroba esto supone un problema añadido. “Antes, al menos, el niño podía llegar a casa y tener un espacio de descanso. Ahora eso desaparece, porque el acoso continúa a través de los dispositivos móviles y de las redes sociales”.

A partir de ahí, Terroba pone el foco en la facilidad con la que se intensifican estas conductas en el entorno digital y en el anonimato que proporcionan las plataformas, lo que multiplica el alcance y la persistencia del daño. “Es fácil esconderse detrás de una pantalla, crear perfiles falsos o utilizar múltiples cuentas. Hay

menores que manejan varias cuentas a la vez, lo que multiplica el daño que pueden causar si hacen un uso inadecuado de ellas”.

En ese contexto, la psicóloga advierte de que, la crueldad está aumentando en determinadas conductas, especialmente en aquellas que afectan a niñas, adolescentes y mujeres. “Cada vez se ven más casos de violencia extrema. No es solo un problema de acoso escolar, es un reflejo de algo que está ocurriendo a nivel social. Eso nos obliga a preguntarnos qué están viendo los menores, qué modelos están interiorizando y cómo estamos educando en valores como la empatía y el respeto”.

En este sentido, los especialistas insisten en que el acoso escolar no debe tratarse como un asunto meramente disciplinario. La prevención no depende solo de castigar conductas, sino de construir entornos protectores. Cuando un menor vive de forma repetida situaciones de humillación, exclusión o amenaza, estamos ante una experiencia con impacto significativo en su salud mental, donde la rapidez en la detección marca la diferencia entre la reparación y la cronificación del daño.

Ante esta realidad, desde Psikids reclaman reforzar la detección precoz en colegios, familias y consultas, agilizar los protocolos de actuación con un enfoque centrado en la víctima, prestar atención específica al ciberacoso y a las señales fuera del aula, así como aumentar la protección de los menores neurodivergentes y promover estrategias que refuercen la pertenencia escolar y el vínculo con adultos de referencia.

“Es fundamental no minimizar lo ocurrido y ofrecer apoyo psicológico cuando sea necesario. Además, los centros educativos deben trabajar de forma preventiva, con dinámicas que fomenten la inclusión y el respeto a la diferencia”, afirma Terroba.

Cómo actuar

Escucha sin juzgar. Crea un espacio seguro donde el menor pueda explicar lo sucedido a su ritmo, sin presiones ni juicios.

Conserva las pruebas. En casos de ciberacoso, los mensajes, capturas o enlaces pueden ser clave si después hay que denunciar o informar al centro educativo.

Avisa al colegio. Aunque el acoso sea digital, el centro educativo debe activar sus protocolos de convivencia y protección.

Bloquea y denuncia en Internet. Las redes sociales y las aplicaciones suelen disponer de herramientas internas para reportar este tipo de conductas y trata de ponerles freno.

Pide ayuda profesional. Especialmente si aparecen síntomas de ansiedad, tristeza prolongada, aislamiento o cambios de conducta.

Acompaña emocionalmente al menor. Transmítele con claridad que no es culpable de lo ocurrido y que no está solo o sola en el proceso. Hazle sentir que estás a su lado y que cuenta con ayuda para afrontar la situación.

Ponerse en la piel del agresor

El foco en el acoso escolar no puede limitarse únicamente a la víctima y al comportamiento del agresor. Comprender qué pasa por la cabeza de quienes acosan es fundamental para actuar con eficacia y, sobre todo, para prevenir que las conductas violentas se consoliden. “Cuando un niño de 10 u 11 años empieza a acosar a otros compañeros, algo está pasando. No es una conducta normal ni esperable. Más allá de sancionar, es necesario entender qué hay detrás de ese comportamiento”, explica María.

Las respuestas, en muchas ocasiones, remiten a vivencias personales. Un contexto que no exime, pero que ayuda a interpretar mejor lo que ocurre y a actuar con más profundidad, según Terroba: “Muchas veces encontramos situaciones familiares complicadas, experiencias previas de acoso o una necesidad de protegerse adoptando una posición de poder. Eso no justifica el daño, pero sí ayuda a entenderlo y a intervenir de forma más eficaz”.

Los psicólogos insisten en que el acoso escolar no desaparece solo. Actuar a tiempo no solo ayuda a proteger la convivencia en los centros educativos, sino que resulta determinante para el desarrollo emocional de niños y adolescentes, su salud mental y, en última instancia, también para su rendimiento académico.

europapress.es

CC.OO y CGT convocan este jueves huelga en educación infantil de 0 a 3 años en toda España por el "abandono" del ciclo

MADRID, 4 May. (EUROPA PRESS) - Trabajadoras de Educación Infantil de 0 a 3 años están llamadas a la huelga este jueves por el "abandono" institucional del ciclo y el "hartazgo" de los profesionales, según sendas convocatorias de Comisiones Obreras (CCOO) y la Confederación General del Trabajo (CGT).

Además, ambas organizaciones sindicales han anunciado una manifestación el 23 de mayo frente al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte por este mismo motivo. La secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Teresa Esperabé, ha demandado que el Ministerio y los grupos parlamentarios incluyan este ciclo en el proyecto de Ley de ratios y jornada lectiva, aprobado a mediados de abril en segunda vuelta por el Consejo de Ministros.

Asimismo, ha instado a las comunidades autónomas (CCAA) y a los ayuntamientos "la pareja educativa, los apoyos educativos" y "más oferta pública "para poder dar respuesta a todo el alumnado". A las patronales, les ha solicitado que "reflexionen". "Pedimos que progresivamente se equipare a las trabajadoras del sector público con las que trabajan en titularidades privadas", ha indicado.

A su vez, ha reclamado al Ministerio que trabajara en las orientaciones que reciben los jóvenes en los centros educativos cuando acaban su formación y deciden dedicarse a la Educación infantil para animar a más hombres a trabajar en el sector. "Que orienten también a los chicos a que vayan también a estos ciclos formativos. Sólo cuando el 50% de los hombres estén de educadores, de maestros, de todo el personal que necesitan estas escuelas infantiles, ese día habrá paridad y ese día empezará a funcionar mejor el modelo educativo", ha recalado.

Por último, ha hecho un llamamiento también a las familias. "Han de ser partícipes de esta lucha porque son sus hijos los que están en estas escuelas infantiles sin tener un modelo que asegure esa calidad también al estudiantado", ha señalado.

CGT PIDE UNA RED DE ESCUELAS "PÚBLICA, GRATUITA Y UNIVERSAL"

Según ha explicado, estas trabajadoras quieren que Educación integre el ciclo como etapa educativa "de pleno derecho", "dignificando" sus condiciones laborales y las de la primera infancia. Con ello, quieren que se posibilite una bajada de ratios y la denominada pareja educativa.

Además desean que se favorezca la creación de una Red "pública, gratuita, universal y de calidad en 0-3". En su opinión, esta tendría que ser de "100%" de gestión pública y en ella las trabajadoras deberían estar sujetas al Estatuto Básico del Empleado Público. Asimismo, no debería haber fragmentación de la etapa en distintos centros.

EL GOBIERNO ESTÁ "TRABAJANDO" PARA BAJAR RATIOS

En una interpelación urgente la semana pasada, la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, reiteró el pasado miércoles que el Gobierno está "trabajando" en el Real Decreto que regula las ratios del ciclo de 0 a 3 años con la participación de las trabajadoras, con las que se ha reunido en dos ocasiones.

Así se expresó en el pasado Pleno de control en el Congreso de los Diputados en respuesta a una interpelación urgente de la diputada de Podemos Ione Belarra. Además, en referencia a las trabajadoras del 0-3 de Madrid llevan en huelga indefinida desde el 7 de abril --también por una convocatoria de CGT apoyada por PLEI-Madrid-- dijo que "estén tranquilas" porque el "Gobierno va a cumplir" con sus compromisos.

A su vez, les instó a "mirar" a la Comunidad de Madrid, "que es realmente la que no está haciendo nada en este asunto". En este sentido, ha añadido que "mañana mismo la Comunidad de Madrid podría bajar las ratios". "Mañana mismo o dentro de dos horas. Si no lo hace, es porque no quiere", ha subrayado.

Por su parte, CGT ha indicado que las convocatorias responden al llamamiento de apoyo en la lucha que les han realizado las trabajadoras del sector, agrupadas en la Plataforma Estatal de Escuelas Infantiles (PEEI).

Además, la vicepresidenta segunda del Gobierno y ministra de Trabajo y Economía Social, Yolanda Díaz, abordó a mediados de abril el "reto" de "la dignificación de las condiciones laborales" del sector de la Educación Infantil de 0 a 3 años en una reunión que ha mantenido con la PLEEI.

"Las trabajadoras de las escuelas infantiles de 0 a 3 años son un sector altamente precarizado percibiendo salarios muy próximos al salario mínimo interprofesional (SMI) y teniendo que ocuparse de un número desproporcionado de niños y niñas", señaló el Departamento que encabeza Díaz.

En su encuentro con la ministra, también se abordaron otros de los "principales retos" a los que se enfrenta el sector, como "la mejora de la calidad educativa y el reconocimiento de su papel esencial en el desarrollo de la infancia".

▣ EL DEBATE

Las claves de la PAU 2026: fechas, diferencias entre comunidades y faltas de ortografía que no restan

Se incrementará progresivamente el peso de las preguntas competenciales en algunas materias, al tiempo que se reducirá ligeramente la optatividad en otras

Sandra Ordóñez. 04 may. 2026

A poco más de un mes para la celebración de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en toda España, los alumnos de segundo de Bachillerato encaran la recta final del curso adaptándose a un modelo de examen más práctico y homogéneo que se consolida en 2026.

Un total de catorce comunidades autónomas han asumido las recomendaciones de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas para armonizar la prueba, diez de ellas en su totalidad y otras cuatro de forma parcial, mientras que tres más prevén incorporarse el próximo curso. El presidente de Crue-Asuntos Estudiantiles y rector de la Universidad de Almería, José Joaquín Céspedes, ha trasladado «tranquilidad» al alumnado al asegurar que los cambios respecto a 2025 serán «muy graduales».

En concreto, se incrementará progresivamente el peso de las preguntas competenciales en algunas materias, al tiempo que se reducirá ligeramente la optatividad en otras, en una evolución que, según ha subrayado, responde a ajustes «menores» ya trabajados durante el curso.

Por segundo año consecutivo, la PAU contará con un único modelo de examen por materia, con una duración de 90 minutos, y mantendrá criterios comunes de corrección. Así, las faltas de ortografía no penalizarán en Matemáticas, mientras que en Lengua Castellana y Literatura II y en idiomas la penalización podrá alcanzar un máximo de dos puntos, y de hasta uno en el resto de asignaturas. En la Comunidad de Madrid, además, se introduce un sistema de calificación en múltiplos de 0,1.

En cuanto al calendario, la mayoría de comunidades celebrarán la convocatoria ordinaria los días 2, 3 y 4 de junio, aunque algunas autonomías presentan ligeras variaciones. Las pruebas extraordinarias tendrán lugar, con carácter general, entre finales de junio y principios de julio.

Por otro lado, varias universidades y administraciones autonómicas han publicado guías de orientación para el alumnado con recomendaciones sobre planificación del estudio, descanso y gestión del estrés ante la prueba.

En relación con el contenido de los exámenes, la CRUE ha fijado que el peso de las competencias podrá alcanzar hasta el 70 % en Lengua Castellana y Literatura II, con un mínimo del 50 % en Historia de España, mientras que en asignaturas como Historia del Arte las preguntas prácticas representarán la mayor parte del examen.

No obstante, fuentes del rectorado de la Universidad Complutense de Madrid han descartado la implantación de una prueba única a nivel nacional, al considerar que no es viable debido a las diferencias curriculares entre comunidades autónomas y a las dificultades para garantizar la custodia simultánea de los exámenes en todos los distritos universitarios.

EL PAIS

La erradicación del móvil en los institutos prueba que la prohibición funciona (al menos en la escuela): “Lo han asumido”

El 89% de los profesores considera que los dispositivos empeoran el rendimiento académico de los alumnos, según un estudio de la Universidad de Santiago

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 04 MAY 2026

Suena el timbre y los pasillos del instituto público El Ravatxol, en Castellar, una pedanía de Valencia que linda con los campos de arroz de la Albufera, se van llenando de chavales que salen de clase. Algunos llevan mochilas, libros, bocadillos envueltos en papel de plata, pero no se ve ni un móvil. “Antes era tremendo, hemos tenido que bregar mucho, pero la prohibición de no sacar el teléfono en el centro se cumple de forma general. Lo tienen asumido, aunque aún confisquemos alguno”, afirma la directora, Belén Marzá. En pleno debate sobre la implantación de otra restricción en el uso de los dispositivos por parte de los adolescentes, los 16 años como edad mínima para estar en redes, el ejemplo de los institutos muestra que las prohibiciones pueden funcionar, al menos en una institución acostumbrada a hacer cumplir reglas como es la escuela.

Un estudio coordinado por la Universidad de Santiago, basado en 4.590 encuestas y publicado en noviembre, refleja que tres de cada cuatro profesores españoles consideran alto o muy alto el grado de cumplimiento de la prohibición de los móviles en su centro educativo. Un 13% lo califica de moderado y solo un 11% de bajo o muy bajo. “Está funcionando mejor de lo que pensábamos. Me recuerda a las mascarillas en la pandemia, que decíamos: ‘Madre mía, ¿cómo les vamos a obligar a esto?’. Y no costó nada, lo hacían con naturalidad, incluso mejor que los adultos”, dice Iván Heredia, orientador en el instituto público de Llanes, en Asturias. Los conflictos derivados del uso de los teléfonos —fotos y grabaciones a compañeros o profesores sin permiso, a veces subidas a redes sociales, broncas que tenían su origen en conflictos por WhatsApp— llegaban con bastante frecuencia a su despacho, añade Heredia, y ahora sucede solo de forma “ocasional”.

Muchos institutos y alguna autonomía ya tenían reglas que limitaban el uso de los móviles. Pero la media docena de profesores consultados afirma que las regulaciones generales, implantadas por las autonomías en los dos últimos cursos, han sido claves para reforzar su cumplimiento.

De un lado, afirma Rosa Rocha, presidenta de la asociación de directores de institutos de Madrid, los dispositivos dificultaban las clases. “Era un distractor muy potente. Todo el rato lo sacaban para consultar la hora o hacer cualquier tontería, y nosotros perdíamos mucho tiempo y energía en vigilarlos”. Del otro, continúa, produjeron una pérdida de socialización. “En el patio, muchos chicos se ponían a jugar con el móvil, a veces entre sí, pero sin mirarse a las caras. Y ahora se dedican a lo que tienen que hacer: hablar entre ellos y entretenerse con otras cosas”.

Es difícil imaginar un colectivo con peor opinión sobre los efectos de los móviles en los chavales que el profesorado, que se pasa el día con ellos. Según el informe coordinado por la Universidad de Santiago, más del 95% considera que afecta de forma negativa o muy negativa a su higiene del sueño, a su salud mental y a su “percepción de la realidad”. Y el 89% cree que empeora su rendimiento académico. Tres de cada cuatro centros educativos prohíben usar el móvil “en cualquier espacio o momento de la jornada escolar”, y solo un 23% permite su uso con fines educativos cuando un docente así lo decide, señala el mismo estudio. El porcentaje de los que lo autorizan para otros usos no alcanza el 1%.

Sorprender a un estudiante con el móvil supone en la mayoría de los centros su confiscación durante 24 horas o hasta que un progenitor vaya a recogerlo, aunque algunos profesores admiten aplicar la norma de forma un poco más indulgente. También que hay espacios de sombra, como los baños, adonde no los pueden seguir. Otros, sin embargo, son más severos. “En nuestro caso, conlleva un día de expulsión, como si les pilláramos fumando”, afirma Pilar García, directora del instituto público Parque Goya, situado en un barrio de clase media del norte de Zaragoza.

El efecto red funciona en dos direcciones

Al sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita el éxito de la prohibición le parece lo esperable dadas las características de la escuela. “Y porque en los adolescentes el efecto red funciona en ambos sentidos. Por un lado, no quieren perderse nada y, por tanto, quieren tener móvil y estar conectados. Pero, por otro, si la prohibición es general y nadie puede usarlo hasta las dos o las tres de la tarde, les parece bien”, afirma el catedrático emérito de la Universidad Complutense de Madrid.

El cumplimiento es especialmente alto entre el alumnado de los cursos más bajos, que se incorpora desde Primaria, donde la presencia del móvil siempre fue anecdótica, a institutos donde la norma ya está asentada. “En Primero se cogen muy pocos móviles. Si hay algún problema, es en 4º de la ESO o en Bachillerato”, comenta María José Martínez, directora del instituto público Marítim de Valencia.

Uno de los motivos que favoreció la generalización del uso de los móviles en secundaria fue que los centros no tenían infraestructura propia de acceso a internet, coinciden varios entrevistados. “Nosotros nos sumamos al uso educativo de los móviles con muchas ganas, porque le veíamos mucho potencial y no teníamos otras herramientas digitales. Pero después vimos que nos disputaban la atención de los chicos”, dice Almudena Romero, jefa de estudios del instituto público Jacarandá, en Brenes, Sevilla, que lleva dando clase 36 años. “Ahora, en cambio, todos los centros tenemos dispositivos mejores: pizarras interactivas, ordenadores, tabletas, y los teléfonos ya no hacen falta”.



Lograr plaza en la ESO con Ayuso derivando Primero y Segundo a los colegios: “Nos han quitado dos clases”

Con la implantación progresiva de los CEIPSO, algunos institutos como el IES Renacimiento (Latina) han recortado plazas en sus centros, después de que otros colegios cercanos aprueben incorporar a sus recintos varios grupos de la ESO. Algunas familias denuncian que la situación ha “desbordado la demanda”, con 48 plazas para 115 solicitudes de matriculación en este centro

Lourdes Barragán. Madrid. 04/05/2026

En la Comunidad de Madrid, este último curso no está siendo como los demás. Septiembre arrancó con medio centenar de colegios impartiendo clases de Secundaria, después de que un año antes Isabel Díaz Ayuso anunciara su intención de incorporar Primero y Segundo de la ESO en algunos centros que, hasta entonces, solo incluían Primaria. Ahora pasan a convertirse en CEIPSO, que son escuelas públicas autorizadas a ofertar distintas etapas educativas, desde Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, dentro de un mismo recinto. El plan de la Consejería de Educación era que los 52 colegios que se presentaron voluntarios integraran, ya desde este curso, las asignaturas de Primero; y añadir las de Segundo en el curso 2026/2027. Sin embargo, este giro a alta velocidad ha generado polémica y más de un dolor de cabeza.

“No veo más que improvisación”, sentencia Inés, madre de un alumno de Sexto en el República del Uruguay, uno de los colegios públicos que ha aceptado incorporar 1º de la ESO a partir del curso próximo. Aunque tenían la opción de matricularse el primer año de Secundaria en su mismo centro, decidieron trasladarse a otro que cubriera los cuatro años completos. “Claro, teníamos miedo de que, una vez inscrito aquí, fuera más difícil cambiar luego de instituto para completar la formación”, confiesa. Así que al final, su marido y ella optaron por matricular al hijo de ambos en el IES Renacimiento, a cinco minutos de casa y al que está adscrito su colegio actual.

Pero no será fácil: la familia denuncia que el instituto ha reducido plazas considerablemente para ese curso, y eso hace que ahora mismo haya más solicitantes que huecos libres. “La Dirección nos comunicó que el año que viene se eliminarán dos líneas [grupos de un mismo año] en 1º de la ESO. Dejarán solamente cuatro, en lugar de seis”, señala la vecina, que apunta a un total de 115 solicitudes presentadas para un total de 48 plazas públicas, que son las que se ofertarán en 2026/2027.

Solo la mitad de los interesados podrá estudiar en ese instituto, aunque también hay plazas reservadas para repetidores o el alumnado con necesidades específicas. El resto deberá buscar otra opción. Las listas definitivas con los admitidos en todos los institutos de Madrid, incluyendo el IES Renacimiento, se harán públicas el 27 de mayo, dentro de un mes. Si esta familia no consigue una plaza en este centro, a cinco minutos andando de su casa, el trayecto hasta el siguiente centro de Secundaria puede durar unos 30 minutos a pie, según calculan. Y luego están los lazos que se pierden.

Un cuello de botella en el acceso a determinados institutos

“Mi hijo tendría que separarse de su grupo de amigos y creo que es importante tener compañeros de confianza cuando aterrizas en el instituto, para que te acompañen en ese tránsito”, lamenta Inés, que comparte esta preocupación con otras familias de este y más colegios expuestos a un cambio drástico. A fecha de publicarse este artículo, la dirección del IES Renacimiento ha preferido no responder a las preguntas de este periódico.

La medida estrella de los CEIPSO se propuso desde la Consejería de Educación cuando esta aún la integraban *los Pocholos*, un grupo de jóvenes cercanos a Emilio Viciano —el consejero destituido en febrero— que terminaron como asesores y diputados del PP en la Asamblea. Con el caso de las dos líneas eliminadas en el instituto de Latina, la lógica de la Consejería de Educación es compensar las que desaparecen en el IES con las que se abren para ese curso en el colegio donde estudia el hijo de Inés, según trasladan las familias. Pero la realidad no está encajando con el cálculo.

La demanda del IES Renacimiento no ha bajado y los centros adscritos, como el propio República del Uruguay o el CEIP Lope de Vega, siguen derivando al alumnado. El resultado es un cuello de botella en el acceso a Secundaria pública en el barrio. Por su parte, la Comunidad de Madrid justifica los nuevos CEIPSO como una medida para “proteger a la preadolescencia” y mantener al alumnado más tiempo en entornos conocidos, mejorar la convivencia escolar o facilitar la conciliación familiar, pues incluye comedor y clases durante la tarde en perjuicio (eso sí) del profesorado que antes solo acudía a institutos al uso.

Mientras que los maestros en este primer grupo de centros permanecen durante la comida y continúan en las primeras horas de la tarde, favoreciendo la conciliación de familias con hijos pequeños, lo habitual en centros de Secundaria son las jornadas intensivas, más ventajosas para los docentes a la hora de acabar antes su labor. Pero, más allá de esta disputa entre los intereses de las familias y el de los docentes, la situación pone en entredicho uno de los argumentos centrales del Gobierno regional: la libertad de elección de centro. Sobre el papel, las familias pueden elegir. En la práctica, denuncian, la falta de plazas convierte esa elección en algo condicionado. “Se supone que lo que se vende es que hay libre elección”, explica esta madre, “pero si pides un instituto que no está adscrito te arriesgas a quedarte sin plaza”.

El modelo de los CEIPSO —que busca mantener a los alumnos en el mismo centro hasta los 14 años— tampoco convence a todas las familias. Algunas valoran positivamente evitar el salto temprano al instituto, pero otras ven improvisación en su puesta en marcha. “Todo esto se basa en que hay familias que piensan que a los 12 años los niños son demasiado pequeños para ir al instituto. Yo creo que no”, señala Inés. “Si se hace bien, me da igual el modelo, pero el problema es que veo improvisación”. Las dudas coinciden con las críticas que ya han lanzado directores de institutos públicos en Madrid, que han pedido a la Comunidad que reconsidere el traslado de Primero y Segundo de la ESO a los colegios al considerar que “carece de fundamento” pedagógico y organizativo, además de tensionar la red existente.

Más de 49 nuevos colegios serán CEIPSO el curso que viene

De todos los colegios que aceptaron integrar Primero y Segundo desde septiembre hay 19 que forman parte de la Dirección de Área Territorial de Centro. La mayoría, en distritos como Hortaleza, Fuencarral-el Pardo o Vicálvaro, donde crece la población en edad de escolarización. El acrónimo DAT hace referencia servicio regional que organiza los centros públicos. En este sentido, otras 17 escuelas del catálogo que incluye Secundaria en 2025-2026 forman parte de la DAT sur; siete de la este; seis de la norte y por último, tres de la

zona oeste. En todos estos hay más de un centenar de cursos de Sexto de Primaria, con su alumnado como conejillo de indias.

En marzo de este mismo año, la presidenta regional avanzó que el curso que viene esta cifra se duplicaría: otros 49 centros se sumarán a los 52 que ya adoptaron este año el cambio a CEIPSO, superando en centenar de colegios adscritos en toda la región. Además del República del Uruguay, en el barrio de Los Carmenes, otros 17 centros de Infantil y Primaria dentro de la capital pasarán a impartir la ESO en 2026/2027. También se incluyen escuelas de otras áreas, como el CEIP El Olivar de Rivas Vaciamadrid o el Ernest Hemingway de Alcalá de Henares al este, el colegio CEIP Laura García Noblejas (Villaviciosa de Odón) y el San José de Calasanz (Aranjuez) en la zona sur, o el CEIP Príncipe de Asturias (Navacerrada) y el CEIP Ciudad de Columbia (Tres Cantos) al oeste y norte, respectivamente.



CSIF se suma a la huelga: ya son cuatro los sindicatos que la convocan

Se suma al paro indefinido convocado por STEPV, CCOO y UGT después de que lo apoye casi un 80% de los afiliados. Las asociaciones de directores también apoyan las reivindicaciones de los docentes

Marta Rojo. València 04 MAY 2026

Ya son cuatro los sindicatos convocantes de la huelga indefinida entre los docentes de la educación pública tras despejarse la última incógnita: qué haría el sindicato CSIF, que participó en la plataforma reivindicativa pero decidió esperar para ver si se sumaba a la convocatoria oficial de la huelga a que se pronunciara su afiliación. Pero este lunes, el sindicato ha confirmado que se suma a la convocatoria de huelga indefinida de los docentes desde el próximo 11 de mayo.

De este modo, ya son cuatro los sindicatos de docentes de la pública que la convocan: STEPV, CCOO, UGT y CSIF. Antes de apoyar esa convocatoria, han consultado a su afiliación y ha dado su "sí" el 76,30 % de sus afiliados y simpatizantes en la encuesta promovida por el sindicato. Además, lo hará de manera indefinida, ya que el 55,22% se decanta por esta medida. La encuesta se cerró el 30 de abril; el viernes 1 de mayo el sindicato registró ante Generalitat la convocatoria de huelga y este lunes los órganos directivos de CSIF se han reunido para abordar todos los detalles de la protesta.

En concreto, según han informado desde el sindicato en un comunicado, el 84% de afiliados y simpatizantes que apoya la huelga apuesta por llevar a cabo la huelga durante el mes de mayo.

Desde CSIF reprochan la falta de respuesta de la Conselleria de Educación a las reivindicaciones laborales de los docentes y recuerdan que el sindicato ya presentó en febrero su relación de 13 puntos para mejorar la educación pública valenciana. Entre esos puntos, destacan, se encuentra "una imprescindible subida salarial, ya que los profesionales valencianos se sitúan a la cola de España en retribuciones".

El tema salarial, destacan, "no puede dilatarse más, ya que el personal docente valenciano lleva escuchando promesas de mejoras desde el anterior gobierno que no se han trasladado a la práctica". El CSIF considera igualmente fundamental el abono de las pagas extra completas para todos los docentes y el establecimiento de los denominados días moscosos o de libre disposición para este colectivo. Del mismo modo, propone el reconocimiento de un sexto sexenio, ya que el colectivo docente no percibe carrera profesional.

Los directores apoyan las reivindicaciones

El colectivo de directores de centros también se ha sumado al apoyo que ya han explicitado las familias agrupadas en FAMPVA a la huelga. Lo han hecho la Associació de Directores i Directors d'Escola Pública del País Valencià (ADEP-PV) y la Associació de Directores i Directors dels Instituts d'Educació Secundària del País Valencià (ADIES-PV) en un comunicado conjunto en el que expresan su "profunda preocupación por la situación que atraviesa la educación pública valenciana y por el clima de malestar existente entre el profesorado y el conjunto de la comunidad educativa".

"Estas demandas no pueden interpretarse como reclamaciones corporativas ni como cuestiones ajenas a la ciudadanía. Están directamente vinculadas a la mejora de la calidad de la educación pública, a la atención que recibe el alumnado, a las condiciones en que trabaja el profesorado y a la confianza de las familias en el sistema educativo", reivindican.

Por eso, las asociaciones manifiestan su apoyo a las reivindicaciones orientadas a mejorar la educación pública valenciana y reclaman a la Conselleria de Educación "que abra de manera inmediata un proceso real de negociación con las organizaciones representativas del profesorado".

“La situación actual exige responsabilidad institucional, voluntad de diálogo y capacidad de acuerdo. La Conselleria no puede limitarse a dejar pasar el tiempo ni a trasladar a los centros la gestión de un conflicto que requiere respuestas políticas, presupuestarias y organizativas claras”, añaden, y consideran que negociar “no es un signo de debilidad; más bien al contrario, es una obligación democrática y una muestra de respeto hacia el profesorado, que en estos momentos está expresando unas reivindicaciones justas orientadas a la mejora del conjunto de la educación pública valenciana”.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

Una legislación educativa para el siglo XXI

La exigencia de claridad de las normas no es una cuestión meramente estética, sino que hunde sus raíces en una concepción profunda de la democracia liberal

Francisco López Rupérez. 05 may. 2026

Es relativamente frecuente, en artículos periodísticos, reportajes y libros de ensayo recientes, referirse aún al siglo XXI como un modo de apelar al futuro y a sus desafíos para las sociedades contemporáneas. De acuerdo con la dimensión estrictamente cronológica, la referencia podría considerarse desfasada, toda vez que ya hemos consumido un cuarto del vigente siglo. Quedaría, no obstante, en pie la justificación alusiva a una apelación metafórica al porvenir. Siendo válida dicha apelación, lo cierto es que, si se pone la atención no ya en las cifras sino en los acontecimientos, se concluye que ha sido al final de este primer cuarto de siglo cuando se han producido dos sucesos disruptivos que marcan, con toda seguridad, el inicio de una nueva época.

En el plano geopolítico, el ascenso al poder del presidente de los Estados Unidos de América, Donald Trump, en los inicios del año 2025, ha llevado consigo, como venimos observando cada vez con mayor nitidez, una disrupción mayúscula en la manera de gestionar, a escala global, las relaciones internacionales tanto en el ámbito político, como en el económico. En el plano tecnológico, la irrupción en noviembre del 2022 de la Inteligencia Artificial generativa, de la mano de Chat GPT, y su posterior evolución acelerada, nos adentra en una revolución tecnológica sin precedentes cuyos efectos sociales, laborales y económicos resultan, por el momento, difíciles de predecir en detalle y con rigor. Por una y otra razón, cabe admitir que estamos, de hecho, estrenando un nuevo siglo, y probablemente una nueva era.

En este contexto, resulta oportuno reflexionar sobre las características que debería tener una legislación educativa para el siglo XXI, en el seno de esa democracia liberal mejorada que deseamos para el futuro de España. Son muchos los rasgos característicos de las democracias liberales, pero, de entre ellos, procede aquí subrayar el Estado de derecho –o el imperio de la ley– en el cual las decisiones políticas se enmarcan en las leyes vigentes y nadie está por encima de ellas.

La Educación está regulada en nuestra Constitución en el artículo 27, dentro del Título I, Capítulo Segundo, Sección 1ª, que es la relativa a derechos fundamentales y libertades públicas. Justamente por esa ubicación de la Educación en el texto constitucional, las leyes educativas han de tener la categoría de leyes orgánicas. Su desarrollo posterior, en Reales decretos, Órdenes ministeriales o Resoluciones, conforma la legislación educativa en la que se articulan los aspectos básicos de las reformas y de las políticas educativas.

Cuando se analizan determinados rasgos formales de la evolución de nuestras leyes de Educación, se advierte un notorio deterioro que contraviene alguno de los requerimientos propios de un estado de derecho en una democracia genuinamente liberal. Por ejemplo, de una transparencia que facilite la comprensión de las normas, la participación cívica, los análisis críticos y, consiguientemente, la rendición de cuentas. Pero, además, la rapidez con la que evoluciona el contexto económico y social en el siglo XXI es un hecho a tener en cuenta, ineludiblemente, a la hora de concebir la legislación educativa.

En lo que sigue, se tomarán en consideración tres principios básicos relativos a la elaboración de una legislación educativa para el siglo XXI: un principio de conocimiento, un principio de claridad y un principio de flexibilidad.

Las leyes educativas españolas han adolecido históricamente de una falta de conocimiento actualizado en el que basar las reformas educativas. Así, de las siete leyes orgánicas que en el último medio siglo han regido sucesivamente la Educación española, únicamente dos han ido precedidas de un libro blanco –documento oficial de diagnóstico, basado en conocimiento, en donde se asientan los fundamentos y la justificación racional de la correspondiente reforma–, la Ley General de Educación (1970) y la LOGSE (1990). Y sólo una de ellas, la LGE, fue seguida de la correspondiente evaluación, seis años después de su publicación. Llama poderosamente la atención el hecho de que, hace más de medio siglo y en un contexto social y político predemocrático, la Ley General de Educación se beneficiara tanto de un libro blanco, como de una evaluación de sus efectos.

Por otra parte, y en el marco de un estudio empírico de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC, realizado a lo largo del curso 2016-17, una consulta ordenada y sistemática a un heterogéneo panel de

reputados expertos arrojó una calificación netamente insuficiente para el criterio de calidad de la gobernanza de nuestro sistema educativo consistente en «Basar las políticas en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación».

En un momento histórico en el que un movimiento internacional, que promueve el basar las políticas y las prácticas educativas en evidencias, avanza notablemente en el ámbito académico y alcanza a los responsables políticos –particularmente en los países de alto rendimiento–, las administraciones educativas deberían asumir un compromiso de futuro consistente en no iniciar la elaboración de una Ley de Educación sin publicar previamente un libro blanco; y, además, en recoger en el texto legal el compromiso de evaluar su impacto en un plazo razonable de tiempo previamente tasado, y de presentarlo sin excusas al Parlamento.

La exigencia de claridad de las normas no es una cuestión meramente estética, sino que hunde sus raíces en una concepción profunda de la democracia liberal. Esto es tanto más cierto cuanto que estamos ante un derecho fundamental que afecta e interesa, de un modo directo o indirecto, a todos los ciudadanos, como es el caso de la Educación. La claridad o transparencia semántica de la legislación educativa debería ser una obligación democrática de los poderes públicos. Sin embargo, esta exigencia ha ido relegándose con el tiempo, de modo que las normas actuales son mucho más extensas y más oscuras que en la Dictadura. A modo de ejemplo cabría referirse a las dos últimas leyes orgánicas de Educación: La LOMCE (2013) del PP y la LOMLOE (2020) del PSOE. La primera inauguró un procedimiento jurídico, inédito hasta entonces en Educación, consistente en incrustar una norma nueva en una ley anterior, en este caso la socialista LOE (2006). Además de ser una técnica inadecuada para una ley educativa –ley que se apoya en una concepción que ha de explicitarse y que rara vez coincide en nuestro país con la de su antecesora de diferente signo político–, introduce una dificultad de lectura y de manejo colosal, dejando formalmente viva la ley anterior, de manera que sus artículos han de citarse del siguiente modo: «Artículo de la LOE en la redacción dada por la LOMCE». Por su parte, la más reciente LOMLOE, ha recurrido al mismo procedimiento, en este caso fundamentalmente para desincrustar lo incrustado en la LOE por la LOMCE.

Finalmente, el principio de flexibilidad, como antónimo de rigidez, hace referencia a la capacidad de adaptación de una norma a las exigencias de un contexto francamente dinámico y complejo. Este principio traslada un requerimiento evidente a la estructura y contenido de las leyes orgánicas, que han de ser sencillas y concisas, dejando para su desarrollo normativo aquellas concreciones contingentes que pueden ser modificadas ágilmente cuando cambios contextuales, o sólidas evidencias al respecto así lo aconsejen. La parsimonia propia de la tramitación de una ley orgánica y la mayoría absoluta requerida para su aprobación hacen de este tipo de cambios un proceso lento, e incluso improbable, convirtiéndose así en una herramienta legislativa rígida que puede quedar obsoleta con relativa rapidez. Sin embargo, nos viene a la mente alguna de esas leyes en donde su nivel de concreción ha sido el mismo que el de sus desarrollos normativos que se han limitado, por ello, a reproducirla íntegramente.

La renuncia a utilizar para la Educación una suerte de «leyes ómnibus» –que incluyen todas las reformas educativas posibles, concernientes a la educación escolar– merece asimismo una reflexión. La adopción de leyes más breves y monográficas sobre reformas relevantes, relativas a Currículo, Profesorado, Dirección escolar, etc. separadamente, mejoraría la racionalidad de la producción normativa y se alinearía, con mayor facilidad, con los anteriores principios de conocimiento, claridad y flexibilidad que son propios de una sociedad moderna y de una democracia liberal.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

europapress.es

El 57% de los jóvenes españoles sufrió alguna agresión digital en 2025, según un estudio de Fad Juventud

El 'stalking' afecta al 64% de los menores de 20 años y uno de cada cuatro admite haber ejercido ciberviolencia
MADRID, 5 May. (EUROPA PRESS) - El 57% de los jóvenes españoles de entre 15 y 29 años afirma haber sufrido algún tipo de agresión digital durante el último año, una cifra que se eleva hasta el 69% entre los adolescentes de 15 a 19 años, según el estudio 'Código 505. Un estudio sobre las ciberviolencias entre la juventud española', elaborado por la fundación Fad Juventud a partir de una encuesta online a 1.500 jóvenes entre los 15 y 29 años residentes en España.

El informe, presentado este martes en el Espacio Fundación Telefónica de Madrid en el marco del encuentro 'Ciberviolencia: realidad, retos y respuestas', revela además que el 51% de los jóvenes asegura haber presenciado situaciones de violencia digital dirigidas a personas de su entorno cercano y que un 26% reconoce haber ejercido alguna conducta agresiva en internet o redes sociales en ese mismo periodo. "La ciberviolencia no puede entenderse como algo excepcional o ajeno a la experiencia cotidiana de adolescentes y jóvenes.

Determinadas conductas se están normalizando en los entornos digitales y eso hace aún más necesario comprender cómo se perciben, cómo se viven y cómo podemos prevenirlas", ha señalado la directora general de Fad Juventud, Beatriz Martín Padura, durante la presentación del estudio.

LA DIFUSIÓN DE IMÁGENES ÍNTIMAS ES LA MAYOR PREOCUPACIÓN

Según el informe, el 'stalking' -una forma de acecho y control digital- y los insultos o expresiones difamatorias se sitúan como las formas de ciberviolencia percibidas como más habituales, con un 64% en ambos casos. Les siguen los discursos de odio (54%) y la difusión de imágenes manipuladas (50%). El control digital de la pareja también aparece como una práctica frecuente para el 48% de los encuestados. "Muchas veces estos casos se consideran casos menores, cosas de niños o de chavales pero vulneran derechos fundamentales y ocurren en un momento en el que afectan al bienestar emocional", ha expresado Martín. Entre las agresiones digitales que más preocupan a los jóvenes destaca la difusión no consentida de imágenes íntimas, citada por el 48% de los encuestados, seguida de los fraudes o estafas online (45%) y las amenazas o extorsiones (35%).

TOLERANCIA AL 'STALKING' Y AL CONTROL DIGITAL DE LA PAREJA

Sin embargo, la directora del Centro Reina Sofía de Fad Juventud, Anna Sanmartín, ha explicado que el estudio detecta "niveles significativos de tolerancia hacia ciertas prácticas de control digital", con un 21% de los jóvenes que considera que presionar a la pareja para que deje de interactuar con alguien en redes sociales puede ser justificable, y solo al 34% le parece "muy mal" el 'stalking'. "Es preocupante esta mayor laxitud hacia el control digital como el stalking o el control en la pareja", ha expresado Sanmartín durante la presentación.

Respecto a las edades más afectadas, el 69% de los adolescentes de entre 15 y 19 años afirma haber experimentado alguna forma de agresión digital en el último año, porcentaje que desciende al 49% entre quienes tienen entre 25 y 29 años. Los grupos más jóvenes son también los que presentan mayores niveles de tolerancia hacia determinadas formas de control digital y los que consideran más habituales distintas conductas violentas en la red.

En cuanto al perfil de quienes ejercen ciberviolencia, el 60% de ellos han asegurado que estas conductas se dirigen hacia amistades o personas del entorno cercano. El 79% de quienes reconocen haber llevado a cabo comportamientos violentos en internet o redes sociales asegura haber sido también víctima de ciberviolencia en algún momento. El estudio apunta también que la violencia digital no permanece exclusivamente en el entorno online. El 18% de los jóvenes afirma haber sufrido agresiones por parte de las mismas personas tanto en el ámbito digital como fuera de él, una situación especialmente presente entre adolescentes. Asimismo, las víctimas de violencia entre iguales reportan mayores niveles de intensidad y reiteración en las agresiones sufridas.

IMPACTO EMOCIONAL DE LAS AGRESIONES

Sanmartín ha afirmado además que el 58% de las víctimas afirma que las situaciones sufridas condicionaron de algún modo su estado emocional o su vida cotidiana y que las consecuencias son especialmente intensas entre las chicas. "El 25% de las jóvenes que ha sufrido ciberviolencia asegura haberse sumido en un estado de apatía tras estas experiencias", ha explicado Fad Juventud, una cifra que se sitúa diez puntos porcentuales por encima de los chicos. Las personas que sufren violencia entre iguales muestran, además, consecuencias emocionales más intensas, mayores niveles de aislamiento y una mayor exposición a situaciones reiteradas de agresión.

UN TERCIO NO TOMA NINGUNA MEDIDA ANTE ESTA VIOLENCIA

Pese a ello, el 29% de las víctimas no desarrolló ninguna acción para afrontar las agresiones digitales sufridas por considerar que lo ocurrido "no era tan grave" o por asumir que estas situaciones forman parte habitual del entorno digital, como ha explicado Sanmartín.

Sobre la atribución de responsabilidades, la juventud señala principalmente a quienes ejercen estas conductas y a las plataformas digitales. De ellos, el 63% considera que estas plataformas deberían tener un papel muy importante en la lucha contra la ciberviolencia, mientras que el 57% también apunta a las familias como agentes clave en la prevención.

En la presentación ha participado además el director de la Plataforma de Infancia, Ricardo Ibarra, que ha afirmado que "la legislación es importante, pero se necesitan medidas, recursos y políticas públicas para que madres, padres y profesionales puedan dar apoyo a los adolescentes. Necesitamos avanzar en este tipo de cuestiones".

En este sentido, la presidenta de Talento para el Futuro, Elsa Arnáiz, ha afirmado que "no es solo cuestión de nuevo o de regular el acceso de los jóvenes en las redes, sino que también es cuestión de qué permitimos que suceda en un Congreso de los Diputados, qué permitimos que suceda en un debate entre diferentes tertulianos, en cualquier tipo de televisión pública o privada".

CAMPAÑA DE SENSIBILIZACIÓN

En respuesta a estos datos, Fad Juventud ha lanzado la campaña de sensibilización 'Desconecta la ciberviolencia', diseñada por la agencia La Despensa y con piezas audiovisuales producidas por Agosto y dirigidas por Miguel Angulo. La iniciativa pone el foco en el papel que adolescentes y jóvenes pueden desempeñar como víctimas, agresores o testigos de violencia digital e incide en la necesidad de activar el diálogo en las familias como herramienta de prevención.

La campaña cuenta con un espacio web que reúne información sobre las distintas formas de violencia digital, recursos educativos, investigaciones y materiales de sensibilización, así como un 'Kit para desconectar la ciberviolencia', una guía práctica con herramientas para detectar señales de alerta e iniciar conversaciones sobre el tema en el entorno familiar.

Asimismo, se completa con un programa educativo denominado 'Desconecta el ciberacoso', orientado a prevenir el ciberacoso en centros escolares y dirigido específicamente a alumnado y profesorado de primero y segundo de la ESO. El programa incorpora contenidos centrados en el pensamiento crítico, la empatía, la prevención de la violencia entre iguales y el uso responsable de la tecnología.

EL PAÍS COMUNITAT VALENCIANA

La Generalitat Valenciana propone que todo el profesorado de segundo de Bachillerato sea servicio mínimo por la EBAU

Los sindicatos, que han convocado una huelga indefinida a partir del 11 de mayo, consideran la propuesta "abusiva"

EL PAÍS. Valencia - 05 MAY 2026

La Consejería de Educación ha enviado a los representantes sindicales la propuesta de servicios mínimos para la huelga indefinida convocada a partir del 11 de mayo en la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana y en ella establece que todo el profesorado de 2º de Bachillerato tenga esta consideración y cumpla la totalidad de su horario para garantizar el acceso a la EBAU. Los sindicatos integrantes del comité de huelga han calificado de "abusivos" estos servicios mínimos.

El departamento de Educación negociará este martes su propuesta con el comité de huelga, a los que plantea que en todos los centros públicos de la Generalitat haya una persona responsable del equipo directivo, con exclusión de actividades lectivas. En Infantil y Primaria, deberá haber un docente por etapa educativa, con un mínimo de uno por cada cuatro unidades.

En los centros específicos de Educación Especial, habrá dos educadores o educadoras de educación especial por cada cinco unidades, y en los centros donde se imparte ESO, Bachillerato, Formación Profesional, enseñanza de idiomas y enseñanzas artísticas, un profesor o profesora por etapa educativa, con un mínimo de uno por cada diez unidades.

En los centros con internado, además de los servicios establecidos según la tipología del centro, se prestarán los servicios propios de los días festivos.

Educación quiere que el profesorado que imparte clase en segundo de Bachillerato cumpla la totalidad de su horario lectivo para garantizar que el alumnado de este nivel pueda ser evaluado y calificado correctamente, con vistas a su acceso a la EBAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad).

El secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, ha subrayado que "una alteración de las evaluaciones finales en este curso podría limitar de forma irreparable la igualdad de oportunidades del alumnado. La prioridad son los alumnos y alumnas de segundo de Bachillerato. No podemos permitir que una situación de huelga comprometa su derecho a ser evaluados en igualdad de condiciones. Con esta medida no pretendemos limitar el derecho de huelga del profesorado, que respetamos plenamente, sino garantizar que ningún estudiante quede desprotegido en un momento tan decisivo de su vida."

McEvoy ha insistido en que los servicios mínimos fijados para este colectivo tienen un alcance muy concreto y delimitado: "Este es un momento crítico e irrepetible en la trayectoria educativa de estos jóvenes. Una alteración de sus evaluaciones finales podría cerrarles puertas que ya no podrán volver a abrirse este curso. La Generalitat Valenciana tiene la obligación de estar a su lado y garantizar que el sistema no les falla cuando más nos necesitan".

La propuesta es para el STEPV, CSIF, CC OO y UGT "claramente abusiva" porque afecta "a la totalidad del profesorado de una etapa educativa" y porque "obliga a ese profesorado a evaluar el alumnado, una tarea que no corresponde a los servicios mínimos", según un comunicado conjunto.

"Si se decreta así, el profesorado de segundo de Bachillerato estará obligado a impartir su horario completo, sea en segundo de Bachillerato o en cualquier otro curso de la ESO. Y además, durante todos los días que dure la huelga indefinida, independientemente de si ese día hay evaluación o no", han señalado. Consideran que con esa medida "se está impidiendo el derecho legítimo y constitucional a hacer huelga de este profesorado".

En este sentido, han asegurado que el comité de huelga “rechaza radicalmente esta propuesta y no dudará en impugnarla de forma cautelarisima por abusiva si la Consejería decreta finalmente estos servicios mínimos”.

“Esta propuesta es totalmente desmesurada y evidencia el estado de nerviosismo de la Conselleria de Educación ante la convocatoria de huelga, y manifiesta una carencia total de respeto de los derechos del profesorado”.

INFORMACIÓN

Los profesores cargan contra los servicios mínimos "abusivos" para la huelga indefinida

La conselleria y los sindicatos se sientan a las 13 horas para cerrar el personal que deberá de permanecer en los centros tras la polémica propuesta anunciada sin ser negociada

A. Fajardo. Alicante. 05 MAY 2026

Los servicios mínimos que quiere la Conselleria de Educación para afrontar la huelga indefinida de profesores desde el próximo lunes ha vuelto a poner en pie de guerra a los docentes de la provincia de Alicante. Las protestas frente a las puertas de colegios e institutos se han sucedido tras anunciar el departamento de Carmen Ortí sin haber pactado con los sindicatos, su propuesta para garantizar la atención al alumnado durante el paro docente.

Desde primera hora de este martes, las pancartas y los pitidos se han escuchado en los centros educativos para exigir a la Administración autonómica que dé marcha atrás, sobre todo después de haber planteado impedir a los docentes de segundo de Bachillerato secundar la huelga bajo el argumento de garantizar la Selectividad.

Los sindicatos que han convocado la inédita movilización se van a sentar a las 13 horas con los responsables de Educación para exigir que dé marcha atrás y, caso contrario, han anunciado que impugnarán la directriz autonómica. Y es que, con los servicios mínimos propuestos, el profesorado de segundo de bachillerato estará obligado a impartir su horario completo, sea en este nivel o en cualquier otro curso de la ESO. Y además, durante todos los días que dure la huelga indefinida, independientemente de si ese día existe o no evaluación. El comité de huelga ha alertado de que se "está impidiendo el derecho legítimo y constitucional a hacer huelga de este profesorado".

La Coordinadora de Asambleas Docentes ha tachado también de "inadmisible" que la propuesta de conselleria afecte "a la totalidad del profesorado de una etapa educativa que, además, estará sometido por parte de la administración pública a unos servicios que se prolongarán durante toda la huelga indefinida". Han acusado a Educación de "impedir el derecho legítimo de huelga que está recogido en la Constitución" y han denunciado que "no son servicios mínimos, son servicios máximos claramente encubiertos que dejan en papel mojado un derecho esencial de todo trabajador y trabajadora".

Por su parte, el secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, anunció este lunes que los servicios mínimos fijados para este colectivo tienen un alcance muy concreto y delimitado: “Este es un momento crítico e irrepetible en la trayectoria educativa de estos jóvenes. Una alteración de sus evaluaciones finales podría cerrarles puertas que ya no podrán volver a abrirse este curso. La Generalitat Valenciana tiene la obligación de estar a su lado y garantizar que el sistema no les falla cuando más nos necesitan.”

Desde Educación negaron pretender "sustituir la actividad ordinaria ni neutralizar el ejercicio del derecho de huelga, sino garantizar exclusivamente los actos imprescindibles para que ningún alumno o alumna vea vulnerado su derecho a ser evaluado y a presentarse a la prueba de acceso a la universidad".

Personal obligatorio en cada nivel

De acuerdo a los servicios mínimos que ha establecido el Consell de Pérez Llorca hechos públicos este lunes, todos los centros públicos será obligatoria la presencia de una persona responsable miembro del equipo directivo, con exclusión de actividades lectivas. En los centros públicos de Infantil y Primaria, deberá de haber un profesor por etapa educativa, con un mínimo de uno por cada cuatro unidades.

En los centros de Educación Infantil, es obligatorio dos o tres educadores o educadoras según el número de unidades del centro (hasta cinco o más de cinco unidades, respectivamente). En los centros específicos de Educación Especial, dos educadores o educadoras de educación especial por cada cinco unidades.

En los centros donde se imparte ESO, Bachillerato, Formación Profesional, enseñanza de idiomas y enseñanzas artísticas, deberá de trabajar un docente por etapa educativa, con un mínimo de uno por cada diez unidades. En los centros con internado, además de los servicios establecidos según la tipología del centro, se prestarán los servicios propios de los días festivos.

Feijóo reclama al Gobierno un protocolo contra el acoso escolar coordinado con las CCAA y dotado de "fondos suficientes"

Jaime de los Santos relata su experiencia: "Yo era el maricón y esto llevaba a que los golpes en ocasiones fueran mucho más que duros"

MADRID, 6 May. (EUROPA PRESS) -

El presidente del Partido Popular, Alberto Núñez Feijóo, ha reclamado al Gobierno la creación de un protocolo nacional contra el acoso escolar "que acompañe de recursos y esté realmente coordinado con las comunidades autónomas" y que esté dotado con "fondos suficientes".

Así lo ha expresado en la clausura de la jornada sobre acoso escolar organizada por el Grupo Parlamentario Popular este martes en el Senado, en la que ha subrayado que el acoso escolar organizada por el Grupo Parlamentario Popular este martes en el Senado, en la que ha subrayado que el acoso escolar "no es una travesura, no es una cosa de niños, es una forma de violencia" y que "la violencia deja huellas, deja heridas, a veces irreversibles, porque deja muertos".

"La política española actual puede resultar muy poco edificante, y más últimamente, y es lógico. Entre tanta bronca, entre tanta corrupción, entre tanta decadencia, las causas que realmente deberían de ocuparnos muchas veces se sitúan en un injusto segundo plano, incluso a veces ni siquiera existen", ha lamentado Feijóo, al tiempo que ha afirmado que "lejos de concentrar responsabilidades, es el momento de colectivizarlas". "Ni es solo cosa de las familias, ni es solo cosa de los colegios, ni es solo cosa de las tecnológicas, ni es solo de las comunidades autónomas, ni es solo del Gobierno central", ha añadido.

Feijóo ha advertido además de que la tecnología ha agravado el problema de forma sustancial. "Antes, si un menor sufría acoso en la escuela, llegaba a casa y encontraba su coraza, su hogar de refugio. Pero hoy, demasiadas veces, el acoso entra en casa, entra en el móvil, entra en los grupos", ha señalado, al tiempo que ha añadido que "cualquier hora del día es propicia para el acosador".

En este sentido, ha reclamado mayor protección frente al ciberacoso, el 'grooming' y las nuevas formas de violencia facilitadas por la inteligencia artificial, y ha defendido la promoción de la desconexión digital mediante "bloqueos nocturnos automáticos y tiempos máximos de utilización".

El presidente del PP ha articulado su intervención en torno a cinco reflexiones, entre ellas, ha afirmado que es necesario "actuar antes de que se produzca" el acoso, reforzando la alianza entre educación, sanidad y políticas sociales para implementar "un plan de bienestar emocional de los niños y de los adolescentes".

La segunda, adoptar una visión integral que supere "la gestión de parches" y avance hacia "una verdadera estructura de Estado", con un protocolo nacional coordinado, garantías de que la tecnología protege al menor y vigilancia en los centros a cargo de profesionales específicamente formados.

EL COORDINADOR DEL BIENESTAR: "CLARAMENTE INSUFICIENTE"

Durante su intervención, el líder del PP ha defendido la necesidad de "profesionalizar" la atención emocional en los centros y ha criticado que la figura del coordinador del bienestar haya resultado "claramente insuficiente, por falta de dotación presupuestaria, pero también por un error de concepto". "La solución no es convertir a un profesor en un policía del colegio", ha afirmado, al tiempo que ha reclamado "perfiles profesionales concretos que se hagan cargo con exclusividad de la mejora de la convivencia escolar", financiados a través de un fondo económico estatal. "Estoy convencido de que gastamos tanto dinero en cosas absurdas y es tan razonable este fondo que obtendríamos resultados inmediatos", ha sostenido.

Asimismo, ha criticado las "expulsiones vacías que no valen para nada" y ha defendido que estas deben "perseguir un fin restaurador" e ir acompañadas de formación al menor expulsado. Además, ha abogado por cambios legislativos para adaptar el sistema judicial a las nuevas formas de violencia digital e incorporar medidas como "el alejamiento digital entre agresores y víctimas". "Parte de la solución a este problema pasa por mejorar la conciliación familiar", ha afirmado también Feijóo, quien ha defendido mayor flexibilidad horaria para padres y beneficios para las empresas que la promuevan. "Queremos tener más tiempo para compartir con nuestros hijos y detectar qué es lo que ocurre", ha concluido.

PP EXIGE MAYOR INVERSIÓN PARA COMBATIR EL ACOSO ESCOLAR

La portavoz del Grupo Parlamentario Popular en el Senado, Alicia García, ha acusado al Gobierno de no haber estado "a la altura" en la lucha contra el acoso escolar al tiempo que ha exigido una mayor inversión para combatirlo.

En este sentido, ha criticado que "tras ocho años de inacción" el "único anuncio" realizado por el Gobierno haya sido un protocolo marco dotado con 10 millones de euros repartidos entre todos los centros educativos españoles, lo que supone 333 euros por centro. "Eso no es una solución, es un maquillaje presupuestario", ha afirmado García.

Asimismo, ha reclamado al Ejecutivo respuestas "que coordinen Educación, Sanidad y Políticas Sociales, que incorporen salud mental y que tengan en cuenta el impacto de las nuevas formas de violencia digital". A su juicio, el protocolo marco anunciado por el Gobierno en abril no responde a la dimensión real del problema. La portavoz 'popular' ha afirmado además que el 12,3% del alumnado reconoce que hay acoso en su clase, que casi la mitad de los estudiantes admite que no interviene cuando lo presencia y que más del 28% de los casos se prolonga durante más de un año. "Esto no es puntual, es algo estructural; y lo preocupante es su impacto directo en el bienestar psicológico de los menores", ha expresado.

Durante su intervención, García ha relatado además el testimonio de una madre cuya hija, con 11 años, comenzó a decir que no quería ir al colegio. Según ha contado, el centro restaba gravedad a la situación mientras los padres percibían que la niña "se iba apagando". "Lo más duro fue sentir que llegaban tarde, que su hija había sufrido y que ellos habían estado solos intentando protegerla", ha lamentado la portavoz, al tiempo que ha sentenciado que "ningún niño tendría que tener miedo de ir a clase y ninguna familia debería sentirse sola mientras su hijo sufre".

En este sentido, la portavoz ha defendido que su formación ha organizado estas jornadas para "conocer qué está fallando, qué no está funcionando y qué respuestas reales necesitan las familias, los centros y los menores". "Solo desde la escucha podremos construir respuestas útiles. El acoso escolar no son cosas de niños, es una responsabilidad de todos. Una responsabilidad de quienes tenemos la obligación de proteger", ha subrayado.

Por su parte, el vicesecretario de Educación e Igualdad del PP, Jaime de los Santos, ha relatado su experiencia con el acoso escolar durante la jornada de este martes. "Yo era el maricón y esto llevaba a que los golpes en ocasiones fueran mucho más que duros. Es cierto que no existían teléfonos móviles, no existían dispositivos que multiplicaran hasta un millón estas circunstancias", ha expresado el vicesecretario. "Quienes tengan responsabilidades educativas tanto en sus casas como en los centros recuerden a esos chicos y a esas chicas que tienen que denunciar y que lo valiente es defender a sus amigos y sus amigas, que no es posible que en este mundo se sigan sufriendo este tipo de acosos", ha pedido De los Santos.

La jornada ha incluido además dos mesas redondas moderadas por la senadora Rosa Romero y por de los Santos, así como un diálogo entre el presentador Miguel Lago y José Manuel Peña y Zara Villar, padres de Sandra Peña, la menor sevillana que se suicidó el pasado mes de octubre. "Queremos hacerle justicia a Sandra, estamos a la espera que la Fiscalía de Sevilla se pronuncie, confío plenamente en las instituciones. Creemos que tenemos el derecho de que se investigue la muerte de nuestra hija y queremos un juego limpio y justo", ha afirmado durante este diálogo Zara Villar, la madre de la menor sevillana.

D EL DEBATE OPINIÓN

¿A quién incluye la escuela inclusiva?

En apenas cinco años, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ha crecido más de un 75 % en España, hasta tal punto que el ordinario se está convirtiendo, a marchas forzadas, en extraordinario

Luis E. Íñigo 06 may. 2026

Como la mayoría de los lectores sabrá, uno de los postulados básicos de nuestro sistema educativo es, como señala el mismo Preámbulo de la LOE, el firme compromiso de «atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera». Nada que objetar al respecto. Calidad y equidad deben caminar de la mano y erigirse en pilares fundamentales de la educación en cualquier democracia avanzada moderna. Deben ser todos los ciudadanos los que alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades, lo que exige asegurar una igualdad efectiva de oportunidades para todos ellos, prestando los apoyos necesarios a quienes los requieran.

Nadie con un mínimo de decencia intelectual y moral podría oponerse a que se dediquen más recursos públicos a quienes más los necesitan: alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos que sufren retraso madurativo, alumnos que padecen trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave del español o de la lengua cooficial correspondiente, alumnos que sufren una situación de vulnerabilidad socioeducativa o se han incorporado tarde al sistema educativo... y también, desde luego, alumnos de altas capacidades intelectuales. Como todos somos distintos, la verdadera igualdad reside en dar a cada uno de nosotros cosas distintas, y ningún Estado de derecho puede negarse a ello.

Otra cuestión es cómo lo hacemos y, sobre todo, si lo hacemos de forma efectiva o solo decimos que lo hacemos. Nada sorprendería esto último en una sociedad como la nuestra, donde demasiados políticos, en especial en las izquierdas, confunden de manera intencionada el relato con la realidad y dan por hecho que repetir algo mil veces lo convierte en cierto –y esto lo dijo Joseph Goebbels, no Karl Marx– y como tal lo van a aceptar sus incautos seguidores.

En realidad, esto es lo que sucede, en buena medida, con la educación. Nuestros infatuados gestores enfatizan casi a diario con orgullo las virtudes de un sistema que acoge a todos y a todos asegura la respuesta educativa que necesitan. Pero no es cierto. Ni la respuesta es siempre la más adecuada, ni se les proporciona a todos, ni es lo que aparenta ni produce los resultados que debería producir... aunque, claro, esto último no lo sabemos porque a nadie se le ha ocurrido nunca evaluar con rigor el resultado de nuestras siempre bien miradas medidas de atención a la diversidad.

¿Qué hacemos en realidad? Algo muy curioso: como algunos iluminados a quienes nadie osó cuestionar en su momento, y menos hoy en día, cuando discrepar del buenismo oficial se paga con un mayor o menor grado de ostracismo –llámese, si se prefiere, cancelación– afirmó, por supuesto, con absoluta seguridad, que la mejor manera de tratar los problemas de aprendizaje del alumnado, por graves que estos fueran, era hacerlo en el aula, todos juntos y revueltos, así seguimos haciéndolo, sin pararnos a considerar cuánto ha cambiado el mundo en las tres últimas décadas.

Y debemos hacerlo. Cuando la LOGSE introdujo en España en 1990 el principio de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, nuestro país era, literalmente, otro planeta. Los docentes de secundaria de entonces –hablo de mi experiencia; lo mismo podría decirse de cualquier otra etapa– teníamos, como mucho, entre uno y dos alumnos de este tipo en el aula. El resto, hasta los treinta, eran alumnos ordinarios, diversos en actitudes y competencia curricular, desde luego, pero ordinarios. Con esfuerzo, y con el apoyo de los profesionales específicos que sacaban del aula unas horas a la semana a los más necesitados, resultaba posible atenderlos a todos, aunque no estuviéramos del todo satisfechos del resultado.

Hoy, todo ha cambiado. La diversidad en las aulas es, le pese a quien le pese, inmanejable. En apenas cinco años, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ha crecido más de un 75 % en España, hasta tal punto que el ordinario se está convirtiendo, a marchas forzadas, en extraordinario y en poco tiempo serán mayoría los alumnos diagnosticados con algún tipo de trastorno.

De hecho, las siglas y los diagnósticos nos desbordan. Alumnos TEA (espectro autista), TDAH (déficit de atención con hiperactividad), DEA (dificultades específicas de aprendizaje), TND (negativista desafiante), NEE (necesidades educativas especiales), con dislexia, discalculia, trastornos de ansiedad, conductas autolíticas, disforia de género... alumnos que no hablan la lengua vehicular de la enseñanza, que acumulan desfases de años y son incapaces de seguir una clase, alumnos disruptivos, alumnos con adicciones graves... y en el aula, lo mismo que hace treinta años: un solo docente —en primaria a ratos dos, pero del rigor con que se abordan los apoyos en primaria mejor ni hablamos—, ni preparado profesionalmente ni resistente emocionalmente en el grado que se requeriría para manejar semejante pandemónium... ¿Resultado? Docentes desbordados y cada vez más quemados que escapan del aula por puro instinto de supervivencia, acogidos a las bajas por ansiedad o depresión; cifras maquilladas que nos cuentan una historia irreal de alumnos que promocionan y titulan cada vez más... pero saben cada vez menos; palabras hermosas sobre la integración y inclusión que resuenan como una broma macabra cuando se comparan con una escuela incapaz de dar respuesta a los retos que la sociedad lanza sobre ella. Se requiere, y se requiere con extrema urgencia, un debate global y profundo acerca de nuestro sistema educativo como tal. Pero debe ser un debate sincero, alejado de buenismos hueros e imposiciones castradoras sobre lo correcto y lo incorrecto; un debate valiente, descarnado y abierto a reconocer la necesidad de adoptar medidas drásticas si se estiman necesarias. Seguir como estamos solo puede conducirnos al desastre. Y no va a ser la IA quien nos saque de él.

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación



Pérez Llorca descarta ser mediador en la huelga de Educación: “Mañana la consellera hará una propuesta”

Pero los sindicatos, que han sido recibidos por el subsecretario de Presidencia, Álvaro Cuadrado, aseguran que se les ha dicho que el jefe del Consell ha pedido a Ortí que acuda a la mesa sectorial

Marta Rojo. València 06 MAY 2026

Con pancartas, megáfonos y voluntad de que les recibiera alguien del Palau de la Generalitat, los cuatro sindicatos convocantes de la huelga de docentes de la educación pública -STEPV, CCOO, UGT y CSIF- se han concentrado este miércoles por la mañana en la plaza de Manises. Se mostraban dispuestos a negociar y apuntaban directamente al president de la Generalitat, Juanfran Pérez Llorca, a quien han pedido que intermediara entre Consellerías para que Educación pudiera presentarles una propuesta de mejora salarial y de condiciones que contara con el visto bueno de Hacienda. Y, con la mediación del president o sin él, parece que esa propuesta llegará este jueves a la mesa de negociación.

Con o sin la mediación de Llorca porque el propio president ha descartado que fuera necesaria, pero los sindicatos aseguran que desde Presidencia les dicen que sí se ha producido. En declaraciones a los medios, el

jefe del Consell afirmaba: “Yo no tengo por qué intermediar entre Consellerias, lo que les puedo anunciar es que mañana mismo la propia consellera de Educación les hará una propuesta para tratar todos los temas que están reivindicando”.

“Yo siempre he dicho que hay que dialogar, que hay que entenderse, que hay que hablar y, por supuesto, la Generalitat va a hacerlo”, ha asegurado. Sobre el contenido de la potencial propuesta, no ha avanzado nada más allá de una línea: “Yo creo que hay que respetar el derecho de huelga de los profesores y de los maestros, por supuesto que sí, pero también hay que garantizar las evaluaciones de los niños, especialmente de los alumnos de Bachillerato. Eso debe ser también una condición para hablar”. En esa línea, la Conselleria había presentado una primera propuesta de servicios mínimos que pretendía movilizar al 100% de los profesores de Segundo de Bachiller para hacer la totalidad de su horario. Ayer la rebajó: propone ahora que vayan solo a las evaluaciones, pero que acuda la totalidad de profesorado de Segundo.

Sobre eso, considera el president que “debe haber una garantía de que ningún alumno tenga ningún problema a la hora de ser evaluado por sus profesores”. “Creo que hay que combinar todo eso y estoy seguro de que llegaremos a un entendimiento”, ha vaticinado.

Los sindicatos esperan a Ortí mañana en la negociación

Pero esa mediación del president sí se ha producido, o al menos eso les ha comunicado a los representantes de STEPV, CCOO, UGT y CSIF por parte de Presidencia de la Generalitat. Tras la concentración celebrada en la plaza Manises, los representantes sindicales han sido recibidos por el subsecretario de Presidencia, Álvaro Cuadrado, que les ha informado “de que el president Pérez Llorca había mediado con la consellera de Educación para que mañana acudiera a la Mesa Sectorial, a las 11.00 horas, para tratar, en principio, la reducción de la burocracia”, indican en un comunicado conjunto los sindicatos.

Así que la esperan en la mesa de negociación. “Si se confirma esta noticia, el comité de huelga espera que la consellera Ortí presente una propuesta que contemple todos los puntos reivindicados por los sindicatos: recuperación del poder adquisitivo perdido, reducción de la burocracia y de las ratios, mejora de las infraestructuras, recuperación de las plantillas recortadas y mejoras en la enseñanza en valenciano”, afirman.

Eso sí, dicen que la propuesta debería ser “real y efectiva” para dar pie al inicio de las negociaciones. “Y la posible propuesta de acuerdo debería satisfacer las demandas de los sindicatos y del profesorado, personal PAE y PAS o, de lo contrario, la reunión no servirá para nada”, apuntan. Los sindicatos aseguran que, en cualquier caso, sea la que sea, la propuesta “será estudiada y contrastada con el profesorado convocado a la huelga indefinida que comienza el próximo 11 de mayo”.

Conselleria no se presenta al arbitraje

Por otra parte, este miércoles las 12.00 horas estaba prevista una mediación en el Tribunal de Arbitraje Laboral (TAL) entre los sindicatos convocantes —STEPV, CSIF, CCOO y UGT— y la Conselleria de Educación. Es el procedimiento habitual previo a una convocatoria de huelga y los cuatro sindicatos acudían, aseguran, “con el fin de encontrar una solución al conflicto y desconvocar la huelga”.

“No obstante, la Conselleria ha optado por no presentarse y, por tanto, no se ha podido realizar la mediación”, censura.

EL PAIS

Más de 30 familias de niños con autismo de Madrid denuncian presiones para sacar a sus hijos de la educación ordinaria

La plataforma de defensa del alumnado TEA, conformada por madres y profesores, explica las amenazas que sufren los padres para cambiar a sus hijos a la educación especial

LUCÍA FRANCO. Madrid - 06 MAY 2026

Se han unido a través de un grupo de WhatsApp. Son más de 300 madres, padres y profesores de la Comunidad de Madrid compartiendo un malestar en común: han sentido presiones o amenazas para sacar a sus hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la educación pública en Madrid y escolarizarlos en la educación especial.

La Comunidad de Madrid sostiene, a través de su Consejería de Educación, una versión distinta y asegura que pone a disposición de las familias “una amplia red de centros educativos y recursos, orientados a atender de manera adecuada las diversas necesidades educativas y de aprendizaje de todos los alumnos”.

Desde la plataforma aseguran, sin embargo, haber atendido cerca de 30 casos en lo que va de curso en la Comunidad de Madrid. Laura García de la Navarra, de 47 años, conoce ese desgaste de largo recorrido. Cuida a su hijo Lucas, de 17 años, que fue diagnosticado TEA muy pronto, con apenas dos años, tras meses de dudas marcadas sobre todo por la ausencia de lenguaje.

Lucas empezó en educación ordinaria sin diagnóstico cerrado, con apoyos puntuales, y durante los primeros cursos la experiencia fue positiva. El punto de inflexión llegó al terminar primaria. La familia quiso mantenerlo en su entorno, la escuela ordinaria, para que estudiara allí durante secundaria, pero no encontró ningún centro que pudiera garantizar los apoyos necesarios.

Finalmente, optaron por la educación especial. “Es un proceso muy duro para las familias”, admite. Hoy, a corto plazo, Lucas está bien, pero García cuestiona la promesa con la que se les presentó ese cambio. “Te dicen que va a haber más recursos, más apoyos, pero no es verdad”. En su caso, su hijo pasó de un aula TEA con cinco alumnos y dos profesionales a un centro de educación especial con ocho alumnos y un solo docente. Aunque reconoce que existen otros servicios complementarios, insiste en que la promesa de una mayor atención no siempre se cumple. “No ganamos en recursos. Y eso es algo que no se cuenta”.

Tampoco cree en la supuesta libertad de elección de la que habla el sistema. “No es real para nuestras familias”. Formalmente, la decisión la toman los padres. En la práctica, dice, la presión es continua. “Te invitan a marcharte. Te dicen que no pueden hacer nada por tu hijo. ¿Qué haces entonces?”.

Las docentes que trabajan dentro del sistema también describen esa presión acumulada. Isabel Galvín, profesora de Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, sostiene que lo que cuentan estas familias no son episodios aislados, sino la consecuencia de un sistema que no está cumpliendo su propia normativa. A su juicio, se vulnera la Ley Maestra de la Comunidad de Madrid, que reconoce el derecho de las familias a elegir modalidad educativa y obliga a escolarizar al alumnado con necesidades especiales en el entorno “más inclusivo posible”. “Nada de esto se está garantizando en los casos que estamos viendo”, afirma.

Galvín sitúa el problema en la falta de recursos crónica de los centros ordinarios, especialmente en las aulas TEA. “La oferta es insuficiente y los equipos son claramente limitados”, explica. Según detalla, la configuración habitual —un maestro y un técnico especialista— es “absolutamente insuficiente”, incluso cuando la plantilla está completa. Y no siempre lo está.

También cuestiona el Decreto 23/2023, que, en su interpretación, deja la atención al alumnado con necesidades específicas sujeta a la “disponibilidad” del profesorado de audición y lenguaje. “Eso implica, en la práctica, abandonar a estos alumnos a su suerte”. Para la profesora, la escasez de apoyos termina teniendo además una consecuencia social evidente: convierte el nivel socioeconómico de las familias en un factor decisivo. Cuando el sistema público no cubre lo necesario, son los padres quienes tienen que buscar fuera alternativas, muchas veces en la concertada o en la privada.

Desde un colegio público de Vallecas, Raquel Aspano, de 35 años, maestra de Educación Especial desde hace una década, describe la otra cara del recorrido: la llegada de niños que, a su juicio, podrían haber seguido en la ordinaria con apoyos adecuados. “Nos están llegando alumnos muy pequeños, de tres, cinco o siete años, con un nivel de aprendizaje que permitiría que estuvieran en un colegio ordinario”, cuenta. No participa en los dictámenes, pero sí en las evaluaciones iniciales cuando estos alumnos se incorporan al centro. “Hay un exceso de derivación”, resume. Algo en lo coinciden las familias que quieren evitar la educación especial y que acaban claudicando en su lucha.

Las ratios tampoco ayudan. La referencia normativa sigue siendo una orden de 1990 que marca, por ejemplo, cinco alumnos por aula en el caso del TEA. “Pero hay clases con seis, siete u ocho. ¿Dónde está esa atención individualizada por la que se les deriva? Estamos sobreviviendo. Guardando niños”, explica la docente. También pone el acento en las ratios Daniel Vázquez, coordinador de primaria de Nuestra Señora del Carmen, un centro ordinario concertado de Móstoles: “Hacemos todo lo que podemos para integrar a todo tipo de alumnado. He llegado a tener aulas de 25 alumnos con dos chicos TEA, seis con TDAH [trastorno por déficit de atención e hiperactividad] y dos con altas capacidades. Es muy difícil gestionarlo todo a la vez. Falta mucho personal”.

Aspano insiste además en algo que para ella se pierde de vista con demasiada facilidad: una vez que un alumno entra en educación especial, salir es muy difícil. “En siete años hemos conseguido revertir solo dos casos. No se tiene en cuenta que esa decisión marca todo el recorrido educativo”. Por eso repite una idea con convicción: “Siempre hay tiempo para venir a educación especial”.

Carmen Hervás, de 53 años, profesora de Pedagogía Terapéutica en el colegio Pablo Picasso desde hace dos décadas, comparte ese diagnóstico de fondo. Ha visto pasar generaciones de alumnos y ha visto cambiar su perfil. Hace 20 años, había casos puntuales de problemas de conducta o salud mental. Ahora, dice, es habitual encontrarse con cuatro o cinco alumnos con ese tipo de dificultades en una misma clase.

Un caso parecido es el de Isabel, de 42 años y ama de casa. No quiere que aparezcan su nombre completo, el de su hijo ni el del colegio porque teme que esa exposición complique el recurso que mantiene abierto en la Fiscalía. En su caso, todo iba bien hasta que llegó el momento de dar el salto a primaria. “Antes de evaluar a mi hijo, ya me dijeron que era de educación especial”.

La orientadora le recomendó empezar a visitar esos colegios y “perderles el miedo”. Isabel salió de aquella reunión “en shock”. Hasta entonces, insiste, su hijo estaba avanzando. Por eso decidió no autorizar la evaluación psicopedagógica en ese momento y pedir asesoramiento legal. La respuesta que recibió confirmó

su intuición: antes de plantear una salida de la ordinaria, había que agotar todos los recursos disponibles dentro de ella.

El niño pasó a primaria y durante un tiempo la experiencia funcionó. “Tuvo una profesora maravillosa. Estábamos viendo resultados”. Pero la presión, dice, se mantuvo. Primero llegó la derivación a Servicios Sociales. “Me dijeron que estaba poniendo en riesgo a mi hijo y vulnerando sus derechos”. El caso fue archivado. Después, la mención a la Fiscalía de Menores.

Con el tiempo, se acumularon partes disciplinarios de distinto grado y, con ellos, dice, se deterioró el bienestar emocional del menor. Ahora espera una respuesta administrativa para conseguir el apoyo que reclama: un profesional que acompañe al niño durante toda la jornada. “Con los recursos adecuados, podría estar en la ordinaria”. La idea, coinciden los padres, es que avancen ahí y se relacionen con niños de todo tipo, algo que en un futuro tendrán que hacer en la sociedad. La sensación que le quedó del proceso es otra: “Todo está planteado para que acabes cediendo”.



Nuevas vías para mejorar la buena salud de la Formación Profesional

'Formación Profesional: Conectando Formación y Empresa' destacó las claves para mejorar aún más el potencial de la FP

J. VALES. 07/05/2026

La sede de ABC-Vocento acogió una nueva edición de los Foros ABC, en este caso con el lema 'Formación Profesional: Conectando Formación y Empresa' y con el impulso de Acciona. Un encuentro con especialistas de primer nivel, del ámbito educativo, empresarial e institucional, para abordar el presente y futuro de esta modalidad de formación que se ha consolidado como una alternativa eficaz para conectar talento y empresa, destacando por su alta empleabilidad y su capacidad de adaptación a las necesidades reales del tejido productivo.

Con un incremento de más de un 32% de matriculaciones en el último lustro (más de 1,2 millones/año según los últimos registros), la Formación Profesional ha entrado en el siglo XXI como una eficiente herramienta de transformación, con elevados índices de empleabilidad (y emprendimiento), incremento de oferta formativa, modalidades de enseñanza (desde el grado básico a los cursos de especialización), desarrollo de opciones como Erasmus+, etc. Un escenario de interés público, en tiempos de 'Long Life Learning', ante el que la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la FP se adecúa a estos nuevos tiempos, en los que las comunidades autónomas trabajan día a día para afianzar esta opción educativa.

El foro contó con la participación de Jesús Manso, director General de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid); Pablo Enciso, responsable de la Oficina de Formación Profesional de Acciona; Mónica Moso, responsable del Centro de conocimiento e innovación de CaixaBank Dualiza y coautora del 'Observatorio de la FP' y Tomás Alonso, director del IES Francisco Tomás y Valiente de Madrid (y vicepresidente de la asociación FPEmpresa, que representa a 740 centros educativos), con la moderación del colaborador de ABC Alberto Velázquez.

Las primeras intervenciones condensaron la opinión de los participantes sobre las claves de esta nueva era del FP. Así lo destacó Manso (que recordó que el 12 de mayo se celebrará el segundo Encuentro de la Formación Profesional de la Comunidad de Madrid): «Es muy difícil pensar en un modelo de sociedad en la que no se contemple a la FP como un elemento esencial, tanto por sus índices de empleabilidad como por lo relativo a los diversos itinerarios, como en los casos, cada vez más comunes, de cursar un grado medio y después pasar a otras titulaciones, hacer grado superior y pasar a la universidad, etc. Incluso hay incremento de casos en los que los titulados universitarios completan su formación con especializaciones de Formación Profesional»

Se buscan perfiles técnicos

Álvarez Enciso destacó, por su parte, la especial apuesta de Acciona en este sentido en los últimos años: «La FP es una solución idónea para afrontar la falta de perfiles técnicos. Creemos que la vinculación de las empresas con los centros de formación es esencial para mejorar ese ajuste persona/puesto. Nosotros por ejemplo, hemos creado, junto con el IES Tomás y Valiente, un ciclo que incluye dos asignaturas propias de Acciona, orientado a formar profesionales de recursos humanos y de administración para obra y servicios. Estos profesionales hacen prácticas en nuestra compañía y tienen muchas vías abiertas para convertirse en parte de la plantilla».

En el caso de Moso, incidió en la relevancia de tres aspectos críticos: «Ante la crisis demográfica, es un reto atraer a colectivos que, por diversos motivos, necesitan orientación (un 'reto país'). Y hay que hacerlo con

eficacia, con la innovación como clave de mejora y, por lo tanto, de competitividad. Y, en todo caso, con un enfoque de inclusión: no podemos dejar a nadie atrás, más aún cuando escasea la mano de obra joven».

«Con la Logse (comentó Alonso) ya hubo un punto de inflexión en el que se crearon los ciclos formativos, con un apartado importante que se llamaba Módulo de Formación en Centro de Trabajo, donde ya casi 400 horas se realizaban en la empresa. En la actualidad, se está terminando de implementar la ley aprobada en 2022, que impulsa, por ejemplo, desde las microacreditaciones a los cursos de especialización de nivel D, algo esencial en un mundo en el que todos nos vamos a tener que seguir recualificando de forma continuada (para lo que la acreditación de competencias de la vida laboral es esencial)». En este contexto, subraya la importancia de las empresas «como colaboradoras, coformadoras, en el proceso de evaluación, en el que todos los ciclos de formación se consideran duales (mínimo, 500 horas en la Dual General; hasta 1.000 horas en la Dual Intensiva)».

Salto cualitativo

Como añadió Alonso, en el ámbito de la colaboración público-privada: «Las empresas tienen que ser conscientes de este valor añadido, sobre todo en algunos sectores determinados, por lo que hay que explicar que este es un asunto en el que todos debemos estar implicados, por ejemplo, con acciones de divulgación como las charlas de información en Primaria, en tiempos en los que la FP no es solo una opción, sino también un complemento. De vuelta a las empresas, hay que ayudar a las pymes a que puedan formar parte de este desempeño, con acciones como incentivos fiscales».

Sobre este aspecto, la representante de CaixaBank Dualiza destacó cómo «nos encontramos en pleno salto cualitativo, ante el que hay que intensificar las relaciones entre todos los agentes e innovar en los procesos de aprendizaje (por ejemplo con metodologías activas de aprendizaje), positivos para el alumnado y, por supuesto, para las propias empresas».

Un desafío, sin duda, que se enfrenta a datos como uno de los aportados por el observatorio de CaixaBank Dualiza: más del 80% de la población española no sabe lo que es la FP Dual. Información, y también inversión: «Para que el modelo funcione (destacó Enciso) se necesitan inversión e información sobre la realidad y el potencial de la Formación Profesional. En nuestro caso, hemos sentado las bases para que esta aplicación sea efectiva, con campañas de concienciación a alumnado y a empresas de nuestra cadena de valor en todos los ámbitos geográficos en los que estamos presentes ».

En todo caso, y como señaló el director general: «Tengo una visión de todo el ciclo, desde los primeros años a la educación superior, y considero que podemos ser optimistas, gracias al trabajo durante décadas de personas e instituciones. Pero para ser eficientes, tenemos que colaborar aún más, mejor (en este sentido, las empresas son cada vez más conscientes de la importancia de su implicación en este aspecto)».

El marco europeo fue otro de los aspectos abordados en el encuentro, en tiempos en los que también se fijan objetivos 'horizonte 2030' de apoyo a la FP (con objetivos irrenunciables, como indicó Moso, de digitalización y sostenibilidad), en un escenario en el que en España habrá una oferta de millón y medio de puestos laborales en España que aún no se sabe bien cómo se van a cubrir (600.000 en la industria), con asignaturas pendientes como la falta de mujeres en las cualificaciones STEM. Un marco internacional que, en el caso de Acciona, y como ya ha sucedido, supone abrir las puertas a desarrollar una carrera en la empresa tanto a nivel nacional como en proyectos en todo el mundo.

El Foro ABC sirvió también para plantear cuestiones como, entre otras, la necesidad de mayor y mejor información a las familias (en muchos casos reticentes a optar por la FP frente a la universidad) que, cada vez más, pueden asistir a encuentros informativos en los centros, donde comprueban las posibilidades, sobre el terreno, de esta opción formativa.

Conocimiento que, sin duda, abrirá nuevas vías en este presente del futuro, como ya lo hacen las instituciones representadas: en la Comunidad de Madrid, con ejemplos como los Mentores FP en los institutos públicos, más los ciclos de 22 familias y 180 títulos distintos, las aulas de emprendimiento, etc.; en Acciona, con trabajo en más de 30 ciclos de FP diferentes y colaboración con más de 70 centros educativos; los diversos informes, colaboraciones e iniciativas de CaixaBank Dualiza; acciones formativas, a pie de aula y empresa, como, entre otras, Grupo de Empresas Simuladas, o Garagelab en el caso de IES Tomás y Valiente... buenas noticias para los nuevos tiempos de la Formación Profesional.

EL PAIS

Huelga en la educación infantil hasta 3 años: “Con nuestro sueldo, o te mantiene tu pareja o buscas un segundo trabajo”

El primer ciclo de Infantil vive el primer paro de la historia de ámbito estatal tanto en la enseñanza pública como en la privada

IGNACIO ZAFRA / SARA CASTRO / IVANNA VALLESPÍN. Valencia / Madrid / Barcelona - 07 MAY 2026



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
07.05.2026



Fundació
PISTEME

El primer ciclo de Educación Infantil vive este jueves su primera jornada de huelga de ámbito estatal que abarca tanto a la enseñanza pública como la privada, en una movilización convocada por CC OO, el sindicato mayoritario en la etapa. Las 61.000 educadoras y maestras del 0-3 (el 97% de la plantilla está formada por mujeres) representan el proletariado del sistema educativo: sus sueldos, horarios y sobrecarga de trabajo en el aula resultan mucho peores que en el resto de niveles, especialmente las que trabajan para empresas privadas, que suponen en torno al 50% del total.

“Hasta hace dos meses estábamos 11 euros por debajo del Salario Mínimo Interprofesional, y nos han tenido que regularizar”, afirma Cristina, de 52 años, que trabaja desde hace 30 como educadora en una escuela infantil privada de Madrid; “con nuestros sueldos, o tienes una pareja que te sustenta, con lo que dependes de esa persona para absolutamente todo, o buscas otro trabajo por las tardes, por las noches o el fin de semana”. Carmen, de 36 años, empleada en una escuela municipal de gestión privada en Castilla-La Mancha, añade: “Tengo compañeras que se han separado y han tenido que volver a vivir con sus padres porque solas era insostenible. Con poco más de 1.000 euros netos al mes, y con alquileres que están a 700 euros el más barato, ¿cómo vives, cómo pagas el transporte y la calefacción, cómo comes?”. Carmen ocupa un puesto de educadora, que requiere un título superior de Formación Profesional, aunque cuenta con una diplomatura en Educación Infantil y una licenciatura en Pedagogía. Las dos mujeres piden que no se publiquen sus nombres completos por miedo a represalias laborales.

“Trabajamos en un contexto de precariedad y con ratios muy altas. Solas en clases con ocho bebés de 0 a 1 año. Y eso no garantiza el bienestar de los niños, ni nos permite atender adecuadamente a los que tienen necesidades específicas”, sigue Raquel Vizcaíno, de 39, educadora en otra escuela municipal gestionada por una empresa en Sevilla. El número máximo permitido de niños en Educación Infantil alcanza los 13 alumnos en la clase de 1 a 2 años, y de 20 en la de 2 a 3 años, más que duplica las recomendaciones de la Unión Europea. Son, además, las únicas ratios que no han mejorado desde el año 1991. El Ministerio de Educación, que estuvo a punto de aprobar en 2022 un decreto que rebajaba esas cifras y acabó retirándolo, se ha comprometido a aprobarlo ahora de aquí al verano.

Las educadoras del 0-3 realizan 38 horas lectivas (es decir, de trabajo dentro del aula) a la semana, cuando en el segundo ciclo de Infantil (el 3-6) y en Primaria es de 23 horas, y en secundaria, de 18. “Eso significa que no tenemos un tiempo previsto para preparar las clases y reunirnos, lo que nos obliga a hacerlo por las tardes, fuera de nuestro horario de trabajo. Los cursos de formación, que nos exigen para valorarnos la antigüedad, aunque sea con un complemento muy bajo, tenemos que hacerlos los fines de semana”, cuenta Carmen.

Origen en Madrid

La convocatoria de huelga se dirige a unos 11.000 centros educativos en España. Comisiones Obreras la convocó después de que una plataforma de maestras y educadoras, junto al sindicato CGT, llevaran un mes de huelga indefinida en Madrid, y se produjeran protestas en otros puntos de España. El paro en Madrid comenzó siendo importante, pero su seguimiento ha ido disminuyendo a medida que han avanzado las semanas, apuntan fuentes sindicales. No así la movilización de la plataforma madrileña, que ha logrado mantener su protesta en las calles y este jueves se ha concentrado frente a la Asamblea de Madrid.

El paro de este jueves supone escalar el conflicto madrileño, porque las trabajadoras afrontan situaciones de precariedad similares en toda España, denuncia la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO, Teresa Esperabé. La movilización se enfrenta, sin embargo, a varias dificultades. De un lado, entre las trabajadoras del 0-3 de la enseñanza pública y de la privada existe un abismo en condiciones laborales, siendo claramente mejores entre las primeras, admite otra fuente sindical. Del otro, el sector privado está formado, en buena medida, por empresas de tamaño pequeño y existen diversas fórmulas de gestión público-privadas, lo que dificulta las acciones unitarias.

europapress.es

CCOO estima una media de seguimiento de la huelga estatal de 0-3 años por encima del 75%

Critica en una manifestación en Madrid que los servicios mínimos abusivos fijados son "abusivos"

MADRID, 7 (EUROPA PRESS) Comisiones Obreras estima que, según lo recogido en los diversos centros y territorios, la media de seguimiento de la huelga estatal de Educación Infantil 0-3 años convocada este jueves está por encima del 75%. Desde el sindicato destacan que, aunque el seguimiento de la huelga es "diverso" según los territorios, la valoración global es que, teniendo en cuenta los servicios mínimos "abusivos", la mayoría de las trabajadoras llamadas a la huelga "la han secundado".

En este contexto, el sindicato se ha manifestado este jueves frente a la patronal de educación en la calle Ferraz de Madrid. En la concentración, a la que han acudido medio centenar de personas, la secretaria general de FECCOO, Teresa Esperabé, ha asegurado que el seguimiento de la huelga estatal de Educación Infantil 0-3

años es "masivo" y ha criticado que los servicios mínimos fijados son "abusivos". "El dato que tenemos es masivo, nos están diciendo muchas localidades que han cerrado todas, que solo hay servicios mínimos y que son abusivos. Creemos que va a ser una huelga histórica y masiva", ha recalado.

Las trabajadoras de Educación Infantil de 0 a 3 años se han concentrado este jueves frente a la patronal, con motivo de la huelga estatal convocada por Comisiones Obreras y CGT por el "abandono" institucional del ciclo y el "hartazgo" de los profesionales y a la que están llamados 11.000 centros de toda España. La pancarta principal de la concentración recogía el lema '0-3 en lucha ¡Soluciones ya!'.

Además, una manifestante portaba otra pancarta que apuntaba 'El pollo Pepe no cuenta como apoyo'. "Lo llaman guardería y no lo es"; "Es educación y no conciliación"; "Es un derecho, no es un negocio"; "Es la hora de parar"; "0-3 años existe y ahora vamos a luchar"; "Esto es el 0-3 y nos vais a escuchar"; "Hasta los ovarios de nuestros salarios"; o "La patronal no cambia ni un pañal", han sido alguno de los cánticos que han coreado los manifestantes.

Los convocantes de la huelga consideran que los servicios mínimos fijados para esta jornada son "abusivos" y que reflejan que las trabajadoras de Educación Infantil son "esenciales" para sostener el sistema y garantizar la conciliación. "Las trabajadoras del 0-3 estamos en huelga, decimos basta ya, queremos otro modelo educativo, hemos convocado concentraciones y pedimos a toda la ciudadanía que salga a la calle, nos apoye y a todas las familias", ha puntualizado la secretaria general de FECCOO.

Durante la protesta, Esperabé ha recalado en que en España hay trabajadoras que cuidan a la pequeña infancia, el sector "más vulnerable" de la sociedad, "y que en estos momentos son trabajadoras pobres". Asimismo, ha hecho un llamamiento al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes para que "dé un marco normativo a todas las escuelas infantiles del Estado". También ha incidido en que hay "deberes" para las comunidades autónomas, que deben hacer una "oferta más grande" de plazas públicas porque, en sus palabras, el "50% de las familias se quedan sin poder acceder a una plaza pública".

"Y para los ayuntamientos también hay deberes: Internalicen sus escuelas infantiles. No hay derecho que una institución como un ayuntamiento externalice este servicio tan importante y lo ceda y haga concursos para que empresas de limpieza, por ejemplo, estén gestionando escuelas infantiles", ha agregado.

La secretaria general de FECCOO ha cargado igualmente contra las patronales, a las que ha pedido que "escuchen a las educadoras, que reflexionen y que cambien esos salarios indignos". "Todo el mundo tiene deberes, se ha abandonado este sector y pedimos que todo el mundo se ponga las pilas", ha reclamado. Con motivo de esta huelga, CCOO ha convocado 55 concentraciones en 43 ciudades.

En Madrid, además de la protesta de esta mañana frente a la patronal, se concentrará esta tarde, a las 18.00 horas, en la Puerta del Sol. Por su parte, CGT ha convocado varias concentraciones en lugares como Galicia, Comunidad Valenciana, Cantabria o Cataluña, entre otras.

BAJADA DE RATIOS, PAREJA EDUCATIVA Y MEJORAS PARA PROFESIONALES

Las organizaciones reclaman bajada de ratios, pareja educativa y mejoras para los profesionales y los centros. De esta manera, CCOO ha instado a la patronal y a las Administraciones Públicas, especialmente al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que se sienten a negociar para "corregir de manera inmediata un escenario que ya ha llegado a sus límites". "Ratios europeas, reconocimiento profesional, salarios dignos, más recursos y personal especializado, la elaboración de un calendario escolar como tienen otras etapas educativas y, en general, un ciclo infantil universal, público, gratuito y de calidad", reclaman desde la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI).

Por su parte, el Ministerio que dirige Milagros Tolón ha mandado este miércoles una carta a la Comunidad de Madrid en la que insiste al Gobierno presidido por Isabel Díaz Ayuso que puede bajar los ratios de los centros docentes que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil. "La Comunidad de Madrid ha regulado y puede regular en el ámbito de su competencia los ratios de los centros docentes que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil, como lo ha hecho hasta ahora y, por tanto, puede establecer, si así lo considera, ratios más reducidas que las actualmente establecidas por esa Comunidad en su propia normativa", explica la misiva a la que ha tenido acceso Europa Press.

THE CONVERSATION

Cuando el odio se disfraza de broma: así se normaliza entre adolescentes en las redes sociales

Alicia Presencio Herrero. Doctora en Comunicación Audiovisual, Publicidad y RRPP. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales de la UEMC, Universidad Europea Miguel de Cervantes

Darío Martín Sánchez. Doctor en Narrativa Audiovisual, Universidad Europea Miguel de Cervantes

Un meme, una frase irónica, un vídeo que “solo busca hacer gracia”: muchas veces, el discurso de odio no entra en la vida de los adolescentes con la forma de un insulto evidente o de una amenaza directa. Circula envuelto en humor, en provocación y en contenidos virales que parecen inofensivos. Cuando un mensaje discriminatorio se presenta como una broma, cuesta más reconocerlo, resulta más fácil compartirlo y termina encontrando menos resistencia..



Gráfico basado en nuestra investigación. Elaboración propia.

En un estudio reciente con adolescentes hemos analizado cómo perciben, interpretan y responden a estos mensajes en su vida digital cotidiana

En redes sociales, buena parte de la comunicación juvenil se mueve con rapidez y utiliza códigos compartidos que mezclan exageración e ironía. Dentro de ese marco, ciertos mensajes pueden pasar desapercibidos o parecer menos graves. Un contenido que ridiculiza a mujeres, personas migrantes, personas LGTBIQ+ o minorías religiosas puede difundirse como un simple chiste. Sin embargo, el formato no borra el efecto: el mensaje sigue transmitiendo desprecio, refuerza prejuicios y ayuda a que ciertas formas de exclusión parezcan normales.

¿Cómo se normaliza un insulto?

Nuestra investigación muestra que esa normalización rara vez se produce de golpe. Suele avanzar a través de formas cotidianas y repetidas de exposición: el meme, la broma, la ironía o el comentario viral. Son formatos fáciles de compartir, rápidos de consumir y menos cuestionados socialmente que una agresión abierta. Precisamente por eso pueden resultar eficaces para banalizar el daño y reducir la percepción de gravedad. Esa fue una de las ideas que más se repitió en los grupos de discusión: el odio no siempre se reconoce cuando adopta una forma ligera o humorística.

Para entender cómo se produce esa normalización, conviene fijarse en tres elementos que se refuerzan entre sí: los algoritmos, la presión del grupo y la repetición. Cada uno cumple una función distinta, pero juntos crean un entorno en el que el discurso de odio puede circular con más facilidad y asentarse en la vida cotidiana de los adolescentes.

Algoritmos: árbitros de la visibilidad

Los algoritmos son una parte central del problema porque organizan lo que vemos y determinan qué contenidos ganan visibilidad. Las plataformas suelen mostrar aquello que genera reacción, y los mensajes provocadores funcionan bien en esa lógica. No hace falta que una plataforma promueva un contenido de odio para que este se difunda. Basta con que premie la interacción.

Si un vídeo ofensivo provoca comentarios, risas, enfado o reenvíos, tendrá más posibilidades de seguir apareciendo. Según la UNESCO, en la actual economía de la atención, los discursos de odio encuentran un terreno favorable porque generan respuestas rápidas y ofrecen una sensación de pertenencia.

Adolescentes y búsqueda de pertenencia

Ese mecanismo pesa especialmente en la adolescencia, una etapa en la que las redes forman parte de la construcción de la identidad y del reconocimiento entre iguales. Lo que aparece en el *feed* deja de percibirse

como algo excepcional y empieza a integrarse en el paisaje cotidiano. Por eso, cuando mensajes discriminatorios se mezclan con memes y bromas compartidas, su presencia constante puede hacer que dejen de parecer problemáticos y empiecen a asumirse como una forma habitual de hablar y relacionarse en internet. A esa dinámica se suma la presión del grupo, que en esta etapa tiene un peso enorme. Compartir lo que todos comparten, reír lo que todos ríen o repetir una frase que circula en el grupo puede ser una manera de encajar. En nuestros grupos, esa lógica apareció con claridad: muchas veces no había una adhesión abierta al contenido, pero sí una aceptación práctica que facilitaba su circulación. El problema es que ese gesto contribuye a dar visibilidad y legitimidad al mensaje, aunque la presión del grupo no siempre se manifieste de forma abierta.



Gráfico realizado con los resultados de nuestro estudio. Elaboración propia.

Repetición y desgaste de la sensibilidad

La repetición completa ese proceso. Lo que se repite mucho acaba perdiendo capacidad de sorprender, y aquello que ya no sorprende se percibe como menos grave. Un mensaje aislado puede generar rechazo, pero un mensaje que aparece una y otra vez termina desgastando la sensibilidad. Y una mayor exposición a contenidos *online* de riesgo se relaciona con una mayor aceptación de la ciberagresión.

Avance del discurso de odio

Viendo cómo muchas formas de violencia en línea se trivializan entre adolescentes cuando aparecen envueltas en humor o en códigos compartidos en redes, podemos entender por qué el discurso de odio avanza sin presentarse de manera abierta. A veces no llega con amenazas, sino con memes, ironías y bromas que parecen ligeras, pero que repiten una misma idea: hay grupos que merecen ser ridiculizados o colocados en una posición inferior.

Pero las consecuencias de esta normalización son reales. UNICEF España recuerda que las formas de violencia en línea, como el ciberacoso, pueden tener efectos psicológicos profundos y duraderos y generar ansiedad y depresión. En la misma línea, el Ministerio de Igualdad ha advertido de que la violencia digital afecta especialmente a mujeres y menores y exige una respuesta integral, educativa y tecnológica.

Educación mediática y digital

La respuesta no puede limitarse a prohibir o castigar. Hace falta educación mediática y digital para que los adolescentes entiendan por qué les aparece un contenido, qué emociones intenta activar y qué visión del mundo transmite.

Si los algoritmos amplifican, el grupo valida y la repetición normaliza, la mejor defensa pasa por aprender a mirar con sentido crítico y a poner nombre a lo que ocurre.

Hallazgos complementarios

1



Percepción desigual

Un mismo contenido no se interpreta igual: la recepción varía según experiencias previas, sensibilidad personal y contexto.

2



Influencia del contexto

El entorno educativo, social y cultural condiciona cómo se valora el mensaje y el grado de rechazo que provoca.

3



Del malestar a la acción

Sentir incomodidad o desacuerdo no siempre se traduce en intervenir, denunciar o cuestionar lo que circula.

4



Diferencias en la respuesta

La investigación detecta matices en la forma de reaccionar, interpretar el daño y expresar el rechazo.

Gráfico realizado con los datos del estudio. Elaboración propia.

Leer textos complejos y escribir a mano: las únicas tecnologías que garantizan el aprendizaje profundo

Ángel Barbas. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

La historia de la evolución humana está indisolublemente ligada a la de la tecnología. Cada nueva herramienta facilita o permite alcanzar habilidades nuevas, algo que ayuda a nuestro progreso como especie. Por eso, los avances tecnológicos suelen aterrizar en el ámbito educativo con grandes promesas.

Es el caso de la digitalización: la incorporación de dispositivos, plataformas educativas y recursos interactivos en las aulas impulsó importantes inversiones públicas y reformas en numerosos países.

Tras el entusiasmo inicial, hoy tenemos evidencias de que la incorporación de dispositivos digitales, por sí sola, no garantiza mejoras en el aprendizaje. En cambio, tecnologías antiguas como la lectura en papel o la escritura manual siguen siendo especialmente eficaces para comprender, organizar la información y construir conocimiento.

El conocimiento necesita estructura

Comprender no consiste solo en acceder a información. Supone poder relacionar datos, situarlos en un contexto, articularlos en una secuencia y darles sentido.

Autores como el psicólogo estadounidense Jerome Bruner, el filósofo francés Paul Ricoeur o el investigador Walter Fisher han señalado que una parte fundamental de nuestra comprensión del mundo se organiza a través de estructuras narrativas.

No entendemos un proceso histórico, un problema científico o un conflicto social mediante datos aislados, sino integrando la información en relatos que explican qué ocurre, por qué y cómo se relacionan los distintos elementos entre sí. Este tipo de comprensión difícilmente puede construirse a partir de fragmentos breves o contenidos discontinuos. Requiere textos que desarrollen ideas, establezcan relaciones y permitan seguir un hilo argumental.

Por qué seguimos leyendo libros

Precisamente por eso la lectura es una práctica cultural que ha acompañado a las sociedades durante siglos. Como recuerda la escritora Irene Vallejo, los libros han sido durante más de dos mil años una de las principales herramientas para conservar, transmitir y elaborar conocimiento.

No es casual que hayan perdurado. Algunas herramientas sobreviven porque están especialmente bien adaptadas a las necesidades humanas, y ese es el caso del libro. Del mismo modo que seguimos utilizando la cuchara, la rueda o el lápiz, la lectura de textos largos sigue siendo una de las formas más eficaces para comprender realidades complejas.

La escritura responde a una lógica similar. Elaborar un texto propio –y especialmente hacerlo a mano– obliga a organizar las ideas, establecer relaciones y dar forma a un discurso coherente. Más allá de registrar información, se trata de estructurarla. Y en ese proceso, la comprensión se consolida.

Qué dice la investigación

En cierto sentido, estamos ante una paradoja: cuanto más se ha extendido la tecnología en las aulas, más evidente se ha vuelto la importancia de prácticas como la lectura en papel o la escritura manual.

Un metanálisis ampliamente citado ha mostrado que la comprensión de textos complejos tiende a ser mayor cuando se leen en formato impreso, especialmente cuando la lectura exige atención sostenida.

Expertos como la psicóloga Maryanne Wolf ha advertido de que la lectura en entornos digitales favorece la fragmentación, lo que dificulta el desarrollo de una lectura profunda capaz de integrar ideas y construir significados.

Algo similar ocurre con la escritura. Diversas investigaciones han mostrado que escribir a mano favorece una elaboración más activa de la información, mientras que el uso del teclado tiende a fomentar la transcripción literal.

El giro de algunos sistemas educativos

En este contexto, algunos de los sistemas educativos que lideraron la digitalización están revisando su rumbo.

El caso de Suecia es uno de los más citados. Tras años de apuesta por los dispositivos digitales, el Gobierno ha impulsado medidas para reforzar el uso de libros impresos y la escritura a mano, en parte como respuesta a la preocupación por la comprensión lectora.

En una línea similar, otros países europeos han introducido restricciones al uso de dispositivos móviles en las aulas o han promovido un uso más limitado de las pantallas en las primeras etapas educativas. En Dinamarca, Finlandia o los Países Bajos, estas medidas se han vinculado a la mejora de la atención, respaldadas por recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO.

En España, distintas comunidades autónomas han introducido restricciones al uso de teléfonos móviles en las aulas. Algunas iniciativas educativas están reforzando prácticas como la lectura en papel o la escritura manual, por ejemplo, a través de la integración de las bibliotecas escolares en los proyectos educativos o de la recuperación de cuadernos y materiales impresos en el aula.

Ni nostalgia ni rechazo: recuperar lo esencial

Lo que está en juego no es una vuelta al pasado ni un rechazo de la tecnología. Las herramientas digitales han ampliado enormemente el acceso a la información y ofrecen posibilidades valiosas. Pero ese avance no elimina la evidencia, cada vez más clara, de que hay prácticas —como leer textos complejos y escribir a mano— que siguen siendo fundamentales. Por eso, más que una marcha atrás, lo que estamos viendo es un ajuste.

En un contexto educativo cada vez más marcado por la digitalización, el desafío no parece ser elegir entre pantallas o papel, sino reconocer que no todas las formas de conocimiento se construyen igual, y que algunas siguen necesitando —quizás ahora más que nunca— tiempo, continuidad y atención sostenida en la lectura y la escritura.

MAGISTERIO

Tolón afirma que es "vital" trabajar para "dignificar el empleo" del profesorado

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha afirmado el pasado viernes, Día de los Trabajadores, que es "vital" para su departamento "dignificar el empleo de los profesores y de las profesoras".

EFE Lunes, 4 de mayo de 2026

En declaraciones a los medios de comunicación durante la tradicional Romería del Valle de Toledo, la ministra de Educación ha señalado que «ya va a entrar» en el Congreso de los Diputados el proyecto de ley para bajas las ratios y horas lectivas del profesorado, una «reivindicación histórica». Según ha expresado la ministra, el Ejecutivo central quiere reconocer «todos esos derechos» que está pidiendo la comunidad educativa. Además ha destacado los datos de afiliación a la Seguridad Social: «hoy en España hay 22 millones de afiliados a la Seguridad Social, esto es un triunfo de este país», ha indicado.

Tolón ha subrayado que la brecha de género «también cada vez va disminuyendo» y el salario mínimo interprofesional ha subido en un 66 %, un dato que «seguramente vayamos subiendo», ha afirmado.

Sobre la presencia de Mossos en las escuelas: "Es un programa multidireccional"

Tolón se ha referido también a la polémica que se ha desatado alrededor de la presencia de Mossos d'Esquadra en varios centros educativos de Cataluña, y ha señalado que se trata de un programa piloto «multidireccional y donde hay psicólogos». Durante un desayuno informativo organizado por Europa Press, Tolón se ha referido a la polémica que se ha desatado alrededor de la presencia de Mossos d'Esquadra, en varios centros educativos de Cataluña. A su juicio, se trata de un programa piloto «multidireccional y donde hay psicólogos», aunque desconoce «la letra pequeña» y es el Govern el que debe dar explicaciones.

El presidente de la Generalitat, Salvador Illa, señaló ayer que se lleva a cabo «a demanda de algunos sectores educativos» y se aplica «bajo el principio de voluntariedad» (en catorce centros de seis zonas educativas: Vall d'Aran, Vic, Urgell, Sabadell y El Prat y L'Hospitalet de Llobregat).

Más de un millón de alumnos son extranjeros, "el racismo no es prioridad nacional"

La ministra ha recalcado también que en España hay más de un millón de alumnos extranjeros en enseñanzas no universitarias, alrededor del 12 % del total, y ha recordado a los nuevos gobiernos del PP y Vox en Aragón y Extremadura que «el racismo no es prioridad nacional». «La educación inclusiva es una exigencia democrática y en favor de la calidad educativa», ha dicho durante un desayuno informativo organizado por Europa Press en el que ha criticado las políticas de Educación de la derecha.

Tolón se ha referido a los acuerdos de Gobierno en Extremadura y Aragón entre PP y Vox para concertar el Bachillerato y ha dicho que el discurso de prioridad nacional «es una amenaza». «Oponerse a los discursos que culpan a la inmigración de todos los males es una cuestión no solo moral, sino de verdad», ha señalado mientras incidía en que la diversidad de nacionalidades es la normalidad en las aulas.

La ministra ha arremetido contra el PP que «ha tratado la Educación demasiadas veces como un negocio» y que «piensa que la excelencia consiste en seleccionar pronto y segregar rápido». «Creemos en una España que no clasifica las personas en función de su lugar de nacimiento...el racismo no es una prioridad nacional, el odio no es una prioridad nacional..la escuela debe ser un espacio de encuentro en una democracia», ha puntualizado.

Educación ha empezado a trabajar sobre el decreto que regulará las ratios de 0 a 3 años

La ministra ha señalado asimismo que ya han empezado a trabajar en el decreto que regulará el número de alumnos que deben tener las aulas de 0 a 3 años aunque ha avisado de que el gobierno de la Comunidad de Madrid podría bajar estas ratios «hoy mismo». Durante una interpelación de la líder de Podemos, Ione Belarra, a Tolón en el pleno del Congreso, para saber la fecha exacta en la que entrará en vigor ese nuevo decreto y las medidas concretas que contemplará, la ministra ha señalado que «ya estamos trabajando y lo estamos haciendo con la participación de los trabajadores», pese a que aludido a la dificultad que afrontan las leyes cuando llegan al Congreso. «Todos sabemos lo que supone negociar las políticas y construir consensos donde no los hay...y todos vemos los que hace el PP, que cada vez que este Gobierno propone una mejora lo que hace el Partido Popular es directamente tirarla a la basura», ha incidido tras confiar en que el proyecto de ley de bajada de ratios en Primaria y Secundaria y de reducción de jornada docente pueda ser aprobado por las Cortes «cuanto antes».

En cuanto al decreto que regula los requisitos mínimos de los centros que imparten segundo ciclo de Infantil, Primaria y Secundaria de 2010 será revisado antes del verano, según señaló el Ministerio de Educación recientemente, y la ministra se ha comprometido este miércoles a que no solo actualice las nuevas ratios en las enseñanzas obligatorias, sino que también incluya el primer ciclo de Infantil, de 0 a 3 años. Belarra le ha pedido ante las trabajadoras de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI) que estaban presentes en la tribuna de invitados, que cumpla con sus reivindicaciones y «les de una respuesta rápida».

«¿Con qué votos van a aprobar ustedes este real decreto?. Me suena más a campaña electoral que a otra cosa», le ha señalado Belarra a Tolón, tras urgirle a que la nueva norma contemple la pareja educativa, 3 bebés de menos 1 año por educadora, 5 bebés de 1 a 2 años por aula, y 6 bebés de 2 a 3 años para una educadora. También que se blinde que el primer ciclo sea 100 % público, con salarios superiores al Salario Mínimo Interprofesional, y garantizando plazas públicas.

La ministra ha recordado que este año se aprobarán 175 millones de euros en Cooperación Territorial para facilitar el acceso gratuito a la educación de 0 a 3 años a aquellas familias que tienen menos recursos y ha insistido en que las comunidades autónomas podrían legislar y establecer ya sus propios ratios y requisitos porque tienen competencias. Ha recordado que la normativa autonómica sobre ratios de 0 a 3 años sigue en vigor en algunos territorios, como Madrid «que no hace nada en este asunto».

El real decreto 132/2010 de 12 de febrero que el gobierno quiere revisar derogaba el de 1991, pero establece en una disposición transitoria tercera que señala que «en lo relativo a los requisitos mínimos de instalaciones y ratios de los centros docentes que imparten el primer ciclo de la educación infantil, será de aplicación en tanto que las Administraciones educativas no lo regulen en su ámbito de competencias». La nueva norma que prepara el Gobierno no solo actualizará las nuevas ratios que contempla el otro proyecto de ley y que tendrá que ser aprobado por el Parlamento sino que abordará el conjunto del sistema educativo.

Belarra ha avisado a Tolón de que «estamos en 2026 y a duras penas queda un año de Legislatura» por lo que le ha propuesto que «aprueben inmediatamente este real decreto».

"No somos docentes de primera y de segunda": USO carga contra el proyecto de ley de reducción de jornada

El Proyecto de Ley para reducir la jornada lectiva del profesorado ha entrado en el Congreso por vía de urgencia, pero USO denuncia que deja fuera a más de 130.000 trabajadores de la concertada y advierte de que no descarta intensificar sus movilizaciones si el texto no cambia.

MAGISTERIO Martes, 5 de mayo de 2026

La tramitación parlamentaria del Proyecto de Ley que fija límites básicos a la jornada lectiva docente ha abierto un nuevo frente con la enseñanza concertada. USO ha cargado contra el texto al considerar que consolida un sistema de desigualdad laboral dentro de los centros sostenidos con fondos públicos y ha puesto el foco en una exclusión que, a su juicio, no tiene justificación política ni pedagógica.

El sindicato habla sin ambages de una «discriminación inaceptable» del Gobierno y resume su posición en una consigna que quiere convertir en bandera: «No somos docentes de primera y de segunda». La crítica se dirige a que el proyecto rebaja la jornada lectiva en la pública —23 horas en Infantil, Primaria y Especial, y 18 en Secundaria y el resto de enseñanzas— mientras mantiene en la concertada las 25 horas semanales para todo el profesorado.

La disputa por el relato

USO rechaza además la versión del Ministerio sobre el supuesto respaldo unánime del Consejo Escolar del Estado. Según la organización, ese apoyo existió porque el dictamen incluía de forma expresa la inclusión de la concertada en la reducción horaria, una mención que —según denuncia— el Gobierno ha terminado ignorando. En ese sentido, el sindicato sostiene que no puede hablarse de una mejora real de la profesión docente si se deja fuera a una parte del profesorado que realiza el mismo trabajo.

La amenaza de movilizaciones

La tensión no se queda en la denuncia. USO ya ha activado una campaña de recogida de firmas, canalizada a través de tambienconcertada.es, y avisa de que no descarta intensificar las movilizaciones si la tramitación parlamentaria no corrige el texto. El sindicato insiste en que la medida solo tendrá sentido si se aplica a todos los centros sostenidos con fondos públicos y si se acompaña de una actualización urgente de la financiación de los conciertos educativos.

La polémica llega justo cuando el Congreso ha acordado tramitar la iniciativa por procedimiento de urgencia y con competencia legislativa plena en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes. El plazo de enmiendas finaliza el 13 de mayo de 2026, en una ley que también fija una reducción de ratios y que el Gobierno presenta como una mejora general del sistema educativo. USO, sin embargo, ha decidido poner el acento en el conflicto laboral que, a su juicio, nace ya en el propio diseño de la norma.

Como telón de fondo, la patronal sindical de la concertada quiere dejar claro que la batalla no es solo técnica, sino también simbólica. A su juicio, aceptar una reforma que mejora las condiciones de unos docentes y excluye a otros supondría consagrar una igualdad educativa a dos velocidades. Y en ese terreno, la amenaza de movilizaciones se convierte en la principal palanca de presión para intentar forzar cambios antes de que avance la ley.

Los docentes exigen salud, salario y respeto para este 1 de Mayo

Con motivo del Día Internacional de los Trabajadores, ANPE, FSIE y CSIF denuncian, cada uno por su cuenta, la precariedad que asfixia al profesorado. Desde la pérdida de poder adquisitivo hasta el deterioro de la salud mental por la burocracia, las organizaciones sindicales urgen a las administraciones a rescatar una profesión que consideran el "pilar del Estado de Bienestar".

MIRANDA ESCOLAR. 30 de abril de 2026

El 1 de mayo no es una jornada festiva para el sector de la enseñanza en España, sino de lucha activa. Los principales sindicatos educativos han hecho públicos sus manifiestos o consideraciones coincidiendo con el Día Internacional de los Trabajadores, dibujando un panorama crítico donde la sobrecarga y el déficit de inversión están "tensionando gravemente los centros educativos".

El mensaje es unánime entre las distintas siglas: sin condiciones laborales dignas para los docentes, el futuro del sistema educativo y de la sociedad misma está en serio peligro. Desde ANPE, el sindicato mayoritario de la enseñanza pública, se ha puesto el foco en la alarmante pérdida de poder adquisitivo, que cifran en torno al 20% en los últimos años debido a que "las subidas salariales han quedado por debajo del incremento del coste de la vida".

Ante esta situación, el sindicato que lidera como vicepresidenta nacional Sonia García Gómez exige de forma inmediata la implantación de una cláusula de revisión salarial vinculada al IPC. Además, reivindican la integración de todo el profesorado en el subgrupo A1, argumentando que esta medida "responde al nivel de formación, responsabilidad y funciones que desempeñan".

Por su parte, la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), fuerza mayoritaria en la educación concertada y privada, ha centrado su discurso en la equidad bajo el lema "Mismo trabajo, mismos derechos". El sindicato reclama al Ministerio de Educación el fin de las desigualdades que afectan a los profesionales de la enseñanza privada y la atención a personas con discapacidad.

Enrique Ríos, secretario general de FSIE, ha señalado que consideran "imprescindible reforzar la estabilidad de las plantillas, reducir la sobrecarga de tareas no docentes y dotar a los centros de los recursos humanos y organizativos necesarios" para garantizar una atención adecuada al alumnado.

En la Comunidad de Madrid, el sindicato CSIF ha denunciado una situación de especial precariedad, situando a la región "a la cola en retribuciones docentes a nivel nacional". La organización subraya que el alto coste de la vida en la capital, especialmente en lo relativo a la vivienda, hace "inviable que un docente pueda vivir dignamente con su salario", por lo que exigen con urgencia un complemento de capitalidad y una revisión al alza de sus nóminas.

CSIF también ha hecho hincapié en la necesidad de reducir las horas lectivas, advirtiendo que Madrid es una de las regiones con mayor carga semanal, lo que "incrementa el desgaste profesional y limita la calidad de la enseñanza".

La burocracia y la salud mental: la otra gran epidemia

Un punto de convergencia absoluto entre los tres comunicados es la denuncia de la asfixiante carga administrativa que soportan los centros. CSIF Educación Madrid lamenta que los docentes lleven años destinando horas no lectivas a tareas que "no han dejado de incrementarse curso tras curso", una deriva que "afecta directamente a la salud laboral del profesorado".

FSIE coincide en esta preocupación, alertando del preocupante impacto de los "riesgos psicosociales en el conjunto de profesionales del sector", especialmente en etapas como la Educación Infantil, donde la exigencia asistencial es máxima. ANPE también ha dado la voz de alarma sobre la salud emocional del colectivo, detectando un aumento de situaciones de estrés y ansiedad. Por ello, solicitan el respaldo firme de la administración y el respeto a la autoridad del profesorado ante los conflictos en las aulas.

En definitiva, como sentencian desde CSIF, "defender al profesorado es defender la educación pública", una premisa que ANPE resume con una advertencia final a los responsables políticos: "Sin docentes no hay educación, y sin educación no hay futuro".

¿Puede un perro prevenir el bullying? La ciencia dice que sí

Día Internacional Contra el Acoso Escolar

Un estudio publicado en The Journal of Pediatrics, realizado con más de 7.800 niños, concluye que convivir con un perro se asocia con un mayor desarrollo de conductas prosociales -como ayudar, cooperar y compartir- y con menos dificultades en la relación con iguales.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 02 de mayo de 2026

El vínculo con un animal de compañía puede contribuir a que los niños desarrollen habilidades como la empatía, la regulación emocional o la capacidad de relacionarse con los demás, factores que la evidencia científica señala como protectores frente a dinámicas de acoso escolar. Los animales actúan como un amortiguador frente al estrés y favorecen un espacio seguro de interacción social, siendo especialmente relevantes en niños sin hermanos, donde el perro puede desempeñar un papel similar al de un compañero en el aprendizaje de habilidades sociales básicas.

En España, el 6,5% del alumnado sufre acoso escolar con frecuencia y el 15,8% es víctima al menos varias veces al mes, según los últimos datos del informe PISA. Las víctimas presentan mayores niveles de infelicidad, miedo y malestar emocional, y la violencia puede extenderse y amplificarse a través de las redes sociales. Ante esta realidad, la lucha contra el acoso se aborda principalmente desde el entorno educativo, pero el hogar también puede ser un espacio clave de prevención. En este contexto, la Fundación Affinity pone el foco en un aliado que puede contribuir desde casa: el vínculo con un animal de compañía.

Un amplio estudio publicado en la revista científica *The Journal of Pediatrics*, -basado en datos de una de las investigaciones poblacionales más sólidas a nivel internacional que ha analizado a más de 7.800 niños de entre 5 y 7 años-, concluye que convivir con un animal de compañía, y en especial con un perro, se asocia con un mayor desarrollo de conductas prosociales -como ayudar, cooperar y compartir-, menos problemas emocionales y menos dificultades en la relación con iguales. De hecho, los niños que convivían con un perro han presentado alrededor de un 20% menos de probabilidad de mostrar problemas socioemocionales clínicamente relevantes en comparación con aquellos sin animal de compañía.

Aunque el estudio no analiza directamente el acoso escolar y no permite establecer relaciones causales, la conexión con el bullying es relevante. Las dinámicas de acoso no surgen de forma aislada: están ligadas a factores como las dificultades en la relación con iguales, la baja competencia social, los problemas emocionales y los déficits en empatía. Precisamente en estos cuatro ejes es donde la investigación encuentra beneficios asociados a la convivencia con animales. En este sentido, los resultados permiten plantear que los animales de compañía pueden actuar como un factor protector indirecto, contribuyendo a construir el tipo de perfil social y emocional que hace que las dinámicas de acoso sean menos probables.

"Convivir con un animal no es una solución directa frente al bullying, pero sí puede favorecer el desarrollo de habilidades clave para relacionarse desde el respeto. Cuidar de un perro, por ejemplo, implica aprender a reconocer señales emocionales, respetar sus límites y asumir una responsabilidad diaria. En ese proceso cotidiano se fortalecen la empatía y las conductas prosociales, que están en la base de cómo los niños se relacionan entre sí y de cómo se construyen —o se reducen— las dinámicas de acoso", explica Loreto Sánchez, psicóloga colaboradora de la Fundación Affinity.

Los animales, un "amortiguador social" que empieza en casa

El estudio señala varios mecanismos a través de los cuales los animales pueden favorecer el desarrollo socioemocional de los niños. Por un lado, actúan como un amortiguador frente al estrés, ayudándoles a gestionar mejor situaciones de ansiedad o tensión. Por otro, favorecen el desarrollo de la empatía y la responsabilidad, ya que el cuidado diario de un animal enseña a los niños a ponerse en el lugar de otro y a asumir compromisos.

Además, funcionan como un espacio seguro de interacción, donde el menor puede ensayar conductas sociales -acercarse, comunicarse, interpretar señales- sin el miedo al rechazo que puede existir en las relaciones con iguales, lo que refuerza su confianza y sus habilidades sociales.

Un hallazgo especialmente relevante es que en niños y niñas sin hermanos, los animales pueden desempeñar un papel similar al de un compañero, facilitando el aprendizaje de habilidades sociales básicas. De hecho, en hogares con un solo hijo, la convivencia con un animal se asoció con una probabilidad significativamente menor de presentar dificultades en conducta prosocial.

En este sentido, el doctor Jaume Fatjó, director de la Cátedra Fundación Affinity Animales y Salud de la Universidad Autónoma de Barcelona, añade que "el vínculo con los animales de compañía puede proporcionar un entorno de seguridad emocional y de aprendizaje, que el niño puede trasladar a sus relaciones fuera del ámbito familiar. El apoyo que ofrece el animal, junto con la necesidad de comprenderlo y cuidarlo, constituyen una oportunidad valiosa para que el niño desarrolle competencias sociales. Cuando estas experiencias se integran adecuadamente, pueden contribuir a una mejor adaptación en ámbitos como la escuela. Sin embargo, para que este potencial se materialice, es fundamental el papel de los adultos, que deben acompañar y modelar la relación para que el niño aprenda a entender y cuidar al animal de forma correcta".

Precisamente, con motivo del Día Internacional contra el Acoso Escolar que se celebra cada 2 de mayo, la Fundación ColaCao ha anunciado que un total de 267.000 alumnos de primaria y secundaria de todo el país se han registrado ya en su proyecto educativo gratuito de prevención del acoso escolar "Somos Únic@s".

Según datos del I Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia elaborado por la Fundación ColaCao y la Universidad Complutense de Madrid, casi dos alumnos por clase sufren bullying en nuestro país. Además, la investigación también ha identificado los lugares donde se producen estas situaciones de acoso escolar: el patio concentra más de la mitad de los casos (57,8%), seguido

del aula (34,3%), especialmente en Secundaria. En cuanto al ciberbullying, un alumno por aula reconoce haber participado en alguna situación de ciberacoso³.

Ante esta situación, la Fundación ColaCao, desarrolla el programa "Somos Únic@s", orientado a prevenir el bullying desde las aulas, y al cual se han registrado casi 6.000 centros desde su puesta en marcha, en el curso 22-23. Se trata de un proyecto 100% gratuito que, a través de más de 80 materiales elaborados por expertos y disponibles en todas las lenguas cooficiales, permite desarrollar dinámicas interactivas y gamificadas con el alumnado desde el epicentro del acoso escolar, las aulas.

"Uno de los enemigos a batir es el silencio que rodea el acoso escolar: una de cada tres víctimas de bullying no se lo dicen a nadie. La prevención es un factor de protección: los alumnos que han trabajado en las aulas actividades de sensibilización contra el bullying, tienen menos riesgo de ser víctimas o acosadores. De ahí, de la voluntad de romper el silencio y seguir haciendo frente al bullying, emerge la necesidad de programas como Somos Únicos" destaca Javier Coromina, Patrono de la Fundación ColaCao.

Según datos del I Estudio de acoso escolar, casi el 80% de los estudiantes recuerda haber trabajado en su centro educativo la prevención del acoso y qué hacer para detenerlo. Entre los que no recuerdan dicho trabajo, el 7,9% se reconoce víctima y el 2,8% como acosador/a; cifras que bajan al 5,6% y al 1,7%, respectivamente, entre quienes recuerdan haber trabajado en el centro contra el acoso.

Dra. Beatriz Martínez (psiquiatra infanto-juvenil): "Hablamos más de salud mental, pero no mejor" ENTREVISTA

En esta entrevista, la psiquiatra y coordinadora del Hospital de Día de Adolescentes del Hospital Infantil Universitario Niño Jesús, analiza los desafíos actuales en la salud mental de los jóvenes.

VÍCTOR NÚÑEZ. Director general. 05 de mayo de 2026

Con una sólida formación académica y una trayectoria profesional que abarca tanto la atención clínica como la divulgación en salud mental, la Dra. Beatriz Martínez Núñez, médico psiquiatra Infantil y de la adolescencia en el Hospital Infantil Universitario Niño Jesús de Madrid, ha dedicado su carrera a abordar los complejos y crecientes desafíos que enfrentan los niños y adolescentes en la actualidad.

Licenciada en Medicina, se especializó en Psiquiatría, completando su formación con estancias en centros de referencia en el Reino Unido. Además, ha obtenido varios másteres y posgrados en áreas clave como psicoterapia, psicofarmacología, humanización en salud y gestión sanitaria. Su compromiso con la educación continua y la excelencia profesional la ha llevado a ser coordinadora del Hospital de Día de Adolescentes en el Hospital Infantil Universitario Niño Jesús, donde aplica su conocimiento y experiencia en el tratamiento de trastornos de la conducta alimentaria y otros problemas de salud mental en jóvenes. También es autora de obras relevantes en el ámbito de la salud mental.

Su enfoque integral y su experiencia en trastornos del neurodesarrollo y la psicoterapia la convierten en una referencia clave para padres, educadores y profesionales de la salud. En esta entrevista, exploraremos su visión sobre la salud mental infanto-juvenil, el impacto de la era digital en las relaciones y la importancia de la comunicación efectiva en el bienestar emocional de los jóvenes.

¿En qué consiste tu labor en el Hospital Universitario Niño Jesús y cuáles son los principales trastornos y problemas que estás abordando?

Mi labor fundamental es, sobre todo, en el hospital de día de adolescentes. El hospital de día es un recurso de alta intensidad donde vienen adolescentes con trastorno mental, con problemas, de índole psíquico importante que les dificulta el poder hacer un ritmo diario habitual. Aquí vienen todos los días, de lunes a viernes, a media jornada, compatible con el colegio. Los adolescentes van por la mañana a su colegio y vienen aquí a comer al comedor terapéutico, puesto que la mayor parte son chicas con trastornos de la conducta alimentaria. También nos coordinamos, aunque esto ya es más la labor de los profesores del aula hospitalaria y de los profesores de secundaria, con sus centros de origen para poder completar la parte curricular que se pierde en esas horas que están aquí, o incluso ponerse al día, porque a veces son adolescentes que han perdido exámenes.

Principalmente, vemos trastornos mentales importantes, como pueden ser depresiones, ansiedades, trastornos de la conducta alimentaria, u otro tipo de diagnósticos quizá ya menos más frecuentes, pero que requieren asistencia en un nivel hospitalario porque necesitan la suficiente intensidad, especialmente en relación a la frecuencia de seguimiento, para sostener y manejar ese malestar psíquico.

También hago guardias de Urgencias para cualquier cosa que pueda surgir en cuanto a salud mental. A la gente le sorprende ver un psiquiatra infantil en la urgencia. Generalmente atendemos situaciones muy dramáticas, como pueden ser intentos de suicidio o gente que está pasando mal y que no puede aguantar en su medio o porque tiene incluso trastornos de la conducta alimentaria. A veces vienen niñas en muy malas condiciones a la urgencia. Y digo niñas porque cada vez es más habitual que estos trastornos, que nos

parecían de gente mayor o de adolescente mayor, verlos en preadolescentes de 10 o 11 años y es una tendencia creciente en número, en prevalencia. En este aspecto no vamos muy bien.

¿Debemos atribuir a la pandemia y el abuso de las pantallas a que se hayan disparado todos estos problemas de salud mental en niños y adolescentes?

Señalar un único culpable a este tipo de problemas es difícil. Todos los problemas de salud mental son multifactoriales, en los interfiere muchos factores, también de vulnerabilidad biológica, porque si no, todos los chavales que estuviesen sometidos a un factor de riesgo tendrían este diagnóstico y afortunadamente esto no es así. Sí que es verdad que lo que veíamos antes de la pandemia es una tendencia ascendente también, ya veíamos un crecimiento, sobre todo, pues de todas las patologías que llamamos internalizantes, como puede ser depresión, ansiedad, autolesiones. Todo este fenómeno crecía.

¿Qué pasa en la pandemia? Que actúa como un catalizador, o sea, era una tendencia que ya venía siendo ascendente y cuando viene la COVID-19, todos estos trastornos de índole internalizante se disparan. Ahí las pantallas también intervienen, porque a los chavales les sacamos de un medio protector como es la escuela, donde tienen iguales que les apoyan y profesores que también hacen de agentes de seguimiento y de identificador de malestar.

Luego también se han perdido grandes hitos que pasaron en esa época, muchos adolescentes se desvincularon de lo que se esperaba de ellos, pues cosas tan sencillas como ir a clase todos los días, examinarse, hacer la selectividad, que se retrasó un montón, poder graduarse, ese viaje de fin de curso, empezar la universidad, que a veces empezaron online. Todo eso se pausó y esas cosas que te anclan a la rutina y a la vida desaparecen, entonces te hacen plantearte muchas cosas donde puede estar ese malestar.

¿Y qué pasa cuando tienes malestar? Pues que tienes que compensarlo de alguna forma, y una manera muy sencilla de compensar eso es las pantallas. Si yo estoy mucho tiempo en casa y no puedo ir a mi fútbol, a mi gimnasia rítmica con mis planes o con mis amigos, pues me quedo en casa consumiendo ocio digital. Ocio digital un rato puede estar bien y según qué ocio digital. Luego eso también ha propiciado situaciones donde menores han accedido a contenido que no debían de acceder, porque claro, lo tienen muy a mano. Las familias han hecho lo que han podido porque también la conciliación es muy difícil. También cuando uno está pasándolo mal si uno consume redes sociales, el algoritmo te devuelve un espejo de lo que tú estás sintiendo, no te da lo que necesitas, te da lo que piensa que te va a retener más tiempo en la pantalla con un efecto de altavoz, del amplificador, de todo ese malestar o te dan malas ideas.

¿Es necesaria la presencia de profesionales de salud mental en los centros educativos? ¿Están preparados para integrar la psicología o la psiquiatría?

Tenemos un curso que lo coordinamos nosotros con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, sobre salud mental para los profesores y maestros de Madrid. Este curso ha ido cambiando, porque ese curso inicialmente era un curso de trastornos de la conducta alimentaria y con el feedback de los compañeros de educación, fuimos perfilando un curso bastante general sobre salud mental donde se habla de todo, desde TDA, autismo, autolesiones, por supuesto, trastornos de la conducta alimentaria, cyberbullying...

En este curso, participan también los profesores del aula hospitalaria para también dar un poco el asesoramiento sobre qué hacer cuando un alumno está ingresado. Es un curso está muy bien valorado. A mí me gusta mucho darlo, sobre todo por tener ese espacio de encuentro con los profes, que dicen que sienten que se les encarga una misión para la que no están preparados y que, además, les da mucho miedo porque el impacto puedes ser severo. Los maestros en su formación de grado no tienen competencias claras para este tipo de alumnado y tienen mucho miedo de hacer algo que vaya a ser peor. Estaría bien que todos los profesores pudiesen recibir esta formación.

¿Qué pueden hacer los profesores cuando tienen señales de problemas de salud mental? ¿y la administración?

Hay que perder ese miedo al acercarse a la persona con sufrimiento psíquico porque eso, a veces, genera una barrera con el alumno que está pasando por un malestar y que siente como que nadie le está haciendo caso porque les da igual sino por ese miedo a hacer daño, a darles malas ideas...

Ahí las administraciones deberían de asumir que esto es una realidad. Como claramente estamos viendo que en un aula ya deja de ser una anécdota y empieza a ser una constante el que haya algún alumno o alumna con problemas mentales, pues entonces habrá que capacitar a estos profesionales que van a atender a este alumnado. Por un lado, una primera línea y luego pensar en si hace falta otro tipo de figuras que también pueden dar soporte en una prevención incluso primaria o secundaria en cuanto a la detección precoz.

Igual que hay un orientador si hay un niño con necesidades educativas especiales y hay que adaptarle un examen o la evaluación en general y se le puede consultar, esa figura no existe para este tipo de problemas, porque un orientador escolar no tiene competencias clínicas. En este aspecto los profes están muy solos. Eso lo vemos en el curso que les damos, que todos los años lanzamos una edición y acabamos haciendo dos, porque como hay tanta lista de espera, la Consejería nos pide que al menos hagamos dos. Me agrada mucho que los profes tengan interés por estos temas y que hagan ese esfuerzo de venir aquí al hospital esas tardes, pero claramente yo creo que hace falta hacer algo más, porque cuando yo llego a la ecuación ya es tarde. O



sea, no quiere decir que no se pueda hacer nada, que por supuesto lo hacemos y los pacientes van bien, pero quizá lo podríamos hacer antes y le ahorraríamos a ese adolescente o a ese niño o niña muchísimo malestar.

¿Seguís percibiendo desde la psiquiatría ciertos estigmas por parte de la sociedad?

Sí, claramente sí. Siento que la gente se imagina de un psiquiatra por lo que ha hecho el cine de terror. La psiquiatría, por ser una entidad de un órgano poco accesible desde fuera, da lugar a relacionarlo también con lo sobrenatural. Ese estigma sigue ahí, y en cierta parte es normal que siga ahí. Porque no ha pasado tanto tiempo desde que la psiquiatría la manejábamos de otra manera. Y dificulta mucho nuestra labor. También, creo que es algo que, a veces, se frivoliza un poco y a mí eso me preocupa, porque creo que hablamos más de salud mental, pero no quiere decir que hablemos mejor, porque se ha convertido la salud mental como algo cosmético, que tú cuidas como el skin care, como el que se hace una rutina de cremitas por la noche.

La labor de la salud mental tampoco me parece baladí, pero si solamente hablamos de salud mental, ¿dónde quedan otra vez estos pacientes graves que van a requerir mucho más sostén y muchos más recursos? Porque su psicopatología tiene un impacto muy profundo en su vida diaria, incluso hasta el punto de no poder ir a un colegio o no poder ir al trabajo, en el caso de los adultos. Y si solamente hablamos de esta parte como más naif de la salud mental, dejamos fuera a mucha gente que lo está pasando muy mal. Entonces, esa parte yo creo que sí que tenemos que dar una pensada sobre cómo lo estamos contando, sobre cómo estamos divulgando y comunicando. Yo creo que eso también hace que muchos papás derivados a psiquiatría lo lleven regular, porque además sienten que es como un fracaso. O sea, parece que uno va al psiquiatra cuando con el psicólogo no ha sido suficiente, o porque ha fracasado todo. Y yo siempre digo que es que son cosas diferentes y complementarias.

No quiere decir que tengas que ir al psicólogo primero y ya cuando todo va mal apareces en mi consulta. A veces, merece la pena ir de entrada, para que alguien que también te pueda dar una visión diferente desde la gravedad, desde el pronóstico, desde los recursos diferentes que hay, y desde también una alternativa incluso a veces que no queríamos, que puede ser la farmacológica, a la vez que uno se ocupa de las otras cosas. Todos los psicólogos tienen las mismas competencias. Cuando uno pretende saber de todo, a veces acaba no sabiendo de nada. Si uno está acostumbrado a tratar problemas escolares o más trastornos adaptativos del día a día, cuando le viene algo grave, no necesariamente sabes formularlo. Y se dilata en el acceso a un recurso adecuado y le causa mucho sufrimiento a las familias. Porque claro, a fin de cuentas hay la sensación de que se están ocupando o que no están desatendiendo a su niño o a su niña, pero no están consiguiendo los resultados que esperarían en relación a ese esfuerzo que están haciendo.

¿Cómo deben abordarse las Altas Capacidades desde la psiquiatría?

No, las altas capacidades no son un trastorno, las altas capacidades son un rasgo. Y no creo que sea una mala noticia, ya que últimamente a veces pareciera que fuera una losa que uno tiene que cargar. El niño o la niña con altas capacidades merece comprensión porque necesitan muchos más recursos en el sistema educativo.

Uno de los grandes problemas es el de las ratios. En teoría, puede haber aulas con unos 20 alumnos, lo cual ya sería una cifra razonable, pero en la práctica la realidad es más compleja. Dentro de ese grupo suele haber perfiles muy distintos, por ejemplo, puede haber uno o dos niños con altas capacidades, mientras que el resto se sitúa dentro de la media habitual del grupo. Con sus dificultades, a uno le va a costar el dibujo, a usted le cuesta la educación física, a usted le cuesta las matemáticas y luego va a haber niños incluso con necesidades educativas especiales significativas, porque son niños con TDAH o con TEA, que tienen todos ese mismo profesor, que tiene que cumplir, es un currículum. Normalmente cuando eso pasa, tendemos a ayudar al que le cuesta mucho porque le tienes que ayudar a subir ese escalón para llegar al currículum. El que está en la norma, pues va sobreviviendo como puede con todos esos compañeros y el que debería tener también una estimulación extra, esos contenidos se le quedan escasos o le aburren, o la manera de trabajarlo se le hace muy rutinaria, y monótona, se queda un poco abandonado.

Si tú no tienes motivación para hacer algo, aunque sepas hacer lo que tienes que hacer, no lo haces. Y vas a empezar a recibir del entorno otro tipo de etiquetas, primero, porque a lo mejor ni siquiera sabemos que tienes esos rasgos de alta capacitación, y te van a llamar "el que la lía", porque para entretenerte empiezas a hacer otras cosas para conseguir atención y para entretenerte. Estos niños al final pueden tener una desadaptación. No es que el tener altas capacidades te desadapte, lo que te desadapta es el entorno que no te da lo que a ti te vendría mejor. Ahí vienen los problemas. A veces, los niños con altas capacidades no están exentos de que les pasen otras cosas. Hay niños con lo que llamamos la doble excepcionalidad, porque también pueden tener dificultades de las funciones ejecutivas. Tener altas capacidades no te quita de poder tener un TDAH u otros problemas. ¿En la psiquiatría tenemos algo que decir? No porque los psiquiatras no vemos altas capacidades, porque, en principio, no es un diagnóstico y no requiere un tratamiento farmacológico ni tampoco una intervención externa a la académica. Lo que sí requieren estos niños es comprender qué está pasando ahí, porque si no al final acaban siendo tachados de otros diagnósticos, que sí que son diagnósticos más complicados, como trastornos de conductas. Esas etiquetas sí que pesan, porque te condicionan en lo que se

espera de ti. Y claro, cuando lo que esperamos de un niño en un entorno solamente son cosas malas, va a ser muy difícil que nos dé nada bueno.

Gobierno educativo o imperio economicista

Andreu Navarra.04 de mayo de 2026

En su último libro, el polígrafo José Luis Villacañas (filósofo, historiador, autor de diversas biografías intelectuales, también columnista en el diario *Levante* e historiador del pensamiento occidental) nos aporta una visión original de la Historia que afronta dos formas de entender la administración pública o el estatalismo: por un lado, tendríamos la noción de Gobierno, por la otra, la de Imperio. Por “Gobierno” entenderíamos autoorganización colectiva, y por “Imperio”, impulso vertical para imponer obediencia en contextos que reprimen sistemáticamente las libertades civiles.

Es bien sabido que las naciones o los Estados que tienen la desgracia de empezar a construir un Imperio comienzan también a sufrir graves problemas de orden interno. La Gran Bretaña empequeñecida y esclerótica de las últimas décadas es el resultado de un Imperio que exporta las energías propias, la historia desértica de la Castilla moderna es resultado de un Imperio irracional que favoreció la miseria interna y el pensamiento alucinado y místico. Estados Unidos lleva mucho tiempo desangrándose con unas cifras de desigualdad insultantes. Los imperios rompen la convivencia interna, secan las arcas y desatan los asesinatos masivos de tipo colonial.

Si analizamos las políticas educativas europeas de los últimos treinta años, pronto nos daremos cuenta de que son cosas propias del vector imperialista mucho más que del vector de la gobernanza. Los legisladores llevan demasiado tiempo sin saber ni entender qué están firmando; las políticas de todo el arco parlamentario son idénticas; si alguien se atreve a dudar de la idoneidad de alguno de los aspectos fundamentales de este haz de decretos, es inmediatamente censurado o expulsado, y observamos sus efectos directos: claustros sin democracia, direcciones autoritarias, analfabetismo inducido, aceptación de la brecha cognitiva entre ricos y pobres tutelados, extensión del control del ocio infantil, eliminación sistemática de contenidos científicos y humanísticos... Y nadie sabe explicar de dónde vienen estos dogmas que destruyen nuestro sistema educativo público, por qué debemos obedecerlos, y por qué no puede sustituirles una gobernanza racional.

Ha sido estudiado: el dispositivo competencial proviene de Estados Unidos de la década del macartismo; la innovación disruptiva (propia de una sociedad entregada al aceleracionismo posthumanista) sustituye sistemáticamente a la razón pedagógica por la razón economicista. La escuela se pone al servicio de la minería de datos y de la creación de clientela cautiva; en un contexto donde el docente sobra y, de no ser funcionario, ya habría sido sustituido por retrotecnología automática y antihumana. Hace muchos años que los docentes perciben que existe un intento real de hacer que creen el software que debe sustituirlos; hace demasiados años que la administración catalana se ha abandonado a fábulas de desfuncionización y desregulación radical de los aprendizajes. De hecho, en miles de escuelas catalanas, la labor de los docentes de matemáticas ha sido marginada para dejarla en manos de una app privada que también funciona como editorial monopolística.

Resultado: crisis de convivencia, extremismos tribales, agonía del catalán, turbulencias sociales y ascenso imparable del odio de extrema derecha. Nuestras falsas izquierdas identitarias han hecho el trabajo sucio a todo tipo de parásitos y oportunistas. Las consecuencias no sólo son pedagógicas, no sólo se hundan los conocimientos, también perdemos todo tipo de vínculos sociales. Y el precio que estamos pagando es demasiado alto: individualismo extremo, crisis de salud mental, imposibilidad de reanimar una democracia que demanda servicios públicos sólidos y sentido de la comunidad humana, problemas de odio recalentado digitalmente...

¿Queremos vivir en una dictadura militarizada basada en la tecnovigilancia o queremos habitar una democracia basada en la confianza mutua? ¿Nuestro valor supremo debe ser la Seguridad (o una determinada idea racista de la Seguridad) o debe ser una cultura compartida, construida entre todos? ¿La escuela va de universalismos y diálogo o es un campo de concentración para personas todavía no lo suficientemente productivas? ¿Queremos crear escuelas o centros de detención? ¿Debemos soñar con una clase política que deje las utopías aceleracionistas de minorías tecnooligárquicas y vuelva a escuchar las necesidades de autogobernanza (es decir: soberanía) de su propia sociedad? ¿Deben reproducir nuestros políticos las aberraciones que vienen de arriba (nunca sabemos exactamente qué arriba) o podemos pensar en una organización razonable y sostenible de nuestras instituciones?

¿Podemos reflexionar sobre la necesidad de que se abandonen las imposiciones verticales (puro imperialismo tecnológico) para crear una administración horizontal y dinámica? El hoyo actual, sordo y ciego, nos está conduciendo a una crisis final de la convivencia cívica. Hay que mirar a Estados Unidos para entender qué nos va a pasar a nosotros muy pronto si no empezamos a enderezar nuestros asuntos públicos, y enderezarlos significa deshacer el camino hacia el capitalismo mafioso para volver a enfilar el de la democracia participativa; un tipo de democracia, por cierto, que comienza en los claustros y en las aulas de primaria y secundaria, actualmente diezgadas por políticas propias de una satrapía de tercer orden.

Andreu Navarra. Escritor e historiador. Es profesor de Historia de la Cultura Contemporánea en la Universitat Oberta de Catalunya.

La desaparición de las ciencias y su solución

David Rabadà. 5 de abril de 20226

Los profesionales y la sociedad están cada vez menos formados en ciencias. En nuestros centros educativos se puede constatar que los conocimientos científicos están cada vez menos presentes en sus programas curriculares. La Geología, por ejemplo, sólo es posible enseñarla, si se imparte, en un solo trimestre durante los cuatro años de la ESO. En consecuencia, los indicadores internacionales muestran como nuestros alumnos cada vez ostentan menos conocimientos científicos. Resulta pues sorprendente que la política educativa esté borrando las ciencias de los currículos escolares. Al final crearemos que la Tierra es plana o que el Creacionismo es una ciencia.

Las ciencias llevan décadas perdiendo horas de clase y de contenidos curriculares en nuestro sistema educativo. Desde la LOGSE de los noventa hasta la LOMLOE vigente, y ciencia tras ciencia, se va perdiendo presencia ante educaciones emocionales, optativas de dudoso calado o simplemente pedagogismos de eficacia no demostrada. Ejemplo de ello ha sido la fusión de las ciencias en bachillerato y a la casi reducción de horas de estas. En Cataluña ya se ha acordado reducir las horas ciencias, algo que en breve otras comunidades seguirán para dejar más espacio a optativas a elegir por los alumnos, y todo ello ante la perplejidad y el enojo de muchos profesores de secundaria y universidades porque algunos expertos creen que hay que priorizar las optativas a escoger por los alumnos en detrimento de las especialidades troncales obligadas. Hay quienes dicen que se quiere enseñar menos y divertir más a nuestros hijos, pero convendremos que la escuela no debería ser *un parque de atracciones*.

Además, el aumento de optativas a escoger en detrimento de troncales a lograr, ya se aplicó durante la década de los noventa con una ley de igual índole y madre de la LOMLOE, la LOGSE. En esta última los resultados devinieron nefastos al anularse los conocimientos generales entre nuestros alumnos en matemáticas, lenguas, ciencias y humanidades. Cabe añadir que, desde la LOGSE, pasando por la LOCE, la LOE, la LOMCE y hasta llegar a la LOMLOE, los males resultados ibéricos en ciencias han ido incrementando en indicadores internacionales como PISA o TIMMS, estas últimas específicas de matemáticas. A pesar de ello el Gobierno insiste en reducir las materias troncales para ampliar más las optativas. Es decir, las asignaturas científicas se han ido reduciendo cada vez más en nuestros currículos educativos.

Pongamos por ejemplo la cuarta ciencia experimental, la geología, que ostenta el mismo rango que la física, la química o la biología, pero que ha sido prácticamente erradicada de nuestros planes educativos en pro de las llamadas pedagogías competenciales y por ámbitos. Estas, y desde la LOGSE de los noventa, pasando por la LOCE de 2003 hasta la LOMLOE vigente, promueven el exterminio de las especialidades científicas y humanísticas de los docentes. Ello se justifica al creer que los alumnos, y por sí mismos, pueden aprender sin la necesidad de profesores doctos en su materia.

Ahora todo está en Internet, dicen algunos pedagogistas, y en un solo clic sin docente especialista se llega a la información, pero convendremos que no al conocimiento y al dominio de este, sino a mucha basura por las redes sin filtrar. La misma LOCE de 2003, y sus más de cincuenta planas del Boletín Oficial del Estado, estaban llenas de esta titánica retórica en defensa, como también la LOGSE de los noventa, de la capacidad innata de los alumnos de aprender por sí mismos sin la necesidad de profesores especialistas, el llamado alumnocentrismo bajo el constructivismo y el aprendizaje basado en competencias, algo falaz y jamás demostrado científicamente.

En parte cada nueva ley de educación durante la democracia ha sido un circo electoralista sin un compromiso social férreo, sólo una propaganda del alumnocentrismo y la promesa que la educación por competencias será lo más moderno y mejor a aplicar, algo por cierto falso ya que procede de ideas economicistas de décadas anteriores, es decir, que nada de innovación educativa, sino plagio ancestral. Ha resultado de lógica previsible que muchos docentes se hayan opuesto a estas creencias pedagogistas desde la reforma de la LOGSE hasta su actual hermana LOMLOE. Ejemplos de ello son entidades y asociaciones como el colectivo Geología en Lucha, la Fundación Episteme, la Asociación de Catedráticos de Catalunya, la plataforma Ciencias en Peligro, el sindicato Profesores de Secundaria, la Asociación OCRE, la Plataforma per l'Educació de Qualitat o la sociedad geológica SIGMADOT.

Para mejorar la presencia de disciplinas científicas como la geología o la biología en nuestra enseñanza secundaria hay que desarrollar una estrategia que trascienda el aula y conecte la ciencia con la sociedad. Para ello, se propone un plan basado en tres líneas de acción complementarias.

En primer lugar, se sugiere que una entidad o conjunto de entidades científicas de reconocido prestigio —como el Colegio de Geólogos u otras sociedades científicas— creen un departamento de prensa especializado. Su función sería establecer relaciones sólidas y de confianza con los medios de comunicación, periodistas y divulgadores. Este departamento se encargaría de difundir notas de prensa claras, atractivas y adaptadas al gran público cada vez que exista un descubrimiento científico de relevancia nacional o se ponga en valor un espacio destacado del patrimonio geológico o mineralógico del país. La profesionalización de este vínculo con los medios garantizaría una presencia constante de contenidos científicos en la agenda pública a través de sus ruedas de prensa.

En segundo lugar, dichas entidades deberían impulsar un programa televisivo o radiofónico atractivo, moderno y familiar que combine rigor científico con entretenimiento. Este formato debe alejarse de modelos más académicos como *El Escarabajo Verde*, *Órbita Laika* o *Què, Qui, Com*, para centrarse en un lenguaje dinámico, accesible y emocional. El programa podría contar con un científico singular y carismático, acompañado cada semana por un personaje famoso, un niño o niña que represente la curiosidad estudiantil y personas de la calle que aporten preguntas y reacciones espontáneas. El eje central serían los descubrimientos científicos nacionales y los lugares relevantes del patrimonio natural, convertidos en historias cercanas.

Finalmente, sería necesario diseñar protocolos de marketing científico eficaces, siguiendo el modelo exitoso del Equipo de Investigación de Atapuerca. Esto incluiría avisar con antelación a la prensa para preparar artículos más completos, emplear nombres comunes para fósiles o minerales que faciliten su recuerdo por el público — como el Cid para un nuevo cráneo en Atapuerca o Catalanita para un nuevo mineral en los Pirineos— y vincular los hallazgos a identidades regionales o nacionales reforzando el orgullo social y colectivo. Asimismo, puede anunciarse el descubrimiento de forma progresiva, generando expectación social y educativa. En todo ello el Equipo de Investigación de Atapuerca nos puede brindar una amplia experiencia y eficacia.

En resumen, este conjunto de acciones fortalecerá la percepción social de las ciencias, más el valor y recuperación de estas en nuestro sistema educativo, mejorando con ello la motivación de los estudiantes por las ciencias básicas desde edades tempranas. Ahora cabe esperar que alguien se ponga a ello. Sin cultura científica en nuestra sociedad y política aumenta exponencialmente el **riesgo de catástrofes** como los más de doscientos muertos durante la DANA de Valencia, los cientos de casas arrasadas por la erupción del volcán Tajogaite en La Palma, o el hundimiento del barrio del Carmel en Barcelona por una tuneladora sin suficiente información. Estos hechos anteriores han sido desastres que bajo una mayor prevención y cultura científica hubieran reducido su impacto en destrucción y gasto público. Hay que preguntarse pues si eliminar la Geología de nuestros currículums educativos sale a cuenta dado que la cultura científica salva vidas, protege propiedades y ahorra impuestos. En caso contrario les daremos la razón a los **terrapiplanistas** y confundiremos un dinosaurio con una excavación medieval, algo que, por cierto, ya ocurre. El terrapiplanismo solo ha sido el inicio de esta hipocresía política.

David Rabadà i Vives. Paleontólogo y comunicador científico. Doctor en Ciencias Geológicas en 1995 por la Universidad de Barcelona. Profesor de Ciencias Geológicas y miembro de la Academia ACVC.

Currículo, libro de texto y aprendizaje profundo, de acuerdo con Nuno Crato

Xavier Massó. 6 de mayo de 2026

La conferencia del exministro de Educación y Ciencia de Portugal (2011-2015) Nuno Crato consistió en una magnífica síntesis de su pensamiento educativo. Comenzó con la referencia a un cuadro de Johannes Vermeer, *El Astrónomo* (1668). Sentado ante un libro abierto en su escritorio y una esfera astronómica, está pensando en cómo establecer la conexión entre un texto escrito y un objeto tridimensional: una cartografía de las estrellas. Toda una metáfora de lo que hacemos como maestros o como estudiantes: entender e interpretar una realidad compleja en un texto.

El libro en cuestión, un tratado astronómico de la época, no podemos considerarlo en rigor un libro de texto en el sentido moderno y escolar del término, porque los libros de texto no aparecerán de forma explícita y sistematizada hasta el siglo XIX, con la generalización de los planes de estudio nacionales y la aparición de los currículos, con la función de ser su la plasmación en lo verbal, en lo textual; es decir, lo que deberá explicarse a todos los alumnos. Pero la idea es en realidad la misma que ocupaba al astrónomo de Vermeer. Hoy en día, prosiguió a continuación Nuno Crato, los libros de texto están en muchos casos desacreditados y no se consideran importantes para la educación, algo que, en su opinión, es un error: *los libros de texto sí son importantes*.

Desde la aparición de las pruebas internacionales, como TIMMS (1995), PISA (2000) y otras, disponemos de datos que antes no podíamos saber o, en todo caso, sólo intuir. Y esto representa una auténtica revolución

científica en educación. Ahora podemos establecer comparaciones a partir de datos objetivos. Y resulta que estos estudios internacionales nos aportan probadas evidencias de la importancia del libro de texto: los resultados muestran que aquellos países que usan intensivamente los libros de texto obtienen mejores resultados que los que no. A su vez, las diferencias en los libros de texto pueden causar hasta un 30% de la s.d. (Agodini et al. 2009).

¿Por qué, entonces, el libro de texto sigue desprestigiado en ciertos sectores educativos? Las razones de este desprestigio en ciertos países y la consiguiente «huida» del uso de los libros de texto proviene de una serie de corrientes pedagógicas contrarias a su utilización cuyo origen se remonta a los años sesenta del siglo XX, que siguen teniendo peso en nuestros días. Entre las ideas principales en contra del libro de texto tendríamos las siguientes:

- La idea de que la educación ha de estar centrada en el estudiante, frente a la transmisión de conocimientos.
- El énfasis de las pedagogías dominantes en el «método» más que en el «contenido», como muy bien indica Bianca Thoilliez.
- La reforma educativa radical llevada a cabo en los EEUU en los años sesenta, de acuerdo con la cual «los libros de texto sólo promueven la memorización».
- La tendencia en el currículo occidental hacia la innovación constante, la flexibilidad curricular y la diferenciación.

De acuerdo con Nuno Crato, en cambio, *en educación todo empieza con el currículo* y los libros de texto son su plasmación: establecen los contenidos a impartir y son la referencia para la evaluación, formativa y sumativa. El libro de texto es pues una herramienta para profesores y alumnos, así como también para que los padres puedan ayudar a sus hijos y sepan qué están estudiando y aprendiendo; igualmente, facilitan la preparación de pruebas y exámenes y constituyen una iniciación en el mundo de la lectura inteligente (Marsden, 2001).

En apoyo de «todo empieza con el currículo» existe una muy variada bibliografía en la medida que determina los conocimientos que deberán impartirse. Valgan como ejemplos en favor de esto desde Lev Vygotsky (1934) -«La instrucción es lo que anticipa el desarrollo y lo lidera»; Antonio Gramsci (1935) -Enseñar ideas científicas que contradicen la visión mágica y la cultura popular y que elevan a los jóvenes fuera de su entorno (Entwistle, 1979, 2023)-; Michael Young (2008): *Bringing Knowledge Back In*; -hay conocimiento mejor (*powerful knowledge*). Es decir, lo que G. Luri (2022) entiende como *conocimiento poderoso*, para el cual se requiere un dominio de la disciplina a impartir, aspecto éste en el cual hacen especial énfasis X. Massó (2021) con el derecho al conocimiento avanzado y M. A. Tirado (2025) sobre el conocimiento disciplinar. Y, muy importante, el currículo propicia algo fundamental, un conocimiento compartido, como indica E.D. Hirsch (2025): el conocimiento compartido es la base de la educación.

Todo currículo ha de incluir, por supuesto, conocimientos y habilidades, pero ha de estar guiado por el conocimiento. Ello por algo tan elemental como que las habilidades no tienen estructura, el conocimiento, en cambio, sí. Las habilidades generales fuera del conocimiento específico son ilusorias; son **domain specific**. El conocimiento permite (adquirir) más conocimiento –coherencia vertical-, a la vez que las distintas disciplinas deben estar interconectadas –coherencia horizontal-. Estamos hablando de un aprendizaje profundo, destacando la estructura sobre la superficie: pasar de hechos a esquemas simples y de éstos a esquemas más complejos (L. Rupérez, 2022). Las actividades dispersas, por su parte, no conducen a estructuras coherentes. Y lo que ocurre entonces es que, curiosamente, no queda más remedio que memorizar.

El currículo es la herramienta que permite el avance del estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos. Como decía Josep Pla (Lo infinitamente pequeño): «Es sólo cuando se sabe algo que se siente la necesidad de saber más. Es cuando no se sabe nada que la curiosidad desaparece».

En este sentido:

- El currículo construye nuevos esquemas conceptuales sobre esquemas conceptuales ya adquiridos.
- El currículo debe ser claro y preciso: profesores y estudiantes deben entender como surgen nuevos conceptos a partir de los anteriores.
- Debe ser ambicioso, llevando a los estudiantes a niveles superiores.
- No debe exagerar la construcción en espiral.
- No debe exagerar la flexibilidad – necesitamos una cultura común
- Debe permitir una evaluación rigurosa y precisa.

Un buen currículo y un buen libro de texto han de tener en cuenta también varias cuestiones en materia de psicología cognitiva, fundamentales para el aprendizaje:

El principio de secuenciación: para entender qué es un arco iris, por ejemplo, hay que saber previamente qué es la reflexión de la luz y la refracción, lo que son gotas de agua en suspensión, lo que son los diferentes

colores; y tener en cuenta la carga cognitiva: no se puede explicar todo de golpe; se debe tener en cuenta la necesidad de un espaciamiento en la transmisión de contenidos...

Hay que tener presente también el *principio multimedia* y el *principio de coherencia*. Sobre el principio multimedia desarrolló investigaciones muy importantes Paivio, un psicólogo de hace unos cincuenta años, hoy desconocido del gran público, que aportó cuestiones muy interesantes con su idea de los dos canales (de Paivio, así conocidos). Llevó a cabo experimentos llegando a la conclusión que hay dos canales para entrar en el cerebro, uno verbal (auditivo, escrito...) y uno de imagen. Puedes estar «mirando» una explicación visual, sin texto, y escuchar al mismo tiempo la explicación, o a la inversa. Pero está claro que si se pone una imagen sobre otra (en el mismo «canal», entonces no se entiende nada. Tampoco se debe, por ejemplo, estar al mismo tiempo hablando y proyectando el texto en imagen (algo desgraciadamente muy común) porque puede crear un conflicto cognitivo ante cualquier desviación de uno con respecto a la otra. En otras palabras, si hablas, no proyectes el texto en imagen. Es de nuevo el caso del cuadro con el que se empezó la conferencia: un hombre que está con un libro y una imagen, tridimensional en este caso, pero imagen. Es el principio de coherencia.

Un buen libro de texto debe ser también aquél que promueva un aprendizaje secuencial, activo y organizado.

A continuación, Crato pasó a enumerar las consecuencias de un mal currículum y un mal libro de texto, que resultan ser lo contrario de lo que algunos, radicalmente opuestos a la memorización, dicen precisamente que quieren conseguir, porque si no hay coherencia en la estructura, lo que ocurre entonces es que lo único que se puede hacer es memorizar, simplemente porque no se ha entendido. Lo que Ausubel consideraba aprendizaje no significativo, con sus inevitables consecuencias: aburrimiento y devaluación del conocimiento.

En resumen, una auténtica lección magistral por parte del Doctor Crato, el vídeo de cuya exposición íntegra recomendamos encarecidamente [ver en este enlace](#).

Xavier Massó. *Presidente de la «Fundación Episteme». Exsecretario General del «Sindicato de Profesores de Secundaria (aspepc-sps)». Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Catedrático de Enseñanzas Secundarias por la especialidad de Filosofía.*



De qué no hablamos en educación cuando hablamos del algoritmo **OPINIÓN**

Culpar al algoritmo es fácil. Más incómodo es reconocer nuestra responsabilidad participando en aquello que denunciamos.

Albano de Alonso y Manuel F. Navas. 3 mayo2026

En algunos centros hay bibliotecas educativas, rincones de lectura sobre pedagogía, evaluación o didáctica que los docentes curiosean. Cada uno elige qué leer y qué conclusión sacar. Hay quien no lee nada y también es legítimo.

Luego están quienes leen en redes, siguen *blogs* o escuchan atentamente a *influencers* educativos en Instagram mientras reparten sus correspondientes *likes*. También ahí cada cual es libre.

También hay cuentas en Internet construidas sobre la provocación que van ganando visibilidad, seguidores e influencia. Ahí no es como cuando decidimos qué libro leer y cuál no en la biblioteca de la sala de profesores. Ahí, le echamos la culpa al algoritmo.

Cómo funciona el algoritmo

En parte, esa explicación es correcta: sabemos que las plataformas están diseñadas para premiar aquello que genera interacción y que el conflicto, la indignación y la bronca circulan mejor que el matiz, la prudencia o la complejidad. Sabemos también que la arquitectura digital favorece estructuralmente a quien más incendia la conversación.

Sin embargo, esa explicación resulta insuficiente, porque el algoritmo no opera en el vacío ni produce efectos por sí solo. Funciona porque millones de usuarios participamos en dinámicas que refuerzan exactamente esa lógica mientras, al mismo tiempo, nos lamentamos de ella.

Hablar constantemente del “algoritmo” tiene, además, una característica psicológica: desplaza el problema hacia un agente abstracto y despersonalizado. El algoritmo no es nadie. No tiene rostro, no tiene voluntad reconocible en la conversación cotidiana, ni exige revisar nuestras propias prácticas. Funciona como tantas otras abstracciones desresponsabilizadoras de la vida pública: “la sociedad”, “el sistema” o “los tiempos que corren”. Categorías que nombran dinámicas reales pero que también pueden operar como cómodos

refugios discursivos cuando se utilizan para explicar fenómenos en los que nosotros mismos participamos activamente.

Culpar al algoritmo permite adoptar una posición confortable: el problema estaría en una maquinaria impersonal con mecanismos opacos

Esto es, en buena medida, lo que en psicología se conoce como *locus* de control externo: la tendencia a situar fuera de uno mismo la causa principal de aquello que ocurre. Culpar al algoritmo permite adoptar una posición confortable: el problema estaría en una maquinaria impersonal con mecanismos opacos sobre los que nada podemos hacer. Esa lectura (que tiene parte de verdad) nos parece que tiene algo tranquilizador, al permitirnos denunciar el ecosistema sin interrogarnos demasiado sobre cómo contribuimos a reproducir discursos tóxicos con nuestras interacciones.

Tomar conciencia

No hablamos aquí de opiniones polémicas ni debates intensos pero legítimos. Hablamos de discursos cuya estrategia diaria consiste en convertir la provocación en método: relatos digitales que viven de la catástrofe escolar permanente, del conflicto, la mentira incendiaria, el insulto calculado o la transgresión constante de límites como forma de posicionamiento. Son discursos reconocibles y, sin embargo, no solo no desaparecen ni quedan relegados a los márgenes, sino que crecen. Ganan seguidores, influencia y estatus de autoridad; se convierten en referencia para miles de personas, condicionan debates públicos y terminan ocupando un espacio clave en la conversación educativa.

La pregunta, por tanto, no es solo por qué el algoritmo los premia, sino también por qué contribuimos a su crecimiento. Sabemos cómo funciona este ecosistema, que comentar aumenta alcance, citar multiplica la difusión y responder dispara la interacción. Sabemos que cada vez que entramos a discutir no estamos simplemente refutando una idea, sino también contribuyendo a que esa publicación circule más, llegue a más personas y gane peso educativo.

Y, aun así, seguimos haciéndolo de manera sistemática, en una conducta que cuesta no calificar de irresponsable. Muchas veces nos convencemos de que estamos “desmontando” un discurso o “señalando” una barbaridad, cuando en realidad lo que hacemos es convertirnos en parte del propio mecanismo que amplifica aquello que denunciemos.

La satisfacción inmediata de responder, marcar posición pública o participar en la polémica suele imponerse a una pregunta estratégica más incómoda: si nuestra intervención está debilitando realmente ese discurso o, por el contrario, ayuda a que siga circulando. Conviene recordarlo: no estamos en una sala de profesores comentando lecturas entre colegas. En el ecosistema digital las reglas de interacción (y de distribución de legitimidad) son otras.

En redes sociales hacemos con frecuencia algo que difícilmente haríamos en la vida *offline*: sentarnos en la mesa del agitador del barrio a discutir con él a gritos delante de todo el mundo. Volvemos a la metáfora de nuestros centros: no ocurre en esas bibliotecas educativas.

Al hacerlo, ya no son solo seguidores quienes escuchan; también se detienen quienes pasan cerca, atraídos por el espectáculo. Eso es precisamente lo que ocurre cada vez que convertimos a ciertos perfiles en el centro de la conversación pública digital. Aunque la interacción sea crítica o queramos desmontar un bulo, el efecto agregado muchas veces es el mismo: reforzar su centralidad.

Interacción o no, he ahí la cuestión

En el ecosistema digital la interacción no es neutra. Dar “me gusta”, citar, comentar, responder o compartir son formas de otorgar visibilidad, relevancia y legitimidad. En un entorno donde la notoriedad funciona como indicador de importancia, estar constantemente en el centro de la conversación ya implica una forma de reconocimiento público. Las plataformas no premian el rigor, sino lo que genera conflicto y movimiento.

Es ingenuo pensar que podemos convertir de forma recurrente a determinadas narrativas en objeto central de conversación sin contribuir simultáneamente a su consolidación pública. Después llega el desconcierto y nos preguntamos cómo ciertas posiciones logran influencia, cómo determinados perfiles provocadores se convierten en líderes de opinión o por qué algunas voces dominan la conversación pública digital. Y, una vez más, la respuesta habitual se formula en abstracto: “Culpa del algoritmo”.

Insistimos: es cierto, pero poner el foco únicamente en esa explicación solo captura una parte del problema. La otra parte, más incómoda (ese lado “sombra” que preferimos no mirar, del que hablaba Jung), es que esos discursos proliferan y adquieren relevancia porque entre todos hemos contribuido a colocarlos en el centro del espacio público digital.

Hemos reaccionado a provocaciones, las hemos citado para criticarlas, las hemos compartido para denunciarlas y, en ese proceso, les damos exactamente aquello que necesitan para crecer: visibilidad sostenida. Por el contrario, si cada vez que estos perfiles dijeran una barbaridad perdieran montones de

seguidores, dejaban *ipso facto* de decirlas. Pero ahí continuamos, siguiéndolos, difundiendo sus mensajes, en una especie de infantilismo casi irresponsable al entender el debate democrático.

A todo esto se añade que han conseguido inocular una idea moral de que bloquear, silenciar o ignorar determinadas cuentas sería una forma de cobardía intelectual, como si no responder equivaliera necesariamente a ceder terreno o a abandonar el debate público. Muy relacionada con la falacia de que el debate democrático auténtico consiste en escuchar todas las opiniones, porque todas las opiniones son respetables. Pero no: no todas las opiniones son respetables. Respetables son las personas y su derecho a expresarse; las opiniones, en cambio, deben ganarse su legitimidad en el debate público. Hay opiniones racistas, xenóforas, clasistas... o sencillamente delirantes.

Esta visión, como decimos, parte muchas veces de una comprensión ingenua del medio en el que intervenimos. Como afirmaba McLuhan, el medio nunca es neutro: condiciona la forma en que los mensajes circulan, se reciben y producen efectos. No todos los espacios comunicativos funcionan igual y no toda confrontación produce el mismo resultado. En un ecosistema diseñado para premiar la fricción, muchas formas de confrontación refuerzan aquello que pretenden combatir.

Nada de esto significa absolver a las plataformas y al algoritmo de su responsabilidad. La tienen, y mucha. Su arquitectura está diseñada para premiar estructuralmente aquello que más fricción genera. Pero mientras toda la crítica se dirige al algoritmo, seguiremos evitando una pregunta incómoda: qué parte de responsabilidad tenemos los usuarios.

Así que algún día tendremos que hablar seriamente no solo de cómo funcionan los algoritmos, sino también de nuestra responsabilidad individual y colectiva en haber legitimado, amplificado y convertido en referentes a discursos educativos que han hecho de la crispación una estrategia de crecimiento. Mientras no asumamos esa parte del problema y no nos tomemos en serio el ejercicio responsable de nuestras interacciones para sanear el debate educativo, seguiremos atrapados en una contradicción evidente: lamentar públicamente el estado de las redes mientras contribuimos diariamente a reproducirlo.

Albano de Alonso Paz, es profesor y catedrático de Lengua y Literatura, y Manuel Fernández Navas es profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

Siete de cada diez adolescentes de 15 a 19 años han sufrido ciberviolencia en el último año

Pablo Gutiérrez de Álamo. 6 mayo 2026

No es una anécdota ni un problema de cuatro casos extremos. Es una realidad que atraviesa la vida cotidiana de más de la mitad de la juventud española. Así lo certifica el informe Código 505. Un estudio sobre las ciberviolencias entre la juventud española, publicado por el Centro Reina Sofía de Investigación en Ciencias de la Juventud con el respaldo de Telefónica y el Banco Santander.

La investigación, basada en una encuesta representativa a nivel nacional a 1.500 jóvenes de entre 15 y 29 años realizada entre febrero y marzo de este año, pone cifras a un fenómeno que la OCDE y la UNESCO ya identifican como uno de los grandes retos para los sistemas educativos del siglo XXI.

El dato más rotundo: el 57% de los y las jóvenes ha sufrido algún tipo de agresión digital durante el año previo a la encuesta. *Stalkeo* —es decir, vigilancia o revisión insistente de la actividad en línea de alguien—, control digital de pareja, insultos, difamación y discursos de odio son las formas más frecuentes.

Detrás de ese 57% hay una fotografía mucho más compleja, marcada por profundas diferencias en función de la edad y del género. Y es ahí donde el informe aporta uno de sus hallazgos más relevantes para el ámbito educativo.

La adolescencia, en el epicentro

Si el 57% es ya una cifra alarmante, el desglose por franjas de edad lo es todavía más. Entre las personas de 15 a 19 años —estudiantes de secundaria en su mayoría, todavía dentro del sistema educativo—, la prevalencia de la ciberviolencia asciende al 69%.

Casi siete de cada diez adolescentes ha experimentado alguna forma de agresión digital en los 12 meses anteriores a la encuesta. Esta proporción baja al 54% en el grupo de 20 a 24 años y al 49% entre quienes superan los 24 años.

La tendencia no se limita a las experiencias como víctimas. También la percepción de que la violencia existe —y es habitual— en los entornos digitales es más elevada entre los más jóvenes: el grupo de 15 a 19 años considera que la ciberviolencia está más normalizada que las personas de entre 25 y 29.

Y la tolerancia a determinadas conductas violentas es también mayor a menor edad. El caso del *stalking* es revelador: solo el 24% de los adolescentes lo considera una práctica muy negativa, frente al 45% de quienes tienen entre 25 y 29 años. Una diferencia de más de veinte puntos que habla de cuánto hay aún por hacer en términos de educación digital y cultura del respeto en línea.

Esta concentración del fenómeno en la adolescencia no es casual. El informe apunta a que la violencia entre iguales —entre compañeros y compañeras de clase, del grupo de amigos, del entorno escolar— tiene un peso especialmente relevante en ese tramo de edad.

El 28% de las víctimas ha sido agredido por alguno de sus pares; entre los más jóvenes, ese porcentaje sube al 37%. Y cuando la agresión proviene del grupo cercano, la intensidad del ciberacoso es mayor y las consecuencias emocionales, más profundas. «La violencia entre pares es clave: su intensidad se une con frecuencia a la violencia física», señaló en la presentación del informe Beatriz Martín Padura, directora general de Fad Juventud.

El género como fractura

La edad no es la única variable que reordena el mapa de la ciberviolencia. El género actúa como una segunda fractura, igualmente profunda, que atraviesa prácticamente todos los aspectos del fenómeno: desde quién lo sufre hasta cómo lo sufre, pasando por cómo lo percibe y reacciona ante él.

En términos generales, las chicas perciben una mayor presencia de violencia en los entornos digitales. Adoptan también más medidas de autoprotección: el 44% oculta su geolocalización, en una proporción mayor que los chicos; y cuando navegan, son más propensas a compartir contenidos únicamente con su círculo cercano. Esta mayor cautela, lejos de ser un rasgo secundario, refleja una experiencia más amenazante del espacio digital.

Las cifras de victimización lo confirman. El 9% de las chicas ha recibido mensajes hostiles relacionados con su aspecto físico, cuatro puntos porcentuales por encima de los chicos. Y ser víctima de la difusión de imágenes íntimas —la agresión que más miedo y rechazo genera entre la juventud— preocupa al 57% de las encuestadas, frente al 48% del total. No es solo una cuestión de prevalencia: es una experiencia que impregna su forma de estar en internet.

Donde la diferencia de género resulta más contundente es en las consecuencias. El impacto emocional de la ciberviolencia es significativamente más severo en las mujeres. El 25% de las víctimas femeninas declara haber caído en un estado de apatía tras las agresiones, diez puntos porcentuales más que los chicos. El 21% redujo su actividad en redes sociales después de los episodios violentos —un silenciamiento de voces femeninas que el informe subraya como una consecuencia directa—, once puntos más que sus pares masculinos. Y un dato especialmente preocupante: el 10% de las víctimas femeninas se ha autolesionado o ha pensado en hacerlo tras experimentar violencia digital, siete puntos porcentuales por encima del dato masculino.

Un fenómeno que se normaliza

Más allá de los datos de victimización, el informe llama la atención sobre algo igualmente inquietante: la normalización. El 29% de quienes han sufrido agresiones no hizo absolutamente nada al respecto.

No porque no pudieran, sino porque no les pareció suficientemente grave, o porque consideraron que esas cosas sencillamente pasan en internet. La ciberviolencia se percibe como parte del paisaje digital, no como una vulneración de derechos.

Esta normalización tiene una dimensión especialmente relevante en el caso del control digital de pareja. El 21% de la juventud considera que presionar a la pareja para que deje de interactuar con alguien en redes sociales puede resultar justificable. Y solo el 34% ve muy mal que alguien *stalk*ee a otra persona.

Son datos que contrastan con el rechazo casi unánime —en torno al 90% o más— que generan formas de agresión más visibles como los chantajes, las amenazas o la difusión de imágenes íntimas. La violencia de control, más sutil, más interiorizada como normal en las relaciones, esquiva esa reprobación generalizada.

La investigadora Anna Sanmartín, coordinadora del estudio, destacó también en la presentación que casi el 80% de quienes reconocen haber agredido digitalmente a otras personas habían sido previamente víctimas de alguna forma de violencia. Los datos apuntan a un círculo que se retroalimenta y que la escuela y las familias tienen la responsabilidad de interrumpir.

Quién es responsable y qué se puede hacer

El informe no se limita al diagnóstico. También pregunta a las y los jóvenes quién creen que debe actuar. El 41% señala a las personas agresoras como principales responsables; el 38% apunta a las plataformas digitales; y solo el 10% señala a los legisladores y políticos. El 63% considera que el papel de las plataformas en la lucha contra la ciberviolencia debería ser muy importante, y el 57% demanda una mayor implicación de las familias.

Para Fad Juventud, la respuesta no puede ser unidimensional ni reducirse al control del acceso o a la prohibición. «El bienestar digital no se construye desde el miedo o la prohibición, sino desde la educación, el pensamiento crítico y el acompañamiento», subrayó Martín Padura.

La alfabetización digital —que el propio informe identifica como un factor protector— y la generación de ciudadanía crítica capaz de navegar el ecosistema digital de forma libre y segura aparecen como las claves de un enfoque que pone a los jóvenes en el centro, sin alarmar ni minimizar.

Los datos del informe son, en última instancia, una invitación incómoda: a mirar el problema de frente, a no tratarlo como cosa de chavales, y a reconocer que la violencia digital —con sus consecuencias tangibles sobre la salud emocional, la participación social y la libertad de expresión de los más jóvenes— es un asunto que compete a toda la comunidad educativa.

La Plataforma Laboral de Educación Infantil 03 dice: ¡Basta!

Alicia Alonso. 7 mayo 2026

¿De dónde surge el problema?

De la disonancia entre las aportaciones del conjunto de las ciencias sobre *qué es la infancia*, y de la jurisprudencia para asegurar su cumplimiento, con la realidad que vivimos en el primer ciclo de educación infantil.

El concepto tradicional de infancia, minusvalorada respecto al mundo adulto porque se entendía como proyectos de personas, fue evolucionando a lo largo del siglo XX hasta que, en 1989, la *Convención de los Derechos del Niño* le dio su valor real. Declaró que era el bien más preciado que la sociedad tenía, que esa infancia era, además, sujeto de derechos inalienables e interactivos desde el comienzo de la vida por lo que no es posible satisfacer un derecho, por ejemplo, a la educación en casa y/o en una institución, si no hay políticas laborales (salarios adecuados y bajas materno-parentales), sanitarias (cuidado del desarrollo y prevención y trato de enfermedades) o sociales (solución habitacional y ayudas suficientes) que confluyan. Por ello declara que su interés superior ha de estar por encima de cualquier otro, haciendo responsables a las personas adultas de posibilitar que ejerzan esos derechos, y empieza por los estados firmantes que, legislando en consonancia obligados, están obligados a velar por que quienes cuidan a esa infancia (familias, instituciones,...) puedan facilitar que realicen sus derechos, tanto en la familia como en las instituciones.

La jurisprudencia derivada, prescriptiva igualmente para los estados firmantes, añade que la primera infancia, hasta los ocho años, es el primer periodo, esencial para la realización de esos derechos *“porque este tiempo es la base de la salud mental y psíquica y del desarrollo de aptitudes”*, lo que requiere una protección especial. Su personalidad, cuerpo y sistema nervioso se están conformando en este primer eslabón y el nivel óptimo de sus potencialidades, las que tiene derecho a desarrollar, dependerá del tipo de interacción con las demás personas y con el medio que les ofrecemos. Se resalta, especialmente, que *“los bebés y los niños muy pequeños tienen los mismos derechos que los demás niños a que se atienda a su interés superior”* (Artículo 44, O.G. nº14 del Comité de los derechos del niño) y que, dada su mayor vulnerabilidad y dependencia, que no incapacidad, necesitan construir vínculos de calidad que requieren una alta disponibilidad adulta, lo que es imprescindible para que descubran y se abran al mundo desde la seguridad necesaria con curiosidad, desenvoltura y bienestar.

Parecía que leyes como la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, la LOGSE de 1990, iban a determinar la realización de derechos infantiles, en el sentido pedido, al incorporar el derecho a la educación institucional, también desde el comienzo de la vida. Nacía así, incluida en el Sistema general, la etapa de Educación Infantil, única pero dividida en dos ciclos, hasta los tres años el primero y desde ahí a los seis el segundo.

Fue muy importante, pero faltaba mucho por lograr, en especial en el primer ciclo, precisamente el más vulnerable. Estas edades estaban enormemente dispersas en diferentes tipos de centros, reglados y sin reglar, dependientes de administraciones varias, con un rosario de titulaciones profesionales interviniendo, con un abanico de diferentes derechos laborales, todos muy precarios, o su inexistencia.

Tras 16 años y en lugar de mejorar, con la LOE de 2006 se institucionalizó el abandono de este primer ciclo por parte del estado; dejó su regulación absoluta en manos de las Comunidades (18 territorios), lo que lo discriminaba junto a la Formación Profesional, al no darles unos mínimos comunes de enseñanzas y requisitos de centros, como si ocurría con el resto de etapas.

El malestar a que dio lugar en su sector profesional fue reforzado por las lesivas condiciones en que una gran parte de las Comunidades legislaron sus propios y diversos requisitos mínimos, con currículos, o incluso sin ellos, con ratios demasiado elevadas y diferenciadas, exigencias de espacios y titulación diversas, igual que ocurría con las condiciones laborales que, en todo caso, eran malas. Profesionales de la educación infantil empezamos a movilizarnos reivindicando la reincorporación del primer ciclo al sistema educativo general en 2006 y en 2007 constituimos la Plataforma de Educación Infantil Estatal 06, que siguió luchado por esta y otras peticiones para que se tratara la etapa, al menos, con el mismo respeto que al resto.

Fruto de la lucha en estos años, logramos que en 2020 una nueva ley de educación, la LOMLOE, integrara de nuevo a este primer ciclo en el Sistema Educativo General, lo que incluía la definición estatal de mínimos comunes de enseñanzas y de centros. También se explicitó que todos los centros que acogiesen a niños y niñas de estas edades hubiesen de cumplir estos requisitos comunes para ser autorizados, y que dependiesen exclusivamente de administraciones educativas (modificación del Art. 14.2, 14.5 y 14.7 de LOE).

El Real Decreto 95 de “Enseñanzas” que desarrollaba este aspecto llegó en 2022, pero aún estamos esperando, casi seis años después, el de “Requisitos de Centros” en relación con titulaciones exigidas, apoyos

imprescindibles, espacios y ratios, imprescindible para proteger con mínimos comunes a todo el estado. Mínimo supone que la base que ninguna comunidad puede empeorar, pero si pueden mejorarlo.

¿Cómo está hoy el problema?

Al no haber regulación estatal, se mantiene en vigor una enorme variabilidad de Decretos autonómicos con una realidad muy precaria de sus profesionales y muy lesiva para los derechos de las criaturas y sus familias.

Voy a centrarme en aspectos inasumibles que se mantienen:

Primero, unas ratios inhumanas que hacen muy difícil la atención educativa individualizada, la que momentos como el cambio de pañal, la comida, el seguimiento sostenedor del juego o una labor preventiva e inclusiva con las criaturas y con las familias requieren. Es decir, dificulta extraordinariamente la construcción de ese vínculo seguro que, aunque secundario respecto al familiar, es también imprescindible porque en ausencia del primero uno nuevo ha de llenar ese espacio.

Y es que las ratios, con sus diferencias territoriales, siguen a años luz de lo recomendado por el Consejo de Europa. Sufrimos una media de entre 6 a 8 bebés por profesional, Europa establece 4; de 12 a 14 criaturas entre 1 y 2 años, Europa fija 6 y de 16 a 20 criaturas (la mayoría) de 2 a 3 años, Europa fija 8. Y ello por no contar la enorme diversidad en las aulas mixtas, figura organizadora recurrente en las zonas menos pobladas. A esto se suman un número de apoyos de personal en las aulas altamente insuficiente y muy variado según comunidades, sin reducciones por la incorporación de alumnado con necesidades educativas especiales en muchos territorios y con la escasa ayuda posible de una atención temprana también desbordada, que no puede llegar a realizar muchas de sus funciones por insuficiencia dotacional humana y material. La necesaria pareja educativa es casi inexistente, cuando no está tergiversada.

En segundo lugar, se suman espacios inadecuados junto a horarios extenuantes para muchas criaturas que pasan más de 8 horas en los centros, más que un horario laboral adulto estándar diario, sin descanso en julio como sí tienen en el segundo ciclo, sin aire acondicionado en los centros para puedan soportarse las altas temperaturas de los meses de verano.

En tercer lugar, es obsceno el mal trato continuado administrativo a sus profesionales. Con una alta variación de apoyos, condiciones laborales y titulaciones que intervienen según comunidades, también inferiores a la de Técnico en Educación Infantil. Sus profesionales no se consideran docentes, incluso en las escuelas de gestión directa son personal administrativo cuando, sin embargo, se les exige la misma gran carga burocrática que al resto de etapas, sin que se contemple tiempos dentro de su horario laboral para realizarla.

Los salarios son sangrantes a cambio de una tarea de hiper-responsabilidad. Hay quienes cobran menos del salario mínimo interprofesional gracias a triquiñuelas varias; la mayor parte del personal apenas supera los 1200 a 1500 euros brutos, con una media de entre 1090 a 1100 netos, que aprobó la patronal con los sindicatos mayoritarios FSIE, UGT y USO (CCOO rehusó firmar por considerar que perpetuaba la precariedad laboral del sector) en el vergonzoso **XIII Convenio Estatal** de la privada el 5 de marzo de 2025.

El personal de escuelas públicas de gestión directa, aunque con mejor status, es cada vez menor porque la privatización de la gestión avanza espectacularmente; por ejemplo, de las 393 Escuelas infantiles públicas de Madrid, solo 57 son de gestión directa de las que solo 2 corresponden al ayuntamiento de Madrid. Su salario oscila entre los 1300 y 1800 euros brutos según comunidades, igualmente muy inferior al del resto de docentes. A pesar de ello, la petición de reversión hacia la gestión pública de los centros de titularidad privada ha sido un lema reivindicativo constante porque sus condiciones laborales son notoriamente mejores.

Así no puede darse un cuidado educativo individualizado cálido y de calidad, como lo definen las compañeras asturianas, el que requiere poner en el centro el *interés superior del menor*.

El primer ciclo se ha desvirtuado, sistemáticamente, al seguir discriminándolo del resto con todas estas actuaciones, de las que deriva, en la práctica, el malentendido concepto de conciliación que viene de la mano encubierta del de "guardería"; vinculado a la antigua concepción de la infancia, que solo precisaba "guarda y custodia", tan obsoleto como el de asilo para las personas mayores, pero sin que se haya erradicado como aquél.

Es necesario recordar que conciliar la vida laboral y familiar, aunque es un tema altamente necesario, es un concepto empresarial que precisa para su realización de políticas sociales y laborales que la faciliten, no un horario abrumador para criaturas institucionalizadas que tienen derecho y necesidad de construir una relación suficiente y segura con su entorno familiar. No se da a los cachorros humanos lo que hoy en día se reconoce para otros mamíferos: su necesidad primera de construir un vínculo de apego seguro.

¿Qué se está haciendo para resolver?

En esta situación desde hace casi cuatro años, y en especial durante la negociación de ese aciago XIII Convenio, se va gestando la Plataforma Laboral de Educación Infantil (PLEI); un nuevo movimiento reivindicativo de educadoras y educadores infantiles que, harta de que les impidan realizar su trabajo con la

calidad que requiere, intentan revertir la precarización del cuidado educativo que despliegan cada día con niños y niñas de cero a tres años, *nuestro bien más preciado*.

P.L.E.I., mayoritariamente femenino porque es la situación del sector con un 97'4% de mujeres, ha sabido aunar las necesidades directas de la infancia con las laborales que revierten sobre ella, por lo que ha arraigado con fuerza entre las y los profesionales del sector, agradece los posibles apoyos de sindicatos mayoritarios, pero mantiene su independencia y organización asamblearia y busca la unidad con otros movimientos educativos y de base para lograr sus fines. Ha conseguido el acuerdo con sus demandas de toda la comunidad escolar y de muchos otros sectores que entienden su situación límite.

PLEI ha dicho "basta" al maltrato institucional que supone las ratios inasumibles, los salarios y condiciones laborales humillantes y discriminatorias. Pero también denuncian el desconocimiento y falta de valoración social de su trabajo, así como el sobre esfuerzo mental y físico que se les ha venido exigiendo.

Así emprendieron un camino de lucha difícil y muy trabajosa a la que han incorporado a las familias a las que han sabido explicar que defienden el bienestar de sus hijos e hijas.

Fue precedido por la huelga de 2 meses de las educadoras de las escuelas infantiles navarras en 2022 cuyas peticiones eran semejantes. En la primavera de 2025, cuando nace PLEI, están en huelga las compañeras de Baleares durante 2 meses también y Asturias hace una huelga de tres días en noviembre de 2025.

P.L.E.I hace concentraciones y se va sumando, en el año de su fundación, a las huelgas por la escuela pública que denuncian la situación y empiezan a divulgarla en prensa y en redes, de modo que una marea amarilla está llenando todo. Realizan, en diciembre, jornadas educativas en el Congreso de los diputados en defensa de los derechos de la infancia y de unas condiciones laborales dignas para dar al primer ciclo. Se entrevistan con todos los partidos políticos y administraciones educativas, sociales y laborales que quieren recibirlas para exponerles sus reivindicaciones y llevan, a través de Sumar y PSOE, una Propuesta No de Ley a la Asamblea de Madrid en febrero de este año 2026, con la petición de bajada de ratios y mejora de condiciones laborales.

Cuando las compañeras de Asturias hacen de nuevo una huelga en febrero de este año 2026, PLEI, con una enorme valentía, empieza a gestar en Madrid la actual huelga indefinida que, respaldada por CGT, comienza el 7 de abril y aún está en vigor, con un seguimiento y apoyo masivo que muestra la fuerza del movimiento.

Hacen un "manifiesto" en la creencia de que *"otra educación es posible y empieza antes de dar los primeros pasos"* ... puntualizando que *"No se trata solo de cuidados, ni de guardar a la más tierna infancia: hablamos de vínculos, aprendizajes, bienestar y derechos."*

Piden

Bajada de ratios, pareja educativa y aumento de apoyos en una red pública y de gestión directa que revierta su privatización.

Menos burocracia administrativa, pero con tiempo dentro de la jornada laboral para construir buenos proyectos educativos que puedan desarrollarse en Escuelas Infantiles Públicas, de titularidad y gestión, que puedan dar servicio universal y gratuito al ciclo, con recursos y en espacios adecuados, sin meterlo **"a cajón"** en colegios de infantil y primaria que no están preparados para acoger a la infancia de estas edades, a sus profesionales y a sus familias.

Subidas salariales dignas y sensibilización social de la importancia de su trabajo en el presente de la infancia.

Equipos profesionales estables, garantizados por condiciones laborales que lo permitan y posibiliten el adecuado sostén y acompañamiento *"a las criaturas y familias en el proceso de aprendizaje, desarrollo y crianza respetuosa"*.

Ampliación de la red de atención temprana para que pueda apoyar, con la eficacia necesaria, el desarrollo integral de todas las criaturas que lo precisen, por cualquiera de sus condiciones vinculadas a necesidades específicas de apoyo educativo, apoyar a las familias y al equipo profesional de la escuela.

Su última propuesta, además de mantener la huelga indefinida hasta el logro de sus aspiraciones, es la convocatoria de una huelga del primer ciclo de la Educación Infantil en toda España este 7 de mayo, huelga que recibe un masivo apoyo social.

Es por todo lo anteriormente expuesto, que *"reivindicamos y exigimos a las administraciones públicas que se hagan cargo de los derechos de la infancia y de las familias, siguiendo las directrices de la Unión Europea y que creen más plazas públicas que garanticen el acceso y el sano desarrollo del menor. Pero no a costa de la precariedad laboral de sus trabajadoras y de sus familias. La solución no consiste en la privatización del servicio, pasa por una mayor inversión que ponga en valor la importancia de este ciclo educativo y le dote de los recursos tanto materiales como humanos"* a los que tiene derecho según la Convención de los Derechos del Niño que España firmó y que tiene el deber de cumplir desde sus diversas administraciones territoriales estatales, autonómicas y municipales.

Apoyo y deseo éxito a PLEI, cuyas componentes cuidan educando lo más precioso que tenemos, ese primer ciclo de niños y niñas. Y es que tienen derecho absoluto a iniciar su recorrido vital con la calidad y calidez necesarias, la base imprescindible para una buena vida futura según todo el conocimiento científico y jurídico que tenemos.

Esto obliga a las administraciones y pasa, además, por la drástica mejora de las condiciones laborales de sus profesionales para que deje de ser realidad la declaración Kofi Annan, secretario general de Naciones Unidas hizo hace ya más de 25 años:

La primera infancia, de 0 a 3 años debe ser la prioridad absoluta de los gobiernos responsables, plasmada en leyes, programas y recursos. No obstante, estos son los años en los cuales reciben menos atención y es una tragedia para los menores y los países. La inversión en esta fase garantiza un desarrollo integral y equidad. (2001: Informe de UNICEF)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

De viaje

Hay responsabilidades que casi nadie del profesorado quiere asumir. Un ejemplo: la organización y acompañamiento del alumnado en un viaje de estudios. Mucha responsabilidad, complicada cobertura jurídica y casi nulo reconocimiento, ni profesional ni personal.

Jesús Jiménez Sánchez. 05-05-2026

Estos meses de primavera son propicios para los llamados viajes de estudios organizados. Es una "costumbre" que se mantiene. Como aquellos niños y niñas que, viajando en destaralados trenes o autobuses, lograban llegar a ver (¡por vez primera!) el mar. Profesores y profesoras ya en la jubilación pueden contar sabrosas experiencias: agradables la mayoría, tristes algunas, en ciertos casos con desgracias personales incluidas. Hoy las cosas han cambiado mucho. Ahora es diferente: existen muchas más oportunidades, aunque no por igual para todas las familias, y nuestros estudiantes pueden visitar cualquier punto del país y salir al extranjero.

Unas reflexiones. Primera, sobre el valor pedagógico de un viaje de estudios, que también podría extenderse a estancias veraniegas e incluso a visitas escolares en ña propia localidad. Segunda, sobre los peligros de este

tipo de extraescolares. Tercera, sobre los requisitos para garantizar (hasta cierto punto) la seguridad del viaje. Y una final, sobre lo que implican para el profesorado acompañante.

Valor pedagógico. Salir del aula y del propio centro escolar puede ser muy positivo. Desde hace mucho tiempo, la innovación pedagógica plantea que el entorno próximo es un buen escenario para la experimentación y la investigación (Freinet, Alfieri, Freire, etc.). Salir de la localidad, amplía la concepción del entorno hacia nuevos horizontes. No todo está en los libros y, menos, en los de texto. Ni en las redes. El paisaje y el paisanaje son fuentes muy valiosas para mejorar y ampliar el currículo escolar. Se reconoce hasta en los decretos estatales y autonómicos. Pero hay más. Salir unos días fuera de casa es muy sano y productivo para los chavales. La convivencia entre iguales, especialmente en grupos mixtos, enriquece socialmente. También sirve para madurar el hecho de abandonar durante unos días el "nido familiar". Socialización y autonomía personal: dos de los fines de la educación.

Peligros. Los hay. Evidentes. El principal: la posibilidad de un accidente, bien sea de todo el grupo (en el viaje, por ejemplo) o de uno de los participantes (en el hotel o en una visita, por ejemplo). Por desgracia, cada año se conoce algún caso, tanto entre el profesorado como en el alumnado. Pero hay, además, otras preocupaciones. Como el "desmadre" que puede producirse (una juerga nocturna, por ejemplo) o el aislamiento de algunos (por discusiones o estar permanente enganchados a las pantallas, por ejemplo). Control y prevención: dos objetivos básicos para el profesorado acompañante.

Requisitos. Imprescindible: la cobertura jurídica. Todo viaje de estudios debe estar reflejado en los documentos institucionales del centro. En tres niveles: referencia general en el proyecto educativo (PEC), mención directa en los proyectos curriculares (PC) y concreción temporal en la programación general anual (PGA). Y al ser el alumnado menor de edad, se requiere (imprescindible) la conformidad (por escrito) de las familias. Sin esas salvaguardas, que afectan no solo al profesorado acompañante sino a la dirección del centro, resultaría demasiado aventurado programar siquiera una salida escolar de un día. Y por supuesto que para una más larga se necesita una ordenación detallada del viaje, estancia, visitas, etc. etc. Aún así siempre quedarán flecos en el aire. Seguridad y planificación: dos sistemas de protección para garantizar, dentro de lo posible, que todo vaya bien.

Y el profesorado. Acompañar a un grupo siempre es una aventura. Y un acto de generosidad. Muy poco reconocido. Ni por muchas familias: ¿de parte de quien se ponen si se castiga a su hijo por una falta durante el viaje? Ni por un sector del claustro: ¿por qué protestan algunos compañeros docentes si tienen que hacerse cargo del alumnado que, por lo que sea, se queda en el centro escolar y no va al viaje de estudios? Ni por la administración educativa: ¿recibe algún tipo de reconocimiento (incentivo económico, reducción horaria posterior) el docente que pasa las veinticuatro horas del día, y durante una semana, pendiente y atendiendo al

alumnado durante todo el viaje? Sin tener una respuesta positiva a esos interrogantes, ¿qué docentes están dispuestos a dejar a sus familias por irse unos días con chavales en un viaje colectivo? Cada vez menos. Así que, en bastantes casos, el viaje solo es realizable con la colaboración de profesorado en prácticas e incluso de algunos padres y/o madres. Generosidad y satisfacción de ver disfrutar a sus alumnos: los dos motores que mueven a los más generosos.

Un viaje de estudios puede ser una excelente actividad extraescolar, tanto para la ampliación del currículo como para la mejora de relaciones entre iguales y entre alumnado y profesorado en un escenario mucho más abierto que el aula escolar. Pero entraña peligros ineludibles, por lo que se hace imprescindible una mayor seguridad jurídica y un reconocimiento explícito (profesional y social) por parte de la administración educativa y de su propio centro al profesorado que se implica directamente en esa "aventura". Sin esos apoyos, todo quedará en el voluntarismo de unos pocos y, poco a poco, se irán reduciendo los viajes de estudios.