

**ÍNDICE**

[El Govern catalán firma el nuevo pacto educativo con CC OO, UGT y Aspepc, pero sin fotos ni publicidad](#) **EL PAÍS**

[El 70% de familias quiere que sus hijos sean universitarios para tener más opciones de tener un buen empleo, según FAD](#) **EUROPA PRESS**

[Resultados de la PAU 2026: estas son las comunidades con mayor tasa de aprobados](#) **EL DEBATE**

[Polémica con la PAU en Bizkaia: "Un examen completo no puede ser un cero"](#) **DEiA**

[Pozuelo de Alarcón brilla en el Premio Princesa de Girona Escuela 2025 con la victoria del IES Gerardo Diego](#) **EL PAÍS**

[El 31% de alumnos cambia de ciudad para ir a la universidad: El 55% de ellos comparte piso y el 24% opta por residencia](#) **EUROPA PRESS**

[Una estudiante estalla tras sacar un cero en la prueba de euskera de la PAU: «Es el primero de mi vida»](#) **EL DEBATE**

[Miles de docentes y familias se manifiestan por "la emergencia educativa"](#) **LA VANGUARDIA**

[Negociación con el profesorado en verano o un inicio de curso 'caliente'](#) **LEVANTE**

[La reforma de la PAU ya está lista: la Xunta presenta este lunes su propuesta para participar en el diseño de las pruebas](#) **FARO DE VIGO**

[Profesores y familias recorren de nuevo Madrid este domingo ante la "insostenible" situación de la educación pública](#) **EUROPA PRESS**

[Expertos apuestan por reforzar la educación moral o el pensamiento crítico ante los desafíos como la IA](#) **EL DEBATE**

[Las auditorías internas apuntan al núcleo duro de Ayuso en el caso de los contratos a dedo de la FP](#) **ELDIARIO.es**

[Nueva PAU en Galicia: la Xunta propone una segunda revisión para cada examen elaborado y más docentes de secundaria en los grupos de trabajo](#) **EL CORREO GALLEGO**

[¿Policías en los centros escolares? No, no es eso, ni tampoco lo otro](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno Vasco anuncia "un plan de confort térmico para los centros educativos" ante las olas de calor](#) **DEiA**

[Tolón apoya la FP privada "pero no a cualquier precio" y apuesta por "ordenar" sus centros: "Algunos no tienen calidad"](#) **EUROPA PRESS**

[Alumnos y colegios castigados con los 'ceros' en euskera exigen que "una revisión extraordinaria y completa" de sus exámenes](#) **EL MUNDO**

[La Conselleria de Educación retoma la negociación con el profesorado una semana después del rechazo masivo al "acuerdo global"](#) **LEVANTE**

[Navarra apuesta por una educación digital "centrada en las personas" frente al dominio tecnológico](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La ley que reduce las ratios y la jornada lectiva comienza mañana su tramitación en el Congreso](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno de Madrid llega siempre tarde al verano y al invierno](#) **EL PAÍS**

[Cámaras termográficas captan las altas temperaturas en colegios: Patios en Sevilla a 60 grados o pupitres en Madrid a 35](#) **EUROPA PRESS**

[¿Para qué sirve la escuela cuando la información está a solo un clic?](#) **EL PAÍS**

[¿Por qué el nivel socioeconómico determina los resultados escolares? El papel oculto del lenguaje](#) **THE CONVERSATION**

[¿Por qué están agotados los docentes?](#) **THE CONVERSATION**

[José Antonio Marina: "Estamos educando personalidades dóciles y manipulables"](#) **MAGISTERIO**

[Tolón asegura que la reducción lectiva en la concertada no es competencia del Gobierno](#) **MAGISTERIO**

[El valor de recoger la cosecha: la cara más gratificante \(y humana\) del final de curso](#) **MAGISTERIO**

[Inspección empática](#) **MAGISTERIO**

[Familias y directores de centros madrileños exigen un plan urgente de climatización ante las altas temperaturas en las aulas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Proponen transformar la educación sin necesidad de tocar el currículo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Francia lanza una ofensiva contra el fracaso escolar en la educación secundaria](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Educar para prevenir: una investigación revela la magnitud del acoso y la explotación de menores en TikTok](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[¿Sindicalismo o politiquería?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Los niños con altas capacidades sacan todo excelentes y llevan gafas de pasta](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El 4,6](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[1976-2026: huelgas que nos hacen repensar la escuela que queremos](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Educar para la paz: la tarea que olvidamos mientras mirábamos para otro lado](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Antes de dar un móvil, eduquemos la atención](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS **CATALUÑA**

El Govern catalán firma el nuevo pacto educativo con CC OO, UGT y Aspepc, pero sin fotos ni publicidad

El Departamento de Educación aseguró que tiraría adelante el documento sin el apoyo del sindicato mayoritario y sin cerrar el conflicto en la calle

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 11 JUN 2026

De la gran pompa al modo incógnito. Si el Govern decidió firmar el acuerdo educativo del mes de marzo por todo lo alto -con el *president* Salvador Illa a los máximos representantes de los sindicatos-, este jueves durante la mesa sectorial se ha firmado el nuevo pacto, que amplía el anterior, pero sin dar la más mínima publicidad: sin comunicados de prensa ni fotografías. “No queremos ningún acto ni ninguna solemnidad”, apuntan desde uno de los sindicatos firmantes, conscientes de que la herida y el conflicto educativo todavía está bien vivo y no quieren atizarlo más, a nueve días del fin de curso.

El documento rubricado este jueves es el preacuerdo cerrado el 29 de mayo entre Educación y los dos sindicatos mayoritarios, Ustec y Profesores de Secundaria (Aspepc). El pacto incluye una subida salarial de 400 euros en cuatro años, incorporar 6400 profesionales en este mismo periodo, convocar 5.000 plazas de catedráticos los dos próximos años o recuperar la deuda de los sexenios en cinco años.

El texto fue sometido a consulta entre la plantilla por parte de Ustec -que pedía el sí-, pero también de CGT e Intersindical -que defendían el no-. Un 65% de los votantes rechazaron el preacuerdo, de modo que no se pararon las huelgas, que se reprodujeron el pasado viernes y este martes, con motivo de la visita del Papa.

Con esta discreción, y teniendo como antecedente el incendio que provocó la firma del acuerdo de marzo, Govern y sindicatos buscan no atizar más el conflicto educativo, que nadie sabe muy bien cómo encauzar. De hecho, hasta la misma Ustec admitía que necesitaba abrir ahora un nuevo periodo de consultas al profesorado para trazar una nueva ruta y nuevas metas. “¿Y ahora qué? El colectivo necesita saber qué objetivos plantear y establecer nuevos horizontes que ahora no tiene claros”, aseguraba el martes la portavoz del sindicato, Iolanda Segura.

europapress.es

El 70% de familias quiere que sus hijos sean universitarios para tener más opciones de tener un buen empleo, según FAD

MADRID 12 Jun. (EUROPA PRESS) - Siete de cada diez familias consideran que alcanzar niveles educativos elevados ofrece más oportunidades de acceder a un buen empleo y el grado universitario es el nivel formativo deseado para sus hijos (32,5%), seguido del máster (20,4%) y el doctorado (14,3%).

Así lo refleja 'Caminos Educativos 2025. Prioridades y brechas educativas en las familias españolas', un estudio realizado por Fad Juventud en colaboración con BBVA que analiza las percepciones, expectativas y decisiones educativas de 1.000 progenitores de toda España con hijos e hijas de entre 3 y 17 años.

Los resultados muestran que las familias continúan considerando la educación como una herramienta clave para favorecer la empleabilidad futura. No obstante, el estudio apunta a una evolución en las expectativas familiares. Junto al interés por las oportunidades laborales, gana peso una visión más abierta sobre los itinerarios educativos y profesionales, donde se valora cada vez más la capacidad de los y las jóvenes para tomar decisiones acordes con sus intereses y motivaciones.

Cuando las familias expresan preferencias concretas sobre el futuro académico de sus hijos, las disciplinas vinculadas a la ciencia, la tecnología y la salud son las que despiertan un mayor interés. Industria, Ingeniería y Tecnología encabeza las preferencias (9,8%), seguida por Ciencias de la Salud y Bienestar (8,2%) e Informática, Software y Tecnologías Digitales (7,1%).

El informe concluye que estas elecciones están estrechamente vinculadas a la percepción de que son ámbitos con una elevada empleabilidad y con mejores perspectivas de desarrollo profesional. Así, la posibilidad de acceder a un empleo estable y con oportunidades de crecimiento continúa siendo un factor determinante en la orientación académica que las familias proyectan para sus hijos e hijas.

Más allá de las preferencias académicas, el informe identifica una tendencia creciente hacia modelos educativos basados en la participación y la autonomía. Siete de cada diez familias se identifican con un modelo relacional autoritativo, caracterizado por combinar normas claras con el diálogo y la escucha de la opinión de los y las menores. Esta evolución también se refleja en otros ámbitos educativos.

En el caso de las actividades extraescolares, más de cuatro de cada diez familias afirman que sus hijos e hijas participan en ellas porque las han elegido personalmente, una muestra de la creciente importancia que adquieren sus preferencias en la toma de decisiones. En este contexto, el estudio dibuja un escenario en el que las familias "siguen viendo la educación como una vía fundamental para acceder a mejores oportunidades laborales, pero incorporan cada vez más elementos relacionados con la realización personal, el bienestar y la capacidad de los jóvenes para construir su propio proyecto vital".

▣ EL DEBATE

Resultados de la PAU 2026: estas son las comunidades con mayor tasa de aprobados

A excepción de La Rioja y Cataluña, que comunicarán sus datos el próximo 16 y 23 de junio, el resto de regiones han compartido la media de aprobados en esta prueba de acceso a la universidad 2025/2026

El Debate. 13 jun. 2026

La nueva prueba de acceso a la universidad (PAU), la clásica Selectividad, que se ha celebrado por segundo año consecutivo llega a su fin. Tras los últimos exámenes este jueves en Cataluña, todas las comunidades han ido dando a conocer estos días los resultados de sus estudiantes. Por su parte, La Rioja y Cataluña comunicarán sus notas el próximo 16 y 23 de junio, respectivamente.

–Castilla y León: en Castilla y León ha aprobado el 98,14 % de los 11.529 citados entre los pasados 2 y 4 de junio a la convocatoria ordinaria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), un punto más que el año pasado aunque con una nota seis décimas inferior, de 7,46 puntos.

–Navarra: el 96,98 % de los estudiantes presentados ha superado la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la primera convocatoria de este curso 2025-2026.

–Castilla-La Mancha: un total de 8.603 estudiantes de los 8.881 que se presentaron a la fase obligatoria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en el distrito universitario de Castilla-La Mancha superaron con éxito los exámenes, una cifra que supone un 96,87 %, según ha informado el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, que concreta que la cifra de suspensos es de 278.

–Extremadura: el porcentaje de aprobados en Extremadura ha alcanzado este año el 96,7 %, lo que supone un incremento de 1,2 puntos respecto a la convocatoria anterior.

–Galicia: el 96,25 % de los alumnos que la semana pasada realizaron en Galicia los exámenes de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) consiguió aprobarla. En concreto, según los datos ofrecidos este jueves por la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG), han superado la prueba 11.102 de los 11.534 estudiantes que participaron en la fase general.

–País Vasco: el 95,26 % del alumnado presentado ha superado la prueba, lo que supone 11 507 estudiantes aptos de un total de 12 080 que realizaron la fase de acceso.

–Comunidad Valenciana: el 95,23 % de los estudiantes que se han presentado a la convocatoria ordinaria de los exámenes en la Comunidad Valenciana, celebrados del 2 al 4 de junio, ha aprobado.

–Asturias: el 95,12 % de los 4.440 estudiantes que realizaron la fase de acceso de la Prueba de acceso a la Universidad (PAU) en la convocatoria de junio de este año en Asturias ha conseguido superar los exámenes.

–Comunidad de Madrid: el 95,1 % de los estudiantes de la Comunidad de Madrid que se han presentado a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) este curso ha aprobado, es decir, un total de 34.921 jóvenes.

–Aragón: el 94,91 % de los 6.348 alumnos de Bachillerato que se han presentado en la convocatoria de junio a la Fase Obligatoria de las pruebas de Prueba de Acceso a la Universidad en Aragón ha aprobado los exámenes.

–Región de Murcia: el 93,7 % del alumnado de la Región de Murcia ha superado la PAU con una media de 6,86.

–Cantabria: el 91,60 % del estudiantado presentado en Cantabria a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) la ha superado, según datos provisionales publicados por el Servicio de Gestión Académica de la Universidad de Cantabria (UC).

–Andalucía: el 90,63 % de los estudiantes presentados a la Fase de Acceso, es decir, la parte obligatoria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en Andalucía, ha logrado el aprobado, lo que supone 38.058 de un total de 41.993 alumnos examinados en esta parte obligatoria, de acuerdo con los datos facilitados por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación.

–Islas Canarias: alrededor del 90,3 % de los estudiantes presentados a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la convocatoria ordinaria de junio ha superado los exámenes, con una tasa de aptos del 91,6 % en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de en torno al 89 % en la Universidad de La Laguna.

–Islas Baleares: el 89,6 % de los estudiantes que se han presentado a la convocatoria ordinaria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) este mes de junio son aptos.

En el conjunto de todo el país, cerca del 95 % de los alumnos han conseguido superar la prueba, a la espera de ver qué ocurre con los estudiantes de La Rioja y Cataluña.



Polémica con la PAU en Bizkaia: "Un examen completo no puede ser un cero"

Los alumnos afectados se reúnen este lunes a las 10.00 horas en San Mamés

Aitor García Morán. Bilbao 13-06-26

La polémica por las calificaciones del examen de euskera de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en Bizkaia se mantiene abierta desde el pasado jueves, cuando comenzaron a conocerse los primeros casos de estudiantes que habían obtenido un cero en la prueba pese a haber realizado el examen completo y, en algunos casos, contar con acreditaciones de nivel B2.

La preocupación se concentró especialmente en torno a un tribunal concreto, el número 11, ubicado en Sarriko, donde varios alumnos cuyos apellidos comenzaban entre la I y la S aparecieron con calificaciones que distintos centros educativos consideran anómalas para el nivel que consideran que tienen los jóvenes y que así lo han ido demostrando con el paso de los cursos escolares. Docentes consultados por este periódico apuntan a que la magnitud de algunos resultados llamó la atención desde el primer momento.

"Una persona que ha completado un examen entero no puede ser un cero salvo que le hayan pillado copiando o se haya dejado en blanco", señala una de las fuentes docentes consultadas por este periódico. En esta línea, se considera que en una prueba de estas características puede haber diferencias entre correctores y convocatorias, pero consideran que los cambios suelen situarse dentro de unos márgenes razonables. "Un punto arriba, un punto abajo a lo habitual es lo normal", explican. La aparición de ceros entre estudiantes con preparación previa en euskera incrementó las dudas en algunos centros. "Hay gente con B2 con ceros", señalan fuentes docentes conocedoras de varios casos.

Convocatoria este lunes

En un primer momento, se apuntó a que la situación podía deberse a un fallo técnico en el proceso de incorporación de las calificaciones, algo confirmado por la Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) respecto a la gestión de algunas calificaciones. Posteriormente, la EHU informó de que había subsanado el error y ya había incluido las notas de la PAU tras detectar que varios estudiantes que sí habían realizado la prueba figuraban como no presentados y, por tanto, aparecían con una calificación de cero. En concreto, la universidad detectó que 8 estudiantes constaban como no presentados pese a haber hecho el examen.

El problema generó preocupación entre los afectados ante la posibilidad de que un error administrativo pudiera influir en la nota final de acceso a la universidad y en la elección de grado. Es por ello que el alumnado

afectado y personas de su entorno convocaron una concentración de cara a este lunes, a las 10.00 horas, en San Mamés, para reclamar explicaciones a la EHU.

Mientras la polémica continúa creciendo con el paso de los días, el procedimiento de la EHU para la revisión de exámenes sigue su curso. Este lunes concluyen los tres días hábiles para realizar la solicitud de revisión de los exámenes. En este caso, se verifica que las preguntas hayan sido corregidas al mismo tiempo que se comprueba la posible existencia de errores. Según las fuentes consultadas por este periódico, cabe la posibilidad de realizar una segunda corrección de la prueba. En caso de que la diferencia entre uno y otro examen sea de menos de dos puntos, la nota final será la media. Si es de dos o más, se realizará una corrección adicional de oficio.

EL PAÍS

Pozuelo de Alarcón brilla en el Premio Princesa de Girona Escuela 2025 con la victoria del IES Gerardo Diego

La fundación organizadora del certamen presenta una iniciativa destinada a conectar los centros ganadores de las distintas ediciones

RAFA RUIZ-MATAS. Madrid - 13 JUN 2026

El anfiteatro del Palacio de Linares, a escasos metros de la plaza de Cibeles, se ha convertido este jueves en un espacio de celebración de la educación y la pedagogía. Ante una sala completa, con alrededor de 200 asistentes, el instituto IES Gerardo Diego, de Pozuelo de Alarcón, ha sido distinguido con el Premio Princesa de Girona Escuela 2025, uno de los principales reconocimientos nacionales a la innovación educativa. El galardón reconoce la trayectoria de este instituto público madrileño, referente en excelencia académica, inclusión e internacionalización, y refuerza además el protagonismo de la Comunidad de Madrid en esta edición, en la que tres de los cinco centros finalistas pertenecían a la región. El encargado de recoger el premio ha sido el director del centro, Jesús Álvarez, quien ha reivindicado el papel de la educación pública durante su intervención. “Lo más importante del premio es que sirve para romper creencias limitantes y para dignificar el sistema público educativo en España como motor de transformación social”, ha defendido.

La ceremonia también ha servido para reconocer el trabajo de los otros cuatro centros finalistas, cuyos representantes han recibido un diploma acreditativo. Todos ellos han estado acompañados por responsables de escuelas galardonadas en ediciones anteriores. El acto ha contado además con la participación del empresario, filósofo y escritor argentino Alejandro Roemmers; de Luis Carvajal, patrono de la Fundación Princesa de Girona; y del director general de Casa de América, León de la Torre. Uno de los momentos destacados de la jornada ha sido la intervención de Guillermo Sánchez, director del IES Ramón y Cajal de Zaragoza, ganador del premio en 2021, quien ha presentado el proyecto de la futura Red de Escuelas Princesa de Girona, una iniciativa destinada a conectar a los centros reconocidos por la fundación y favorecer el intercambio de experiencias y buenas prácticas educativas.

El reconocimiento culmina una trayectoria de años en la que el IES Gerardo Diego ha tratado de demostrar que la escuela pública puede combinar excelencia académica, innovación e inclusión. Con más de 1.000 estudiantes, el centro se ha consolidado como uno de los referentes educativos de la Comunidad de Madrid gracias a un modelo basado en la internacionalización, el bienestar del alumnado y la igualdad de oportunidades.

Uno de los rasgos más distintivos de su proyecto es la apuesta por el Bachillerato Internacional. El instituto fue pionero al convertirse en el primer centro público bilingüe de España en implantar el Programa de Años Intermedios. La iniciativa nació del propio equipo educativo, que buscaba reforzar la formación de ciudadanos con una visión global, capaces de desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la investigación o el compromiso social.

“Queremos que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades”, explica Álvarez en una conversación con EL PAÍS previa a la entrega del premio. Esa filosofía atraviesa buena parte de la actividad del centro, que además es referencia para alumnado con necesidades especiales. “Lo que pretendemos es romper cualquier tipo de barrera que limite oportunidades”, señala.

La internacionalización constituye uno de los pilares del proyecto, aunque el instituto intenta alejarse de una concepción asociada exclusivamente a los viajes al extranjero. El centro apuesta por acercar otras culturas y perspectivas a través de la literatura, el arte, la ciencia o los idiomas. “Generamos una mentalidad global sin necesidad de gastarnos miles de euros en un viaje”, defiende el director.

La actividad diaria del centro refleja esa filosofía. Esta misma semana, los alumnos de secundaria presentan medio centenar de cortometrajes realizados dentro del programa piloto de la Escuela de Cine y Audiovisual de la Comunidad de Madrid. También inaugurarán una exposición dedicada a la cultura japonesa y más de 150 estudiantes expondrán próximamente sus proyectos personales. A ello se suman iniciativas culturales, científicas y artísticas impulsadas junto a distintas instituciones educativas.

El instituto también ha comenzado a incorporar la inteligencia artificial a sus prácticas docentes. “La inteligencia artificial ya la usan los alumnos con o sin nosotros”, afirma Álvarez. El objetivo, explica, es enseñarles a utilizarla de forma crítica y aprovechar su potencial para mejorar la inclusión y el aprendizaje.

La Comunidad de Madrid contaba además con otros dos centros entre los cinco finalistas: el Colegio Nuestra Señora del Carmen, de Móstoles, reconocido por su apuesta por la robótica educativa y el aprendizaje basado en proyectos, y el IES Luis Vives, de Leganés, uno de los referentes nacionales de Formación Profesional. Completaban la lista el CEIP Virgen del Mar, de Jerez de la Frontera (Cádiz), y el IESO Matías Ramón Martínez, de Burguillos del Cerro (Badajoz).

Con la elección del IES Gerardo Diego, el jurado ha querido premiar una propuesta que combina excelencia académica, vocación internacional e inclusión educativa. Tras la entrega del galardón y de los diplomas a los demás finalistas, los representantes de los cinco centros posaron juntos sobre el escenario junto a ganadores de ediciones anteriores, cerrando una ceremonia que convirtió durante unas horas el Palacio de Linares en el punto de encuentro de algunos de los proyectos educativos más innovadores del país.

europapress.es

El 31% de alumnos cambia de ciudad para ir a la universidad: El 55% de ellos comparte piso y el 24% opta por residencia

Una encuesta de la Fundación CYD revela también que el 18% de los jóvenes utiliza la IA para informarse sobre la elección de grado

MADRID, 14 Jun. (EUROPA PRESS) - Estudiar en la universidad implica un cambio de ciudad para el 31% de los estudiantes, de los cuales, a la hora de escoger nueva residencia, el 55% opta por vivir en un piso compartido y el 24% en una residencia universitaria, mientras que el 8% reside en casa de familiares o amigos, el 6% paga un alquiler individual y el 4% tiene vivienda propia. Las preferencias varían en función del tipo de universidad en la que estudian: el 58% de los universitarios de la pública opta por un piso de alquiler compartido, mientras que en la privada esta cifra baja al 37%, y se incrementan los porcentajes de aquellos que recurren a residencias universitarias (26%) o a vivir con familiares y amigos (14%).

Así lo refleja una encuesta realizada por la Fundación CYD a una muestra de 800 estudiantes universitarios residentes en España con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, cuyas respuestas han sido recabadas a través de una plataforma online habilitada por Ipsos, compañía especializada en análisis de datos y estudios de mercados.

El estudio también revela que la afinidad e interés personal (30%), la vocación (27%) y la inserción laboral (15%) son los principales motivos que decantan la balanza hacia la elección de unos estudios universitarios. Otros motivos son la recomendación de familiares, amigos y profesores (13%), la elección por ajustarse a la nota obtenida (9%) y la opción por estudios universitarios que quedaban más cerca del lugar de residencia (6%). La vocación tiene un mayor peso a la hora de elegir carrera entre los estudiantes de la universidad privada (31%) frente al 26% de la pública, mientras que los estudiantes de la pública se decantan más por la afinidad e interés personal general (31% frente al 24% privada).

Además, el 60% de los encuestados considera que no recibió una adecuada orientación académica en el instituto. Para ampliar y complementar esta orientación, las webs de fuentes oficiales gubernamentales (30%) y con contenido informativo y educativo (36%) se añaden en relevancia a las consultas a amigos, familiares y conocidos (36%). Las visitas presenciales a las universidades (24%), la información a través de redes sociales (21%) y la inteligencia artificial (18%) y las visitas a las ferias del sector (13%) son otras de las alternativas con las que los estudiantes recaban información para tomar la decisión sobre la elección de grado universitario.

INSERCIÓN LABORAL SEGÚN ÁMBITOS DE ESTUDIOS

El Test de Inserción laboral del Ranking CYD muestra la situación laboral de los estudiantes que se graduaron en el curso 2018-2019 al año y a los cuatro años de obtener el título. En el área de la Salud, Medicina tiene la cifra más alta de afiliación a la Seguridad Social a los 4 años con el 92,17%, y una base de cotización media de 41.333 euros, también la cifra más alta de todos los ámbitos. Le sigue Enfermería, con una afiliación del 97,7% a los 4 años y una base media de cotización anual de 35.766 euros. En estos dos ámbitos: la gran mayoría de los graduados tiene un contrato en la categoría de titulados (el 98,2% en Medicina y el 97,7% en Enfermería). En el curso 2023-2024 un 14,6% de los estudiantes cursaba un grado vinculado al ámbito de Salud y servicios sociales.

En el área de Informática, Ingeniería Informática destaca por tener los mejores indicadores: a los 4 años, el 89,77% de los titulados está afiliado a la Seguridad Social y tiene una base media de cotización anual de 36.772 euros. Informática es uno de los ámbitos con menor porcentaje de estudiantes: en el curso 2023-2024, el 4,8% del alumnado de grado del sistema universitario español (SUE) cursaba una titulación vinculada a a este ámbito. En el curso 2023-2024, el 12,4% de los estudiantes del sistema universitario cursaba una de las titulaciones del área de Ingeniería, industria y construcción. En estos campos destacan los resultados del ámbito de Ingeniería Electrónica y de Telecomunicación, con el 86,75% de afiliación a la Seguridad Social a los 4 años y una base de cotización media de 35.327 euros, e Ingeniería Industrial/Producción, con una base de cotización media de 34.582 euros a los 4 años de la titulación.

Dentro del ámbito de Negocios, administración y derecho, que agrupa al mayor porcentaje de estudiantes de grado en España (el 20,9% en el curso 2023-2024), el mejor dato de afiliación a la Seguridad Social se da entre los graduados de ADE, con un 77,24% de afiliados a los 4 años de obtener el título y una media salarial de 29.080 euros. Los titulados en Economía perciben un mayor salario medio, 31.155 euros, con una cifra ligeramente inferior en afiliación, un 73,59%. Tanto en ADE (34,8%) como en Economía (45%) menos de la mitad de sus graduados están clasificados en la categoría de titulados.

Por su parte, el 61,64% de los graduados en Derecho está dado de alta en la Seguridad Social a los 4 años, con un salario medio de 31.140 euros. Educación presenta un alto porcentaje de contratación: el 78,68% tiene contrato a los 4 años de obtener el título, pero es el ámbito donde sus profesionales graduados tienen la base media de cotización más baja a los 4 años: 24.546 euros. En el curso 2023-2024, el 12,1% de los estudiantes de grado cursaba una titulación vinculada a este ámbito.

En Ciencias Sociales, en Sociología el 65,29% de los graduados está dado de alta en la Seguridad Social a los 4 años y percibe un salario medio de 30.460 euros, mientras que en Periodismo el 76,26% de los titulados está dado de alta en la Seguridad Social a los 4 años y presenta una base media de cotización anual de 25.237 euros. En estos dos ámbitos se da una alta tasa de contratación por debajo del nivel de estudios: a los 4 años de graduarse, solo el 36,2% de los contratados en Periodismo y el 23,2% de los titulados en Sociología tiene un contrato en el grupo de titulados (la tasa de empleo acorde más baja de los ámbitos analizados). En el curso 2023-2024, el 13,2% del alumnado de grado pertenecía a estos ámbitos.

▣ EL DEBATE

Una estudiante estalla tras sacar un cero en la prueba de euskera de la PAU: «Es el primero de mi vida»

En declaraciones concedidas a la Cadena COPE, Hidayya, alumna del IES Martín de Bertendona BHI (Bilbao), señala cómo durante todo el año les enseñaron «modelos de examen supercomplicados»

El Debate. 14 jun. 2026

La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en Vizcaya sigue dando de qué hablar. Decenas de ceros, problemas técnicos en las notas y, al fondo de todo, una manifestación ante el carrusel de suspensos que ha dejado el examen de Lengua Vasca y Literatura II.

Inicialmente, la Universidad del País Vasco (EHU) –entidad que organiza la prueba– señaló que se había detectado un error técnico en la introducción de ocho de las calificaciones, cuyos alumnos figuraban como no presentados. Aun así, distintos medios locales detallan cómo una gran cantidad de los centros vizcaínos concertados del modelo A (en castellano con asignaturas en euskera) se veían afectados por esta ola de ceros.

Lógicamente, la indignación de estudiantes, padres y centros es palpable, dado el sorprendente aluvión de ceros registrado en esta edición de la antigua Selectividad.

«A nosotros nos enseñaron con modelos de examen supercomplicados. Es imposible un cero, pero ¿cómo voy a tener un cero? Es el primero de mi vida», detalla a la Cadena COPE Hidayya, alumna del IES Martín de Bertendona BHI (Bilbao).

De hecho, la joven recuerda haber salido contenta del examen, lo que llevó a la más absoluta de las sorpresas al ver la nota. Una vez que vio el cero, Hidayya consultó las distintas redes sociales, observando que no estaba sola en este carrusel de suspensos: «Me metí a redes sociales y me empezaron a salir vídeos de gente y todo eran fotografías de los ceros».

Asimismo, esta estudiante de estudiante de Bachillerato Artístico cuenta que su profesora de euskera no dio crédito al saber su nota: «Me dijo: '¿En serio? Es imposible, eso lo tienen que mirar. ¿Cómo vas a tener un cero? Tú no tienes nivel de un cero!».

Ahora los alumnos tendrán la posibilidad de pedir una revisión del examen, cuyos resultados definitivos se publicarán el 22 de junio. De igual manera, distintos centros ya estudian realizar una reclamación conjunta ante la posibilidad de que los correctores hayan podido ser demasiado exigentes.

Afortunadamente, en el caso de Hidaya, no tendrá problema para entrar en el grado de Arte. Aun así, tiene previsto reclamar este examen, que incluía varias preguntas tipo test: «Puedo asegurar que en esas no creo haber fallado, porque en lengua no he fallado en mi vida en esas preguntas».

LA VANGUARDIA

Miles de docentes y familias se manifiestan por “la emergencia educativa”

Los sindicatos cifran en 25.000 las personas concentradas en Barcelona; la Urbana habla de 7.000. Los convocantes reclaman un gran pacto por la educación pública, denuncian una “emergencia educativa” y advierten al Govern de que las movilizaciones continuarán si no se abren negociaciones

Javier Ricou. Barcelona. 14/06/2026

La manifestación convocada este domingo por los docentes -la última de este curso, pero con amenaza de continuar con las protestas en otoño- ha arrancado pasadas las doce del mediodía en los Jardinetes de Gràcia. Se han concentrado 25.000 personas en el centro de Barcelona, según los sindicatos; cifra que la Guardia Urbana rebaja a menos de la mitad: 7.000.

Con lemas repetidos a los usados en las últimas marchas reivindicativas: “Somos nosotros los que decimos lo que se pacta”, “Niubó dimisión”, “Luchar también es educar” o, el más repetido y el que encabeza la marcha: “Detengamos la emergencia social y educativa”.

Los sindicatos convocantes han repetido antes de iniciar su camino en dirección a plaza Catalunya que la nueva protesta, a las puertas del final del curso, tenía un objetivo muy claro: conseguir que esta fuera “una manifestación” de país que sirva para un “gran acuerdo” por la educación pública. Habrá que valorar, vista la asistencia al acto al que han sido invitadas también las familias de los alumnos, si lo han conseguido o no.

La portavoz de Ustec, Iolanda Segura, ha reiterado, como viene haciendo este sindicato desde el inicio de las protestas, que Catalunya padece “una crisis educativa sin precedentes, lo que obliga a poner sobre la mesa la necesidad de cambios estructurales”.

El aumento de sueldo entra en un segundo plano, por detrás de una escuela inclusiva y catalana

Se ha vuelto a dejar claro que el desacuerdo va mucho más allá de un aumento de sueldo, que el Govern había ya aceptado. Laura Gené, secretaria general de Ensenyament de la CGT, ha sostenido, por su parte, que la actual ley “ha fracasado” y que es hora de sentarse a reflexionar “para descubrir qué ha fallado”.

La representante de la CGT, ha reclamado, asimismo, más recursos públicos al considerar que los previstos en los nuevos presupuestos “son insuficientes”. Y añade que la crisis y emergencia “no afecta solo a la educación; es ya una macha de aceite que se extiende por todos los servicios públicos”

Gené ha hablado de “emergencia educativa” y pide al Govern -Ustec lo ha plantado en las dos últimas convocatorias- que se siente a negociar. Anuncia que están “dispuestos a negociar todo el verano, si hace falta, para alcanzar acuerdos. Si no se consiguen, Gené avisa: “Volveremos a encontrarnos en las calles en otoño”.

“Escuela pública, inclusiva y en catalán es nuestra principal petición en esta manifestación unitaria”, ha repetido, por su parte, Iolanda Segura, para dejar claro que la protesta sobrepasa el tema de sueldos.

Sobre las esperadas futuras reuniones con el Departament d'Educació para desencallar el conflicto, la portavoz de Ustec ha dejado claro que no se volverán a sentar en la mesa “si no es para abrir una negociación; esos encuentros -si no hay voluntad de repensar el modelo que necesita el país- serían estériles”.

A esta manifestación se ha sumado también la aFFaC (Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya) Su presidente, Jordi de Carreras, ha apelado por ese gran acuerdo de la educación pública, “que necesitamos”, ha enfatizado. Las familias de alumnos reclaman poder participar en las conversaciones con el Govern. “Tenemos derechos y tenemos soluciones y propuestas”.

Marc Martorell, portavoz de la Intersindical, comparte con sus colegas de docencia, que esta lucha sobrepasa ya la batalla de los sueldos o mejoras laborales. “Lo que pedimos -recoge ACN- es un modelo de país que realmente invierta en educación que esté a la altura del país”.

Un accidentado fin de curso con 23 jornadas de huelga sin llegarse a ningún acuerdo



La protesta de esta mañana en el corazón de Barcelona llega tras un fin de curso marcado por 23 jornadas de huelgas. Ustec, Intersindical, CGT, COS y CNT han organizado la manifestación de esta mañana. Todos rechazan el acuerdo ofrecido por la Generalitat, que sí han firmado el resto de sindicatos: CCOO, UGT y Professors de Secundària

Ustec, mayoritario entre el profesorado de infantil y primaria, se sumó inicialmente al último preacuerdo, que ampliaba el pacto previo del marzo, pero poco después se desmarcó del mismo al rechazarlo una votación abierta a todos los docentes.



Negociación con el profesorado en verano o un inicio de curso 'caliente'

El cierre en falso de la huelga docente, tras no alcanzarse un acuerdo mayoritario, augura un otoño de movilizaciones educativas si no se alcanza un pacto en los próximos meses

Hortensia García/ Rafel Montaner. València 14 JUN 2026

La enseñanza pública no universitaria de la Comunitat Valenciana cerró en falso el pasado jueves uno de los capítulos de mayor conflictividad sociolaboral de su historia reciente. La huelga indefinida de docentes, iniciada el pasado 11 de mayo de 2026 y suspendida provisionalmente el 11 de junio, se ha extendido durante 32 días y 23 jornadas lectivas completas con manifestaciones multitudinarias en la calle que han puesto a prueba la capacidad de negociación de la nueva consellera de Educación, Carmen Ortí, y desatado las críticas hacia el actual 'president', Juanfran Pérez Llorca, situando la educación en el centro del debate político y social.

La merma en el salario del profesorado en huelga, de hasta 500 euros de quita por semana; el cansancio y el desgaste de los docentes al no ver avances en las negociaciones; la división de la histórica unión sindical con la que arrancó la movilización; y el enfriamiento de apoyo de las familias después de un primer respaldo inicial, han llevado a desactivar, al menos temporalmente, la huelga indefinida. No obstante, aunque los sindicatos mantienen la idea de retomarla a partir de septiembre como medida de presión en lo que se espera que sea un inicio de curso caliente si no prospera la negociación estival que propone el mismo Pérez Llorca.

Una huelga de impacto nacional

La movilización convocada por la mayoría sindical que conforman el Stepv, la principal fuerza entre el profesorado, CC OO y UGT, con apoyo de CSIF y ANPE y respaldada por el movimiento estudiantil y la Federación de Asociaciones de Madres y Padres (FAMPA) destacó por una escalada rápida en las calles. La primera manifestación del 15 de mayo, calificada de "histórica", congregó a más de 35.000 personas en València. La presión aumentó el fin de semana del 23 y 24 de mayo con una marcha de más de 30.000 docentes y familias que colapsó el centro de la capital.

La huelga de los docentes valencianos cobró dimensión nacional cuando el domingo 31 de mayo un agente antidisturbios de la Policía Nacional empujó por la espalda a una profesora jubilada de 68 años que participaba en una protesta frente al Palau de la Música, donde se encontraba Pérez Llorca. La mujer cayó al suelo golpeándose la cabeza y necesitó ser asistida en un centro de salud por rotura del tabique nasal y heridas en la barbilla. El vídeo de la embestida del agente, que fue expedientado, se hizo viral.

Negociación televisada

La tensión en la negociación quedó en evidencia desde el inicio cuando la consellera Carmen Ortí exigió a los sindicatos "un gesto" de flexibilidad ante una primera propuesta que no gustó a los representantes del profesorado. Tras unas primeras mesas de negociación sectoriales a puerta cerrada, la conselleria decidió en un gesto poco habitual televisar las maratónicas reuniones con los sindicatos. El tramo final de las movilizaciones vino acompañado de una acampada de docentes en la plaza de la Virgen de València que arrancó el 2 de junio y duró 10 días. Ni la alcaldesa de València, M^a José Catalá, ni la delegada del Gobierno, Pilar Bernabé, ordenaron desalojar la acampada pese a carecer de permiso. Ninguna quería enfrentarse al profesorado. Ambas se disputarán el año próximo la alcaldía del Cap i Casal. El 'campamento' se desmontó finalmente el 11 de junio tras la decisión de docentes y sindicatos para suspender la huelga temporalmente pese a no haber alcanzado un acuerdo unánime con Educación.

Una huelga en 'pausa'

El desgaste provocado entre las filas docentes por la que es sin duda la huelga indefinida del profesorado más larga de la historia de la enseñanza valenciana se hace evidente en los datos oficiales de seguimiento diario del paro que iba dando la conselleria, pues se pasó de un 35 % en la fase inicial al 3 % un mes después. De

ahí que la consulta telemática celebrada el 10 de junio de 2026 ante la última propuesta de Educación funcionase como un referéndum para poner en 'pausa' la movilización. Participaron 30.238 docentes —un 38,91 % del censo—. Sus votos certificaron el rechazo a la oferta de la Generalitat, aunque votaron a favor de suspender temporalmente la huelga indefinida.

La propuesta de acuerdo global de la Generalitat, que pone sobre la mesa una inversión superior a los 3.300 millones de euros en cuatro años (2026-2029) en la mejora y transformación de la educación pública, recibió el respaldo de apenas un 13 % de los participantes, mientras que el 87 % votó en contra. A nivel táctico, el 67 %, dos de cada tres de los votantes dijo si a finalizar de forma inmediata la huelga indefinida. De estos, el 71 % eligió la fórmula de una "suspensión temporal" para continuar con movilizaciones intermitentes, frente al 29 % que propuso una "desconvocatoria" formal definitiva para trasladar las protestas en bloque al próximo curso.

La negociación ha acabado con preacuerdos parciales en los cinco puntos que había sobre la mesa (salario, ratios, burocracia, valenciano e infraestructuras).

Burocracia

Las propuestas para reducir la carga de trabajo burocrático del profesorado representan el único acuerdo mayoritario y de consenso unánime de las bases. Fue firmado por Stepv, CC OO, UGT y CSIF tras cosechar un 82 % de aprobación en la consulta docente, aunque ANPE se desmarcó de la firma, exigiendo un plan calendarizado por la Conselleria de Administración Pública para trasladar Personal de Administración y Servicios (PAS) a todos los colegios de la red autonómica, argumentando que sin administrativos técnicos, la eliminación de la burocracia docente es irrealizable.

Salarios

La pérdida del poder adquisitivo del profesorado, cuyo tramo salarial autonómico lleva década y media sin actualizar, es el principal caballo de batalla del actual conflicto educativo. La administración de Pérez Llorca ofreció una subida salarial de 200 euros mensuales brutos en los complementos de carácter autonómico distribuidos en un plazo de 15 meses, acompañada de la concesión de seis días de libre disposición adicionales al año. La propia conselleria valora esta medida en más de 800 millones de euros inversión en los próximos cuatro años, de los que solo 35 se han presupuestado para este 2026.

Este acuerdo fue firmado exclusivamente por ANPE y CSIF, que ostentan conjuntamente un tercio de la representación sindical. La consellera Carmen Ortí declaró clausurado el bloque retributivo, asegurando que los salarios no se volverán a renegociar. Algo que rechaza la gran mayoría sindical que conforman Stepv, CC OO y UGT, que augura un otoño caliente si el Consell no se acerca a la reivindicación inicial de los sindicatos: una subida escalonada, hasta 2029, de 400 euros mensuales y revisión anual del salario de acuerdo con el IPC.

Valenciano

El debate sobre la Ley de Libertad Educativa encalló las conversaciones. CSIF firmó de forma solitaria un preacuerdo sobre el valenciano que permitía a entidades colaboradoras regular e impartir la "Capacitación para la enseñanza en Valenciano" y el "Diploma de Maestro de Valenciano" para que fuesen computados como méritos de concurso en la función pública. El resto de sindicatos rechazó la propuesta.

Ratios

Es otro de puntos clave de las negociaciones debido al impacto que tiene en el presupuesto de la Generalitat reducir el número de alumnos por aula, ya que esta medida supone crear más unidades o clases y, por tanto, contratar más profesorado. Las propuestas de la Generalitat en materia de ratios de alumnos por clase, con una inversión de 111 millones de euros en cuatro años, y de inclusión educativa fueron devueltas de forma unánime por los sindicatos. La pretensión docente es rebajar significativamente el número de alumnos por aula con 15 en ESO y 20 en Bachillerato frente a los 30 vigentes.

En inclusión, los sindicatos denuncian la ausencia de compromisos presupuestarios para contratar especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), además de la nula mejora en las ratios de orientación escolar.

En Formación Profesional, el texto cosechó un 78 % de rechazo docente. Ningún sindicato firmó el bloque debido al nuevo modelo de formación dual en empresas, el cual, según denuncian, impone tutorías no remuneradas y elimina desdobles lectivos, sobrecargando los horarios de las plantillas.

Plantillas docentes

En materia de personal, el "Plan +Maestro" de la Generalitat, aunque propone un aumento de más de 7.700 docentes, fue rechazado (78 % en contra) por postergar las contrataciones de refuerzo de plantilla al curso 2027-2028, exigiéndose además el pago del salario estival para el personal interino y la cobertura inmediata de sustituciones de las bajas. Este es otro de los grandes desafíos del acuerdo por el volumen de inversión que requiere, ya que la contratación de esos miles de docentes más costará 357 millones de euros.

Infraestructuras

El bloque de infraestructuras fue escenario de un encendido debate matemático e interpretativo. El texto de la Conselleria recogía una asignación cercana a los 1.410 millones de euros hasta 2029. Los sindicatos rechazaron unánimemente el preacuerdo, argumentando la ausencia de un calendario con fechas vinculantes y

la ralentización de las obras pendientes del Plan Edificant. El plan contempla 140 millones de euros para climatización de las aulas.

Del apoyo al cansancio de las familias

La prolongación de la huelga por más de un mes activó la reacción de las organizaciones de familias. Organizaciones como FAMP València y la Confederación de AMPA Gonzalo Anaya manifestaron una doble postura ante el conflicto. Al inicio de las movilizaciones apoyaron activamente las protestas, coincidiendo en la urgencia de dotar de recursos estructurales y de climatización a la escuela pública. Sin embargo, a finales de mayo se impuso un sentimiento generalizado de cansancio e incertidumbre. Las familias reclamaron que el final de curso y los procesos de matriculación no se viesan comprometidos, exigiendo a la administración que "entrara en razón" y a los sindicatos flexibilidad para evitar prolongar un conflicto que empezaba a perjudicar la conciliación familiar y el progreso del alumnado, especialmente, de los alumnos que cursan Bachillerato, ciclo decisivo para las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU).

Ante la convocatoria de exámenes de final de curso y las PAU, la Generalitat intervino fijando servicios mínimos del 100 % para blindar el desarrollo de las pruebas académicas de los alumnos de segundo de Bachillerato

El nuevo curso escolar 2026-2027 comenzará el próximo 9 de septiembre, si no se alcanza un acuerdo este verano entre sindicatos y conselleria, bajo un clima de tensa tregua en la enseñanza. La evolución del conflicto en los próximos meses determinará si la suspensión del paro indefinido permite avanzar de forma real hacia la resolución de las deficiencias estructurales de la educación valenciana o si, por el contrario, conduce a un escenario de bloqueo institucional recurrente al regreso de las vacaciones que amenaza con marcar el último tramo de la presente legislatura autonómica.

FARO DE VIGO

La reforma de la PAU ya está lista: la Xunta presenta este lunes su propuesta para participar en el diseño de las pruebas

R.S. Santiago 14 JUN 2026

Tras la PAU más polémica, con errores en varios de los exámenes y críticas a la gestión de la CiUG, la Xunta presentará este lunes su propuesta para modificar las pruebas de acceso a la universidad. Su intención es que el Gobierno gallego pueda participar en el «diseño, elaboración y ejecución» de este proceso, tal y como explica el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, quien negó además que se trate de controlar políticamente estas pruebas, sino de hacerlas más equitativas.

«La propuesta de la Xunta está diseñada con mucha seriedad, por gente que sabe hacer muy bien este tipo de pruebas. Y consistirá en que aquel que se esfuerza y hace un buen examen, vea todo eso reflejado en el resultado, con independencia de otras circunstancias externas que no puede controlar ni de las que tenga culpa, como creo que pasó esta vez», señaló Rueda en una entrevista a la Cadena Ser.

El presidente defiende que la Xunta tiene capacidad para organizar y diseñar estas pruebas, pues ya se encarga de «procesos selectivos» de empleo «con total normalidad». Además, aboga por una reforma de la PAU que evite «desigualdades», de manera que se equiparen las condiciones en todo el territorio, una demanda que defiende a nivel nacional el PP y en la que ha insistido con frecuencia el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, que critica que el distinto grado de dificultad de los exámenes en cada autonomía perjudica a los alumnos gallegos.

europapress.es COMUNIDAD DE MADRID

Profesores y familias recorren de nuevo Madrid este domingo ante la "insostenible" situación de la educación pública

MADRID 14 Jun. (EUROPA PRESS) - Profesores y familias de la Comunidad de Madrid han vuelto a salir a las calles de la capital este domingo en defensa de la educación pública frente a su "insostenible" situación meses antes de la huelga indefinida que sindicatos y asociaciones preparan para el inicio del próximo curso. Bajo el lema 'La pública se defiende', la manifestación, convocada por CC.OO, UGT y la Confederación AMPAS, AFAS y FAMPAS de la Comunidad de Madrid (Confapa), ha partido a las 12.30 horas desde la Plaza de Neptuno en dirección a la Puerta del Sol, donde se ubica la Real Casa de Correos, sede del Gobierno regional.

La secretaria general de la Federación de Educación de CC.OO. Madrid, Aida San Millán, ha criticado en declaraciones a los medios el "grave" problema de la financiación autonómica destinada a la educación pública,

así como el del horario lectivo de los profesionales y de unas ratios "completamente incomprensibles". "Si seguimos en estas condiciones, la pública se va a ver gravemente afectada y creemos que es el momento de dar el golpe en la mesa para exigir, aparte de todo esto, también mejores condiciones laborales para el profesorado, que es el peor pagado de toda España", ha manifestado.

Por su parte, el secretario del Sector de Enseñanza de UGT Madrid, Javier Becerra, ha reiterado la "necesidad" de una equiparación salarial y ha reclamado "que se cumplan los acuerdos tal y como se han ido firmando y que se hagan de manera efectiva", ya que "el personal docente se ve en situaciones de opacidad a la hora de aplicar los criterios", ha asegurado. En el lado de las familias, el vicepresidente y portavoz de Confama, Fernando Mardones, ha puesto el foco en la "falta de recursos" para atender, entre otras cuestiones, "el objetivo de un comedor universal y gratuito en las aulas madrileñas, unos protocolos de acoso efectivos en la Comunidad de Madrid o la atención a la diversidad".

Asimismo, la movilización ha sido secundada por la plataforma Aprender Sin Calor que, a través de su portavoz María Sánchez, ha denunciado que las aulas en estas fechas "llegan hasta los 35°C", y ha recordado que los colegios no paran su actividad con el fin de curso, puesto que las instalaciones albergarán durante el verano campamentos para las familias que necesitan conciliación.

EL PSOE APOYA LA PROTESTA ANTE EL "DESMANTELAMIENTO" DEL PP

La portavoz del Grupo Municipal Socialista en el Ayuntamiento de Madrid, Reyes Maroto, y los diputados del PSOE-M en la Asamblea, Javier Guardiola y Mar Espinar, han asistido también a la cita para defender la educación pública que el Partido Popular "está desmantelando".

Así lo ha lamentado Maroto en declaraciones a los medios, en las que ha cargado contra el alcalde de la capital, José Luis Martínez-Almeida, por "confrontar" y "humillar a las familias madrileñas y a la comunidad educativa", la cual ha afirmado que está "harta de esperar", de "reivindicar derechos" y de las políticas tanto municipales como las del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso. "Podemos acabar con estas movilizaciones si hay voluntad política, y lo que le falta a la señora Ayuso y al señor Almeida es sentarse, que dejen la confrontación y, sobre todo, que no utilicen siempre la misma excusa que es la falta de competencias", ha añadido.

Además, Guardiola ha señalado que "no es de recibo que la Comunidad de Madrid siga haciendo estos recortes en todas las categorías del sistema público" y ha reivindicado que "la mayor inversión y la mayor justicia que se puede hacer de una sociedad es en el sistema educativo público".

DE CARA A UNA HUELGA INDEFINIDA

Hace unas semanas, las tres entidades organizadoras de la manifestación anunciaron la convocatoria de una huelga indefinida en la enseñanza pública en la región a partir de septiembre ante "el deterioro sistemático y sostenido de las condiciones laborales, profesionales y pedagógicas del profesorado".

Este paro ha sido criticado por la consejera de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, Mercedes Zarzalejo, que ve "incomprensible" su convocatoria en la región y cree que busca "desviar la atención de otras cosas muy graves que están sucediendo" en España. Para Zarzalejo, esta huelga indefinida "en realidad lo que está haciendo es amenazar el inicio del curso y perjudicar a todas las familias madrileñas", así como "replicar las movilizaciones que estamos viendo en Valencia".

▣ EL DEBATE

Expertos apuestan por reforzar la educación moral o el pensamiento crítico ante los desafíos como la IA

Durante tres jornadas, investigadores, docentes y responsables educativos procedentes de 40 países han analizado algunos de los principales desafíos que afrontan los sistemas educativos contemporáneos

El Debate. 15 jun. 2026

La educación moral, el desarrollo del carácter y la formación integral de las nuevas generaciones para abordar los desafíos del siglo XXI como la inteligencia artificial y la polarización social, han centrado los debates del 52º Congreso Anual de la Association for Moral Education (AME), celebrado del 12 al 14 de junio en Madrid y organizado por el Center for Character and Human Growth de la Universidad Villanueva.

Durante tres jornadas, investigadores, docentes y responsables educativos procedentes de 40 países han analizado algunos de los principales desafíos que afrontan los sistemas educativos contemporáneos, desde el impacto de las nuevas tecnologías hasta la formación de ciudadanos capaces de convivir, cooperar y comprometerse con el bien común, según ha informado la Universidad Villanueva.

Uno de los momentos centrales del congreso fue la mesa redonda 'Política educativa y desarrollo integral: carácter, competencias éticas y evidencia en los sistemas educativos', que reunió a Andreas Schleicher, director de Educación y Competencias de la OCDE; Fiona Gatty, asesora principal de Templeton World Charity Foundation; Agustín Porres, director regional para América Latina de Fundación Varkey; y Jesús Manso, director general de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial de la Comunidad de Madrid.

El debate abordó cómo pueden las políticas educativas favorecer el desarrollo del carácter, las virtudes y las competencias éticas de los estudiantes.

Los participantes coincidieron en la importancia de impulsar sistemas educativos que promuevan el desarrollo integral de las personas, aunque subrayaron que el factor decisivo continúa siendo el papel de los docentes y la calidad de las relaciones educativas que construyen con sus alumnos.

En este contexto, una de las reflexiones que mejor resume la esencia de lo tratado en el congreso fue la planteada por Andreas Schleicher, de la OCDE: «El verdadero problema no es que la inteligencia artificial sea cada vez más humana; el problema es que nosotros somos cada vez menos humanos».

La afirmación resumió una de las ideas de fondo presentes durante las tres jornadas: los grandes desafíos educativos actuales no son únicamente tecnológicos.



Las auditorías internas apuntan al núcleo duro de Ayuso en el caso de los contratos a dedo de la FP

Las inspecciones hechas por la propia Comunidad de Madrid constatan que la Consejería de Educación en la época de Enrique Ossorio envió millones de euros a centros escolares que se usaron para construir centros sin concurso público y troceando facturas. “No se ha tramitado por parte de la Consejería el correspondiente expediente, pese a ser conocedora de la cuantía”, apuntan

Raquel Ejerique. 15/06/2026

Cuando Gabriel Navarro, empresario y constructor de Madrid, se sentó a tomar un café con Alfonso Javier Ussía, asesor entonces de Presidencia de Isabel Díaz Ayuso, pensó que sus problemas iban a desaparecer. Sus problemas eran 1,4 millones de euros que le debía la Comunidad de Madrid después de haber construido un centro de Formación Profesional (FP) de la rama sanitaria en el complejo educativo Ciudad Escolar en 2023. Ussía le dijo en una cafetería junto al despacho de Ayuso, en la plaza Mayor, que no se preocupara, que “lo iban a solucionar”. Pero no solo no se solucionó, sino que nunca más le cogieron el teléfono, según declaró Navarro a la jueza que instruye un caso de presunta prevaricación durante el primer gobierno de Ayuso, destapado por elDiario.es.

No le pagaban porque era una obra construida ilegalmente, fuera del sistema, sin sacar a concurso, con fraccionamiento de facturas, sin auditoría, sin competencia ni publicidad. No existía en los registros. Pero no era la única, ni Navarro era el único empresario con el que se construyó así. Hay al menos otros nueve centros educativos y de FP que se hicieron troceando contratos para hacer pasar obras de envergadura por contratos menores (tienen un límite de 40.000 euros y con ellos no hace falta hacer un concurso público). Se dieron unos ocho millones a dedo entre los años 2021 y 2023, según la cifra que maneja la Fiscalía, pero que puede ser mayor.

El empresario Navarro insistió y logró que le hicieran caso en la Consejería de Educación –entonces estaba en manos de Emilio Viciano, conocido miembro del malogrado ‘clan de los Pocholos’ que acabaron dimitiendo en bloque–. Les contó el caso del impago y ante la evidencia de que era un expediente fantasma se abrió una investigación interna. Tan graves fueron los indicios encontrados por la inspección que Viciano ordenó remitir el caso a la Fiscalía para abrir una investigación penal. Lo hizo pese a que el caso afectaba de lleno a sus predecesores en la Consejería que eran, nada menos, que dos de las personas más cercanas actualmente a Isabel Díaz Ayuso y de gran peso en el PP de Madrid. El exconsejero Enrique Ossorio (hoy presidente de la Asamblea de Madrid) y la exviceconsejera de Educación Rocío Albert (hoy consejera de Economía y Hacienda de la presidenta madrileña). Es algo que no se le perdonó a Viciano en la Puerta del Sol, cuentan fuentes conocedoras del caso, y es uno de los factores por los que cayó en desgracia.

La Consejería circunscribió el caso a un subdirector de FP al que cesó y está investigado. Y apuntó a directores de varios centros aunque la Fiscalía sospechaba en sus informes de responsabilidades más altas. Viciano encargó también auditorías de cuentas de varios centros del complejo de Ciudad Escolar y tres centros más, afectados por reformas fuera del sistema (el artístico Alberto Corazón, el conservatorio de Alcalá de Henares y el Antonio Machado). Según la documentación oficial a la que ha tenido acceso elDiario.es, en todos los casos, los auditores de la Comunidad de Madrid –precisamente a las órdenes del departamento de Rocío Albert, la Consejería de Hacienda– han hallado un comportamiento achacable a la Consejería de Educación e indicios que hacen imposible que fuera un caso aislado u organizado desde abajo.

Estos documentos internos de la propia Comunidad de Madrid gobernada por Ayuso revelan que desde la Consejería liderada por Ossorio se enviaba a los centros cientos de miles de euros para “gastos de funcionamiento” que eran sospechosamente coincidentes con los importes de las obras que se acabaron

haciendo. Además, no se especificaba el concepto del dinero enviado, lo que generaba mayor opacidad. Por ejemplo, en el caso de la Escuela de Arte Alberto Corazón, la inspección detecta lo siguiente: “A pesar de que la documentación que soporta los ingresos abonados por la Consejería no especifica los gastos que se van a financiar, se puede apreciar la correlación de ingresos percibidos con pagos por banco para la empresa (constructora)”. Después hace un listado detallado de los mismos.

La intervención también apunta a la cúpula como la única que podía enviar el dinero, ya que los directores (profesores con cargo) solo pueden gestionar lo que se les envía: “Desde la Consejería se ingresa a los IES elevados importes vinculados a la implantación de enseñanzas, tanto para obras como equipamiento, cuando los centros solo tienen competencia para realizar reposiciones”. Y añade: “El centro no tiene competencia para autorizar dichos gastos”. En el caso del centro sanitario de Ciudad Escolar, apunta a que el elevado importe de construcción, 2,5 millones de euros, hacía imprescindible no solo sacar a concurso, sino que hubiera sido autorizado por el consejo de Gobierno de Ayuso.

En otra de las auditorias, del Conservatorio de Alcalá, los inspectores redactan claramente respecto a obras de insonorización y otras: “No se ha tramitado por parte de la Consejería el correspondiente expediente, pese a ser conocedora de la cuantía de los gastos a acometer”.

La declaración en el juzgado de instrucción de los directores de los IES bajo investigación fueron coincidentes en que hacían lo que les decía Alfonso Mateo, el subdirector de FP cesado. Este declaró en sede judicial que heredó ese modelo y que para enviar dinero a los distintos centros de Madrid con distintas cantidades se hacían memorias justificativas –de dos folios y sin ninguna precisión, como ha podido constatar elDiario.es– en un proceso administrativo que requería de la firma del consejero, entonces Enrique Ossorio. Un ex alto cargo de Ayuso, entonces director general de Secundaria, también dijo en mayo ante la jueza que el proceso de enviar dinero a los centros necesitaba de la firma del hoy presidente de la Asamblea.

El caso sigue siendo investigado y, por su complejidad, el juzgado ha solicitado una prórroga para poder seguir citando a testigos y recabando pruebas sobre un presunto delito de prevaricación que, según apuntó en su escrito la Fiscalía, se trató de una “palmaria y grosera omisión del procedimiento” de manera reiterada en la Consejería de Educación.

elCorreoGallego.es

Nueva PAU en Galicia: la Xunta propone una segunda revisión para cada examen elaborado y más docentes de secundaria en los grupos de trabajo

La Consellería de Educación busca una mayor corresponsabilidad con las universidades gallegas en la mejora de la Selectividad, tras las quejas recibidas.

Carmen Villar. Santiago 15 JUN 2026

La Xunta propone que los grupos de trabajo que elaboran los exámenes de la PAU estén integrados por más docentes de secundaria, que son los que mejor conocen el currículo del alumnado. Con las aportaciones de los grupos de trabajo se creará un banco de preguntas, de forma similar al MIR o en las oposiciones, y el director del grupo de trabajo confeccionará la prueba a partir de esas cuestiones. Habrá, además, una segunda persona que revisará el examen propuesto para evitar incidencias como las que se produjeron este año en la prueba de acceso a la universidad y que generaron un «enorme estrés» entre los afectados.

Así lo explicó este lunes el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, tras el Consello de la Xunta en lo que definió como una apuesta por mejorar la PAU desde el diálogo, la tranquilidad y la sensatez de la mano de las universidades. De lo que se trata, proclamó, es de una «mayor corresponsabilidad» entre Xunta y universidades. La Xunta, dijo, da un paso al frente porque así se le ha solicitado. «Nos piden que demos un paso adelante», adujo.

La actual CiUG se dividiría en dos comisiones: una organizadora, que decidiría la estructura de los exámenes, y los criterios que regirían su elaboración, y otra meramente logística para ocuparse de la realización concreta de las pruebas.

Selectividad

La Xunta ya había previsto reformar la selectividad en su área de competencia. En un primer momento, cuando presentó a consulta pública previa la revisión de la orden que regula el examen en Galicia desde 2011 alegó que su intención era avanzar hacia una PAU más homogénea entre las comunidades. Es una queja reiterada desde la Consellería de Educación en los últimos años que el alumnado gallego compite en condiciones de desigualdad con sus homólogos de otras comunidades porque las universidades públicas españolas funcionan como un distrito único y, en cambio, la PAU varía según el territorio.

Además, en el caso de Galicia, el alumnado figura en la retaguardia de España en nota media del examen de acceso a la universidad por comunidades. Las estadísticas del Ministerio de Universidades lo han ratificado

para 2025, último año del que hay cifras detalladas y ejercicio en el que entró en vigor una modificación del examen hacia un modelo más competencial y menos memorístico, en línea con la nueva ley educativa, la Lomloe.

Sin embargo, la previsión de la Xunta de dividir en dos la CiUG, que hasta ahora se encarga de todo el proceso relacionado con el examen de selectividad, además de gestionar el acceso a la universidad, fue recibida con recelo desde la institución y las universidades gallegas. Las incidencias registradas en la PAU en las pruebas de Historia de España, una de las materias obligatorias, a elegir con Historia de la Filosofía y Dibujo Técnico sirvieron a la Xunta para revalidar un nuevo modelo en el que la Consellería de Educación tendría más peso en la elaboración de los exámenes, además de exigir responsabilidades por lo sucedido.

No obstante, la gestión de la CiUG fue avalada por los rectores de las tres universidades públicas gallegas, quienes le recordaron a la Xunta que ya ahora forma parte (aunque Educación diga que su presencia es testimonial) de los grupos de trabajo que elaboran los exámenes y que ya hace dos años hicieron una propuesta para que los ejercicios fuesen revisados por dos personas, sin que Educación les respondiera. Después de toda la polémica, las universidades anunciaron que presentarán su propia propuesta de reforma, aunque la Xunta se les ha adelantado.

EL PAIS **OPINIÓN**

¿Policías en los centros escolares? No, no es eso, ni tampoco lo otro

Meter agentes en ciertos centros quizá exacerba problemas y provoca estigmatización: ¿pero no están ya estigmatizados? ¿No sería pertinente reconocer eso y que está torpedeando principalmente a la escuela pública?

JUAN MANUEL ESCUDERO / JUAN CARLOS TORREGO SEIJO. 15 JUN 2026

El pasado 27 de abril se inició en un grupo de centros educativos de Cataluña (inicialmente eran 14, pero el número se fue reduciendo), la mayoría institutos de Educación Secundaria, un plan piloto que incorpora a *mossos d'esquadra* como colaboradores de los equipos directivos. Concretamente, en tareas de detección y prevención de conflictos, de mediación y acompañamiento a estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa afectados por situaciones de inseguridad y violencia.

Aunque el proyecto afecta a muy pocos centros, da a entender que tienen serios problemas y, además, que se necesita a la policía para resolverlos. Así se escenifica y hace público uno de los asuntos más sensible y alarmante de la escolarización: la seguridad, la atención y el cuidado de la niñez y juventud en apuros. Si no se está acertando en proteger y garantizar eso tan sagrado, que viene a ser una condición para todo lo demás, salta por los aires la razón de ser, los propósitos, las experiencias cognitivas, emocionales y sociales saludables, los procesos y logros comprometidos y esperados de nuestras instituciones educativas. ¡Casi nada!

El plan, nada más nacer, fue objeto de intensos reflejos mediáticos. Se ha abierto una caja de truenos: análisis críticos por doquier, juicios diversos, razonables la mayoría, estrambótico alguno, una lista de propuestas alternativas. Una vez pasado el fragor de la contienda, añadamos algunas otras consideraciones.

Aunque la escala del proyecto es muy reducida y no pasa de representar un episodio aislado, ha terminado operando como un test; desde luego, para los agentes del plan, y seguramente también para los críticos y sus propuestas.

Nos atrevemos a suponer que los responsables de la iniciativa en el Govern estarán, dicho lo dicho y visto lo visto sacando sus propias conclusiones. En defensa del proyecto, la administración declaró que había sido solicitado por los centros; que era voluntario y flexible y será sometido a seguimiento y evaluación; que, además, se ha inspirado en otras experiencias similares llevadas a cabo con un cierto éxito.

Decimos en el título de este artículo: *"no, no es así"*. Y no lo es a nuestro entender. Por lo conflictiva que es una solución (policial), el modo de comunicar el plan, los indicios de no haberlo deliberado y concertado con todas las partes, la ausencia de formación y ajuste del proyecto en cada centro. También, por no tener en cuenta que cualquier innovación o cambio en educación ha de ser cuidadoso en extremo con *lo que se cambia, por qué, cómo, para qué* y con *quiénes*. Cuando ello se incumple, puede suceder que, en vez de mejoras, se provoquen, sin quererlo, más problemas y destrozos que logros. Lo que nos infunde más desasosiego, si todavía cabe, es que, simbólicamente, un plan así certifica que nuestras instituciones educativas (aceptemos que solo algunas de ellas) se encuentran tan sobrepasadas por determinadas circunstancias, que está descosiéndose la mayoría de sus costuras, por no decir todas. Certificación de impotencia, y cancelación de capacidades institucionales, de mejoras educativas con sentido de esperanza y fundamento, encarando como es menester retos sin duda complejos. Ojalá que, con los centros que quedan en el plan, los promotores aprendan para bien; con ellos aprenderíamos todos.

También en el título escribimos: "*ni tampoco lo otro*". Nos estamos refiriendo a cuestionamientos, críticas y juicios severos desde muchos frentes, en no importa qué medios y audiencias. Decíamos antes que compartimos la mayoría: nos parecen razonables. En esencia, subscriben la complejidad del tema; que los conflictos escolares hunden sus raíces en entornos sociales, culturales, familiares, laborales, habitacionales, repletos de indignidades y condiciones de vida inhumanas. Sin esos y otros conflictos, sin las dinámicas que los provocan y van dejando malestar e incertidumbre existencial, inequidad y exclusiones privadoras de derechos esenciales y comunes, las mochilas de nuestra niñez y juventud no irían cada mañana tan sobrecargadas. Entrarían de otro modo en las escuelas, sus trayectos por ellas serían bien distintos.

Podemos compartir que, al meter policías en ciertos centros, quizás se exacerben los problemas y se provoque estigmatización: ¿pero no están ya estigmatizados? ¿No sería pertinente reconocerlo y, asimismo, que ello está torpedeando principalmente a la escuela y educación pública? Sí, la imagen de policías llamados a resolver conflictos en centros públicos supone uno de los mensajes más corrosivo en contra del proyecto social, político y educativo de escuela y educación pública. Pero no nos hagamos trampas en solitario al proponer y formular demandas: ¿más profesores, más psicólogos, más trabajadores sociales, más enfermeras, más recursos, mejores horarios y ratios por aula, y pelota hacia delante?

No es que no se necesite más profesionales y recursos, pero puede que eso no sea ya suficiente. Llegados al punto en que estamos, a cada paso otra vía más de agua en el sistema, ¿es un enfoque incremental lo que realmente se necesita para sostener, reforzar y revitalizar la escuela y educación pública? Si una parte importante de sus problemas viene de fuera, ¿no es incoherente proponer que sea ella sola la que resuelva dentro los desaguisados generados más allá y por otros? No más de lo mismo, sino una reconstrucción a fondo, un cambio de paradigma. Por complicado, complejo y difícil sea, no es una opción.

Hace poco la UNESCO reclamó con urgencia un *nuevo pacto social* por la educación. Desde dentro, las escuelas podrían aprovechar el conocimiento y las prácticas disponibles y contrastadas: en resolución de conflictos y justicia restaurativa; en currículo, enseñanza y evaluación con criterios de justicia, acogida y equidad; en la profesión docente, su malestar y bienestar; en gobierno de los centros y sus vínculos con la comunidad y atendiendo al malestar de los más desheredados también por la escolarización, con servicios sociosanitarios y también policiales, con el mundo del trabajo y del ocio. Movilización de sinergias dentro y fuera de los centros. No solo por algo tan inexcusable como la protección y seguridad escolar, sino también por lo más decisivo: que nadie quede privado ni atrás, aunque para ello haya que convocar e implicar a toda la tribu.

Juan M. Escudero Muñoz es catedrático emérito de la Universidad de Murcia, y Juan Carlos Torrego Seijo es catedrático de la Universidad de Alcalá.



El Gobierno Vasco anuncia "un plan de confort térmico para los centros educativos" ante las olas de calor

El departamento de Educación pondrá en marcha un proyecto piloto este verano en cuatro centros de Euskadi
NTM EP. 15-06-26

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha anunciado que su departamento trabaja en "un plan de confort térmico para los centros educativos" ante las olas de calor registradas en Euskadi como consecuencia del cambio climático. Este verano se pondrá en marcha un proyecto piloto en cuatro centros.

En una entrevista en Radio Euskadi, recogida por Europa Press, Pedrosa ha señalado que esta semana otra vez se está entrando "en temperaturas atípicas" y ha admitido que "muchos centros educativos fueron construidos en una época en la que Euskadi no tenía estas situaciones". Por ello, cree que hay que analizar "con detalle cuáles son los cambios estructurales" que hay que hacer.

Diagnóstico riguroso

Según ha destacado, el Departamento de Educación ya está trabajando "en la definición de un plan de confort térmico para los centros educativos de Euskadi", que estará "dirigido al conjunto de etapas educativas".

"Queremos hacer un diagnóstico riguroso de la situación de los distintos edificios educativos, identificar las necesidades más urgentes y planificar actuaciones para mejorar el confort térmico de los centros: reforzar los espacios de sombra, optimizar la ventilación y, sobre todo, la idea es adaptar progresivamente las infraestructuras educativas en general", ha añadido.

La consejera ha dicho que se priorizarán "las situaciones más vulnerables". "Tenemos que tener en cuenta que cada centro educativo tiene unas características muy determinadas. Si tenemos edificios de hace 50 años, también tenemos edificios recién construidos que ya integran este tipo de características, y lo que queremos es dar una respuesta sistémica a cada realidad", ha indicado.

Begoña Pedrosa ha precisado que se va a empezar a trabajar en ello ya este verano, abordando un pilotaje. "Lo que queremos es mirar al futuro, a los cambios y esto ha venido para quedarse, con lo cual tenemos que adaptarnos al cambio climático". "Hay que actuar y esa es la intención que tenemos desde el gobierno", ha subrayado.

Pedrosa ha recordado también hay que tener en cuenta que hay edificios protegidos, que son patrimonio, y por ejemplo las fachadas no se pueden ni tocar. Todo esto requiere de actuaciones o intervenciones técnicamente muy delicadas, y ahí tenemos que entrar con otro tipo de especialistas

En concreto, la actuación comenzará con cuatro centros educativos "con acciones muy específicas", y se irá viendo dónde están las prioridades para, "poco a poco, sistémicamente en los próximos años" proceder a la adaptación. "Los centros educativos tienen que estar adecuados a la nueva situación porque hablamos de bienestar del alumnado y esa es nuestra gran prioridad", ha dicho.

La consejera cree que en algunos centros se actuará ya para el comienzo del próximo curso, porque se tienen "identificados los puntos más vulnerables", sobre todo en Bilbao.

Ante las críticas de la oposición, sobre todo de Sumar, por lo que consideran "falta de inversión" en centros públicos, Begoña Pedrosa ha señalado que en los públicos se prevé invertir hasta 2030 unos 750 millones de euros.

"Estamos trabajando ya en ese plan de infraestructuras con acciones integrales estructurales que nos está trayendo espacios novedosos a la educación en Euskadi y que también contemplan este tipo de iniciativas de confort climático", ha explicado.

europapress.es

Tolón apoya la FP privada "pero no a cualquier precio" y apuesta por "ordenar" sus centros: "Algunos no tienen calidad"

Prevé que el real decreto que regulará la creación de centros de FP esté aprobado el próximo mes de octubre

MADRID, 16 Jun. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha destacado que apoya los centros de FP privada "pero no a cualquier precio" ya que, según ha advertido, "algunos centros no tienen ni calidad ni objetivos para que los alumnos salgan preparados" Así lo ha manifestado este martes Tolón durante un coloquio organizado por Club Siglo XXI en Madrid, inaugurado por el vicepresidente primero y ministro de Economía, Carlos Cuerpo, quien ha destacado la inversión "récord" en becas y en materia educativa y los retos del Ministerio, como la FP o la Educación Infantil.

Para garantizar la calidad de la oferta formativa y ordenar los centros que imparten FP privada, el Ministerio está trabajando en un real decreto que la ministra prevé esté publicado en el Boletín Oficial del Estado en octubre. "Ese real decreto va a salir seguramente este mes a información pública y espero que salga en el BOE en octubre", ha precisado. La ministra considera "imprescindible" que las prácticas en FP "sean obligatorias desde el primer momento". "Por eso estamos haciendo ese real decreto para blindar la FP privada", ha indicado. En este punto, ha criticado que "en algunas comunidades se imparte FP privada sin ningún tipo de calidad, sin ningún tipo de exigencias y eso hace que los alumnos salgan sin hacer prácticas y sin ningún tipo de experiencia". "No se puede dar la FP en centros sin capacidades ni infraestructura", ha alertado.

Respecto al proyecto de ley de bajada de ratios y reducción de horas lectivas, cuya tramitación en el Congreso de los Diputados arranca este jueves con el debate de las enmiendas a la totalidad registradas por PNV y Junts, Tolón ha defendido que es una norma "muy importante". "Bajar las ratios de las clases, de las aulas, primero por la calidad de la educación y de la enseñanza, y porque es una reivindicación de los 800.000 profesores y de toda la comunidad educativa. Bajar ratios y horas lectivas supone una mayor calidad en la educación", ha insistido.

Por ello, la responsable de Educación ha pedido a PNV y Junts que retiren sus enmiendas a la totalidad al proyecto de ley: "No es algo que quiere el Gobierno, sino toda la comunidad educativa. Desecharla por desecharla no lo puedo entender, es una cuestión más política que educativa".

Sobre las quejas por no incluir a la educación concertada en la bajada de las horas lectivas, Tolón ha recordado que el Ministerio "puede regular la ratio de los alumnos, pero las horas lectivas tienen que estar reguladas por el convenio laboral que se imparta". "No es competencia nuestra, nos hubiera encantado meterlo pero no tenemos potestad para hacerlo", ha asegurado.

En su intervención, también ha subrayado que "ninguna política de convivencia será sólida si no empieza en las aulas". "La educación es el corazón de nuestro proyecto de país, es la política que construye la igualdad de oportunidades, la igualdad que permite que el talento no dependa del código postal. Es la mejor respuesta", ha aseverado.

EL PAPA: "REFERENTE ESPIRITUAL Y JEFE DE ESTADO"

Por otro lado, Tolón, que ha reconocido ser creyente y practicante, ha valorado la visita a España del Papa León XIV, "un referente espiritual y también un jefe de Estado". "Estoy prácticamente a favor de lo que el Papa dijo en el Congreso de los Diputados y en sus 22 discursos que hizo en España, con una estructura muy clara: la dignidad humana", ha dicho. "La dignidad está simplemente en la persona por ser persona y esto para mí es muy hermoso. Soy creyente y a mí ese mensaje humanista del Papa León XIV me llenó de mucho orgullo", ha concluido.

EL MUNDO

Alumnos y colegios castigados con los 'ceros' en euskera exigen que "una revisión extraordinaria y completa" de sus exámenes

Los estudiantes se manifiestan ante la Universidad vasca y las direcciones de los centros reclaman "transparencia y justicia". La consejera de Educación asegura que "acompañará" a los afectados que ven peligrar sus carreras por la imposición del euskera

Josean Izarra. Bilbao. 16 junio 2026

Los alumnos, madres y padres, profesores y las direcciones de los colegios vizcaínos Ayalde, Munabe, el Colegio Vizcaya, el Carmen de Indautxu, María Inmaculada y La Merced exigen a la Universidad vasca que se realice "una revisión extraordinaria y completa" de los exámenes de la PAU en los que casi 60 alumnos fueron castigados con un 0, otros 40 recibieron notas por debajo del 2 y otro medio centenar también vió rebajada su calificación en esta prueba respecto a las notas de sus cursos de Bachillerato. La consejera de Educación Begoña Pedrosa ha reclamado "total transparencia" a la EHU que, sin embargo, se limita públicamente a recordar la posibilidad de reclamar una revisión con otro corrector cuya nota hará media con los 'ceros' impuestos en la primera evaluación.

Un centenar de alumnos de Bachillerato de los seis colegios que imparten el modelo lingüístico en castellano han exigido hoy frente a la Escuela de Ingeniería de Bilbao "explicaciones" a la Universidad vasca por las bajísimas calificaciones sufridas por unos 150 alumnos de colegios concertados de Bilbao. "Tanto cero parece un matadero", han denunciado megáfono en mano los alumnos minutos después de que la consejera de Educación Begoña Pedrosa reclamara "transparencia" a la Universidad vasca y se comprometiera a "acompañar" a alumnos y familiares, sin concretar en qué se va a traducir su posicionamiento público. Pedrosa, sin embargo, es corresponsable de la organización de la PAU al formar parte de la comisión que gestiona la actual Selectividad.

Mientras tanto, las direcciones de los centros concertados señalados por los bajísimos resultados en euskera de alumnos con notas altas en el resto de asignaturas han presentado "una solicitud formal de revisión extraordinaria ante la Dirección de Acceso" de la Universidad vasca. La institución académica es la encargada de conformar los tribunales de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), nombra a los correctores de los exámenes y lleva a cabo el control de las revisiones de los exámenes. La normativa que aplica es la establecida en un Real Decreto de 2024 en la que se establece que es posible que cada alumno de la PAU reclame una revisión. Esta revisión se realiza por otro docente y conlleva repasar las puntuaciones otorgadas a cada ejercicio y examinar el contenido de cada prueba para reevaluar la nota. Con las dos calificaciones e obtiene una media solo en el caso de que la revisión otorgue una nota superior a la inicial.

Sin embargo, el extraordinario -y hasta ahora inexplicable- tsunami de zeros(en euskera) y de suspensos en exámenes de alumnos con notables y sobresalientes en el resto de asignaturas obliga a la Universidad vasca a aclarar qué ha pasado. Los centros penalizados con una gran pérdida reputacional por estos malísimos resultados no solo reclaman una "revisión extraordinaria" sino que también solicitan copias de los exámenes para poder analizar al detalle los criterios aplicados. En todo caso y para tener abierta la vía convencional, los centros están recordando a sus alumnos castigados en el examen de euskera que tienen de plazo hasta la medianoche de hoy lunes para presentar sus solicitudes de revisión en el portal Sarbidea.

La Universidad vasca dirigida por el rector Joxerramon Bengoetxea se ha limitado hasta el día de hoy a certificar que se había producido un error con 8 estudiantes que constaban como no presentados pero que sí habían hecho el examen, por lo que se había incluido su calificación correcta el pasado viernes. En el mismo día en el que la ahora denominada Euskal Herria Unibersitate (EHU) celebraba un primer acto multitudinario de graduación con el reparto de 'txapelas', decenas de alumnos de bachillerato vasco veían cerradas sus expectativas para matricularse en ella por los suspensos en euskera.

La PAU está organizada en Euskadi por una comisión que integran el Departamento de Educación y la Universidad vasca. La designación de sus miembros está coordinada por la viceconsejera de Educación Lucía Torrealday. Además, en cada Tribunal se nombra a docentes de una dilatada trayectoria incluso en esta ocasión en la que el equipo rectoral de Bengoetxea ha procedido a la renovación de los correctores primando

el conocimiento del euskera. "Si realmente ha habido alguna desviación de cualquier tipo, que es lo que se está diciendo", Pedrosa ha asegurado en *Radio Euskadi* que obrará "con determinación". "Nuestra obligación es seguir muy de cerca qué ocurre con este procedimiento y exigir que todo se esclarezca con transparencia. Yo quiero pensar que la evaluación se ha hecho con rigor, pero las familias tienen derecho a expresar sus dudas, sus preocupaciones y, en este caso, la universidad tiene que abrir ese proceso con total transparencia", ha recalcado. Sin embargo, fuentes oficiales del Departamento de Educación han desestimado aclarar si lo afirmado por Pedrosa va más allá de un posicionamiento público para atemperar la enorme indignación del castigo sufrido por decenas de alumnos que eligieron en castellano para formarse en la educación vasca.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

La Conselleria de Educación retoma la negociación con el profesorado una semana después del rechazo masivo al "acuerdo global"

El departamento sorprende convocando para debatir sobre inclusión educativa este jueves, un apartado que rechazó el 70 % del profesorado encuestado. Las movilizaciones podrían retomarse en septiembre coincidiendo con el inicio del próximo curso

Lluís Pérez. València 16 JUN 2026

La Conselleria de Educación retoma la negociación con el profesorado, una semana después del fin de la negociación con el rechazo mayoritario al "acuerdo global" y de la suspensión de la huelga indefinida de docentes. Lo hará este jueves con una nueva mesa sectorial a la que ha convocado a los sindicatos con un único punto del orden del día: "Seguimiento/continuidad de la negociación. Bloque Inclusión Educativa". Es cierto que la suspensión del paro es parcial y podría retomarse en septiembre y, ante eso, Educación ha sorprendido con la *convocatoria de la mesa para el jueves a las 9.30 horas*. La negociación se retoma excluyendo del orden del día algunos de los asuntos con más desencuentro como las ratios o plantillas.

Todo indica que la Generalitat ha decidido seguir negociando ante los posibles paros en septiembre que coincidirán con convocatorias en otras comunidades autónomas. Un 55 % del profesorado se muestra a favor de seguir con las protestas coincidiendo con el inicio del próximo curso. Al finalizar la negociación, la consellera Carmen Ortí anunció que se convocarían mesas ordinarias para seguir tratando temas que afectan al ámbito educativo, pero esto supone retomar la negociación. La convocatoria es telemática y, según explican los sindicatos, no hay documentación adjunta que se pueda trabajar o consultar antes de la misma.

En la consulta celebrada la pasada semana, el 70 % de los docentes que participaron en la misma se manifestaron en contra de la propuesta en inclusión educativa con 18.200 votos negativos, y solo un 30% a favor, con 7.992 síes. En contraposición, el tema de la simplificación administrativa era el que concitaba mayor consenso. En concreto, un 82% de los que votaron en contra del acuerdo en su totalidad en la consulta hecha al profesorado la semana pasada, sí estaba a favor de aprobar el punto referente a la reducción de la burocracia. Ha recibido 21.500 síes frente a 4.600 noes, un 18%.

La convocatoria llega un día después de la denuncia de CCOO -a la que se suma también STEPV- del supuesto control horario que quiere imponer Educación durante el mes de julio en los centros educativos, algo que fuentes oficiales de la Conselleria negaron ayer lunes. Y tras cinco semanas de conflictividad en el ámbito educativo. La huelga indefinida de docentes, iniciada el pasado 11 de mayo de 2026 y suspendida provisionalmente el 11 de junio, se ha extendido durante 32 días y 23 jornadas lectivas completas con manifestaciones multitudinarias en la calle que han puesto a prueba la capacidad de negociación de la nueva consellera de Educación, Carmen Ortí, y desatado las críticas hacia el actual 'president', Juanfran Pérez Llorca, situando *la educación en el centro del debate político y social*.

No generalizado

El "no" fue generalizado en el resto de puntos de la propuesta. En Formación Profesional, por ejemplo, un 78% de los votos son en contra del bloque, aunque solo son 2.800, y el 22% restante son a favor, aún menos, 792.

Son más docentes los que han votado sobre el punto de inclusión educativa. Un 70% de los que han contestado se ha manifestado en contra de la propuesta, con 18.200 votos negativos, y solo un 30% a favor, con 7.992 síes. Algo más ajustado ha quedado el resultado sobre la posibilidad de llegar a un acuerdo parcial en infraestructuras educativas: un 46% (12.000 docentes) estarían a favor y un 54% (14.200) en contra.

El punto de plantillas y personal docente ha recibido menos apoyo: 22% de votos a favor y un 78% de votos en contra, es decir, 5.700 sufragios favorables y 20.400 en contra. El porcentaje es relativamente similar en el bloque de ratios: un 30% lo firmaría pero un 70% no. La correlación de fuerzas en este punto es de 7.800 frente a 18.400.

Noticias de Navarra

Navarra apuesta por una educación digital “centrada en las personas” frente al dominio tecnológico

Chivite llama a priorizar la formación crítica del alumnado en la II Jornada de Competencia Digital: “Las pantallas más seguras son aquellas que forman parte de un proyecto educativo”

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA / IRUÑA 16-06-26

La presidenta de Navarra, María Chivite Navascués, ha abogado este martes por la formación del alumnado para garantizar el adecuado uso de las tecnologías digitales en el ámbito educativo. En concreto, ha hecho hincapié en que “la principal responsabilidad de la educación no es formar usuarios de tecnología, sino personas capaces de comprender la realidad que les rodea, analizarla con criterio propio y ejercer una ciudadanía libre, responsable y comprometida”.

Chivite ha realizado estas declaraciones en la apertura de la II Jornada de Competencia Digital Educativa, organizada por el Departamento de Educación en Baluarte, que ha contado con la participación de más de 250 personas y que está dedicada a reflexionar sobre el avance hacia una **digitalización educativa responsable**. Durante su discurso de bienvenida, ha reivindicado que “la digitalización educativa debe estar dirigida por la educación, y no por las plataformas tecnológicas, los fabricantes de dispositivos o las dinámicas de las redes sociales”.

“La clave nunca ha sido cuánta tecnología se utiliza”, ha incidido la Presidenta, “sino para qué, cómo y quién dirige ese proceso”. Así, ha defendido que “la mejor respuesta a la incertidumbre tecnológica no es el inmovilismo, sino la preparación”, y que la obligación de las administraciones no es “elegir entre tecnología sí o tecnología no”, sino garantizar que la tecnología “se utilice cuando aporta valor al aprendizaje, cuando favorece la inclusión, cuando compensa desigualdades y cuando fortalece el pensamiento crítico”.

Además de por los y las profesionales del ámbito educativo que han participado en la jornada, la Presidenta ha estado acompañada también por el consejero de Educación, Carlos Gimeno, así como por el director del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Julio Albalad.

Plan IkasNOVA y transformación digital educativa

En su discurso de bienvenida, la Presidenta ha recalado también que los niños, niñas y jóvenes viven actualmente en un mundo en el que “convivirán con sistemas de inteligencia artificial, y deberán distinguir información veraz de desinformación, proteger su identidad digital y aprender de manera continua a lo largo de toda su vida”. En consonancia con esto, ha remarcado la necesidad de que la educación se adapte de forma “responsable, segura y coherente con los valores que queremos transmitir como sociedad”.

Ha querido incidir la Presidenta que precisamente esa es la base del Plan IkasNOVA, impulsado por el Departamento de Educación, que ha “construido una visión compartida de la transformación educativa en Navarra”. En esta línea, ha explicado que la estrategia de la Comunidad Foral “no está limitada al equipamiento o las infraestructuras, sino que integra metodologías, competencia digital, pensamiento computacional, inteligencia artificial y acompañamiento real a los centros”.

Asimismo, ha insistido en que, “gracias al esfuerzo compartido de la comunidad educativa y de las instituciones públicas, Navarra dispone de uno de los ecosistemas de digitalización educativa más avanzados de Europa”.

Dentro de este marco, Chivite ha recordado también la puesta en marcha de CRikasNOVA, el nuevo Centro de Recursos para la Digitalización educativa inaugurado el pasado 26 de mayo. Este instrumento permitirá consolidar y extender de forma responsable, segura y sostenible el modelo de digitalización educativa que Navarra ha construido colectivamente.

Una jornada sobre tecnología, educación y pensamiento crítico

La programación de la jornada en Baluarte incluye ponencias sobre la relación entre las tecnologías digitales y el ámbito educativo, con expertos como Genís Roca, Francisco Javier Bellas Bouza, Francisco Vico y Laura Cuesta Cano, que abordarán temas como la inteligencia artificial, la alfabetización computacional, la explicabilidad de los sistemas digitales o el uso de pantallas en el aula.

También se han desarrollado sesiones de buenas prácticas bajo el título “Conociendo IkasNOVA”, centradas en experiencias de competencia digital educativa en Navarra, así como una mesa redonda sobre derechos digitales, tiempo y propósito en educación, con representantes del Departamento de Educación, UNICEF España e INTEF.

Entre los temas tratados destacan la alfabetización mediática, el pensamiento crítico, los hábitos saludables frente a las pantallas y el papel pedagógico de la tecnología cuando aporta valor real al aprendizaje.

Culmina la iniciativa WISE para reducir la brecha de género digital

En el marco de la jornada se ha presentado también el Manifiesto WISE (Women in STEM and Digital Empowerment), resultado de una iniciativa internacional orientada al empoderamiento digital de las jóvenes navarras.

El proyecto europeo concluye tras varias sesiones de trabajo destinadas a reducir la brecha de género y fomentar las vocaciones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) entre jóvenes de 15 a 19 años.

El documento recoge conclusiones y líneas de acción para promover una educación digital equitativa, con impacto social y ambiental, y será presentado públicamente durante la jornada en Baluarte.

europapress.es

La ley que reduce las ratios y la jornada lectiva comienza mañana su tramitación en el Congreso

MADRID 17 Jun. (EUROPA PRESS) - El Pleno del Congreso de los Diputados debatirá este jueves dos enmiendas a la totalidad, de Junts y EAJ-PNV, al proyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, y se adoptan otras medidas para la mejora del sistema educativo, que arranca así su tramitación parlamentaria. Si las enmiendas a la totalidad registradas por Junts y PNV son rechazadas, el proyecto de ley continuará su tramitación para su aprobación definitiva. No obstante, si consiguen apoyos suficientes, terminará el recorrido parlamentario de la normativa que reduce las ratios en el aula y la jornada lectiva de los docentes.

El Consejo de Ministros aprobó hace casi dos meses en segunda vuelta este proyecto de ley que establece con carácter general un máximo de 22 alumnos por aula en Primaria (frente a los 25 actuales) y de 25 en ESO (frente a los 30 actuales). En cuanto al profesorado, la norma contempla un máximo de 23 horas lectivas en Infantil, Primaria y Educación Especial y de 18 en ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

Junts justifica que su enmienda a la totalidad "no se fundamenta en una discrepancia sobre la oportunidad material o política de las medidas contenidas en el proyecto de ley". De hecho, precisa que "determinadas finalidades perseguidas por la iniciativa legislativa -como la mejora de las condiciones de la función docente, la reducción de ratios o el refuerzo del sistema educativo- pueden resultar legítimas e incluso compartidas". Para la formación independentista, "la discrepancia esencial es de orden constitucional y estatutario". "El autogobierno de Cataluña no es disponible ni reivindicable solo a ratos", apunta en la enmienda a la totalidad, recogida por Europa Press. "La autonomía catalana, ya muy mermada y recortada por todas partes, debe defenderse siempre y en todos los debates. Es una cuestión de principios", advierte Junts, que asegura que el proyecto de ley "incurre en una alteración profunda y constitucionalmente inadmisibles del reparto de competencias establecido en la Constitución española y en el Estatuto de Autonomía de Cataluña, al atribuir al Estado una capacidad reguladora que excede claramente el ámbito de las competencias básicas que le reconoce la Constitución".

Por su parte, el Grupo Parlamentario Vasco critica que el proyecto de ley presentado por el Gobierno incurre, a su juicio, "en una serie de deficiencias sustanciales". Entre ellas, destaca la "ausencia" de una cooperación institucional real con el País Vasco, comunidad competente en materia educativa, durante el proceso de elaboración de la propuesta. En este sentido, el PNV avisa de que la iniciativa impulsada por el Gobierno central "no responde a una lógica de colaboración ni de construcción compartida, sino que plantea una decisión previamente cerrada, diseñada al margen de las instituciones vascas y, posteriormente, trasladada para su mera aceptación". En segundo lugar, asegura que el texto "es consecuencia de un diálogo social carente de una representación significativa del sector educativo vasco". "El preacuerdo alcanzado en Madrid se ha articulado con organizaciones cuya implantación en el sistema educativo de Euskadi resulta limitada", lamenta. En tercer lugar, la formación vasca señala que el proyecto "carece de una valoración del impacto económico que la medida tendrá sobre las comunidades autónomas". "El Gobierno impulsa obligaciones y compromisos organizativos cuyo coste recaerá principalmente sobre las administraciones autonómicas, sin haber desarrollado previamente un cálculo cooperativo ni una memoria económica consensuada con ellas", asevera.

EL PAIS OPINIÓN

El Gobierno de Madrid llega siempre tarde al verano y al invierno

La climatización de los centros educativos no es un problema técnico. Es el ejemplo más evidente de una forma de gobernar basada en la improvisación, las excusas y el sálvese quien pueda

ESTEBAN ÁLVAREZ. Madrid - 17 JUN 2026

Hay imágenes que deberían avergonzarnos como sociedad. Alumnos estudiando con abrigo en pleno invierno porque la calefacción no funciona como debe. Alumnos buscando una sombra en junio para poder terminar la jornada escolar. Equipos directivos reorganizando espacios, moviendo grupos de un aula a otra o improvisando soluciones de emergencia para soportar temperaturas que hacen cada vez más difícil enseñar y aprender.

Y familias preguntándose, una vez más, cómo es posible que volvamos a estar exactamente en el mismo punto. Porque eso es lo verdaderamente sorprendente.

No que llegue el calor o el frío. Lo sorprendente es que vuelvan exactamente los mismos problemas, año tras año, y que quienes tienen la responsabilidad de resolverlos sigan actuando como si fueran una sorpresa.

El Gobierno de Madrid llega siempre tarde al verano y al invierno. Cuando llega el invierno aparecen los problemas de calefacción, los edificios mal aislados y las instalaciones envejecidas. Cuando llega el verano reaparecen las aulas sobrecalentadas, con temperaturas superiores a 30 grados, los patios sin sombra suficiente y las dificultades para mantener unas condiciones adecuadas de aprendizaje.

Un problema que se repite todos los años deja de ser una emergencia. Se convierte en una responsabilidad. Y ese es precisamente el problema de fondo. A estas alturas, probablemente lo más llamativo de este debate no sea el calor ni el frío. Es que seguimos fingiendo sorpresa.

Todos sabemos ya lo que ocurre. Cada invierno aparecen los mismos problemas de calefacción. Cada verano vuelven las mismas dificultades para soportar las altas temperaturas. Cada año los centros intentan encontrar soluciones provisionales. Y cada año vuelve exactamente la misma discusión.

No estamos ante una emergencia inesperada. Estamos ante un problema estructural que llevamos demasiado tiempo tratando como si fuera una excepción. Y, sin embargo, la respuesta sigue siendo la misma.

Primero se niega el problema. Después se minimiza. Más tarde se cuestiona su alcance. Y, finalmente, se busca otro responsable. Si faltan recursos, la culpa es del Gobierno de España. Si los centros tienen problemas, la responsabilidad es de los ayuntamientos. Si las condiciones son inadecuadas, se pide a los equipos directivos que encuentren soluciones. Si las familias protestan, se responde con instrucciones provisionales para resistir unos días más.

Siempre aparece alguien que tiene que hacer un esfuerzo adicional. Todos menos quien tiene la responsabilidad de planificar. Porque el problema no es solo que el Gobierno de Madrid llegue tarde al verano y al invierno. Lo más preocupante es lo que hace cuando llega: en lugar de asumir la responsabilidad, la reparte; en lugar de liderar, deriva; en lugar de planificar, improvisa.

Y el resultado es siempre el mismo. Un auténtico sálvese quien pueda. Si un ayuntamiento puede actuar, mejor. Si un centro encuentra soluciones por su cuenta, mejor. Si una dirección consigue reorganizar espacios, mejor. Si las familias tienen capacidad para movilizarse, mejor. Y si no, paciencia.

Han convertido un problema colectivo en una suma de soluciones individuales. Han convertido una responsabilidad pública en un sálvese quien pueda.

Y eso es especialmente grave en educación. Porque la educación pública nació precisamente para evitar que el futuro de un niño dependiera de la suerte. Para garantizar que el lugar donde uno nace, el barrio en el que vive o los recursos de su familia no determinen sus oportunidades.

Pero cuando hablamos de climatización escolar, cada vez nos acercamos más a un modelo en el que todo depende de la capacidad de cada centro, de cada ayuntamiento o de cada comunidad educativa para arreglárselas como pueda. Esa es probablemente la parte más preocupante. Porque lo que está en juego no son solo unos grados más o unos grados menos.

Lo que está en juego es el mensaje que transmitimos a nuestros hijos. Cada día les pedimos esfuerzo. Les pedimos responsabilidad. Les pedimos planificación. Les pedimos que piensen en el futuro. Les enseñamos que los problemas deben afrontarse antes de que sea demasiado tarde. Pero cuando aparece un problema perfectamente previsible, las instituciones responden con improvisación, excusas o búsqueda de culpables.

No se puede enseñar la cultura del esfuerzo mientras se practica la cultura de la excusa y el cinismo. No se puede pedir responsabilidad a los demás mientras se elude la propia. Y no se puede hablar constantemente de excelencia educativa mientras se acepta que miles de alumnos estudien en condiciones impropias del siglo XXI.

Lo más paradójico es que las soluciones existen. Sabemos que no todos los centros tienen las mismas necesidades. Sabemos que algunos requieren actuaciones urgentes y otras intervenciones más profundas. Sabemos que es necesario actuar sobre cubiertas, aislamiento, ventilación, patios, sombras, eficiencia energética y sistemas térmicos. Sabemos que los centros más vulnerables deben ser prioritarios. Y sabemos

también que cualquier solución sería exige algo muy sencillo: diagnóstico, planificación, financiación y evaluación. No estamos ante un problema sin solución. Estamos ante un problema sin planificación.

Por eso hemos presentado una propuesta de Plan de Climatización, Eficiencia Energética y Adaptación Climática para los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid. No como un documento cerrado ni como una verdad absoluta. Y mucho menos como una propuesta partidista.

La hemos presentado como una base abierta al diálogo con familias, docentes, ayuntamientos, organizaciones sociales, profesionales y grupos políticos. Porque los problemas complejos no se resuelven desde un despacho. Se resuelven escuchando, dialogando y construyendo acuerdos.

La política debería servir precisamente para eso. Para transformar preocupaciones sociales en soluciones públicas. Para convertir demandas ciudadanas en políticas concretas. Para resolver problemas antes de que se conviertan en emergencias.

La cuestión ya no es si existe el problema. Existe. Tampoco es si existen soluciones. Existen. La cuestión es si vamos a seguir instalados en la cultura de la excusa y en el sálvese quien pueda, o si vamos a empezar a hacer algo mucho más sencillo y mucho más exigente: asumir responsabilidades y planificar el futuro.

Porque el Gobierno de Madrid llega siempre tarde al verano y al invierno.

Y nuestros alumnos no deberían seguir pagando el precio de esa tardanza.

Esteban Álvarez es portavoz de educación en la Asamblea de Madrid del Grupo Parlamentario Socialista.

europapress.es

Cámaras termográficas captan las altas temperaturas en colegios: Patios en Sevilla a 60 grados o pupitres en Madrid a 35

MADRID 18 Jun. (EUROPA PRESS) - Greenpeace denuncia con cámaras termográficas las altas temperaturas en los centros educativos: Patios de Sevilla a 60 grados; pupitres en Madrid donde se estudia a 35 grados; zonas de exterior en Alicante donde se practica deporte a 50 grados; o aulas gallegas con mínimas de 27 grados.

La organización ha visitado seis colegios e institutos de Alicante, Barcelona, Madrid, Orense y Sevilla para documentar, mediante cámaras termográficas¹, las elevadas temperaturas que se viven estos días en los centros educativos del país. En este contexto, recuerda que los estudios científicos apuntan a que la temperatura óptima para un buen rendimiento escolar se encuentra en torno a los 22 °C-24 °C en climas templados. A partir de los 24 °C hasta los 32 °C "se reduce progresivamente el rendimiento por cada grado de aumento de temperatura". A través de una paleta de colores que va desde el azul oscuro (temperatura más baja registrada en cada imagen) al amarillo (mayor temperatura), las cámaras termográficas de Greenpeace muestran cómo las temperaturas para el aprendizaje óptimo "se superan en todos los centros visitados". También se superan con las mínimas los 27 °C, temperatura que establece la legislación laboral como máxima para la realización de trabajo sedentario.

En Sevilla, las aulas sobrepasan los 31 °C y algunas zonas del patio visitado superan los 60°C. En el caso de Madrid, las aulas fotografiadas en dos colegios de la capital registran temperaturas cercanas a los 30°C en el centro del aula, que aumentan hasta 5°C más en los pupitres cercanos a las ventanas. En Benissa, Alicante, las zonas del patio para practicar deporte registran cerca de los 50°C al mediodía. En Galicia, el centro visitado en Orense registra aulas con mínimas ya cercanas a los 27°C (el límite legal establecido por la legislación laboral), mientras que las zonas sin sombra del patio gallego llegan a marcar 40°C en algunos puntos. "El calor excesivo no es ninguna fuente de inspiración para nadie. Provoca graves impactos en la salud, como agotamiento por calor y golpe de calor, entre otros. Además del riesgo sanitario, tiene efectos sobre la capacidad cognitiva, la concentración y la comprensión, lo que pone en jaque la calidad de la enseñanza", ha señalado la responsable de adaptación al cambio climático de Greenpeace, Elvira Jiménez.

LOS MENORES SON ESPECIALMENTE VULNERABLES AL CALOR

La ONG advierte de que los menores "son un colectivo especialmente vulnerable a la deshidratación, al agotamiento por calor y al estrés térmico", ya que "sus mecanismos de termorregulación ante temperaturas extremas no son tan eficientes como los de las personas adultas". Por otro lado, sus patrones de comportamiento, como realizar actividades al aire libre o no hidratarse con la frecuencia adecuada, también afectan a esta vulnerabilidad. Además, pasan la mayor parte de su día en los centros escolares, tanto dentro de los edificios como en los patios, coincidiendo con las horas de más calor.

"Por si fuera poco, la contaminación, presente en muchos entornos escolares de los centros urbanos, actúa como un factor ambiental agravante", puntualiza Greenpeace. La responsable de adaptación al cambio climático de la organización defiende que "la adaptación de los edificios y patios a la realidad climática no es

ningún capricho". "Es una cuestión de salud pública y del derecho a una educación de calidad. Las administraciones no pueden seguir mirando para otro lado desoyendo a las familias y las voces expertas. Si estas condiciones se consideran inaceptables en un entorno laboral ¿por qué se aceptan para niños y niñas?", se pregunta.

La organización alerta de que el parón escolar de julio y agosto "ya no basta para esquivar el calor", porque "debido al cambio climático, las temperaturas de verano se han alargado cinco semanas", según la Agencia Estatal de Meteorología. Asimismo, los episodios de altas temperaturas y las olas de calor "se han adelantado a mayo y junio, y se alargan hasta septiembre, lo que expone a la comunidad educativa a temperaturas límite durante el periodo lectivo". Esta situación se prolonga incluso tras el cierre del curso, ya que muchos colegios siguen activos durante el verano para albergar campamentos, colonias o incluso clases, como es el caso de la etapa de 0-3 años, donde las escuelas infantiles permanecen abiertas todo el mes de julio.

Greenpeace asegura que "aún son minoría los centros en los que las autoridades competentes ejecutan proyectos de adaptación tanto dentro de los edificios como en los espacios exteriores, con la falta de financiación y de liderazgo institucional como principales barreras".

EL PAIS

¿Para qué sirve la escuela cuando la información está a solo un clic?

Una investigación de Project Zero, la Universidad Camilo José Cela y los Colegios Internacionales SEK explora cómo el contacto con personas, lugares y comunidades puede transformar el aprendizaje, el bienestar y la relación de los estudiantes con su entorno

NACHO MENESES. 18 JUN 2026

Una mañana, en la playa de Balerna, una pequeña localidad costera de El Ejido (Almería), dos alumnas del colegio SEK Alborán conversan con un vecino. Ellas, con un vistoso chaleco amarillo; él, con una bicicleta de la mano. El hombre señala el mar y la línea de la costa. "Cada año parece haber menos arena", les explica.

Mientras las estudiantes toman notas, les habla de una playa que recuerda más ancha y de una erosión que preocupa cada vez más a quienes viven allí. No están realizando una entrevista periodística ni participando en una actividad extraescolar: forman parte de una experiencia educativa que ha convertido ese tramo de costa en un espacio de investigación y aprendizaje.

Lo singular no es que las alumnas estén estudiando la erosión costera, sino que lo hagan hablando con quienes conviven con ella cada día. Para aquellas estudiantes, la desaparición progresiva de la arena deja de ser un fenómeno incluido en un libro de texto para convertirse en una realidad que afecta a personas concretas y a un lugar que forma parte de la vida de una comunidad.

Sin embargo, la escena apunta a un dilema que va mucho más allá de una playa de Almería. Si hoy el acceso al conocimiento está prácticamente garantizado y cualquiera puede recabar información en segundos (o pedírsela a una herramienta de inteligencia artificial), la función de la escuela ya no puede darse por sentada.

"Durante siglos, la idea de que para adquirir conocimientos era necesario acudir a un sitio determinado apenas se cuestionó. Hoy, sin embargo, hay muchas maneras de formarse sin que sea necesario desplazarse a un lugar físico... ni asumir que la persona que nos espera allí vaya a ser la experta que necesitamos", reflexiona Daniel Wilson, investigador y exdirector de Project Zero, el laboratorio de innovación educativa de la Harvard Graduate School of Education. "Si lo miramos globalmente, veremos que la escuela ha evolucionado para obedecer también a otros propósitos, como proveer determinados servicios que pudieran no ser accesibles para sectores vulnerables de la población".

"En este momento concreto, la escuela ya ha dejado de representar algunas de las creencias fundamentales sobre el aprendizaje y el desarrollo personal", añade. Un ecosistema renovado donde, además, entran en juego otros factores como el ambiente y las relaciones que construimos: "El entorno desempeña uno de los papeles más importantes en el aprendizaje. Es fundamental en cómo desarrollamos el lenguaje, nuestras creencias y nuestros valores. Aprendemos continuamente de los lugares que habitamos y de las personas con las que nos relacionamos".

Al encuentro del mundo real

Esa reflexión está en el origen de *Learning Outside-In*, una investigación desarrollada durante tres años por Project Zero y un equipo de la Universidad Camilo José Cela y los Colegios Internacionales SEK con la intención de explorar cómo las experiencias conectadas con el entorno influyen en el aprendizaje, el bienestar y la relación de los estudiantes con sus comunidades.

Una iniciativa cuyo germen se remonta a la pandemia, cuando algunos centros educativos comenzaron a utilizar parques, plazas, barrios o espacios naturales como escenarios para continuar la actividad docente. Lo que inicialmente fue una respuesta a una situación excepcional acabó abriendo una cuestión más profunda: si gran parte de lo que aprendemos surge de nuestra interacción con otras personas y con los lugares que

habitamos, ¿por qué buena parte de la educación sigue organizándose como si el conocimiento residiera únicamente dentro de las aulas?

No se trata, sostiene Wilson, de sacar a los alumnos de clase para realizar actividades más atractivas ni de sustituir los contenidos curriculares por experiencias puntuales. El objetivo es integrar los contextos reales en el proceso educativo para que los estudiantes no solo aprendan sobre el mundo, sino también con él. Y es ahí donde la conversación junto a la playa de Balerna deja de ser una escena anecdótica.

Una playa, un mercado y una montaña: tres formas de aprender con el entorno

¿Qué tienen en común una playa amenazada por la erosión, un mercado madrileño y un valle alpino? A primera vista, muy poco. Sin embargo, los tres lugares comparten una misma característica: permiten que los estudiantes aprendan a través de las personas, los problemas y las comunidades que los habitan.

En Balerna, los diálogos forman parte del aprendizaje. Los alumnos entrevistan a vecinos, turistas, comerciantes y trabajadores que observan cada día cómo cambia la costa; escuchan historias sobre una playa que antes era más ancha, sobre la preocupación por la pérdida de arena o sobre el impacto que esos cambios tienen en la economía local. Lo que están estudiando no es solo un fenómeno ambiental, sino también la manera en que ese fenómeno transforma la vida de una comunidad. La ciencia, la geografía o la sostenibilidad aparecen, pero lo hacen a través de rostros concretos y experiencias vividas.

A más de 500 kilómetros de allí, en el madrileño mercado de Antón Martín, el aprendizaje adopta otra forma. Un grupo de alumnos recorre las calles del Barrio de las Letras siguiendo pistas, observando escaparates y conversando sobre las palabras y expresiones que encuentran a su paso. De repente, escuchan un sonido que llega desde una planta superior. Un golpeteo rítmico y persistente. Intrigados, siguen el ruido escaleras arriba hasta llegar a una escuela de flamenco, donde ensayan una docena de bailarines. Tacones golpeando la madera, brazos que se elevan al compás de la música y niños observando en silencio, fascinados por una manifestación cultural que deja de ser una definición en un libro para convertirse en una experiencia real.

Aquella visita no perseguía únicamente ampliar vocabulario o practicar el idioma. También invitaba a descubrir cómo una comunidad conserva y transmite su cultura, cómo un mercado puede convertirse en un punto de encuentro entre generaciones y cómo el aprendizaje surge muchas veces de la curiosidad y del contacto directo con otras personas.

Si Balerna permite aprender de una comunidad costera y Antón Martín de la vida de un barrio, SEK-Les Alpes lleva esa misma filosofía a una escala diferente. Situado en un pequeño pueblo de los Alpes franceses, el centro ha reformulado su propuesta educativa a partir de muchas de las ideas exploradas en *Learning Outside-In*. Allí, el aprendizaje ha dejado de organizarse exclusivamente alrededor de horarios y asignaturas tradicionales para construirse a partir de experiencias conectadas con el territorio, según Iván Martínez, director general de las escuelas SEK.

Los estudiantes observan el cielo nocturno cuando el estudio de la astronomía lo requiere, analizan los efectos del cambio climático sobre los glaciares, exploran la relación entre la montaña y las comunidades que viven de ella o estudian los desafíos asociados a los Juegos Olímpicos de Invierno celebrados en Milán-Cortina en 2026. En lugar de adaptar la realidad al horario escolar, el aprendizaje trata de adaptarse a la realidad que se quiere comprender. Como resume Martínez, una de las transformaciones más profundas ha consistido precisamente en “romper el tiempo y el espacio” tradicionales de la escuela.

Los escenarios, por lo tanto, son muy distintos, pero las preguntas que plantean son parecidas. ¿Qué cambia cuando los alumnos aprenden con personas reales en lugar de limitarse a estudiar sobre ellas? ¿Qué ocurre cuando los lugares dejan de ser simples escenarios y pasan a formar parte del propio proceso educativo?

Cuando el aprendizaje deja huella

No resulta difícil imaginar que muchos de esos alumnos recuerden durante años la conversación mantenida con ese vecino de Balerna o aquel sonido de tacones que los condujo hasta una escuela de flamenco en el mercado de Antón Martín. La cuestión es por qué algunas experiencias educativas permanecen en la memoria mucho tiempo después de haber terminado... y otras se evaporan rápidamente. “Es verdad que se aprende de otra forma. El aprendizaje cala más y el alumno se siente más identificado, y cuando hay esa emoción, al final eso te queda de por vida”, afirma Martínez.

Esa capacidad para dejar huella fue una de las cuestiones que más interesó al equipo de *Learning Outside-In*. Más allá de los conocimientos adquiridos, la investigación trató de comprender qué ocurre cuando los alumnos sienten curiosidad por una pregunta, desarrollan un vínculo con una comunidad o perciben que lo que están haciendo tiene un propósito que trasciende la propia actividad escolar.

La explicación, sostiene Wilson, tiene mucho que ver con la forma en que las personas construimos significado. “Asociamos significados a los lugares. Todos podemos recordar la habitación en la que crecimos, la casa en la que vivimos o algún lugar especial que visitamos con un amigo. Tenemos recuerdos emocionales ligados a los

espacios”, apunta. Y añade que buena parte del conocimiento surge precisamente de esa relación entre las personas, los lugares y las preguntas que intentan resolver.

A medida que avanzaba la investigación, los investigadores comenzaron a detectar algunos patrones comunes en experiencias tan distintas como las desarrolladas en Balerma, Antón Martín o Les Alpes. Los alumnos parecían implicarse más cuando podían tomar decisiones y asumir un papel activo en el proceso; cuando sentían que formaban parte de una comunidad; cuando una pregunta despertaba una curiosidad genuina; o cuando encontraban un sentido claro a lo que estaban haciendo.

De esa observación surgió el marco ABCS, un acrónimo formado por cuatro conceptos en inglés: *Agency* (capacidad de actuar), *Belonging* (pertenencia), *Curiosity* (curiosidad) y *Satisfaction* (satisfacción). Sin embargo, tanto Wilson como Martínez insisten en que no se trata de una receta pedagógica ni de una metodología cerrada, sino de una manera de describir las condiciones que favorecen experiencias de aprendizaje más significativas: “Cuando un alumno entrevista a una persona, escucha una historia o descubre algo por sí mismo, establece una conexión emocional con lo que está aprendiendo”, recuerda Martínez. “Y cuando existe esa conexión, aumenta la probabilidad de que ese aprendizaje permanezca en el tiempo”.

El aprendizaje como encuentro

Una de las sorpresas de la investigación no estuvo dentro de las escuelas, sino fuera de ellas. A medida que los alumnos recorrían barrios, mercados o espacios naturales, Wilson observó algo que no esperaba encontrar con tanta claridad: la curiosidad empezaba a extenderse también a las personas que los rodeaban. Vecinos, comerciantes y transeúntes se detenían para preguntar qué estaban haciendo aquellos estudiantes y terminaban participando, de una forma u otra, en la conversación.

Esa implicación difícilmente habría surgido si se hubiera tratado de una visita puntual o de una excursión convencional. Las experiencias analizadas en *Learning Outside-In* suelen desarrollarse durante semanas o incluso meses y parten de preguntas que los propios estudiantes ayudan a formular. Investigan previamente el contexto, salen a la calle para observar, entrevistar y recoger información, y regresan después a esas experiencias para analizarlas, contrastarlas y conectarlas con nuevos aprendizajes.

“No se trata de sacar a los alumnos de clase un día. Hay una preparación previa, un trabajo de investigación, una experiencia en el entorno y una reflexión posterior. Todo forma parte del mismo proceso de aprendizaje”, explica Martínez.

En muchas ocasiones, además, los estudiantes regresan varias veces a los mismos lugares. La playa, el mercado o el barrio dejan de ser escenarios que se visitan una única vez para convertirse en espacios familiares, observados desde perspectivas distintas y en momentos diferentes. Esa continuidad favorece que aparezcan conversaciones, vínculos y preguntas que difícilmente surgirían durante una actividad aislada. Y ahí es donde surgen algunos hallazgos sorprendentes: “Hay un estudio publicado en los Estados Unidos que revela cómo los alumnos con mayores calificaciones en Matemáticas son los que menos participan en iniciativas cívicas o comunitarias. Y es alarmante porque sugiere que seguimos llenando los currículos de conocimientos abstractos, a riesgo de desconectarnos aún más de los lugares y de la gente”, advierte Wilson.

Aprender con lo que ya tenemos cerca

Llegados a este punto, resulta fácil pensar que experiencias como las de Balerma, Antón Martín o SEK-Les Alpes dependen de contextos especialmente favorables. Sin embargo, una de las conclusiones más valiosas de *Learning Outside-In* parece ser justo la contraria. “Lo bueno que tiene este proyecto es que cualquier entorno vale”, afirma Martínez. Porque el aprendizaje no depende tanto de disponer de escenarios extraordinarios como de la capacidad para mirar de otra manera los lugares que ya forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Un mercado, una biblioteca, una plaza, un parque, una residencia de mayores o una asociación vecinal pueden convertirse en espacios de aprendizaje si se integran en un proyecto educativo con sentido. La clave no está en la singularidad del lugar, sino en las preguntas que se plantean y en las relaciones que se construyen a partir de ellas. De hecho, muchas de las experiencias analizadas durante la investigación surgieron precisamente de espacios cotidianos que los alumnos creían conocer bien hasta que empezaron a observarlos con más atención.

Esa idea resulta especialmente relevante para los centros públicos, donde las limitaciones de espacio, tiempo o recursos suelen aparecer con frecuencia en el debate educativo. *Learning Outside-In* no plantea que todas las escuelas deban replicar los mismos proyectos ni disponer de las mismas condiciones. Lo que propone es algo más sencillo y, al mismo tiempo, más ambicioso: reconocer que cualquier comunidad contiene personas, historias, conocimientos y desafíos capaces de convertirse en oportunidades de aprendizaje.

En el fondo, la pregunta vuelve a ser la misma que aparecía al comienzo de este artículo. Si el acceso a la información está hoy al alcance de cualquiera y la inteligencia artificial puede responder preguntas en cuestión de segundos, ¿qué aporta la escuela que no pueda encontrarse en una pantalla?

“La función de la escuela no puede ser únicamente transmitir información. Si ese fuera su único propósito, sus días estarían contados”, sostiene Wilson. Su papel, defiende, tiene cada vez más que ver con ayudar a los

estudiantes a construir significado, desarrollar criterio, relacionarse con otras personas y comprender el mundo que habitan. Pero también con encontrar su lugar dentro de él.

Quizá por eso aquellas alumnas que conversaban con un vecino en la playa de Balerna no estaban aprendiendo únicamente sobre la erosión costera. También estaban aprendiendo a escuchar, a formular preguntas y a reconocer que forman parte de una comunidad cuya historia y cuyos desafíos también les pertenecen. Y es posible que esa sea una de las razones por las que algunas experiencias permanecen con nosotros mucho después de haber abandonado el aula.

Artículo desarrollado en colaboración con la Universidad Camilo José Cela y los colegios internacionales SEK.

THE CONVERSATION

¿Por qué el nivel socioeconómico determina los resultados escolares? El papel oculto del lenguaje

Francisco Lorenzo. Catedrático de Lingüística Aplicada, Universidad Pablo de Olavide

Adrián Granados Navarro. Profesor de Lingüística Aplicada, Universidad Pablo de Olavide

Ana Cabrera-Zlotnick. Investigadora predoctoral en Lingüística Aplicada, Universidad Pablo de Olavide

Dos estudiantes se enfrentan a un mismo ejercicio en la asignatura de Geografía e Historia. Tienen que argumentar sobre un tema del currículo oficial: los procesos de urbanización en España. En sus respuestas, uno escribe:

“La urbanización hace que haya menos espacio debido a la inmigración necesitan construir más viviendas y la construyen en algún parque y ya no es parque y también causa mucho tráfico y esto sería muy difícil de aguantar ya que la inmigración reduce el espacio”.

El otro:

“La urbanización hace que en la ciudad haya muchas más y mejores viviendas y que estén todas las necesidades cubiertas. En la ciudad hay hospitales o centros médicos que en las zonas rurales no existen”.

Los textos arriba presentados pertenecen a dos estudiantes reales de 3º de la ESO (penúltimo año de la secundaria obligatoria en España) de la misma clase de un centro español. Las diferencias obvias de vocabulario, sintaxis y capacidad expresiva no solamente indican un menor nivel académico.

Nivel socioeconómico y lenguaje

Como el informe PISA más reciente muestra, a los 15 años puede llegar a haber el equivalente a cuatro cursos de ventaja en Matemáticas para los alumnos de hogares con un nivel socioeconómico más alto. El nivel socioeconómico de los padres es, según todos los indicadores disponibles, el factor que más condiciona el éxito educativo de los hijos.

La escuela pública tiene la misión de igualar, o al menos rebajar, esta desventaja de partida de los niños de hogares más desfavorecidos, pero no lo está consiguiendo. ¿Por qué?

En nuestro estudio reciente, y en consonancia con lo que la investigación lleva décadas mostrando, la desigualdad de origen actúa también a través del lenguaje, y lo hace de una manera tan silenciosa y tan temprana que para cuando el sistema educativo la detecta, ya es demasiado tarde.

Mundos discursivos distintos

En la segunda mitad del pasado siglo, en el contexto de la posguerra británica, el sociólogo Basil Bernstein describió algo que la investigación posterior no ha hecho más que confirmar: las familias de distintas clases sociales no solo tienen más o menos dinero, también hablan de manera diferente. Utilizan lo que él llamó códigos distintos: uno más elaborado, abstracto y desligado del contexto inmediato; otro más restringido y anclado en la experiencia directa. La escuela, invariablemente, habla el primero.

No es una cuestión de corrección gramatical ni de acento. Es algo más profundo. La sociología insiste desde hace tiempo en que los grupos humanos habitamos mundos discursivos parcialmente distintos, con géneros, registros y formas de construir sentido que no se distribuyen por igual. El lenguaje, en este marco, no es un instrumento neutro de comunicación: es una forma de capital. Y como todo capital, su distribución es profundamente desigual.

Llegar a la escuela con más palabras

Los hijos de familias con mayor capital cultural llegan a la escuela habiendo escuchado millones de palabras más que sus compañeros de entornos desfavorecidos –las estimaciones hablan de hasta 30 millones de palabras de diferencia antes de los cuatro años.

Pero no es solo la cantidad lo que importa. Es la calidad de esa exposición: la complejidad de las estructuras, la variedad del vocabulario, la costumbre de razonar en voz alta, de preguntarse el porqué de las cosas, de construir argumentos... Todo eso llega –o no llega– mucho antes de que un niño o una niña ponga un pie en el aula.

El problema con la Historia

Pocas asignaturas ilustran mejor esta trampa que la Historia. A diferencia de las matemáticas, que tienen su propio sistema de símbolos, o de la música, que cuenta con su propio lenguaje, la historia funciona casi exclusivamente con palabras. Para entender por qué cayó el Imperio romano, o qué consecuencias tuvo la Revolución Industrial, no basta con memorizar fechas: hay que saber manejar la causalidad, relacionar el pasado con el presente, adoptar la perspectiva de personas que vivieron en contextos radicalmente distintos, distinguir entre hechos e interpretaciones.

Todo eso exige un tipo de lenguaje muy específico. Un lenguaje que permite condensar procesos complejos en una sola palabra –“industrialización”, “hegemonía”, “ruptura”–, lo que permite expresar causas encadenadas sin perder el hilo, matizar y tomar partido.

Herramientas para el pensamiento histórico

En ausencia de estos recursos, lo que emerge son formas más ingenuas de entender el pasado: el *presentismo*, que proyecta el presente sobre épocas que nada tienen que ver; el *dogmatismo*, que adopta posturas categóricas sin margen para la duda; o el *pirronismo*, la renuncia a cualquier criterio de verdad porque “todo es relativo”. No son carencias de inteligencia. Son carencias de acceso a las herramientas lingüísticas con las que se construye el pensamiento histórico.

Nuestros propios datos –obtenidos a partir del análisis computacional de casi un millar de textos escritos por estudiantes de secundaria y bachillerato de todo el espectro social– confirman que este acceso está sistemáticamente estratificado por nivel socioeconómico, tanto en español como en inglés.

La ‘curva de Gatsby’ y el lenguaje

El economista que acuñó la llamada *curva de Gatsby* –la relación inversa entre desigualdad económica y movilidad social– describió algo que funciona con una precisión inquietante: cuanto más desigual es una sociedad, menos probable es que quien nació abajo ascienda. La riqueza tiende a reproducirse en quienes ya la tienen; la pobreza, en quienes ya la padecen.

Lo mismo ocurre con el lenguaje. El capital lingüístico se hereda. Se acumula desde los primeros meses de vida en los ritmos de la conversación familiar, en la cantidad y variedad de libros que hay en casa, en si los padres pueden o no ayudar con los deberes a medida que estos se complican. Y a diferencia del dinero, que es tangible y puede redistribuirse a través de políticas fiscales, el capital lingüístico opera de manera invisible.

Ventaja de origen no es mérito individual

La escuela, se quiera o no, desempeña un papel. Al asumir que ciertos recursos lingüísticos son conocimientos previos que los alumnos traen de casa –en lugar de tratarlos como contenidos que hay que enseñar explícitamente–, el sistema educativo convierte una ventaja de origen en un mérito individual.

Nuestra investigación sobre estudiantes de Educación Secundaria muestra que las diferencias en el dominio del lenguaje histórico entre grupos socioeconómicos son amplias, consistentes y se replican en dos lenguas distintas, tanto en español como en inglés.

Son distintos sociolectos discursivos: formas distintas de construir el conocimiento histórico que no reflejan capacidades innatas, sino accesos diferenciados a los recursos lingüísticos (léxicos, sintácticos, retóricos) con los que ese conocimiento se fabrica.

Eso tiene una consecuencia que va más allá de la nota en Historia. Quien no domina el lenguaje con el que se interpreta el pasado tiene menos herramientas para interpretar el presente. La desigualdad epistémica –la desigualdad en el acceso a las formas de conocer– es, a la larga, tan determinante como la desigualdad económica. Y se instala antes, con menos ruido y con mayor durabilidad.

¿Tiene solución?

El lenguaje se puede enseñar. Esa es la buena noticia, y conviene no perderla de vista. La investigación muestra que cuando la escuela hace explícitas las convenciones lingüísticas de las distintas materias –cuando un profesor de Historia explica no solo qué pasó, sino cómo se habla de lo que pasó–, los alumnos de entornos desfavorecidos mejoran de forma notable. Las intervenciones basadas en lo que se conoce como mapas de géneros discursivos han demostrado ser capaces de reducir la brecha inicial de manera significativa.

Lo que no funciona es seguir actuando como si el problema no existiera, o como si bastara con poner más recursos en los centros con mayor vulnerabilidad social sin tocar la manera en que se enseña. Cuatro cursos

de ventaja no se recuperan de cualquier manera. Se recuperan cambiando el contrato implícito que la escuela tiene con el lenguaje: dejando de darlo por supuesto y empezando a enseñarlo.

¿Por qué están agotados los docentes?

Esperanza Bausela. Titular de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Pública de Navarra

Falta de tiempo y de recursos, cambios normativos, problemas de disciplina y convivencia en las aulas, necesidades de aprendizajes muy diversas y burocracia en la rendición de cuentas. Esta acumulación de factores –profesionales, emocionales y organizativos– está en el centro de las protestas que han protagonizado maestros y docentes de diferentes puntos de España en los últimos meses.

¿De dónde parte este hartazgo? Los datos del informe sobre la situación de la profesión docente, recientemente publicado por la OCDE, ahondan en esta realidad. En este informe se entrevista a docentes y responsables de dirección de 55 países de diferentes etapas educativas: infantil, primaria y secundaria.

Los resultados obtenidos nos permiten identificar al menos cuatro grandes factores que ayudan a comprender por qué tantos docentes manifiestan niveles elevados de estrés y un gran desgaste profesional.

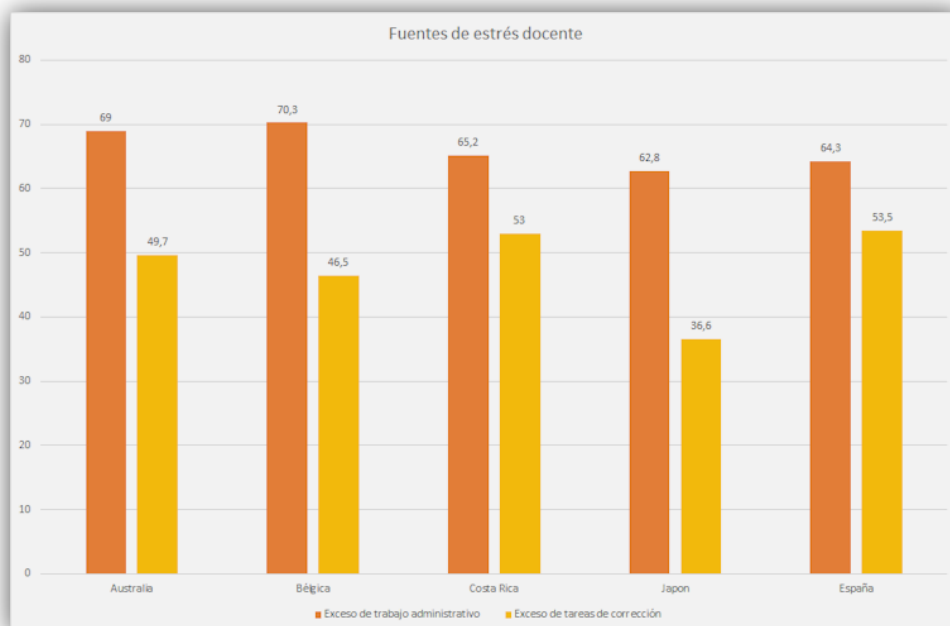
Diversidad de necesidades de aprendizaje

En todos los niveles educativos, el profesorado trabaja de forma habitual en aulas con una elevada diversidad de estudiantes que abarcan desde dificultades de aprendizaje como la dislexia o el trastorno por déficit de atención, a diferentes presentaciones del trastorno del espectro autista o necesidades especiales de apoyo educativo.

La complejidad, diversidad y heterogeneidad de estas aulas incrementa la carga emocional y organizativa del profesorado es una realidad para la que no siempre tiene conocimientos, ni competencias, ni recursos, ni tampoco tiempo para abordar.

En el caso de España, en educación secundaria obligatoria (ESO), solamente el 0.6 % del profesorado declara no tener alumnado con necesidades diversas; el 67.5 % tiene diversidad académica en el aula (diferentes dificultades o necesidades de adaptación curricular); y el 77.8 % informa de necesidades conductuales, lingüísticas o de educación especial.

Esto sitúa a España ligeramente por debajo del promedio TALIS en diversidad académica, pero por encima en necesidades conductuales, lingüísticas o de educación especial.



Fuentes de estrés (corrección de tareas frente a tareas administrativas. Elaboración propia partiendo de datos TALIS 2024, OCDE.

Sobrecarga de cambios sin tiempo

Los docentes experimentan una fuerte “fatiga por el cambio”. Muchos profesores se sienten cansados ante las continuas reformas e iniciativas que deben implementar en sus centros educativos. El estrés aumenta especialmente cuando los docentes perciben que esos cambios se exigen sin proporcionar los recursos necesarios. Y es que, con demasiada frecuencia, las nuevas demandas curriculares, tecnológicas o administrativas suelen llegar sin formación, apoyo ni tiempo para su conocimiento y aplicación.

Un ejemplo fue la reciente implantación de la evaluación por competencias con la LOMLOE. Su puesta en marcha aumentó la carga administrativa del profesorado, que tuvo que elaborar nuevas rúbricas y registros de evaluación sin disponer de más recursos ni tiempo. Y todo ello sin reconocimiento institucional y social.

Sobrecarga de trabajo administrativo

Continuando con el análisis del informe, el exceso de trabajo administrativo es la principal fuente de estrés para el profesorado. Destacan Australia (con un 69 % de los docentes con esta sensación), Bélgica (70.3 %), Costa Rica (65.2 %) y Japón (62.8 %). España se encuentra en valores próximos a los países mencionados (64.3 %).

En cuanto al estrés por corrección de tareas y exámenes, España, con un 53.5 % de docentes que reportan sentirlo, está por encima de Australia (49.7 %), Bélgica (46.6 %), Costa Rica (53 %) y Japón (36,6 %).

Estos datos evidencian que la burocracia escolar constituye una preocupación ampliamente compartida entre los docentes de diferentes países.

Necesidad de formación profesional docente

Los propios docentes reconocen que tienen importantes lagunas en áreas muy complejas y emergentes para el desarrollo de su actividad profesional que su formación no cubre, ni al inicio de su carrera ni a través de la formación continua.

Las mayores necesidades se concentran en el uso de la inteligencia artificial, herramientas digitales, atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, gestión del comportamiento en el aula y apoyo socioemocional a estudiantes.



Necesidades docentes en España en Educación Secundaria Obligatoria. Elaboración propia partiendo de datos TALIS 2024, OCDE.

La autoeficacia, es decir, la percepción que tiene cada profesional de su capacidad y sus aptitudes, también es una fuente de estrés para muchos docentes. Los docentes que perciben menor autoeficacia tienden a experimentar más estrés relacionado con la gestión y la disciplina en el aula, la relación con las familias y el bienestar socioemocional del alumnado.

Mejores condiciones para enseñar

El agotamiento docente surge de la interacción de múltiples variables que hacen que las aulas sean cada vez más complejas: reformas constantes, sobrecarga laboral, demandas crecientes en el ámbito de las emociones y una necesidad constante de actualización y formación profesional.

Detrás de cada aula hay docentes que intentan responder a necesidades cada vez más complejas, plurales y diversas. Por ello, mejorar la educación no sólo es pedir más al profesorado sino ofrecer mejores condiciones para enseñar: ratios más reducidas, apoyos más especializados y menos carga burocrática.

Que son, precisamente, las reivindicaciones que actualmente mueven a movilizarse a docentes de diferentes comunidades autónomas como la Comunidad Valenciana y Cataluña.

MAGISTERIO

José Antonio Marina: "Estamos educando personalidades dóciles y manipulables"

El filósofo y pedagogo José Antonio Marina, uno de los más leídos y populares en España por su enfoque divulgativo, ha publicado un nuevo ensayo, 'La vacuna contra las adicciones' (Ariel), en el que propone "una cartilla de vacunación mental" para prevenirlas.

MAGDALENA TSANIS. Lunes, 15 de junio de 2026

«Vivimos en una sociedad que fomenta las adicciones» y «estamos educando personalidades dóciles y fácilmente manipulables», ha alertado el escritor toledano, de 86 años, ganador del Premio Nacional de Ensayo, el Premio Anagrama de Ensayo o el Premio Giner de los Ríos de Innovación Educativa, entre otros. En una entrevista con la Agencia Efe, Marina parte de una aclaración: cuando las adicciones están consolidadas, son un problema médico; su propuesta es de carácter preventivo y pensada especialmente para los más jóvenes, la etapa «más vulnerable» a cualquier tipo de adicción, sobre todo en estos tiempos de redes sociales.

«Las redes sociales son fantásticas y utilísimas, pero producen unos efectos que no hemos sabido calcular», ha señalado el autor, refiriéndose a tres de sus características: el 'like' —«ahora se mata por un 'like'», dice—, la cámara frontal y el 'scroll' infinito, diseñado específicamente para ser adictivo. Las redes, ha subrayado, son muy potentes, divertidas y atractivas y ni siquiera él mismo es inmune a ellas. «El otro día estaba buscando un documental sobre la construcción de un aeropuerto en Tokio; lo encontré, pero una hora después estaba viendo un documental sobre cómo un gato se comía una boa», ha confesado.

Marina considera que se ha fomentado en exceso el hedonismo y el pensamiento débil y aboga por recuperar facultades como la voluntad, la memoria y, sobre todo, fomentar desde la infancia la capacidad de resolución de problemas y la atención. «En el momento en que no capacitamos a las personas para enfrentarse a los problemas, en el momento en que les decimos 'la felicidad tiene que ser fácil y yo te la voy a dar', pues al final la felicidad más fácil es la que producen las sustancias químicas», ha apuntado.

«Estamos educando unas generaciones que soportan mal la frustración, soportan mal el esfuerzo», insiste, «que tienen mucha información pero no entienden nada y por tanto son muy vulnerables porque se les va engañar con muchísima facilidad». En ese sentido ha resaltado que ahora «todos los mensajes políticos son sumamente emocionales», y que no se utilizan argumentos porque «al político no le interesa tener una ciudadanía crítica, que mida las cosas, que pida cuentas, sino una ciudadanía crédula y emocional».

Sobre el proyecto de ley para restringir el acceso a las redes sociales a menores de 16 años, Marina dice que es una buena medida pero difícil de aplicar y cree que muchos padres se van a oponer por considerarlo una injerencia del Estado en una mal entendida idea de libertad. La creencia de que nacemos libres es, a su juicio, «otro virus» que está atacando a nuestro sistema inmunológico mental. «Todos los niños, evidentemente, nacen dependientes y para ir creando los mecanismos psicológicos de la libertad, tienen que aprenderlos».

«La atención voluntaria es el centro de la libertad», recalca y por ello, en este mundo tecnológico, se ha convertido en «la mercancía por excelencia». Más allá de la regulación, Marina considera un «paso de gigante» la reciente sentencia de un jurado en Los Ángeles (Estados Unidos) condenando a Google —propietaria de YouTube— y a Meta —matriz de Instagram, Facebook y WhatsApp— a pagar seis millones de dólares a una joven por haberle generado adicción a las redes sociales desde su infancia.

Tolón asegura que la reducción lectiva en la concertada no es competencia del Gobierno

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes ha advertido de que el Gobierno no tiene competencia para que el nuevo proyecto de ley sobre ratios contemple también la reducción de la jornada docente en la enseñanza concertada.

MAGISTERIO. Martes, 16 de junio de 2026

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha advertido que el Gobierno no tiene *competencia ni potestad* para que el nuevo proyecto de ley sobre ratios incluya también la reducción de la

jornada docente en la enseñanza concertada. En un almuerzo organizado por el Club Siglo XXI, Tolón ha pedido a PNV y Junts que retiren las dos enmiendas a la totalidad que este jueves se debatirán y votarán en el pleno del Congreso sobre la nueva ley, que rebajará el número de alumnos por clase y la carga lectiva en la enseñanza pública.

Tolón ha recordado además que los convenios laborales firmados con las patronales de enseñanza concertada y con los centros privados son los que deben regular la rebaja de las horas lectivas de estos colectivos, después de las quejas trasladadas por los sindicatos al Defensor del Pueblo.

La ley de ratios

Tolón se ha mostrado abierta a que, en el trámite de enmiendas parciales, la ley pueda mejorar y ha defendido la educación como *el corazón* del proyecto de un país, al considerar que sostiene la democracia, la convivencia y la igualdad.

También ha afirmado que la prioridad nacional del Gobierno es la educación y la sanidad pública, la vivienda y el empleo, y se ha mostrado confiada en que la actual polarización social pasará pronto. «Ninguna política de convivencia será sólida si no empieza en las aulas», ha señalado la ministra, en una defensa de la escuela como base de la cohesión social.

La FP privada

Sobre la Formación Profesional, Tolón ha avanzado que el nuevo decreto que regulará la creación de centros de FP se conocerá a mediados de julio, aunque por los tiempos administrativos no podrá entrar en vigor hasta más allá del mes de octubre. La ministra ha insistido en que el nuevo marco regulatorio garantizará la oferta formativa y ordenará los centros privados, que, según ha dicho, no se pueden apoyar a cualquier precio. Además, ha subrayado que es imprescindible que las prácticas en empresas sean obligatorias desde el primer momento y que se debe blindar la FP online.

El valor de recoger la cosecha: la cara más gratificante (y humana) del final de curso **OPINIÓN**

Frente a la sombra del burnout de junio y la maratón burocrática, la experiencia docente reivindica el verdadero sentido de la profesión: el orgullo de ver crecer y madurar al alumnado.

BENHUR VALDÉS LLAMA Miércoles, 17 de junio de 2026

En el imaginario colectivo, el mes de junio suele asociarse con aulas semivacías y la inminencia de las vacaciones de verano. Sin embargo, de puertas para adentro en los centros educativos la realidad se transforma en un pico de estrés agudo donde confluyen la presión administrativa y la gestión emocional del cierre de ciclo. Es lo que los expertos denominan el «*burnout* de junio»: un estado de saturación absoluta en el que el profesorado debe cruzar la línea de meta con las reservas de energía bajo mínimos.

El agotamiento emocional, la despersonalización ante el exceso de tareas y una asfixiante carga burocrática compuesta por memorias, informes y actas forman la cara B de estas fechas. Pero ¿es el agotamiento la única realidad en las salas de profesores? La respuesta es un rotundo no. Más allá de la tensión, junio es también el mes de la recolección; el momento exacto en el que la verdadera vocación docente brilla con más fuerza.

La perspectiva que otorgan los años

Frente a la generalización del síndrome del profesor quemado, la veteranía se convierte en el mejor bálsamo. Óscar Serna Hidalgo, docente con 30 años de trayectoria, profesor de Geografía e Historia y tutor de 2º de Bachillerato en el Colegio San José – Niño Jesús de Reinosa (Cantabria), ofrece una mirada reflexiva y optimista sobre este periodo.

«Llevar casi tres décadas en la docencia te aporta la distancia y la perspectiva necesarias», explica Serna. «Aunque el agotamiento existe, considero que no se puede generalizar el fenómeno del **burnout**. En mi caso, más allá de situaciones puntuales de estrés, lo gestiono bien».

Para este docente, dar clase en el último año de Bachillerato —un curso que muchos profesionales evitan debido a la enorme exposición pública y la presión que conllevan las calificaciones de la PAU— es, en realidad, un privilegio: «A mí me gusta y disfruto especialmente del final de curso, y es algo que siempre les transmito a los alumnos. Es precisamente en este momento cuando ves recogido el fruto de todo un año de trabajo bien hecho».

El final de etapa implica, inevitablemente, decir adiós. Mientras que para algunos docentes este proceso se vive como un «duelo pedagógico» complejo de gestionar, para quienes miran su labor desde la empatía y el orgullo el sentimiento es radicalmente distinto.

«La despedida es un proceso muy gratificante, no un duelo», afirma el tutor del centro de Reinosa. «Ves a jóvenes a los que has conocido desde que llegaron al colegio con apenas cuatro meses; contemplas su evolución y compruebas cómo salen al mundo real convertidos en hombres y mujeres maduros. Más que con tristeza, lo vivo con la profunda satisfacción del deber cumplido».

Esa madurez que demuestra el alumnado no solo alivia la tensión acumulada del curso, sino que transforma el aula en un espacio de trabajo diferente, más adulto y cómplice, donde acompañarlos en sus dudas y miedos de cara al futuro se convierte en la tarea más reconfortante para el maestro.

El éxito educativo se mide a diez años vista

Uno de los mayores desencadenantes del estrés docente en junio es la frustración de las familias y de los propios estudiantes cuando las calificaciones no cumplen con las expectativas. La gestión de la decepción frente a un suspenso o a una nota insuficiente para acceder a la carrera deseada suele ser una de las tareas más espinosas de la recta final.

Sin embargo, la veteranía en las aulas enseña que el camino de la vida no se decide en un único examen. Óscar Serna comparte una lección de vida que aporta tranquilidad a la comunidad educativa: «Me da mucha paz comprobar, con el paso del tiempo, que cada chaval termina saliendo adelante por caminos diferentes. Más allá de que las notas de la PAU no fueran las deseadas o de que alguno se haya llevado un revés inicial, cuando los ves al cabo de diez años compruebas que han superado esa decepción. Han alcanzado sus metas, son personas de provecho y profesionales reconocidos. Esa es la mayor satisfacción para un profesor».

Estrategias de autocuidado frente al tedio burocrático

Es innegable que existe una vertiente gris en este tramo final del año escolar. Serna reconoce que «la labor más tediosa es la burocrática y administrativa, por lo monótona y aburrida que resulta», aunque matiza que en Bachillerato, al concluir las clases lectivas un mes antes, este papeleo se gestiona con otro ritmo.

Para evitar que esta carga administrativa termine apagando la llama de la vocación, los expertos recomiendan a los claustros aplicar estrategias de autocuidado como el «triaje burocrático». Esta técnica consiste en cumplir estrictamente con los requisitos formales obligatorios sin buscar una perfección idílica o exhaustiva en cada informe de texto libre, compaginándolo con un cierre consciente de la jornada para recargar pilas de cara al curso siguiente.

El estrés de junio es real, pero la resiliencia y el amor por la enseñanza lo son aún más. Al final del día, cuando se apagan las luces de las aulas y se cierran las actas, lo que permanece en la memoria del docente no son los documentos cumplimentados, sino las miradas de agradecimiento de aquellos alumnos que extienden las alas listos para volar.

Inspección empática

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 18 de junio de 2026

La inspección educativa tiene un doble carácter, si bien complementario. Desde su naturaleza institucional, la Inspección de Educación está configurada por los miembros de un Cuerpo administrativo, el Cuerpo de Inspectores de Educación, cuya creación deriva de una encomienda relevante y principal: la inspección, supervisión y evaluación del sistema educativo, que son competencia y responsabilidad de los poderes públicos, de acuerdo con preceptos constitucionales que establecen el derecho a la educación, así como las competencias de los poderes públicos y del Estado. Considerada como el ejercicio profesional de los miembros de ese Cuerpo, la inspección educativa comprende funciones de supervisión, control, evaluación, asesoramiento y mediación, con atribuciones que facilitan su ejercicio y principios de actuación que las dirigen. Tales funciones se realizan sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, con objeto de asegurar aspectos tan fundamentales como el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de todos los participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza. Por tanto, la inspección educativa es el cometido profesional de los inspectores e inspectoras de educación, cuyo ejercicio requiere una alta cualificación específica, además de atribuciones consonantes con la relevancia de las funciones. El desempeño de estas, además, ha de considerar principios de actuación que garanticen su idoneidad y pertinencia, característicos de la identidad profesional de la Inspección de Educación.

Así las cosas, el Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa, ha determinado, en su Anexo II, un elenco de competencias profesionales repartidas entre las «científicas» (categorización algo impropia, que reúne aspectos pedagógicos, normativos, administrativos, digitales y de conocimiento de lenguas extranjeras), las de «gestión» (referidas a estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos) y las «personales». Estas últimas, particularmente «dirigidas a establecer relaciones constructivas con la comunidad educativa», incluyen la de contar con «empatía en las relaciones sociales y el trabajo en equipo». El carácter constructivo de tales relaciones no ha de tener una relación directa con el «constructivismo» pedagógico, si bien el ámbito educativo es coincidente, y acaso se aproxime a la denotación de «construir» que lleva a hacer algo utilizando los elementos adecuados. La alusión a la empatía también merece alguna precisión, pues, en las intervenciones profesionales de la Inspección, la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos —eso es la empatía, el sentimiento de identificación con algo o alguien, *Diccionario* mediante— no siempre es una competencia pertinente u oportuna. Sin que se

afirme, con ello, que el ejercicio profesional de la inspección ha de ser ajeno a elementos o competencias personales que faciliten su idoneidad, sino sostener la profesionalidad en las competencias más ajustadas o pertinentes, en función del objeto o de la materia de intervención, de las funciones y actuaciones correspondientes. De ahí la especial y destacada oportunidad de la última de las competencias personales definidas, «responsabilidad y liderazgo». Esto es: «Solvencia en las intervenciones que realiza para abordar situaciones problemáticas, para conseguir que estas se resuelvan de manera adecuada y conforme a norma, siendo eficaz en la toma de decisiones y en las propuestas de resolución, asumiendo su responsabilidad y transmitiendo a los demás motivación, implicación y sentido del deber». Dicho de forma algo más directa, como aconsejan inspectores e inspectoras con amplio y provechoso ejercicio: no dejar el centro educativo, tras una visita de inspección, en peores condiciones de las que tenía antes de realizarla.



Familias y directores de centros madrileños exigen un plan urgente de climatización ante las altas temperaturas en las aulas

La creciente incidencia de las altas temperaturas en los centros educativos de la Comunidad de Madrid ha llevado a las principales organizaciones de familias y equipos directivos a unir fuerzas para reclamar una respuesta urgente a la Administración regional.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 12 de junio de 2026

La Asociación de Directores de Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD), el Consejo de Directores de Educación Infantil, Primaria, Especial y CEIPSOs, y la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA) han exigido a la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades la puesta en marcha de un Plan Integral de Climatización que permita adaptar los centros escolares al cambio climático y garantizar unas condiciones adecuadas para el alumnado y los profesionales de la enseñanza.

Las organizaciones alertan de que el calor se ha convertido en un problema estructural que afecta cada año a miles de estudiantes y docentes durante buena parte del calendario lectivo. Según explican, las temperaturas extremas ya no son episodios aislados, sino una realidad que comienza a manifestarse con intensidad desde el mes de mayo y se prolonga hasta septiembre, coincidiendo con semanas completas de actividad académica. Esta situación, sostienen, repercute directamente en el bienestar, la salud y el rendimiento escolar.

El doctor Juan Antonio Ortega, coordinador del Comité de Salud Medioambiental de la Asociación Española de Pediatría (AEP), advierte de las consecuencias que tienen las elevadas temperaturas en el proceso educativo. “Cuando un aula supera los 26-27 °C, empieza a deteriorarse el bienestar, la concentración y el aprendizaje; y por encima de esas cifras hay un riesgo sanitario prevenible. La infancia no puede seguir siendo el termómetro pasivo del cambio climático”, señala.

Según las organizaciones citadas, en numerosas aulas madrileñas se superan con frecuencia los 30 grados centígrados, dificultando la concentración de los alumnos y generando situaciones incompatibles con un entorno educativo saludable.

Las entidades denuncian que la inmensa mayoría de los centros públicos carecen de sistemas adecuados de climatización. En muchos casos, las únicas medidas disponibles para combatir el calor consisten en abrir puertas y ventanas, bajar persianas o recomendar una mayor hidratación al alumnado. Aunque estas actuaciones pueden aliviar parcialmente la situación, consideran que resultan claramente insuficientes frente a un problema que se repite cada curso con mayor intensidad.

La presidenta de ADIMAD, Rosa Rocha, reclama una actuación decidida por parte de la Administración educativa y considera imprescindible una planificación a largo plazo que permita adaptar las infraestructuras escolares a la nueva realidad climática. “ADIMAD considera imprescindible que la Administración educativa asuma un compromiso firme y sostenido para adaptar las infraestructuras escolares a la realidad climática actual. La solución no puede depender exclusivamente de actuaciones aisladas ni recaer sobre los presupuestos ordinarios de los centros educativos”, afirma.

Desde el ámbito de las familias, la presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, María Carmen Morillas, ha anunciado que la federación está elaborando un mapa del calor a partir de mediciones realizadas por las asociaciones de madres y padres en distintos centros educativos madrileños. Los primeros datos obtenidos reflejan temperaturas superiores a los 30 grados en numerosos colegios e institutos, una situación que, según denuncia, ya está teniendo consecuencias directas sobre la salud del alumnado.

“Está habiendo golpes de calor, cefaleas, mareos... es un problema de salud pública. A los niños en la escuela la administración les debería proteger, pero con esta inacción los están exponiendo a un riesgo para su salud”,

asegura Morillas. La responsable de la federación mantendrá además una reunión con el Defensor del Pueblo con el objetivo de solicitar su intervención para impulsar una solución definitiva al problema.

Las familias ponen especial énfasis en la situación de los alumnos más vulnerables. Morillas recuerda que las altas temperaturas afectan con mayor intensidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales. “Recordemos que el problema se agrava en las aulas TEA, aulas de educación especial en centros ordinarios, centros específicos de Educación Especial donde el alumnado tiene más problemas aún para autorregular el calor, o estudiantes en silla de ruedas con corsé que, obviamente, aumenta aún más su temperatura y están teniendo un sufrimiento mayor del calor”, advierte.

A la reclamación también se ha sumado el Consejo de Directores de Educación Infantil, Primaria, Especial y CEIPSOs de la Comunidad de Madrid, cuyos responsables destacan que los niños de menor edad presentan una mayor vulnerabilidad frente a las altas temperaturas. Según explican, los menores se acaloran antes que los adultos, tardan más en recuperarse y dependen completamente de las personas encargadas de su cuidado para detectar y comunicar posibles síntomas de malestar.

“El calor recae con especial dureza sobre los más pequeños: un niño de Educación Infantil o Primaria se acalora antes que un adulto, le cuesta más recuperarse y depende por completo de las personas que lo cuidan para hidratarse, refrescarse o avisar de que se encuentra mal, sin saber muchas veces poner palabras a ese malestar”, señalan desde el Consejo de Directores. La situación resulta especialmente delicada en los centros de Educación Especial y en los CEIPSOs, donde conviven alumnos de distintas edades y con diferentes necesidades educativas.

Las organizaciones firmantes consideran que la adaptación de los centros educativos al cambio climático constituye una obligación ineludible de las administraciones públicas y advierten de que cada curso que transcurre sin soluciones efectivas supone mantener a cientos de miles de alumnos, docentes y trabajadores en unas condiciones que perjudican el aprendizaje y deterioran la calidad del servicio educativo.

Por ello, ADIMAD, el Consejo de Directores y la FAPA Francisco Giner de los Ríos reclaman la puesta en marcha inmediata de un plan especial de inversiones destinado a climatizar los centros educativos públicos madrileños. Además, exigen que las actuaciones estén acompañadas de un calendario de ejecución concreto y verificable, así como de una comisión de seguimiento en la que participen las organizaciones representativas de la comunidad educativa. El objetivo, concluyen, es garantizar que los colegios e institutos de la Comunidad de Madrid se conviertan en espacios seguros, saludables, sostenibles y preparados para afrontar los efectos de un cambio climático que ya está teniendo consecuencias visibles en las aulas.

Proponen transformar la educación sin necesidad de tocar el currículo

La educación contemporánea podría estar centrando sus esfuerzos en aspectos secundarios mientras deja sin abordar algunas de las cuestiones más profundas que condicionan el aprendizaje.

Miranda Escolar. 12 de junio de 2026

Esta es la principal conclusión de una investigación desarrollada por expertos de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y del Centro Universitario de Educación ESCUNI, que plantea la necesidad de repensar el currículo educativo mediante la incorporación de una nueva dimensión orientada a revisar los fundamentos mismos de la educación.

El trabajo, publicado en la Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), cuestiona los enfoques pedagógicos predominantes y propone una transformación profunda del sistema educativo que vaya más allá de los cambios curriculares tradicionales.

Según los investigadores, los principales paradigmas pedagógicos vigentes —desde los enfoques tecnocráticos hasta los modelos críticos, interpretativos, holísticos o de la complejidad— comparten una limitación común: *todos ellos sitúan el currículo en el centro de la acción educativa y consideran que los problemas de la enseñanza pueden resolverse mediante modificaciones en los contenidos, las metodologías o las competencias*. Sin embargo, el estudio sostiene que esta perspectiva resulta insuficiente para afrontar los desafíos estructurales que afectan a la educación actual.

Los autores argumentan que muchas de las dificultades persistentes que experimentan los sistemas educativos no tienen su origen en el diseño curricular, sino en el paradigma desde el que se concibe la educación. Desde esta óptica, las reformas educativas centradas exclusivamente en contenidos, competencias o metodologías estarían actuando sobre los síntomas, pero no sobre las causas profundas de los problemas. Por ello, consideran necesario abrir un debate más amplio acerca de los fundamentos filosóficos, antropológicos y pedagógicos sobre los que se construye la enseñanza.

La investigación propone desplazar el foco tradicional desde el alumnado y los contenidos hacia otro elemento considerado esencial: la formación del educador. Los investigadores sostienen que la calidad de la educación

depende en gran medida del nivel de desarrollo personal, profesional y humano de quienes enseñan. En consecuencia, cualquier intento serio de transformación educativa debería comenzar por revisar los procesos de formación del profesorado, así como las instituciones encargadas de prepararlo.

El elemento más innovador del estudio es la formulación de una “tercera dimensión curricular”. Hasta ahora, los modelos educativos suelen estructurarse en torno a dos dimensiones: la disciplinar, vinculada a las materias y conocimientos específicos, y la transversal, relacionada con competencias, valores y habilidades aplicables a diferentes ámbitos. La propuesta de la UAM añade una tercera dimensión denominada “radical”, concebida para abordar aquellos aspectos que habitualmente permanecen fuera de los programas educativos, pero que forman parte de la experiencia humana y condicionan el desarrollo personal.

Esta dimensión radical no pretende incorporar nuevas asignaturas al currículo ni aumentar la carga lectiva de los estudiantes. Su objetivo es mucho más ambicioso: replantear la manera en que se entiende la educación. Entre los temas que podrían integrarse en esta nueva perspectiva figuran cuestiones relacionadas con la conciencia, el sentido de la existencia, el error humano, el amor, la muerte, la inmadurez, el ego o incluso la pedagogía prenatal. Los investigadores consideran que estos aspectos, pese a estar presentes en la vida cotidiana de las personas, suelen quedar excluidos de los marcos educativos convencionales.

El autoconocimiento como base

Para los autores, la ausencia de estos contenidos no es anecdótica. Consideran que la educación actual tiende a priorizar la adquisición de conocimientos y competencias útiles para la inserción laboral o social, pero dedica escasa atención a cuestiones relacionadas con el autoconocimiento, la conciencia personal y la comprensión profunda de la condición humana. Esta limitación, sostienen, reduce la capacidad de la educación para contribuir al desarrollo integral de las personas y para afrontar algunos de los problemas más complejos de las sociedades contemporáneas.

La propuesta se enmarca dentro del denominado enfoque “radical e inclusivo” de la educación, una línea de investigación que viene desarrollándose desde mediados de la década de 1980. Este planteamiento entiende la educación como un proceso evolutivo que va más allá de la transmisión de conocimientos y competencias. Desde esta perspectiva, educar implica acompañar un desarrollo progresivo que conduce desde el predominio del ego hacia mayores niveles de conciencia individual y colectiva. Los investigadores consideran que este proceso afecta no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, las instituciones educativas y el conjunto del sistema educativo.

El estudio se basa en una metodología de análisis crítico y reflexión teórica sobre los modelos curriculares vigentes. A través de una revisión conceptual de la educación contemporánea, los autores examinan los supuestos implícitos que sustentan los enfoques pedagógicos actuales y evalúan sus consecuencias prácticas. Su conclusión es que muchas de las reformas educativas impulsadas durante las últimas décadas han introducido cambios importantes, pero no han cuestionado los fundamentos sobre los que se construye el propio sistema.

Entre las posibles aplicaciones de esta propuesta destacan la revisión crítica de los diseños curriculares actuales, el desarrollo de políticas educativas más conscientes de sus limitaciones y la incorporación de nuevas dimensiones formativas que permitan abordar aspectos habitualmente ignorados. Los investigadores creen que una educación capaz de integrar estas cuestiones podría contribuir a formar personas más reflexivas, conscientes y preparadas para afrontar los desafíos personales y sociales del siglo XXI.

La investigación también plantea interrogantes sobre el rumbo de las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas. Frente a un contexto marcado por debates sobre competencias digitales, innovación metodológica, inteligencia artificial o evaluación del aprendizaje, los autores sostienen que resulta necesario preguntarse si los cambios están llegando realmente al núcleo de la educación o si, por el contrario, continúan desarrollándose dentro de un marco conceptual que permanece inalterado.

Los responsables del estudio concluyen que tanto la educación como la sociedad atraviesan una etapa de cierta desorientación respecto a sus fundamentos. A su juicio, las transformaciones superficiales ya no son suficientes para responder a los retos actuales y resulta imprescindible emprender una revisión profunda de los principios sobre los que se sustenta la enseñanza. La incorporación de esta “tercera dimensión” curricular pretende precisamente abrir ese debate y ofrecer una nueva perspectiva desde la que repensar el futuro de la educación.

La investigación ha sido realizada por los profesores Agustín de la Herrán, Rosa Ferrer y Francisco Andrés Ramón, y se encuentra recogida en el artículo científico “Más allá del Currículo: Hacia un cambio de paradigma pedagógico radical e inclusivo”, publicado en la Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).

Descargar aquí: [Más allá del Currículo: Hacia un cambio de Paradigma Pedagógico Radical e Inclusivo](#)

Francia lanza una ofensiva contra el fracaso escolar en la educación secundaria

El programa “Collèges en progrès” busca transformar 800 centros con mayores dificultades académicas.

MIRANDA ESCOLAR. 17 de junio de 2026

La lucha contra el fracaso escolar se ha convertido en una de las principales prioridades de las autoridades educativas francesas. En un contexto marcado por las crecientes desigualdades educativas, las dificultades de aprendizaje acumuladas por parte del alumnado más vulnerable y la preocupación por el rendimiento académico en competencias básicas como las matemáticas y la lengua francesa, el Gobierno de Francia ha puesto en marcha una ambiciosa iniciativa destinada a intervenir de manera específica en los centros con peores resultados.

El programa, denominado Collèges en progrès (“Institutos en progreso”), pretende evitar que miles de estudiantes queden atrapados en trayectorias de fracaso escolar y busca reforzar la igualdad de oportunidades en una de las etapas más decisivas del sistema educativo francés.

La iniciativa, presentada por el Ministerio de Educación Nacional, constituye uno de los proyectos más relevantes emprendidos por Francia en materia de educación secundaria durante los últimos años. Su objetivo es intervenir directamente allí donde los indicadores académicos muestran mayores señales de alarma, concentrando recursos, formación, apoyo institucional y capacidad de innovación pedagógica en aquellos centros que afrontan las mayores dificultades.

El programa surge a partir de una constatación preocupante. Las autoridades educativas francesas identificaron alrededor de 800 colegios de educación secundaria inferior —los denominados collèges— donde una proporción muy significativa del alumnado presenta graves carencias en las competencias fundamentales. En estos centros, al menos cuatro de cada diez estudiantes obtienen menos de 8 puntos sobre 20 en las pruebas nacionales de francés y matemáticas correspondientes al brevet, el diploma que certifica la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria. Estas cifras reflejan situaciones de vulnerabilidad educativa persistente que, de no corregirse, pueden condicionar el futuro académico, laboral y social de miles de jóvenes.

Para el Ministerio francés, el problema trasciende el ámbito puramente académico. El fracaso escolar se considera un fenómeno estrechamente relacionado con la exclusión social, las dificultades de inserción laboral y el aumento de las desigualdades. Por ello, las autoridades han planteado una estrategia que no se limita a mejorar las calificaciones, sino que busca actuar sobre las condiciones que permiten a los estudiantes desarrollar plenamente sus capacidades y construir trayectorias educativas exitosas.

Uno de los elementos más novedosos de Collèges en progrès es su filosofía de intervención. A diferencia de otras reformas educativas basadas en directrices uniformes aplicadas desde la administración central, esta iniciativa parte de la idea de que cada centro educativo presenta desafíos específicos y requiere respuestas adaptadas a su realidad local. El programa reconoce que las dificultades de un colegio situado en una gran área urbana no son necesariamente las mismas que las de un centro ubicado en una zona rural o en un entorno socialmente desfavorecido. Por ello, se apuesta por soluciones diseñadas desde el propio terreno y construidas a partir de las necesidades concretas de cada comunidad educativa.

La estrategia se apoya en una colaboración estrecha entre dos grandes grupos de actores. Por un lado, se encuentra el colectivo propio de cada centro, integrado por docentes, equipos directivos, orientadores, personal educativo, trabajadores sociales y profesionales sanitarios vinculados a la escuela. Por otro, intervienen equipos de apoyo académicos o departamentales formados por inspectores, especialistas en formación, expertos pedagógicos y profesionales de distintos ámbitos que aportan conocimientos específicos para abordar los problemas detectados.

Esta cooperación pretende romper uno de los problemas que históricamente han afectado a muchos centros con dificultades: el aislamiento institucional. Las autoridades educativas francesas consideran que numerosos colegios enfrentan situaciones complejas sin disponer siempre de los recursos, la experiencia o el acompañamiento necesarios para diseñar estrategias eficaces de mejora. El nuevo programa busca precisamente proporcionar ese apoyo continuado y especializado, fortaleciendo la capacidad de actuación de los equipos educativos.

Otro aspecto relevante es la importancia concedida al trabajo colectivo. Para facilitar la reflexión y la planificación conjunta, el Ministerio ha reservado tiempos específicos dentro del calendario escolar. Los equipos educativos de los centros participantes disponen de dos jornadas completas o cuatro medias jornadas dedicadas exclusivamente a analizar problemas, identificar necesidades, elaborar diagnósticos y diseñar planes de actuación. Se trata de un reconocimiento explícito de que la mejora educativa requiere espacios de coordinación y colaboración profesional que con frecuencia resultan difíciles de encontrar en el día a día de los centros escolares.

Docentes y directivos más preparados

La *formación del profesorado* constituye otro de los pilares fundamentales del proyecto. Las autoridades francesas consideran que mejorar los resultados académicos del alumnado pasa necesariamente por reforzar las competencias de los equipos docentes y directivos. Por ello, el programa incluye acciones formativas específicas destinadas a los responsables de los centros, quienes participan en seminarios nacionales,

encuentros profesionales y seminarios web orientados a fortalecer el liderazgo pedagógico y la gestión de procesos de mejora escolar.

El *bienestar de los docentes* también ocupa un lugar destacado dentro de la iniciativa. Los responsables educativos reconocen que trabajar en entornos marcados por elevadas tasas de fracaso escolar puede generar desgaste profesional, frustración y sensación de impotencia. En consecuencia, el programa pretende aumentar el sentimiento de eficacia profesional de los equipos educativos y ofrecerles herramientas que les permitan afrontar con mayores garantías los retos cotidianos.

El calendario de implementación se desarrolla en varias fases. Desde enero de 2026, los centros seleccionados comenzaron una etapa de diagnóstico y preparación durante la cual se analizan los principales obstáculos que afectan al rendimiento académico. Esta fase inicial permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora antes de diseñar intervenciones específicas. Posteriormente, durante el curso 2025-2026, se desarrollan los trabajos de planificación y coordinación. Finalmente, a partir de septiembre de 2026 está previsto el despliegue completo de las soluciones diseñadas en cada territorio.

Uno de los aspectos más destacados del programa es que no impone un modelo único de actuación. Las soluciones pueden variar considerablemente entre centros. En algunos casos, las prioridades pueden centrarse en reforzar la enseñanza de las matemáticas y la lengua francesa. En otros, puede resultar más eficaz intervenir sobre la convivencia escolar, el absentismo, la coordinación entre etapas educativas o la implicación de las familias. El objetivo es que cada comunidad educativa disponga de margen suficiente para construir respuestas ajustadas a su realidad específica.

La iniciativa se enmarca además dentro de un debate más amplio sobre la evolución del sistema educativo francés. Durante los últimos años, diversos estudios nacionales e internacionales han alertado sobre la persistencia de desigualdades educativas significativas. Aunque Francia cuenta con uno de los sistemas escolares más desarrollados de Europa, los resultados académicos continúan mostrando fuertes diferencias vinculadas al origen socioeconómico del alumnado y al contexto territorial de los centros educativos.

Las autoridades francesas consideran que combatir estas desigualdades requiere actuar de forma temprana y focalizada. La experiencia internacional muestra que las intervenciones dirigidas a centros con mayores dificultades pueden generar mejoras significativas cuando se combinan recursos adecuados, apoyo institucional y capacidad de adaptación local. Precisamente, Collèges en progrès aspira a convertirse en un laboratorio de innovación educativa capaz de identificar prácticas eficaces y extender posteriormente aquellas que demuestren mejores resultados.

El desafío es considerable. Los aproximadamente 800 centros incluidos en el programa representan cerca del 15 % de los colegios de educación secundaria inferior de Francia y concentran una proporción especialmente elevada de alumnado en situación de vulnerabilidad académica. Mejorar sus resultados no solo tendría un impacto sobre miles de estudiantes concretos, sino que podría contribuir a reducir una de las principales fuentes de desigualdad social dentro del país.

Más allá de las cifras y los indicadores, el proyecto refleja una visión de la educación basada en la convicción de que ningún estudiante debe quedar permanentemente atrapado en el fracaso escolar. La filosofía que inspira la iniciativa consiste precisamente en evitar que las dificultades iniciales se conviertan en trayectorias irreversibles de exclusión educativa. En un momento en el que numerosos países europeos buscan fórmulas para mejorar los resultados académicos y reducir las brechas sociales, Francia apuesta por una estrategia que combina exigencia, acompañamiento y adaptación a las necesidades locales.

El éxito del programa dependerá de múltiples factores: la implicación de los equipos docentes, la capacidad de coordinación institucional, la calidad de las soluciones diseñadas y la continuidad del apoyo recibido por los centros. Sin embargo, para muchos observadores educativos, Collèges en progrès representa uno de los intentos más ambiciosos emprendidos recientemente en Europa para abordar de forma directa el problema del fracaso escolar en la educación secundaria obligatoria. Si consigue alcanzar sus objetivos, podría convertirse en una referencia para otros sistemas educativos que afrontan desafíos similares y buscan fórmulas eficaces para garantizar que todos los alumnos, independientemente de su origen o circunstancias, tengan acceso a oportunidades reales de éxito académico y social.

Educar para prevenir: una investigación revela la magnitud del acoso y la explotación de menores en TikTok

Un estudio realizado por Maldita.es explora el lado oscuro de las plataformas, en donde depredadores virtuales buscan aprovecharse de los usuarios más jóvenes. Éxito Educativo ha consultado con distintos expertos para analizar los riesgos y posibles medidas preventivas desde la familia y la escuela.

JOSÉ MARÍA BACELO. 17 de junio de 2026

El comportamiento abusivo a través de las redes sociales es bastante habitual dentro de las mismas y múltiples estudios lo avalan. Este puede darse de diversas formas pero una de las más comunes es la relacionada con la pedofilia y los depredadores de carácter sexual. Maldita.es ha revelado, investigación mediante, cómo estos

comportamientos son permitidos e ignorados en el punto de encuentro más consumido por los jóvenes: TikTok. A través de esta investigación fueron expuestos más de 20.200 comentarios inapropiados, 1.600 cuentas difusoras de contenido sensible y 380 vídeos analizados con ese material.

Maldita.es ha accedido a contenidos en donde se solicitan imágenes de niñas de 12, 13 y 14 años. Una quincena de vídeos han servido como prueba para localizar 5.000 publicaciones de menores que adjuntan sus fotos en los comentarios, acumulando más de un millón de visualizaciones. Bajo el mismo prisma, otro de los *trends* se centra en pedir fotografías para ser calificadas por edad u ofrecerse a ser calificadores.

Silvia Álava, especialista en Psicología General Sanitaria y en Psicología Educativa, advierte de la irresponsabilidad de muchos de los padres, pues también tenemos que pensar que no solo los menores son los que suben los vídeos: "gran parte de los materiales que se encantan a los pederastas son materiales que han subido los propios padres". Álava subraya, desde la psicología, que la pérdida de control que tienen en las redes sobre su propia imagen y su "nefasta utilización puede tener consecuencias tremendamente severas a nivel emocional". Esta reputada especialista pone el foco en la responsabilidad de los educadores "porque los niños y los adolescentes no van a tener la misma percepción de riesgo que un adulto. Su cerebro todavía no está desarrollado y esa corteza prefrontal, ese córtex prefrontal no se termina de desarrollar hasta los 25 años y es precisamente en el córtex prefrontal donde hacemos esa evaluación del peligro y anticipamos las consecuencias".

De ahí nace la responsabilidad de los centros educativos por concienciar a sus alumnos sobre los peligros que encierra el mal uso de las redes sociales. El debate, históricamente, se ha trasladado hacia el bando de la educación familiar y las facilidades dadas por la propia familia al menor para controlar sus perfiles. Aunque, desde las instituciones educativas, surge la necesidad de dar a conocer los riesgos que existen en el ámbito *online* para prevenir situaciones como las que el estudio previamente mencionado ha podido confirmar.

Cuando el algoritmo premia al depredador

TikTok se rige mediante algoritmos que promocionan contenidos de forma invasiva y menos personalizada que en otras plataformas. Esto lleva consigo la popularización del término *trend*, acuñado a las tendencias creadas dentro del lugar. Muchas de ellas se corresponden con material no apto para menores, a pesar de que no se les ofrezca a estos un mecanismo efectivo para prohibir su entrada. De ese modo, pedófilos y depredadores comparten ecosistema con estudiantes de edades muy tempranas que caen en la trampa.

Diana Jiménez, psicóloga experta en adolescencia y neuropsicóloga educativa, pone como ejemplo un contenido inapropiado y su falta de censura hasta que este gane popularidad en la plataforma. "Si un individuo decide enseñar sus genitales durante un plano rápido en un vídeo sobre puzzles, su clip se colgará normalmente en TikTok como apropiado para menores, estando a disposición de estos hasta que un número suficiente de reacciones haga que el material se considere 'digno de ser comprobado' por los censores de contenido".

Jiménez denuncia que ese contenido peligroso, hasta ser revisado, quedará durante un tiempo con el riesgo de que decenas de miles de menores puedan verlo hasta que sea eliminado. Y va más allá, considerando que "lo ideal es que los chicos no tuvieran acceso a esa red social siendo menores de 16-17 años".

La red social de origen chino es la más consumida por los jóvenes, que empiezan a utilizarlas desde edades más tempranas. Diana Jiménez, además de lo anterior, rescata la influencia de la fórmula de visibilidad como factor clave. "El algoritmo de TikTok, según la cuenta que lleva el menor, le sugiere determinados contenidos. Se basa en los intereses o los vídeos en los que se detiene. La plataforma identifica que es algo potencialmente interesante para esa persona y no tiene por qué ser así, simplemente está hecho para que los vídeos que más llamen la atención sean los que más te cautiven, aunque no te interesen. Luego hablamos de adolescentes, pero cada vez entran a edades más tempranas: con ocho años entran a una red social en la que hay bailes y empiezan queriendo ver solo bailes. Pero también generan contenidos como la cosmeticorexia, que son niñas que cuidándose la piel, o *unboxings*. Los adultos no ven nada peligroso en ello, pero están compartiendo cómo hacen su *skincare* a unas edades en las que no deberían preocuparles esos temas".

Vicente de la Cruz, criminólogo, experto en seguridad y director de Delta13 News, puntualiza la responsabilidad de la red social china como origen del problema general, además de destacar el papel de una correcta educación digital entre los afectados. "La clave no es prohibir una aplicación, sino dificultar que puedan encontrar y contactar con las potenciales víctimas. El problema es la existencia de entornos digitales donde millones de menores interactúan diariamente con muy poca supervisión". Para este experto en seguridad, "lo que se podría exigir es que las plataformas pusieran más controles al acceso de menores, identificando esos perfiles vulnerables". Cruz explica que "este tipo de plataforma con tantísimo contenido permite el trabajo de los depredadores con relativa facilidad porque tanto los menores como los adultos que los deberían controlar no tienen una educación digital adecuada y comparten datos que no deberían: ubicaciones, conductas, lugares donde van a estar o sus propios gustos".

IA + TikTok: un cóctel explosivo

Si bien la Inteligencia Artificial tiene útiles aplicaciones para facilitar labores de trabajo o de creatividad, esta es un arma de doble filo cuando se pasan los límites. El informe de Maldita.es confirma que decenas de cuentas han usado IA para generar vídeos en donde los menores son sexualizados. Por otro lado, la automatización de los algoritmos en TikTok hace que su grado de tolerancia frente a contenidos como estos sea mayor, optando por no eliminarlos e, incluso, impulsarlos frente a otros contenidos menos controvertidos. Durante el estudio, Maldita.es denunció a 15 cuentas que compartían vídeos de menores sexualizadas generados con IA. Solo uno de ellos fue retirado por la plataforma, siguiendo todos accesibles para el público 72 horas después de la denuncia.

Además, estas publicaciones generan un rédito económico tanto para las cuentas que las difunden directamente en TikTok como para aquellos que redirigen a depredadores y víctimas a páginas y plataformas externas aún menos vigiladas (WhatsApp, Telegram, Reddit). Con el objetivo de prevenir estas situaciones, muchos centros están optando por hacer cursos de Inteligencia Artificial tanto para el profesorado como para el alumnado. Estos tienen por objetivo dar visibilidad a los problemas del entorno digital, aportar soluciones factibles y ofrecer un conocimiento suficiente a ambos grupos.

Silvia Álava hace hincapié en la propiedad de los materiales subidos a redes sociales así como su conversión a productos ficticios. "Es importante saber que el material subido deja de pertenecer al usuario que lo creó. Es posible utilizarlo para muchas cosas, incluso para entrenar una IA que transforme las imágenes en un contenido sexual".

El aspecto legal de la problemática y sus antecedentes

Para las plataformas este problema puede tener consecuencias más allá de lo reputacional, entrando también en el terreno de lo legal. Abel González, director de criminología en la UDIMA y ex agente tutor en la Guardia Civil, advierte sobre la responsabilidad judicial de estas plataformas. "Aunque TikTok detecte malos comportamientos no parece importarles mucho en su ética empresarial. Otra cosa es que se les obligue desde el punto de vista judicial. No hay que olvidar que Instagram y TikTok ya han sido condenadas en Estados Unidos precisamente porque el funcionamiento de estas plataformas genera adicciones en los menores, se ha demostrado".

La problemática también tiene un origen legal, pues TikTok, al ser una plataforma china, no está sujeta a las leyes europeas que regulan el funcionamiento de estas redes. Para González, la solución pasaría por "exigir a TikTok el cumplimiento de la ley de servicios digitales en la Unión Europea, sobre todo cuando se detecten los diferentes riesgos en los que se identifica, se selecciona y se contacta con los menores".

¿Qué papel deberían jugar los colegios e institutos?

Los centros educativos tienen la responsabilidad de promover conductas positivas y de concienciación sobre jóvenes basándose en ejemplos de escala algo más global. En España, el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) ofrece programas de orientación y formación frente a los riesgos del mundo en red, además de soporte telefónico (017) y virtual (por web y formularios).

Por ejemplo UNESCO, en colaboración con el Consejo Nacional de Investigación y Formación Educativa (NCERT), ha lanzado un programa de formación para profesores y directivos llamado Online Violence Against Children (Violencia Online contra la Infancia). La iniciativa da a estos competencias técnicas, legales y psicológicas al detectar síntomas de captación o extorsión en redes.

También existen iniciativas como la eSafety Commissioner de Australia, primera agencia gubernamental dedicada exclusivamente a la seguridad en Internet vinculada a las escuelas. Esta consiste en capacitar a los profesores para frenar actitudes sospechosas por redes sociales. En el caso de los alumnos, se intenta concienciar a los mismos mediante módulos de contactos no deseados o **grooming** de la peligrosidad de estos basándose en casos reales.

Accede aquí a la [primera](#) y [segunda](#) parte del estudio "Depredadores en TikTok: una mina para los pedófilos" de Maldita.es.

¿Sindicalismo o politiquería?

(A propósito de las declaraciones de la Sra. Lidón Gasull, presidenta de AFFAC)

Xavier Massó. 12 de junio de 2026

Lidón Gasull, presidenta de la AFFAC –*Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya*– ha hecho recientemente unas declaraciones en las que se manifiesta contra el acuerdo de aumento salarial entre el sindicato *Professors de Secundaria (aspepc-sps)* –ella dice «el sindicato de secundaria»- y el Departamento de Educación de la Generalitat porque, proclama, este sindicato sólo se preocupa por el salario y los intereses de la Secundaria.

A continuación se declara partidaria del *actual modelo de inclusiva*, de alargar el calendario escolar y del decreto de plantillas –es decir, que las direcciones puedan elegir a dedo a los profesores de “su” centro- y reclama poder estar presente en las negociaciones sobre el salario de los docentes en tanto que representante de las familias; todo parece indicar, tal como lo enfoca, que incluso con derecho a veto. Y es que, entiende ella, el aumento salarial pactado entre La Generalitat y el «sindicato de secundaria» es una irresponsabilidad que hipoteca el presupuesto público y se queja de que a «este» sindicato ni siquiera se le haya exigido a cambio que aceptara la inclusiva y, debemos sobreentender, el decreto de plantillas, el modelo competencial, etc. Por último, manifiesta su simpatía por el rechazo al acuerdo por parte de USTEC y los otros dos sindicatos que le han seguido y por la anunciada continuación de las protestas porque, dice, no están por dinero.

De todo esto podemos inferir que, siempre en el terreno de la opinión, a la Sra. Gasull no le parece bien que un sindicato se preocupe por las *condiciones laborales y salariales* del sector al que representa. Ella lo dice aludiendo al sindicato de secundaria ASPEPC-SPS, pero debemos pensar que diría lo mismo de cualquier otro sindicato si fuera el caso, ya sea de primaria, de *mossos d'esquadra*, de bomberos o de la construcción. En cambio, sí está de acuerdo con los sindicatos que, siempre según ella, no se preocupan por el dinero: los que no han aceptado el acuerdo.

Ello no obstante, Gasull no ha especificado si estos sindicatos han rechazado el aumento salarial porque les parece demasiado o demasiado poco, aunque, eso sí, la afirmación de que la continuación de su lucha no es por dinero parece suficientemente indiciaria de que se les antoja un incremento excesivo. Ahora bien, es tan raro que un sindicato de cualquier ramo rechace por excesivo un aumento salarial que quizás se lo hubiera debido preguntar antes directamente a los interpelados, algo que no sabemos si ha hecho. O quizás sea porque, estando ella a favor del *modelo de inclusiva impuesto* por los anteriores gobiernos, y del *decreto de plantillas* –por cierto que cada vez más tocado-, piense que la continuidad de las huelgas es para salvar a aquélla y a éste. Lo que, por cierto, también deberían aclarar los propios interpelados.

Sobre todo para evitar malentendidos, porque, vaya, si lo que dice Gasull es cierto, y ella misma apoya decididamente a los sindicatos que han rechazado el acuerdo y han decidido proseguir con huelgas y protestas, entonces todo parece indicar que coinciden con sus planteamientos, que son, es de suponer, también los de la AFFAC. Un tema, éste, que sería necesario aclarar. Porque, la verdad, aparte de haber de saber que han dicho no al acuerdo, a todos nos gustaría saber qué es lo que están planteando estos sindicatos exactamente en estos momentos.

Esto por lo que refiere a las opiniones, y las derivaciones que de ellas se desprenden, de las declaraciones de Sra. Gasull. Ahora bien, un problema añadido a todo esto es que el fundamento de la información en que parecen basarse tales opiniones se asienta sobre un terreno es muy resbaladizo. En román paladino, hay serio riesgo de patinar y darse un buen trompazo, porque son de una *falsedad contrastada*.

Vamos a ver. Desde los primeros y previos planteamientos de estas huelgas recientes, el único sindicato que ha estado pugnando por introducir en la plataforma unitaria aspectos más allá de los salariales ha sido precisamente el sindicato de secundaria ASPEPC-SPS, que ha hecho especial énfasis en la necesidad de *desterrar el modelo pedagógico competencial* y de disponer de unos currículos estructurados, de reforzar el papel y los contenidos de las materias, de poner en valor la figura del docente como especialista académico, de derogar el decreto de plantillas y replantear de una vez el desastroso modelo de inclusiva. Se da el caso, además, que estos planteamientos por parte de dicho sindicato vienen avalados por una larga trayectoria de recursos judiciales de contenido curricular ganados (muchos): desde limitaciones judiciales a la arbitrariedad del decreto de plantillas y a los nombramientos a dedo, hasta los más recientes que obligan al **Departament** a introducir dos niveles de matemáticas en 4º de la ESO, la eliminación de los ámbitos en el Bachillerato y en 4º de ESO, la oferta obligatoria de una segunda lengua extranjera en el Bachillerato... Entre otros «detalles». Siempre, por cierto, conseguido en solitario.

Se da también el caso de que, por lo que refiere a las propuestas de modificación del currículo presentadas como punto reivindicativo por ASPEPC-SPS, cuando el **Departament** preguntó en la mesa sectorial al resto de sindicatos si estaban de acuerdo y si ésta era una propuesta unitaria, éstos dieron la callada por respuesta.

También, los representantes de ASPEPC-SPS han dejado en todo momento muy claro que *la lucha por los currículos sigue adelante* y que para ello es necesario conseguir un bloque social hegemónico más amplio que el estrictamente sindical. Dicho de otro modo, es necesario que la sociedad vea que *el actual modelo de enseñanza catalán es un burdo engaño*.

¿Es esto lo que no le gusta a Lidón Gasull? ¿Es esto lo que no les gusta a los sindicatos del no al acuerdo? ¿Consideran que el aumento salarial consiste en «migajas» y quieren más, o lo consideran excesivo como la AFFAC y por eso rechazan el acuerdo? ¿Qué modelo educativo está detrás de todo esto? Convendría aclararlo, de lo contrario podría parecer que sólo se está jugando al postureo y haciendo «politiquería».

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.

Los niños con altas capacidades sacan todo excelentes y llevan gafas de pasta **OPINIÓN**

Pedro López Tolosana. 15 de junio de 2026

Mediados de los años ochenta, clase del antiguo BUP. Impartía la lección un maestro con aspecto de *Geyperman* germánico, un señor sin escrúpulos. Empezó a desarrollar una fórmula en la pizarra, escribiendo frenéticamente incógnitas, números, paréntesis y todo tipo de símbolos matemáticos, siempre de espaldas a los estudiantes, sólo observándolos de reojo para jactarse ante sus miradas atónitas. Entonces, dejó el yeso y se volvió hacia su público boquiabierto y preguntó: «¿qué, lo han podido seguir?». El momento de gloria de aquel docente duró poco más de dos segundos, justo hasta que uno de los alumnos levantó la mano, y dijo que le parecía que en mitad de la tercera línea de la fórmula, ese símbolo negativo, en realidad, debía ser positivo para que lo que venía a continuación tuviera sentido. Después de unos segundos de silencio, al profesor empezó a transformarse la expresión del rostro. Un ligero movimiento de muñeca de arriba abajo se erigió en símbolo de la derrota al dibujar con el yeso una línea vertical que convertía el signo negativo en positivo. Lo menos se había convertido en más y en una ovación de gala. Aquel profesor no contaba con que estadísticamente era probable que tuviera algún alumno con altas capacidades en la clase, y que a pesar de la timidez que a veces tienen, suele costarles mucho no ir hasta el final para esclarecer lo que tienen delante, y decirlo tal y como lo piensan, aunque esto les pueda traer problemas.

Treinta años más tarde, en una cafetería de la zona alta de Barcelona, cercana a una fundación de niños y niñas con altas capacidades, una pareja está tomando un café antes de entrar para asistir a las charlas de la escuela de padres. Por las paredes de cristal, el padre ve a un señor con un andar familiar, piensa un instante, y le dice a su mujer: «¿Ves a ese señor que camina a unos metros de aquí? Ahora nos lo encontraremos arriba en la fundación» La mujer le pregunta si es un padre que conoce, y él le dice: «No, hace 30 años que no lo veo.» Cinco minutos después, la pareja termina el café, y suben hacia la fundación. El padre busca al misterioso hombre, y efectivamente lo encuentra y le saluda: «te he reconocido por el caminar». El otro se gira y dirigiéndose a él por su nombre le pregunta, «¿qué haces tú aquí?». «Traigo a mi hijo», responde el padre. «¿Y tú?». «A mi sobrino».

El padre sabía que se encontraría arriba con su compañero porque en los cursillos para padres había aprendido que las altas capacidades dependían de los caprichos de la genética. Recordaba perfectamente unas cuantas cosas, como la historia que abre este capítulo, y que protagonizó hacía muchos años el hombre que había visto a través del cristal. En sus tiempos, en el instituto les habían pasado unas pruebas intelectuales colectivas para hacer orientación laboral, y ambos habían despuntado. Entonces nadie les dijo nada más, las altas capacidades simplemente se ignoraban, no había legislación, ni pautas de qué hacer con estos alumnos cuyas capacidades les diferencian. 'Son inteligentes, no hay que preocuparse'. Uno de los dos, como buen adolescente, se dedicó a usarlas para trabajar lo mínimo a lo largo de su itinerario académico, lo que le hizo perder todos los hábitos de estudio, o mejor, hizo que nunca los tuviera. Acabó realizando una carrera laboral muy por debajo de sus posibilidades. El otro, menos enfocado socialmente y más concentrado en las científicas, acabó en la universidad de física. Ahora las cosas habían cambiado. Ambos se habían preocupado de que sus "herederos" tuvieran la enseñanza específica adecuada para ellos.

En estos momentos, los niños y niñas con altas capacidades están plenamente reconocidos por el marco legal como sujetos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Otra cosa es hasta qué punto esto se ha llevado a la práctica. Para empezar, sólo el 0'3 respecto al total del alumnado está detectado con altas capacidades, frente al 3%-10% estimado por la comunidad científica.

Uno de los motivos que provoca esta desatención es el amplio desconocimiento que se tiene de esta problemática. A menudo se cree que como son tan inteligentes no necesitan ayuda alguna, o incluso menos que los demás. Esto es algo muy equivocado por varias razones. La primera es que al tener un ritmo diferente de aprendizaje, el ritmo estándar de la clase no va con ellos, les aburre, les hace desconectar. Necesitan, al igual que todo el mundo, poder estar en unos márgenes donde puedan sentirse cómodos. La segunda razón,

es que este alumnado habitualmente presenta disincronías, es decir, una diferencia de desarrollo entre el nivel intelectual y otras áreas, como la psicomotriz, la emocional, o entre diferentes ámbitos intelectuales. Por mostrar un ejemplo concreto, la diferencia de velocidad del pensamiento y de la mano les hace a menudo rechazar la escritura y esto también requiere una atención específica. La tercera razón es que a menudo presentan hiperexcitabilidades, lo que significa que reaccionan más a diferentes estímulos. Suelen ser niños y niñas muy sensibles, por lo que pueden tener problemas emocionales con mayor facilidad. Y por último añadiremos otro motivo: la diferencia se paga. Los superdotados son candidatos a acoso y esto debe vigilarse.

Así pues, ¿qué se hace con este alumnado? A menudo, darles más trabajo, o decirles que vayan al ritmo de los demás. Paradójicamente, tenemos un centro de alto rendimiento (el CAR de Sant Cugat), destinado a que los mejores deportistas puedan sacar medallas en los campeonatos internacionales, pero no tenemos un centro de alto rendimiento para preparar a alumnos que más adelante puedan crear avances tecnológicos que nos permitan vivir a todos mejor, especialmente aquellos más necesitados. Leemos aquí a gente que puede diseñar ratones que se muevan con la pupila de los ojos, sillas de ruedas con materiales más ligeros y baratos, implantes para la gente que sufre sordera...Una vez más se confunde la especialización con la segregación. Crear este tipo de centro, o por lo menos, programas especiales en los centros ordinarios sí ayudaría a la inclusión, a la de verdad.

Pedro López Tolosana. Psicólogo y orientador educativo en el instituto Pompeu Fabra de Martorell. Profesor de inglés. Miembro del Grupo de Trabajo en Altas Capacidades del COPC". Orientador en el instituto Rafael Casanova de Sant Boi.

El 4,6 OPINIÓN

Dan Clarasó Sanz. 16 de junio de 2026

Cuando terminé de corregir el último examen de matemáticas de 2º de bachillerato, el instituto ya estaba medio vacío.

Hacia días que vivíamos instalados en ese ritmo absurdo de final de curso. Cerrar notas, revisar recuperaciones, responder a correos de familias, preparar juntas de evaluación e intentar llegar enteros a junio. En la sala de profesores sólo quedábamos los de siempre, arrastrando cafés fríos y discutiendo decimales.

Volví a revisar el examen.

4,6.

Ni un 3. Ni un desastre. Ni un alumno ausente durante el curso. Un 4,6 de esos que te dejan mal cuerpo porque sabes perfectamente qué va a pasar después.

Repasé los ejercicios de nuevo, más lentamente. Había procedimientos bien encaminados que terminaban en errores de cálculo, resultados correctos sin justificación suficiente y algunas preguntas directamente en blanco. El tipo de examen que cualquier profesor identifica enseguida, no es arbitrariedad; es simplemente que no llega.

Cerré la carpeta y entré la nota.

Al día siguiente vino el primer correo.

La familia pedía «una revisión». No hablaban de ningún error concreto. No cuestionaban ningún criterio. No existía ningún problema con los porcentajes ni con el cálculo. El argumento era otro: que el chico se había esforzado mucho, que había ido a clases particulares, que sólo le quedaba esa asignatura y que sin el título no podría presentarse en las PAU de junio.

Hace años estas conversaciones eran excepcionales. Ahora forman parte del calendario escolar tanto como las evaluaciones o colonias.

Lo revisé todo igualmente.

Los criterios eran los mismos para todos. Los exámenes también. Las recuperaciones también. El departamento estaba de acuerdo. Nadie discutía realmente la corrección académica de la nota.

Pero a los dos días ya no hablábamos de matemáticas.

Hablábamos de reclamaciones, de inspección, de procedimientos, de si toda la documentación se había publicado exactamente como tocaba, de si los criterios eran suficientemente accesibles, de si merecía la pena "llegar hasta el final por cuatro décimas"...

Y en algún momento, sin saber exactamente cuándo, la pregunta dejó de ser:

-¿Este alumno ha adquirido los conocimientos necesarios?

Para convertirse en:

-¿Realmente queréis mantener este conflicto?

Es una pregunta que aparece demasiado a menudo en los centros.

No siempre formulada así, por supuesto. A veces adopta formas más elegantes:

“Quizá habría que ser flexibles.”

«Es un caso excepcional.»

“Ya sabéis cómo está inspección.”

«Por cuatro décimas no le destrozcamos el futuro.»

Y es aquí donde el sistema empieza a dañarse a sí mismo.

Porque las reclamaciones existen para corregir errores, no para negociar calificaciones. Existen para proteger la objetividad de la evaluación, no sustituirla por una lógica de presión, desgaste y gestión del conflicto.

Cuando una nota termina dependiendo de quien insiste más, de quien conoce mejor el procedimiento o de qué equipo directivo tiene menos ganas de discutir, la evaluación deja de ser un criterio académico y se convierte en una relación de fuerzas.

Y esto el profesorado lo nota.

Lo nota cuando empieza a pensar si vale la pena suspender a según quien.

Lo nota cuando cada decisión académica puede terminar convertida en un expediente defensivo.

Lo nota cuando la dirección ya no pregunta “¿es correcta la calificación?”, sino “¿podemos cerrar esto rápido?”.

Lo triste es que casi nunca nadie dice explícitamente que el profesor se ha equivocado.

Sólo se deja caer que, quizás, para evitar problemas, sería mejor encontrar otra solución.

Y así, lentamente, la autoridad técnica docente se va convirtiendo en una autoridad provisional, acondicionada, negociable.

A menudo por cuatro décimas.

Y entonces me viene a la cabeza otro alumno.

No lo que reclama. No el que presenta recursos. No el que tiene una familia dispuesta a llegar hasta donde sea necesario.

Pienso en ese alumno que acepta la calificación que ha obtenido. Que entiende que aprobar y suspender forma parte del proceso de aprender. Que asume sus errores, se presenta a la recuperación y vuelve a intentarlo.

¿Qué mensaje le estamos enviando?

¿Qué aprende cuando ve que la persistencia puede acabar pesando más que los resultados? ¿Qué aprende cuando observa que algunos conflictos se resuelven no porque haya habido un error, sino porque resulta más cómodo evitarlos?

La escuela no sólo transmite conocimientos, también transmite valores. Y entre estos valores debería estar el respeto por los procedimientos, la igualdad de trato y la aceptación de las consecuencias de los propios actos.

Por eso me preocupa que, a veces, acabemos enseñando una lección distinta.

Que las normas son relativas.

Que siempre existe una excepción.

Que la insistencia puede ser más eficaz que la razón.

Que quien tiene más recursos, más tiempo o mayor capacidad de presión suele obtener mejores resultados.

Y quizá el problema no sea ese 4,6.

Quizás el problema es todo lo que nuestros alumnos aprenden cuando dejamos de evaluarlos con los mismos criterios para todos.

Y así se pierde mucho más que una nota.

Ésta es una historia verídica de un compañero de aula. Y también una historia que se está repitiendo estos días en muchos Institutos del país.

Dan Clarasó. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Ha sido Profesor de Educación Física en centros privados en el Área de Girona. Actualmente ejerce en centros públicos de enseñanza secundaria del Área de Cataluña Central.

1976-2026: huelgas que nos hacen repensar la escuela que queremos **OPINIÓN**

La reciente huelga indefinida del profesorado valenciano se inscribe en una larga tradición de luchas educativas que, desde los años setenta, han reivindicado una escuela pública democrática, inclusiva, participativa y comprometida con la lengua y la justicia social.

Àngels Martínez Bonafé y Rafael Miralles Lucena. 12 junio 2026

“Sea cual sea el resultado final del conflicto, ya habéis ganado: habéis conseguido que volvamos a hablar de educación con mayúsculas, que volvamos a preguntarnos qué escuela queremos”. Son las palabras con que una madre valenciana se dirigía a los docentes de la escuela de sus hijos, antes de la suspensión provisional de la huelga.

Apelando a la histórica movilización de la enseñanza de 1988, una joven profesora contaba que había preguntado a sus compañeras de claustro si aquella movilización había cambiado la manera con que ejercía la profesión. “Porque, con todo lo que he vivido estos días, proseguía, estoy convencida que nunca más volveré a dar clase como antes”.

Efectivamente, maestros: estas voces, juntamente a la avalancha de mensajes de los carteles y los lemas de las protestas derivadas de la huelga que se inició hace un mes, han abierto una ventana a vuestros deseos. Porque no os conformáis con un servicio público accesorio que se limite a apoyar a quién no puede pagarse un centro privado. Porque aspiráis a que la enseñanza pública no sea solo democrática: tiene que ser también la enseñanza más bonita y alegre, la más perfumada, la que cuida de todos y de todas. Porque habéis decidido intervenir activamente en la materialización de este modelo de escuela. Porque queréis una educación con tiempos para escribir, para compartir ilusiones y proyectos, para valorar lo que enseñamos y aprendemos. Porque queréis clases que muestren que la ciencia –las ciencias– sirve para entender lo que pasa en la calle, lo que le pasa a nuestros cuerpos. Porque queréis maestros que escuchen y hablen con el alumnado y familias que intervengan activamente en el hecho educativo. Porque queréis claustros que intercambien reflexiones y propuestas, que tomen decisiones y actúen de manera colectiva. Porque queréis, al fin y al cabo, una escuela que no ignore los afectos y ayude a ejercer ciudadanía.

Durante estas semanas hemos visto manifestar vuestro rechazo a la privatización, la apuesta por una inclusión real de la diversidad, la reivindicación orgullosa de nuestra lengua propia. En las calles hemos visto también familias orgullosas que saben que desde la escuela se hace barrio, pueblo y País.

Siguiendo el hilo de la Historia, estas constataciones nos han conducido hasta los enseñantes que tiempo atrás dieron los primeros pasos en la construcción de una educación democrática. Los años setenta, antes incluso de la Transición democrática, núcleos activos de maestros y maestras protagonizaron un movimiento que ya exigía la dignificación del trabajo docente. Con prácticas originales de autoorganización y sorteando unas instituciones hostiles, aquel movimiento acogía la lógica diversidad ideológica de los enseñantes y tomaba decisiones de manera democrática. Pedían mejores condiciones laborales y salarios más justos, pero también exigían dignidad profesional, la gestión democrática de los centros y cambios en el acceso a la función pública, entre otros aspectos.

Aquella dinámica asamblearia se extendió por todo el país. Una coordinadora estatal de enseñantes estableció un sistema de representación colectiva, una organización unitaria y plural que fundamentaba su funcionamiento y tomaba decisiones mediante la participación directa del profesorado en las asambleas. En la enseñanza, aquellos años fueron ricos en aprendizajes de todo tipo, experiencias que desembocaron en la constitución de un modelo sindical unitario de clase, sociopolítico y democrático. En la escuela pública que entonces aspiraban a construir la toma de conciencia no funcional y el compromiso pedagógico iban de la mano porque maestras y maestros sabían que eran clase trabajadora. Sindicalismo, pedagogía y democracia tejieron una sólida red. La vitalidad y pujanza de aquel movimiento de enseñantes forjado en la pluralidad había llegado por fin a buen puerto.

Incluso en plena dictadura, hubo quien se atrevió a impartir clases en valenciano, a menudo al margen de la legalidad franquista. Hubo también quien se integró en colectivos para experimentar propuestas pedagógicas innovadoras y hacer efectiva la participación del alumnado a las aulas. Desde 1976, cada año, al acabar las clases, las *Escoles d'Estiu del País Valencià* acogían miles de enseñantes que se atrevían a soñar y aprender codo a codo a construir una escuela pública de calidad y en la lengua propia.

El 1978, una huelga masiva del profesorado no numerario de los institutos (PNN) consiguió tras un mes de luchas continuadas la estabilidad que exigía: una convocatoria de oposiciones para asegurar los puestos de trabajo. En paralelo, la publicación del documento *Por una alternativa democrática a la enseñanza* culminaba un ambicioso proceso de debate que se había extendido por todo el Estado. Aquel texto establecía las bases

de de Escuela Democrática que exigíamos: un modelo de escuela única para toda la población —ni privada, ni concertada— y un cuerpo único de enseñantes desde la etapa infantil hasta la universidad, sin diferencias salariales ni jerarquías. La otra historia que vino después ya es conocida: pactos, poder empresarial, poder de la Iglesia, Constitución... Aun así, en las cinco décadas transcurridas desde entonces, con o sin movilizaciones —la huelga educativa del 1988 representó un hito que muchos aún recuerdan—, la escuela pública democrática no ha dejado de construirse día a día, paso a paso.

La huelga indefinida de mayo y junio de 2026, “Por la escuela pública de calidad y en valenciano”, es el último peldaño de un hilo histórico, no siempre explicitado, que arrancó con un incipiente movimiento de maestros ahora hace cincuenta años. Recuperar algunos de sus trazos y hacer memoria de aspectos que no han dejado de estar presentes en las luchas sucesivas de nuestro colectivo ha de servirnos para rememorar y hacer valer unos sueños, unos cantos y unos gritos que ayer y hoy han sembrado esperanzas y no han cesado de interpelar a los mercaderes sin alma que nos gobiernan.

Educar para la paz: la tarea que olvidamos mientras mirábamos para otro lado **OPINIÓN**

Durante décadas, la educación para la paz fue un horizonte compartido. Hoy, en demasiados centros, se ha convertido en un gesto simbólico, un día de fotos y cartulinas. Pero la paz —la verdadera— no es un evento: es una estructura. Y sin ella, la escuela pierde su capacidad de reparar el mundo.

Maestra 1314. 17 junio 2026

Hay frases que no envejecen. Frases que permanecen suspendidas en el aire, esperando a que la humanidad vuelva a estar a su altura. María Montessori —pedagoga, filósofa, activista feminista— escribió una de ellas cuando Europa aún no había ardido en la II Guerra Mundial, pero ya olía a humo: “La tarea de la política es prevenir los conflictos; la de la educación es establecer la paz”.

Montessori no hablaba de una paz amable, ni ingenua, ni decorativa. No hablaba de una paz de cartulina pegada en un mural escolar. Hablaba de una paz que se construye desde dentro: una paz estructural, nacida de la dignidad, la justicia, la cooperación, la autonomía, la capacidad de convivir sin miedo y sin jerarquías impuestas. Una paz que no se enseña con discursos, sino con prácticas. Una paz que no se decreta, sino que se cultiva.

Y advertía algo que seguimos sin comprender del todo: que la educación para la paz no es un asunto escolar, sino un proyecto que no entiende de fronteras. “La educación para la paz no se debe limitar a la enseñanza en las escuelas. Es una tarea que requiere esfuerzos de toda la humanidad”. Montessori entendió que la violencia no es un accidente: es un sistema. Y que la paz tampoco es un milagro: es un proyecto educativo y social que afecta a toda la humanidad.

Hagamos memoria para entender de dónde vienen ciertas conquistas, ideas y derechos que actualmente señalan el marco de actuación en las corrientes pedagógicas.

2005: un país que intenta aprender de sus heridas

España venía de una década marcada por algunos de los conflictos más brutales del final del siglo XX y el inicio del XXI: los Balcanes, Ruanda, Afganistán, Irak, el 11-S, el 11-M. Conflictos atravesados por limpiezas étnicas, genocidios, asedios, desplazamientos masivos, atentados terroristas y crímenes de guerra.

En ese clima se aprueba la Ley 27/2005, vigente hoy y, sin embargo, una gran desconocida. Una ley que nace de un mundo que había visto demasiado horror, de una Europa que había fallado en detenerlo, de una España que lo había sufrido en su propia piel. Una ley breve, discreta, pero con una intención clara: recordarnos que la paz no es un deseo, sino un aprendizaje. Que la democracia no se hereda, se enseña. Que la convivencia no es un trámite, sino un ejercicio cotidiano.

La ley pide que la cultura de paz impregne los currículos, la formación docente, los materiales, la investigación, las instituciones. Era, y es, un recordatorio urgente: si no educamos para la paz, educamos para otra cosa. Una respuesta ética y política a esa década de violencia: “Eduquemos para la paz, porque ya hemos visto lo que ocurre cuando no lo hacemos”.

La educación inicia así una transformación en nuestro país con la LOE (2006), que consolida un proyecto pedagógico orientado a los valores democráticos, los derechos humanos y la igualdad. Ese camino, sin embargo, empezaría a resquebrajarse pocos años después, dejando en suspenso un avance que la sociedad asumía como un deber colectivo y que la política, por acción u omisión, no supo acompañar.

2013: un giro brusco, la Lomce y el retroceso en valores

Ese hilo que la Ley 27/2005 había empezado a tejer se rompió en 2013. La LOMCE, aprobada en un contexto de crisis económica y obsesión por los *rankings*, dio un giro radical al sentido de la educación.

Su preámbulo hablaba de talento, empleabilidad, itinerarios y rendimiento, pero no mencionaba ni una sola vez la cultura de paz, ni la convivencia democrática, ni la resolución pacífica de conflictos.

Los contenidos transversales quedaron diluidos. La formación en valores democráticos perdió peso. La convivencia dejó de ser un eje y pasó a ser un apéndice. La escuela se vio empujada hacia un modelo más selectivo, más competitivo, más centrado en resultados medibles que en vínculos humanos. Fue un retroceso claro: la paz dejó de estar en el centro del proyecto educativo.

2020–2023: la Lomloe retoma el sendero de los derechos humanos

La LOMLOE recuperó el espíritu de la Ley 27/2005 y lo amplió: derechos humanos, igualdad, inclusión, ciudadanía global, Agenda 2030, competencias sociales y cívicas, educación emocional, convivencia positiva, equidad. Europa también marcaba el camino: valores comunes, lucha contra el discurso de odio, justicia social.

Un nuevo concepto de educación que apenas ha tenido formación para asentarse y que aterriza en un sistema marcado por hábitos y miradas que no cambian de un día para otro, con valores y prioridades distintas. Las leyes, por sí solas, no transforman la cultura escolar. Necesitan tiempo, recursos y voluntad colectiva.

Llegados a este punto, conviene aclarar por qué este artículo se detiene en el marco normativo español y no en la evidente hipocresía con la que Europa y España hablan de paz mientras sostienen políticas que la desmienten —como el crecimiento de la industria armamentística, por ejemplo—.

Esa crítica es imprescindible y daría para otro texto completo, que además atraviesa y afecta directamente a la educación; pero aquí el foco es otro: la escuela pública y las herramientas concretas que tenemos para intervenir desde dentro.

La normativa —Ley 27/2005, LOE, LOMCE, LOMLOE— no es un fin en sí misma ni una defensa del Estado. Es simplemente el marco de apoyo desde el que trabajamos quienes estamos en los centros educativos. Es el terreno inmediato sobre el que podemos actuar, transformar y acompañar a nuestro alumnado. Y eso es independiente de la falsedad y la hipocresía institucional que, a nivel internacional, sostienen guerras, genocidios y alianzas militares que contradicen cualquier discurso de paz.

Centrar este artículo en la normativa es, por tanto, una cuestión de nivel de análisis, no de renuncia política. Tildarlo de “hueco” sería tan absurdo como afirmar que la lucha feminista en la escuela es “vacía” porque en otros países las mujeres sufren desigualdades mucho más graves, o porque las leyes del propio Estado no siempre funcionan como deberían. Que existan injusticias estructurales globales —o fallos en la aplicación de las leyes— no invalida la necesidad de actuar en los espacios donde sí tenemos capacidad de transformación inmediata. La escuela es uno de esos espacios.

Cuando el papel no basta: una mirada desde dentro de la escuela pública actual

Teniendo leyes que promueven la educación para la paz, algo se ha desviado. O quizá no se ha desviado: simplemente no se ha construido lo suficiente. ¿Es pronto para ver los frutos de la semilla plantada en 2005? ¿O acaso el retroceso de 2013 fue tan profundo que ahora recogemos sus consecuencias?

¿Qué puede ser más importante que enseñar a no justificar la muerte de inocentes? ¿Qué puede ser más urgente que educar para que ninguna vida se considere prescindible o de segunda?

¿Qué puede ser más esencial que formar a quienes mañana decidirán si un conflicto se apaga con diálogo o se alimenta con fuego?

¿Qué puede ser más inmediato que educar a nuestra futura sociedad para no sostener, ni legitimar, industrias armamentísticas que convierten pueblos enteros en un daño colateral?

En demasiados centros, la educación para la paz se ha convertido en una ficción administrativa. Se dedica al año un día para Instagram, un eslogan, un *photocall*. El Día de la Paz no es el problema; el problema es que, para muchos colegios, es el único día en que la paz existe. El resto del curso, la escuela vuelve a su rutina de silencios, prisas y obediencias, como si la paz fuera un disfraz que solo se saca del armario una vez al año. La paz no es un evento: es una estructura escolar. Y esa estructura sigue siendo una tarea pendiente.

Construir la paz no es gestionar conflictos. No basta con tener un Plan de Convivencia impecable. Ni con acumular protocolos. Ni con aplicar sanciones como si fueran herramientas pedagógicas. La paz no se archiva: se practica. Y practicarla exige tiempo, escucha, comunidad, diálogo, mediación, participación real. Exige una escuela que se atreva a mirarse a sí misma.

La escuela no deja de ser el reflejo de una sociedad. Y actualmente los discursos de odio lo impregnan todo. Vivimos en una sociedad polarizada, y esa polarización entra en las aulas. Muchos docentes callan por miedo a represalias, denuncias o titulares. Se evita hablar de racismo, machismo, desigualdad, guerra, migraciones, derechos humanos. Como si defender lo éticamente correcto fuera algo de lo que avergonzarse. Pero la escuela no es una burbuja. Si callamos, otros discursos ocuparán ese espacio. Y esos discursos no siempre construyen paz.

La paz estructural es, ante todo, la certeza de que la dignidad está protegida antes de que aparezca el conflicto. Es que una niña gitana no tenga que temer ser estigmatizada por su apellido o por la historia de su familia; que un niño migrante no escuche risas cuando pronuncia una palabra con acento; que un alumno

LGTBI no mida cada gesto por miedo a convertirse en diana; que un docente no tema represalias por hablar de derechos humanos en voz alta.

Y es también que un claustro no normalice frases que hieren más de lo que parecen: esos “vienen de ese barrio, ya sabes” que convierten la procedencia en destino; esos “los árabes son así” que reducen culturas enteras a estereotipos; esos “esa gente es muy machista” que señalan a otros pueblos como si el nuestro fuera un ejemplo impecable; esos “con su origen no llegarán muy lejos” que se clavan en la autoestima de un niño como una sentencia anticipada; esos “esta familia no se implica nunca” que confunden precariedad con desinterés; esos “no entienden nada porque en su país no estudian igual” que convierten la diversidad en déficit; y también esos comentarios tan habituales que reducen a niños y niñas a “los chinitos, ucranianos, rusos... esos”, sin nombre y sin historia, como si su esfuerzo por aprender un idioma tan distinto al suyo fuera una anécdota y no una proeza cotidiana.

Son frases dichas deprisa, con desgana o con risa, pero que van moldeando la mirada y encogiendo las expectativas. La violencia estructural empieza ahí, en esos comentarios que reducen a un niño a su acento, a su apellido, a su barrio, a su familia. La paz estructural empieza cuando dejamos de pronunciarlos, cuando dejamos de pensarlos, cuando dejamos de permitirlos.

Europa habla de inclusión y equidad. De ahí la LOMLOE. Pero en demasiados centros, la inclusión se vive como carga, no como derecho. Como “atender necesidades”, no como transformar estructuras.

En gran parte la responsabilidad recae en estratos superiores de decisión, en quienes politizan con la educación y dejan la educación para la paz en un segundo plano. Quienes gobiernan reduciendo costes o priorizan unas pruebas externas que miden lo que es fácil medir, no lo que sostiene la convivencia.

La paz no es posible sin justicia. Y la justicia no es posible sin inclusión real. La paz estructural no es un deseo ni un gesto simbólico: es un conjunto de condiciones que hacen posible que la violencia no sea necesaria. Es ratios dignas, recursos suficientes, diversidad celebrada, convivencia participada, pensamiento crítico protegido, inclusión entendida como justicia y una escuela que no reproduce desigualdades, sino que las repara. Es invertir en lo que previene, no en lo que castiga. Es practicar la democracia cotidiana. Es la arquitectura invisible que permite que la vida pueda vivirse sin miedo.

La educación para la paz exige formación sólida, pero ese espacio lo ha ocupado otra cosa: la batalla cultural. Todo es político, sí, pero no en el sentido partidista que algunos pretenden. Los docentes tenemos nuestra ideología, votamos a un partido u otro —o quizá a ninguno— y cada cual libra sus propias luchas personales y profesionales. Pero cuando los discursos que niegan la dignidad humana ganan terreno en la sociedad, entran en las aulas. Y combatirlos desde dentro es difícil, sobre todo cuando, independientemente de nuestra ideología, no nos posicionamos firmemente ante el derrumbe de los valores y derechos humanos, ante el racismo y la violencia estructural. No se puede defender un genocidio y educar al mismo tiempo en valores a nuestro alumnado.

Ocurre que muchas veces dentro de un claustro se ridiculiza la inclusión, se desprecia la educación emocional, se considera que hablar de igualdad o diversidad es “ideología”, se priorizan las matemáticas y la lengua como si fueran lo único importante. Y esto, que ocurre todos los días en algún claustro, hace que la escuela pierda su capacidad transformadora.

Montessori lo dijo hace casi un siglo: la educación para la paz no es un añadido; es la base de todo.

Reconstruir la escuela pública: cómo reabrir el sendero de la paz

Con memoria. Pero no una memoria nostálgica ni paralizante, sino una memoria que ilumine el presente y nos recuerde por qué empezamos a caminar. No desde la ingenuidad, porque la paz no es un gesto inocente; ni desde el silencio, porque el silencio nunca ha sido un método pedagógico. Podemos retomar el camino si devolvemos a la convivencia el lugar que nunca debió perder, si entendemos la inclusión no como un trámite sino como justicia, si formamos al profesorado en mediación, en derechos humanos, en escucha activa, en reparación. Si construimos comunidades educativas que dialogan y deciden juntas, si defendemos la escuela pública como ese espacio democrático donde la sociedad se ensaya a sí misma y se repara.

Retomar el camino significa también que el silencio no se convierta en metodología. Que no callemos por miedo, por cansancio o por costumbre. Que no dejemos que una prueba externa —que mide lo que es fácil medir, no lo que es importante aprender— ocupe el lugar de la convivencia, que es siempre más frágil, más compleja y más esencial.

Porque la paz no es solo un asunto escolar: es un proyecto de humanidad. La paz estructural que defendemos en las aulas: esa que garantiza dignidad antes del conflicto, que protege la diversidad, que escucha, que repara, es la misma que falta en demasiados rincones de nuestra sociedad. Una sociedad donde el discurso de odio se normaliza, donde la desigualdad se hereda, donde la violencia simbólica se disfraza de opinión, donde la vida de algunos vale menos que la de otros según el lugar donde nacieron o la lengua que hablan. La escuela no puede salvarlo todo, pero sí puede ser el primer territorio donde se ensaye otra forma de estar en el mundo. Educar para la paz es enseñar a vivir sin miedo, a convivir sin jerarquías impuestas, a reconocer al otro como legítimo. Es construir, día a día, la sociedad que aún no somos. Y es urgente. Demasiado urgente. La sociedad lo necesita. Solo falta que lo hagamos. Si te gusta este artículo, ayúdanos con una donación.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Antes de dar un móvil, eduquemos la atención

Es necesario que las familias y la sociedad en general colaboren, y preferiblemente desde el cambio cultural y no el normativo. Y nuevamente, los obstáculos son muchos y vienen de padres y madres, tecnólogos, instituciones y, por supuesto, los propios implicados, los adolescentes.

JAVIER LORENTE. 16-06-2026

Como profesor de alumnos de posgrado, en ocasiones pido que se retiren móviles y ordenadores durante ciertas fases de la clase. Lo hago cuando la actividad exige una comprensión profunda y busca entender el porqué de las cosas, frente a fases de las clases que tienen que ver más con el cómo hacer las cosas. Algunos alumnos me miran como si hubiera introducido una extravagancia pedagógica, cuando en realidad estoy pidiendo algo muy simple: atención plena durante un breve espacio de tiempo.

Lo interesante viene después. Una vez guardados los dispositivos, aparece con frecuencia una incomodidad en los alumnos. No es rebeldía. Es falta de entrenamiento en la atención plena. Mantener la concentración en un solo tema les produce cansancio, sensación de lentitud e incluso aburrimiento. La clase, de pronto, parece más pesada. El cerebro ha perdido la costumbre de permanecer en una sola tarea sin recibir estímulos alternativos.

Si esto ocurre en alumnos mayores, ¿qué cabe esperar en adolescentes que han crecido con una barra libre de contenidos e interacciones en el bolsillo? ¿Cómo se construye la atención sostenida, base clave para el aprendizaje, cuando los alumnos piensan que pueden hacer varias cosas a la vez y al mismo tiempo aprender, algo que los estudios científicos actuales demuestran que no es compatible?

El debate acerca de limitar el uso del smartphone en la adolescencia debería plantearse de una forma distinta. Si los estudios demuestran que el uso del smartphone y de las herramientas digitales afectan a habilidades humanas relevantes para el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos o la memoria, ¿debemos entregar sin restricciones un smartphone antes de haber entrenado suficientemente las capacidades que el entorno digital tiende a debilitar?

En España, la edad media de acceso al smartphone se sitúa ya en 10,8 años. En la ESO, el 92,8% de los adolescentes tiene uno. La presencia en redes sociales es igualmente abrumadora: el 75,8% participa en tres o más redes. Muchos de estos jóvenes no cuentan con una supervisión suficiente por parte de padres o educadores. Son decenas las razones para que esto ocurra (algunas achacables a los propios padres y madres), y luchar contra ello con unos objetivos de largo plazo como la pérdida de la capacidad de concentración se hace bien complicado. Es nadar totalmente contracorriente.

Por cierto, ya está bien de llamarles “teléfonos”. El smartphone no es un teléfono. Ni una herramienta. Es el Yo Digital de cada uno. Es un ecosistema conductual completo. Y los ecosistemas conductuales educan, moldean e inducen hábitos con su uso. Estamos, por tanto, ante un entorno de socialización, ocio, comunicación, o comparación entre pares, que llega a las manos de los jóvenes antes de que muchas competencias de autorregulación estén consolidadas.

También sabemos que la distracción digital tiene efectos observables sobre el aprendizaje. PISA 2022 señaló que los estudiantes que afirmaban distraerse viendo a otros compañeros usar dispositivos digitales en algunas clases de matemáticas obtenían, de media, 15 puntos menos que quienes decían no sufrir esa distracción, una vez considerado el perfil socioeconómico. El dato es relevante porque muestra que la tecnología no afecta solo a quien la utiliza. Un móvil en el aula modifica el clima atencional de todos.

Decidir expulsar la tecnología del proceso educativo sería una simplificación equivocada. La misma evaluación PISA muestra que un uso moderado de dispositivos digitales para actividades de aprendizaje en el centro puede asociarse a mejores resultados, frente a no usarlos en absoluto.

Un segundo efecto actúa en contra del aprendizaje, aunque no siempre se perciba con tanta claridad. Si existen herramientas que corrigen la escritura, ¿para qué aprender ortografía? Si una IA puede redactar un texto, ¿para qué leer literatura o practicar la escritura? Si se pueden obtener resultados conversando en lenguaje natural con una máquina, ¿para qué aprender álgebra, programación o resolución formal de problemas? La pregunta es comprensible, pero profundamente peligrosa: confunde obtener un resultado con haber desarrollado la capacidad que permite comprenderlo.

El smartphone como distractor en el proceso de aprendizaje. El smartphone como desincentivador del proceso de aprendizaje. Y aún queda un tercer efecto: El smartphone como inhibidor del pensamiento creativo.

La creatividad necesita información y experiencias, desde luego, pero también necesita tiempo mental no ocupado. Necesita silencio, espera, asociaciones imprevistas, aburrimiento fértil. La cultura del scroll infinito considera toda pausa como un hueco que debe llenarse. La educación, por el contrario, debería enseñar que no todo vacío es pérdida de tiempo. A veces es precisamente el espacio donde empieza el pensamiento.

De ahí que el debate sobre alternativas al móvil deba incluir la calidad del ocio. No todo ocio descansa, y desde luego no todo entretenimiento nutre. Igual que distinguimos entre alimento nutritivo y comida ultraprocesada, deberíamos distinguir entre ocio que expande capacidades y ocio que solo consume atención. Leer, practicar deporte, conversar, tocar un instrumento, dibujar, hacer teatro, jugar a juegos de mesa, construir algo, caminar o aburrirse sin pantalla son actividades que educan dimensiones distintas de la persona.

El smartphone ocupa, con enorme eficacia, los espacios que la pedagogía no ha logrado proteger: la atención, la espera, el esfuerzo, o el silencio. Mi experiencia con decenas de instituciones educativas es que hoy en día estamos poniendo parches a las vías de agua del barco cuando lo que quizá haya que hacer sea diseñar otra nave. Este cambio requiere un consenso que va más allá de la escuela. Es necesario que las familias y la sociedad en general colaboren, y preferiblemente desde el cambio cultural y no el normativo. Y nuevamente, los obstáculos son muchos y vienen de padres y madres, tecnólogos, instituciones, y por supuesto los propios implicados, los adolescentes.

Por eso la iniciativa de los puntos de llamada que hemos conocido últimamente es esperanzadora. La iniciativa consiste en permitir que un menor contacte con su familia desde comercios, bibliotecas, farmacias o espacios de confianza sin necesidad de disponer de un móvil propio. Su valor no reside únicamente en facilitar una llamada puntual, sino en desmontar un falso dilema: o smartphone o incomunicación. Entre ambas opciones hay un amplio territorio pedagógico. Existen por cierto los móviles básicos, que sí son teléfonos, y que por un par de decenas de euros resuelven también la necesidad de estar comunicados sin estar hiperconectados. ¿Alguien se atreve a pedir a su hija o hijo que cambie el terminal en función del momento?

Conviene reivindicar, además, lo analógico sin complejos. Tomar notas a mano, leer en papel, hacer esquemas físicos, subrayar, dibujar mapas conceptuales o resolver problemas sin pantalla no son gestos reaccionarios. Son formas de entrenamiento cognitivo. Escribir a mano obliga a seleccionar, sintetizar y reformular. Leer en papel facilita señales espaciales y táctiles que ayudan a construir un mapa mental del contenido. Basta repasar el corpus científico relacionado con estos hábitos para entender que hay un valor intrínseco en todo ello si no queremos perder habilidades humanas.

Educar no es prohibir el smartphone, sino enseñar cuándo usarlo y cuándo no.

Javier Lorente -Ingeniero de Telecomunicaciones. Doctor en economía y profesor de EAE Business School-