

ÍNDICE

[El acoso escolar aumenta hasta el 14,1%, 1,8 puntos más en el último curso](#) **EUROPA PRESS**

[Ayuso sorprende con un nuevo anuncio: plus salarial de hasta 350 euros al mes para maestros y profesores](#) **MADRIDARIO**

[El analista jefe del Informe PISA: "La IA está dando a los alumnos la experiencia opuesta al aprendizaje"](#) **EL PAÍS**

[Directores de instituto de las tres mejores autonomías en el informe PISA dan la clave del éxito escolar: "Exigencia con acompañamiento"](#) **EL MUNDO**

["El gran titular de PISA es la caída en comprensión lectora y la pérdida de atención del alumnado"](#) **DEiA**

[Diez mil personas vuelven a la calle para exigir una Educación Pública digna](#) **LEVANTE**

[Récord de alumnos de FP en Catalunya: el curso arranca este lunes con 176.335 estudiantes, 15.475 más que el curso pasado](#) **EL PERIÓDICO**

[Cómo arreglar la educación en España \(según los profesores y otros expertos\)](#) **EL PAÍS**

[Nick Gibb: «No podemos crear, por culpa de la IA, una generación de personas incapaces de pensar»](#) **ABC**

[La FP inicia el curso en Euskadi con casi 8.000 plazas más y dos nuevos dobles grados](#) **DEiA**

[La FP gana terreno en Catalunya: más mujeres en los ciclos superiores tecnológicos y casi 1.000 nuevas plazas en Barcelona](#) **EL PERIÓDICO**

[Desigualdad, diversidad, pantallas: ¿qué causas explican el "bajón" valenciano en PISA?](#) **LEVANTE**

[Ayuso se abre a negociar una carrera profesional para los docentes con "hasta 350 euros más al mes"](#) **EL PAÍS**

[Los deberes pendientes del Gobierno en Educación: cuatro grandes reformas y poco tiempo para ejecutarlas](#) **ELDIARIO.es**

[La PAU del 2027: Lengua gana peso frente a Literatura y crecen algunos textos para potenciar la comprensión lectora](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[CSIF se manifiesta hoy frente al Ministerio de Educación para reclamar unas condiciones dignas del profesorado](#) **EL DEBATE**

[La pantalla mató la comprensión lectora: cómo el cerebro se está adaptando a un entorno digital](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba una inversión en FP de 234 millones dirigida a trabajadores y a sectores estratégicos de la economía](#) **EUROPA PRESS**

[La escuela española sí iguala por abajo: los alumnos excelentes empeoran más del doble que los rezagados](#) **EL MUNDO**

[Un alumno pobre con el mismo nivel en lectura y ciencias que otro rico repite curso cinco veces más](#) **EL PAÍS**

[Tolón rechaza el "catastrofismo" ante los "malos" resultados en PISA: "Nuestro sistema educativo no se está derrumbando"](#) **EUROPA PRESS**

[La IA al otro lado de los pupitres o cómo los profesores la usan para dar clase](#) **RTVE**

[Educación obligará a reformar los centros infantiles: despachos, zonas de juegos o aseos](#) **ABC**

[ANPE exige al Gobierno valorar la profesión docente y que la legislatura no termine con «promesas incumplidas»](#) **EL DEBATE**

[Selectividad: estandarizar la pluralidad para mejorar la Secundaria \(y de paso los resultados en PISA\)](#) **EL PAÍS**

[Los cuatro motivos que explican los desastrosos resultados de España en el último informe PISA](#) **THE CONVERSATION**

[¿Se aprende mejor haciendo? Lo que dice la ciencia sobre las metodologías activas](#) **THE CONVERSATION**

[Un buen equipo directivo también se nota en el aula](#) **MAGISTERIO**

[Sánchez insta a apoyar la bajada de ratios y la protección del menor frente a las redes sociales para mejorar la comprensión lectora](#) **MAGISTERIO**

[Illa buscará un "gran consenso" en educación que prevea el 6% de inversión pública](#) **MAGISTERIO**

[PISA 2025 alerta de una falsa mejora de la equidad educativa en España](#) **MAGISTERIO**

[El Consejo Escolar del Estado advierte del riesgo de "pereza cognitiva" por el uso escolar de la IA](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[PISAmé, PISAmé mucho](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Europa vuelve al cole con grandes diferencias en horarios, currículos y organización educativa](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La otra cara de la docencia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[150 años de la Institución Libre de Enseñanza \(I\). Los orígenes](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Mirar hacia otro lado](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Pero ¿qué es un sistema educativo? Dani Olmo te lo explica](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El día de la marmota con PISA](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El informe PISA y el retrovisor de la educación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Oposición a la oposición: cuando el mérito depende del azar](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Mundo postnormativo](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El acoso escolar aumenta hasta el 14,1%, 1,8 puntos más en el último curso

El uso de la IA para cometer ciberbullying ha crecido cerca de 10 puntos porcentuales el último año.

MADRID, 11 Sep. (EUROPA PRESS) - El acoso escolar en España, ya sea de forma presencial o por medios digitales, ha crecido en el último curso escolar, pasando del 12,3% al 14,1%, lo que supone 1,8 puntos más en un año, según refieren los propios estudiantes. Esta cifra refleja la consolidación de un problema que, además, tiende a cronificarse en el tiempo.

Así, una de cada cuatro víctimas de acoso escolar presencial, 27,6%, y el 22,8% de ciberbullying lo sufren de forma prolongada durante más de un año. Estas son algunas de las conclusiones del VIII Informe 'La opinión de los estudiantes', elaborado conjuntamente por las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR con una muestra de 9.127 alumnos de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de la ESO y 412 profesores que han participado en los talleres de sensibilización y prevención contra el acoso escolar que ambas fundaciones realizan cada año en colegios de toda España.

El 14,1% del alumnado afirma que él o alguno de sus compañeros está sufriendo acoso escolar y/o ciberbullying, porcentaje superior al del curso previo (12,3%). En el caso del acoso escolar presencial lo afirma el 7,9% (frente al 6,5% de los dos últimos años), mientras que en el acoso por medios digitales o ciberbullying lo hace el 3% (frente al 2,2% del año anterior).

En cuanto a la duración del acoso escolar, en el caso del presencial, más de uno de cada cuatro alumnos (el 27,6% de los estudiantes) señala que las situaciones de acoso escolar que conoce duran más de un año (similar al 28,2% del curso anterior), frente al 41,2% que considera que duran desde hace meses y el 31,2% que manifiesta que duran semanas.

CRECEN LOS CASOS DE CIBERBULLYING QUE SE PROLONGAN MÁS DE 1 AÑO

Para el ciberbullying, el 22,8% del alumnado cree que la situación se perpetúa más allá del año (con un crecimiento de 7 puntos porcentuales frente al año anterior), el 33,3% meses y el 43,9%, semanas. "Esta persistencia en el tiempo del acoso escolar y el ciberbullying, nos hacen ver que la agresividad y la violencia parecen estar cronificándose en las actitudes de muchos menores, lo cual es tremendamente preocupante", explica el director general de la Fundación Mutua Madrileña, Lorenzo Cooklin.

Esta situación también la observan los profesores, que creen que más de uno de cada tres casos (el 36,2%) se mantienen en el tiempo (3,5 puntos porcentuales más que en el curso anterior). Según los encuestados, el acoso lo cometen fundamentalmente los compañeros de clase (66,7%, en un porcentaje que crece 8,4 puntos porcentuales en un año) y los motivos aludidos para el ataque son el aspecto físico (78,9%), el origen, la raza o la religión (54,9%) o "las cosas que hace o dice" (50,3%). Para los alumnos de Secundaria, la orientación sexual y los problemas personales (psicológicos, de discapacidad, etc.) de la víctima también son un motivo frecuente de acoso.

INSULTOS, MOTES Y BURLAS, FORMAS DE AGRESIÓN PRESENCIAL MÁS FRECUENTE

En acoso presencial, las formas de agresión más frecuentes son los insultos, motes y burlas (86,4%), seguida por el aislamiento (43,5%). Con respecto al año anterior, crecen estos insultos, motes y burlas, pero también otras formas de hacer daño como la difusión de rumores, y el robo y rotura de objetos.

Por su parte, en el ciberbullying, la difusión de rumores o información falsa se produce en el 71% de los casos, grabar y publicar agresiones físicas en el 59,5% y enviar mensajes amenazantes o abusivos en el 54,2%.

En Secundaria, en segundo y tercer lugar se encuentran: enviar mensajes amenazantes o abusivos y fingir ser otra persona; mientras que en Primaria: grabar y publicar agresiones físicas y enviar mensajes amenazantes o abusivos. Los canales por los que se produce el ciberbullying son mayoritariamente Whatsapp (78,4%), TikTok (65,6%) e Instagram (50,4%).

En Primaria, en mayor medida que en Secundaria, se ejerce acoso a través de videojuegos y juegos online.

EL DESAFÍO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El estudio advierte de que la inteligencia artificial supone un desafío emergente para lograr combatir el acoso escolar, pues su uso para cometer ciberbullying aumenta cada año.

La IA se ha utilizado en el 23,5% de las situaciones de ciberbullying, según los propios alumnos que afirman conocer casos concretos de acoso, con un crecimiento de 9,3 puntos porcentuales respecto al curso anterior. Las chicas tienen mayor vulnerabilidad o exposición a las situaciones de ciberbullying que emplean IA (60,3% de los afectados son mujeres) y ésta se utiliza principalmente para crear videos falsos, ya sea a partir de la manipulación de audio/voz de un compañero (79,5% de los casos) o de la manipulación de fotos (57,5%). "Es esencial formar adecuadamente a los menores de edad en el uso adecuado de la Inteligencia Artificial, ayudándoles a identificar los peligros de incurrir en actividades delictivas", defiende el director técnico y portavoz de Fundación ANAR, Benjamín Ballesteros.

En general, los alumnos identifican mayoritariamente las conductas adecuadas ante el acoso escolar, pero casi de uno de cada tres sigue manteniendo conductas como no considerar cómplice del acoso a quien difunde contenidos humillantes (30%) o no comunicar un caso de acoso por tener posibles consecuencias (27,7%).

No obstante, el informe destaca también el aumento de la implicación de los compañeros de las víctimas para frenar u oponerse al acoso escolar. Un 59,2% de los alumnos encuestados afirma que los compañeros sí actúan, lo que supone un aumento del 7,1 puntos con respecto al curso anterior. También crece la percepción que tienen los alumnos de que los profesores actúan contra el acoso escolar. El 75,9% cree que sí se implican, lo cual representa 11 puntos porcentuales más que en el año anterior.

Entre el profesorado crece la percepción de que los centros escolares actúan adecuadamente ante el acoso escolar (así lo manifiesta un 37,7%), dato que supone 5,2 puntos más que el curso previo. Desde la perspectiva de los profesores, los aspectos decisivos para que un alumno se sume a una actitud de acoso son la presión del grupo (89,3%), el uso indebido de las nuevas tecnologías y redes sociales (87,9%), la normalización de la violencia (87,4%) y la falta de respeto a las diferencias (87,1%).

Destaca el incremento de la importancia que otorgan a los modelos educativos familiares actuales, con una subida de 8,5 puntos porcentuales. Las personas que acosan se caracterizan, en opinión de los profesores, por un sentimiento de superioridad (81,9%), su carácter agresivo e impulsivo (76,2%) y por sufrir problemas familiares (75,4%).



Ayuso sorprende con un nuevo anuncio: plus salarial de hasta 350 euros al mes para maestros y profesores

Fernando Rodríguez. Viernes 11 de septiembre de 2026,

Si alguien pensaba que las 100 medidas dadas a conocer por la presidenta Isabel Díaz Ayuso durante la primera jornada del Debate del Estado de la Región eran suficiente, se equivocaba. Este viernes, nueva sesión plenaria y nuevo anuncio. Serán, por ende, 101. Al menos por el momento. Este último, eso sí, ligado a otra de las iniciativas presentadas ayer, el establecimiento de la carrera horizontal para docentes. Se trata, en concreto, de una mejora salarial de hasta 350 euros al mes para maestros y profesores.

Aunque los detalles de la denominada "carrera horizontal laboral" están aún pendientes de cerrar vía negociación con la Mesa Sectorial del ramo, trasladan desde Sol, se pretenden establecer hasta seis grados que "se irán superando a medida que el docente acumule méritos y años de servicio". Cada uno de ellos supondría así un incremento progresivo del reconocimiento profesional y económico, con total independencia de otros complementos o productividades ya establecidos.

El objetivo último, ha explicado la propia lideresa regional durante su turno de réplica a la oposición, "premiar la labor" de los profesionales de la educación, su "participación en proyectos" y su "innovación". En la práctica, que "el mejor sistema educativo de España", y que es a su vez "uno de los mejores internacionales", de un "salto de calidad".

"Gracias a la carrera profesional horizontal que vamos a poner en marcha para los maestros y profesores, vamos a tener una mejora salarial de hasta 350 euros al mes para premiar la dedicación de los maestros, la de los profesores, su participación en proyectos, la innovación educativa y, también, por la asunción de responsabilidades en sus centros. Queremos mejorar el sistema, como lo estamos haciendo siempre", ha argumentado al hilo en el marco de su intervención.

Todo con el telón de fondo de la huelga prevista por la educación madrileña a partir del próximo 14 de octubre. Entre las reivindicaciones, la reducción del número máximo de alumnos por aula, las famosas ratios, y mejoras salariales.

"¿Sabe a quién no le van a subir el salario? A las educadoras infantiles", ha reprochado al hilo la portavoz de Más Madrid, Manuela Bergerot.

EL PAÍS ENTREVISTA

El analista jefe del Informe PISA: "La IA está dando a los alumnos la experiencia opuesta al aprendizaje"

Tue Halgreen advierte del menor apoyo que los padres dan a los hijos, de la falta de profesores y la importancia de recuperar la competencia lectora tras el mazazo educativo a España

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 12 SEPT

El danés Tue Halgreen acaba de darle una sacudida histórica a la educación española con la presentación del Informe PISA, que muestra que los resultados del país se hunden como, en mayor o menor grado, los de medio mundo. Halgreen, de 50 años, analista jefe de la mayor evaluación internacional, organizada por la OCDE, aparece, sin embargo, sonriente y relajado en una sala del Ministerio de Educación, dispuesto a desentrañar las claves de la catástrofe durante más de una hora de entrevista.

Pregunta. PISA señala numerosas causas del declive educativo. Si tuviera que elegir las tres más importantes, ¿cuáles serían?

Respuesta. La primera está relacionada con la lectura fuera de la escuela. Cada vez pasamos más tiempo delante de pantallas, y mantenemos las competencias necesarias para leer textos cortos. Pero sentarse con un periódico o un libro exigen una habilidad distinta que debe ser entrenada. Lo que observamos es una relación entre la introducción de los teléfonos móviles y la progresiva generalización de su uso, y el declive de las competencias. Hablamos, por supuesto, de una correlación. Pero lo llamativo es que ha sucedido al mismo tiempo en muchos países. Y que las habilidades lectoras que están disminuyendo son justamente aquellas que requieren leer fuera de las pantallas. Esta es probablemente la razón principal de la caída.

P. ¿Y las otras dos?

R. Vemos que el apoyo que los estudiantes reciben de sus padres está disminuyendo en muchos países, incluida España. Y que hay una estrecha correlación entre ese factor y el rendimiento. Las familias pueden apoyar a sus hijos de distintas maneras. Una que vemos en PISA es simplemente hablar con ellos sobre lo que han hecho en la escuela y cómo les va. Impresiona observar la diferencia que supone en los resultados de los estudiantes. Y no hace falta que esos padres sean profesores o tengan unos conocimientos que les permitan ayudarlos más. Se observa al margen del nivel socioeconómico y cultural de la familia, incluso en alumnos de entornos muy desfavorecidos.

P. ¿Y la tercera causa?

R. Contar con los profesores adecuados donde más necesarios resultan. La escasez de docentes es un problema en muchos países. En España está creciendo y se da especialmente en los centros desfavorecidos, que es justo donde observamos que hay que reforzar los recursos para mejorar el rendimiento de un país.

P. Volviendo a la lectura, ¿cómo se logra que niños y adolescentes vuelvan a leer más?

R. Primero, acertando en el diagnóstico. Cuando decimos que el rendimiento lector ha disminuido entre los adolescentes de 15 años, no es que hayan dejado de leer en los últimos años para dedicarse a otra cosa. En realidad, es algo que hemos ido observando bastante tiempo. Los estudiantes de 15 años que ahora tienen un peor rendimiento lector ya lo mostraban cuando eran más pequeños. Podemos verlo en evaluaciones distintas a PISA que se les hicieron cuando iban a Primaria. Así que una cosa que podemos hacer es empezar a trabajar pronto con ellos. Otra cosa que sabemos que importa es leer libros en papel. Es algo que puede parecer evidente cuando se miden las competencias de lectura en ese tipo de soporte. Pero lo que reflejan los estudios es que los que mejor leen en formato digital también son los que leen libros en papel.

P. ¿De quién es la responsabilidad?

R. Por un lado hay que pensar en lo que hacemos alrededor de nuestros hijos. Que los niños vean a sus padres leer un libro o que lean libros con ellos es mucho más eficaz que si tienen el móvil en la mano y les dicen: "Se acabaron las pantallas, guardad el teléfono". Pero está claro que la escuela tiene un reto mayor.

P. ¿En qué sentido?

R. Antes, aprendías a leer en el colegio, pero al salir practicabas. Ahora, los alumnos leen menos fuera, lo que implica una responsabilidad más grande para lo que ocurre en la escuela. Y, además, se está produciendo otro gran cambio, que tiene menos que ver con los móviles y más con la inteligencia artificial y los chatbots. Si nos remontamos a hace solo tres o cuatro años, incluso buscar información en Google implicaba buscar algo. Había que reunir fragmentos de información, y decidir qué páginas resultaban más fiables, porque podías encontrar datos contradictorios en webs distintas. Eso requería unas habilidades muy distintas a las que hacen falta ahora, cuando Google te proporciona la respuesta inmediatamente y al final te dice: bueno, si quieres leer algo más, puedes hacerlo en este enlace. Si no se entrenan regularmente, las capacidades de integrar información procedente de diferentes fuentes y de evaluarla críticamente se pierden.

P. España es uno de los países donde los estudiantes más usan la IA para estudiar y su informe apunta que no tiene consecuencias positivas. ¿Qué está pasando?

R. Es pronto para decir qué está ocurriendo exactamente con esta tecnología. Es importante distinguir entre lo que solemos entender por la IA, que son los chatbots, y están diseñados para hacernos la vida más fácil, y la inteligencia artificial que pueda estar específicamente diseñada para aprender. No se puede decir simplemente que la IA sea mala para el aprendizaje. Lo que sí observamos es que la del primer tipo, los chatbots que vemos que usan muchos alumnos, nos están dando una experiencia básicamente opuesta al aprendizaje.

P. ¿Por qué?

R. Porque aprender consiste en esforzarse en resolver un problema. Sea una ecuación matemática, leer un texto largo o plantear ideas para un experimento. Lo que nos interesa es el proceso, el reto, la lucha por conseguirlo. Ahí aprendemos. El resultado de la ecuación que resuelve el estudiante realmente no nos importa, ya conocemos el resultado. Lo que queremos es que haga el esfuerzo. Y si el chatbot se salta esos pasos y le da el resultado, se pierde. Por eso hay que ser muy cautelosos. Y al mismo tiempo, cuando los estudiantes responden en PISA que utilizan la IA para que les ayude a aprender, eso no es necesariamente malo. Es muy importante cómo se utiliza. Y formar al profesorado y las escuelas para que sepan usarla de forma constructiva, ayudando al aprendizaje en vez de restarle valor.

P. En España ha surgido el debate de si los malos resultados se deben a la reforma educativa puesta en marcha en 2020. ¿Qué opina?

R. No creo que el debate en España o en otros países, ni la atención de los responsables políticos deba centrarse en buscar causas relacionadas con reformas nacionales implantadas en los últimos años, porque eso sería equivocarse con el diagnóstico. Los resultados de España no pueden verse como algo aislado de los cambios más grandes que estamos observando. Hacerlo sería perder la oportunidad de llevar a cabo los cambios fundamentales que hacen falta para resolver el descenso del aprendizaje.

P. ¿No equivale a decir que no es un problema de España, una invitación a no hacer nada?

R. Sí, es un problema español, en el sentido de que solo puede resolverse aquí. Y España no puede esperar a que otros países lo arreglen. Tienen que encontrar sus propias soluciones. Pero la raíz del problema no es algo específicamente español.

P. Aparte del análisis de causas que plantea PISA, ¿va a plantear la OCDE a los países medidas más concretas sobre cómo actuar?

R. Conforme reunamos más evidencias, podremos ofrecer recomendaciones más claras y mejores. Pero yo no esperaré a tenerlas.

EL **MUNDO**

Directores de instituto de las tres mejores autonomías en el informe PISA dan la clave del éxito escolar: "Exigencia con acompañamiento"

Madrid, Asturias y Castilla y León quedan las primeras tras priorizar los conocimientos concretos y poner refuerzo por las tardes a los rezagados

Olga R. Sanmartín. Madrid. Sábado, 12 septiembre 2026

Hace una década, Asturias no brillaba en el informe PISA. Se situaba en un grupo del montón, rondando la media autonómica, junto a la Comunidad Valenciana y Castilla-La Mancha. De forma constante ha ido ganando posiciones y en esta edición es la primera de España en Lectura, la tercera en Ciencias y la cuarta en Matemáticas. La clave del ascenso está en su plan de refuerzo de la comprensión lectora y de la competencia matemática. Se ha reducido el número de alumnos por aula y los críos que tienen dificultades dan clases extraescolares por las tardes de forma gratuita en los propios centros educativos. Además, la Consejería de Educación ha designado a unos especialistas en estas dos materias que visitan los institutos para dar formación adicional y asesorar a los profesores, tomando medidas si detectan carencias.

«El refuerzo de Matemáticas y Lectura es clave, se trata de algo fundamental para que toda la escuela funcione», explica Dolores Bueno, directora general de Inclusión Educativa y Ordenación del Gobierno asturiano (PSOE). «Seleccionamos a los centros cuyos alumnos han sacado peores resultados en las evaluaciones de diagnóstico de 4º de Primaria y 2º de la ESO y les damos más profesores de Lengua o Matemáticas para trabajar en la mejora de las competencias. Son nuestros representantes en los centros y realizan propuestas de mejora. La idea es que los docentes tengan siempre un referente».

El plan de choque implantado por el Gobierno asturiano evidencia tres cosas: que hay que dar más apoyo a los profesores -PISA alerta de que España ha empeorado-, que la evaluación mejora los resultados académicos y que para hacer reformas educativas no hacen falta grandes inventos. «En Asturias no hay esa locura por decir que lo anterior no vale y querer cambiarlo todo», constata César Suárez, director del instituto público Montevil de Gijón.

Este profesor de Inglés, presidente de la Asociación de Directores de Secundaria de Asturias (Adespas), ha accedido a retratarse en el patio del centro, delante de un mural en el que está pintada la palabra «esfuerzo», un término que hasta ahora ha sido tabú para muchos pedagogos, que erróneamente lo han asociado a tener que aprenderse la lista de los Reyes Godos. PISA nos dice ahora que los alumnos españoles deben esforzarse más, y este director está de acuerdo. También llama a «no desprestigiar el conocimiento, porque es absolutamente primordial».

La publicación el pasado martes del informe de la OCDE, que revela la catástrofe educativa española con los peores resultados de su historia en Lengua, Matemáticas y Ciencias, ha confirmado, por un lado, que el Gobierno tenía que haberse tomado más en serio el plan de refuerzo de las materias troncales que Pedro Sánchez anunció en 2024 y, por otro, la falta de eficacia de algunas innovaciones, como las pantallas, la relajación de la exigencia y las metodologías supuestamente entretenidas para el alumnado. Todo apunta a una vuelta a lo básico, el camino que ya han emprendido otros países, con más horas para las asignaturas troncales, más lápiz y papel y más cálculo mental. La Lomloe o Ley Celaá de 2020 consagró un modelo competencial mal entendido donde importa más la aplicación práctica de los contenidos y la actitud del alumno que el propio conocimiento.

«No es que la Lomloe quite el conocimiento, pero pone el foco en otras cuestiones, y yo creo que es un error», opina el director César Suárez. «Los docentes somos transmisores de conocimientos por encima de todo. También de actitudes, pero la primera cosa que tenemos es el conocimiento. La Consejería de Educación de Asturias tiene la visión de que el conocimiento no se puede desprestigiar», añade.

Sus palabras las comparten sin fisuras los otros dos directores entrevistados para este reportaje, que pertenecen a la Comunidad de Madrid (primera de España en Matemáticas y Ciencias y segunda en Lectura) y a Castilla y León (en tercer lugar en todas las materias), ambas regiones gobernadas por el PP.

Madrid ha desbancado a Castilla y León en el primer puesto tras hacer todo tipo de reformas para resistirse a los cambios de la Lomloe. Se centró en los conocimientos concretos, recuperando aquellos contenidos más tradicionales que habían sido eliminados del temario estatal, mientras apostaba por mantener las calificaciones numéricas y las matriculas de honor e intentaba rebajar la posibilidad estatal de pasar de curso y obtener el título de la ESO sin límite de suspensos.

«La exigencia con acompañamiento es el pilar del éxito educativo, van las dos cosas unidas. A un alumno no se le puede tener lástima, hay que pedirle que se esfuerce, pero a la vez hay que estar a su lado y darle apoyo», considera Encarnación Mainez, directora del instituto público Cervantes de Madrid, un centro con muchos alumnos de origen inmigrante que sacan resultados excelentes.

El instituto es conocido por la importancia que da a las olimpiadas nacionales e internacionales de Matemáticas, en las que compite una alta proporción de sus alumnos. También ofrece bilingüismo y Bachillerato Internacional, programas que no siguen todos los estudiantes pero que «marcan metas más exigentes que se pueden seguir».

«Como escuela pública, tenemos la obligación de ser un ascensor social y de conseguir que el origen de un alumno determine lo menos posible su futuro», recalca esta matemática, que señala también otras premisas: «El conocimiento y el razonamiento no son enemigos; hay que aplicar, pero también hay que memorizar ciertas cosas. Por otro lado, los temarios deben ser rigurosos y están hechos para ser completados. Para ello es fundamental la coordinación entre profesores y entre departamentos. Por último, el docente tiene que ser especialista en la materia que imparte y poder demostrar autoridad: los alumnos deben tener orden y saber

quién manda. Eso no significa que tengan miedo, sino que sepan quién organiza la clase y qué se va a hacer y conseguir en ella».

Castilla y León, por su parte, fomenta los dictados y la lectura regular, apuesta por el uso de las bibliotecas, y, sobre todo, insiste en las clases de refuerzo extraescolares gratuitas dentro de los propios centros, como Asturias. Eso sí, se trata de la única región de España que abre colegios e institutos durante el mes de julio para dar clases en pequeños grupos.

El instituto público Lucía Medrano de Salamanca está abierto desde primera hora de la mañana hasta las 22.00 horas. De las 16.00 a las 18.00, dan clase de refuerzo a los alumnos que presentan dificultades. «En función del día, tienen dos horas de Matemáticas, dos horas de Lengua, dos horas de Inglés o dos horas de Técnicas de Estudio y Motivación. Para los que viven en otros pueblos, la Consejería les pone transporte gratuito por las tardes. Los profesores están muy bien elegidos y se les paga aparte de su jornada habitual. Estos chicos, que incluso vienen de otros pueblos, mejoran muchísimo», explica Ángel Torijano, el director de un instituto al que acuden alumnos de 33 nacionalidades diferentes.

«La clave del éxito educativo reside en el apoyo de la Administración, y eso se nota en que hay medios para ayudar a los alumnos con dificultades y en que se cuida al profesorado, que si está contento rinde mejor», indica Torijano.

En el Lucía de Medrano los profesores tienen 17 horas lectivas (normalmente suelen ser 18), que se reducen a 16 horas cuando cumplen los 59 años. Actualizan su cualificación dentro de un programa de formación permanente y son ayudados por mentores matemáticos que les facilita la Consejería.

Un último elemento muy importante es la importancia que dan los padres a la educación de sus hijos. Asturias es, según PISA, la región con mayor índice de acompañamiento familiar, seguida de Extremadura, La Rioja y Castilla y León. Torijano lo tiene claro: «Lo bueno del mundo rural es que los alumnos se esfuerzan mucho más en salir adelante».

EL EFECTO PREDICTOR DEL BAJO RENDIMIENTO

Madrid, Asturias y Castilla y León fueron las únicas regiones que en PISA 2022 no incrementaron sus alumnos de bajo rendimiento en Matemáticas, sino que los redujeron.

En 2025, sin embargo, todas las CCAA han disparado la cifra de estudiantes que no llegan al nivel 2 de 6 y no tienen, por tanto, las competencias mínimas para desenvolverse en la vida. De una cuarta parte han pasado a representar un tercio en Matemáticas y Lectura. Además, todas menos Castilla-La Mancha han caído en el ránking general. Esta región precisamente, es la que menos ha crecido en la tasa de alumnos de bajo rendimiento.



“El gran titular de PISA es la caída en comprensión lectora y la pérdida de atención del alumnado”

La pérdida de atención derivada de la sobreexposición digital y el desplome en lectura en la última década encienden las alarmas de los especialistas

Idoia Alonso NTM. 12-09-26

Doctor en Economía de la Educación, licenciado en Matemáticas y con una dilatada trayectoria como consultor internacional para el Banco Mundial, Lucas Gortázar (Bilbao, 1986) es una de las voces más autorizadas para radiografiar las fortalezas y flaquezas de los sistemas de enseñanza. Actualmente como director adjunto de EsadeEcPol, el investigador analiza con preocupación el impacto del último informe PISA en Euskadi. A pesar de contar con un alto nivel socioeconómico y liderar el gasto estatal por alumno, la comunidad autónoma arrastra un severo retroceso en comprensión lectora y ciencias que acumula casi 80 puntos perdidos desde 2012, el equivalente a más de tres cursos académicos. Un desplome que Gortázar tilda de «catastrófico» y para el que exige un diagnóstico científico riguroso —marcado por la sobreexposición digital o el ajuste en los modelos lingüísticos— antes de articular cualquier plan de choque.

El informe PISA muestra un bajón generalizado del nivel educativo en casi todo el mundo. ¿Estamos ante una crisis global del aprendizaje o nos siguen pasando factura los efectos de la pandemia?

Puede haber un efecto arrastre de la pandemia con un alumnado que ha vivido toda la pandemia en edades críticas, entre los 10 y los 15 años, en una transición que es siempre compleja en muchos países, de primaria a secundaria inferior (ESO en Nuestro caso). Por tanto, sí, en parte son los últimos coletazos de la pandemia. En Estados Unidos, las pruebas NAEP han mostrado que mientras el alumnado de primaria ha recuperado toda la

pérdida de aprendizaje post-pandemia, no ha sido así en secundaria. Pero seguramente hay otros nuevos factores, quizás de manera acumulada para toda esta generación desde que son pequeños. Esta es la generación que nació en la crisis económica, en 2009. Es una generación ya enteramente digital que ha vivido rodeado de pantallas desde pequeños y eso podría influir. Y puede también factores nuevos, por ejemplo, la hipótesis que lanza la propia OCDE de uso Inteligencia Artificial o de desgaste con las pantallas, que estarían mermando tanto la atención y el esfuerzo, como muestran los datos de este año.

¿Qué están haciendo bien en lugares como Singapur o Japón, que siguen al frente de la tabla, que no estemos sabiendo aplicar aquí?

Yo creo que siguen haciendo lo mismo de siempre. Son culturas educativas mucho más basadas en la disciplina, en la exigencia y en la presión por resultados, no solo desde el punto de vista educativo, sino también social de las familias.

España firma sus peores datos históricos en este examen. ¿El problema viene de las leyes educativas, de las metodologías en el aula o de que la chavalería lee cada vez menos?

En el caso de España, es un poco difícil todavía saber qué es lo que está pasando, porque además hay una descentralización educativa y hay comunidades autónomas que resisten mejor que otras. Por ejemplo, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana, próximas geográficamente y la primera es la única que resiste y la segunda es la que más cae. Puede haber algunos agravantes de España para los cuales tengamos datos y podrían explicarlo, pero es pronto. Por ejemplo, el aumento de la pobreza infantil e inmigración. Pero mirando los microdatos de 2025 (algo que estamos haciendo ya), no parece ser un tema importante. Otra razón podría ser el mandato de la inclusión de alumnado NEAE, ahí habría que ver qué efecto está teniendo, pero es solo una hipótesis. Lo mismo ocurre con la LOMLOE o los cambios curriculares, que aún todavía llevan poco tiempo, sobre todo en ESO, pero si han tenido efecto, en Primaria sería aun mayor, y por tanto hay que mirarlo a fondo.

El mayor retroceso se da en la comprensión lectora. Si un estudiante de 15 años no comprende bien lo que lee, ¿queda automáticamente condenado a fallar también en matemáticas y ciencias?

Efectivamente, la pérdida y la caída mayor en la comprensión lectora es probablemente el titular más importante junto con la caída mayor del alumnado de mayor nivel socioeconómico en muchísimos países, algo inédito. Pero volviendo a la lectura, efectivamente, la lectura es la puerta que abre todas las llaves al resto de los aprendizajes, tanto los formales como, muchas veces, los no formales. Y esto es quizás lo más dramático. Parece que esta caída está ligado a una cuestión relacionada con la atención, tal y como muestra la OCDE. Con la atención sostenida y no tanto con la comprensión lectora o, al menos, no con un cierto nivel de comprensión. Quizás podríamos estar hablando de una pérdida en comprensión más profunda de los textos, pero no una comprensión media.

Muchas comunidades autónomas han prohibido los teléfonos en los centros escolares. ¿Basta con quitar el móvil de las aulas para recuperar la atención o el problema es mucho más profundo?

Aquí PISA no dice gran cosa. Parece que el uso de teléfonos móviles sigue bajando, se ve en esta edición, comparado con la anterior. Me refiero a uso declarado por parte de los alumnos, no al regulado que declaran los directores. Yo creo que hay que regular la prohibición muy restrictivamente del uso de teléfonos para garantizar una desconexión y una atención protegida del alumnado. La fidelidad con la que se implementan esas prohibiciones es importante: es decir, no es lo mismo dejar el teléfono en la mochila que dejarlo en una taquilla o en una bolsa inhibidora en la entrada de la escuela o del instituto. Esa fidelidad parece ser importante de acuerdo con otros estudios causales recientes, y sí tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje y la convivencia.

¿Cómo se explica que Euskadi, con un nivel socioeconómico alto y un importante gasto por alumno, se quede en la parte más baja de la tabla estatal en comprensión lectora y ciencias?

Bueno, la explicación de la caída Euskadi en esta última edición ahora mismo es un poco una incógnita. Hay que mirar los datos un poco más despacio y tratar de entender lo que está pasando. En todo caso, son resultados catastróficos. Hemos perdido casi 80 puntos PISA en lectura desde 2012, no creo que haya precedentes a nivel global, y equivale a más de tres cursos de escolarización perdida por el alumnado nacido en 2009. Además, es la segunda comunidad con mayor nivel socioeconómico y es la mayor en términos de inversión por alumno. Desde luego, yo no creo que sea una cuestión de la propia prueba de PISA y no es buena idea culpar al mensajero: es decir, que la caída de resultados es real. Es lo que nos están mostrando los datos, que aun siendo muestrales, son rigurosos y tienen un margen de error pequeño. Las razones de las anteriores caídas vienen de más atrás: una es el uso intensivo de tecnología en los centros, donde Euskadi es la comunidad que más usuarios intensivos tiene (más de 3 horas al día de dispositivos en el aula). La otra es la generalización del modelo D de un 55% a un 75% de alumnado en los últimos años para alumnado castellanohablante, que sabemos que obtuvieron peores resultados que ese mismo alumnado en los otros modelos. Pero claro, en tres años, estos dos factores apenas han cambiado, por lo que habrá que mirar también otras causas. Por ejemplo, habrá que si Euskadi tiene una mayor penalización digital que otros territorios, si el uso de smartphones se ha reducido realmente en las aulas, o cómo usan los alumnos vascos la

IA y cómo les afecta. También habrá que ver cómo ha influido la aplicación de los cambios curriculares en Euskadi. Y luego explorar cambios de patrones en el comportamiento de las familias y sus valores alrededor de la educación. En fin, son muchas cosas, y, en ese sentido, PISA abre la conversación, y ahora toca a la comunidad educativa y la investigación profundizar en ella. Al final, esto nos debería hacer mirar con mucho más detenimiento todas las fuentes de información que hay y llevar a cabo un análisis científico y riguroso de por qué es esta caída, por qué está ocurriendo. Hay muchos datos en el ISEI-IVEI para hacerlo.

Euskadi destaca por su cohesión social en las aulas y por tener muy pocos repetidores. ¿Se ha bajado el nivel de exigencia académica para evitar que nadie se quede atrás?

Eso es algo que PISA no nos da. Yo no he visto estudios longitudinales o comparados que traten de ver esto, pero podría ser una posibilidad.

Más allá de las medidas que adopte la escuela, ¿qué responsabilidad tienen los padres y madres a la hora de frenar el abuso de pantallas y recuperar la lectura en casa?

Con respecto a las familias, como decía quizás este PISA puede reflejar, en realidad, sea reflejo de cambios de comportamientos sociales por parte de las familias, más allá de decisiones que se han tomado desde la política educativa. Por ejemplo, a nivel estatal, cae el apoyo parental al alumnado en varios puntos, habrá que mirar como es ese comportamiento en Euskadi. Y evidentemente, con respecto a la tecnología, si las familias adoptan un uso más responsable de las pantallas pues eso puede tener un efecto positivo en el alumnado.

Ante la reunión de emergencia convocada por el Departamento de Educación con expertos y directores de centro, ¿cuáles son las dos o tres decisiones inmediatas que deberían tomarse para revertir esta situación?

Lo inmediato es analizar muy, muy en detalle estos datos de PISA. Sería conveniente que el ISEI-IVEI haga un informe exhaustivo como se ha venido haciendo otros años. Lamentablemente en la edición de 2022 no se hizo. Esperemos que en esta edición sí se haga, aunque, con la reducción del tamaño de la muestra, habrá cosas que no podrán mirarse tan a fondo como en el pasado. Quiero insistir aquí: creo que es importante que se analicen a fondo los datos, no solo nosotros los investigadores, sino también el Departamento de Educación. Ahora mismo, creo que es prioridad máxima responder a la pregunta de por qué han caído tanto los resultados estos años y sobre todo en esta edición. Si no tenemos una respuesta rigurosa y compartida a esto, es difícil que podamos lograr una senda de mejora de resultados. Y los datos de las evaluaciones que hace el ISEI-IVEI, que han mostrado algunas mejoras recientes, podrían ayudar a lograrlo. Pero eso requiere hacer muchos cruces, utilizar modelos estadísticos avanzados y, sobre todo, voluntad de mirarse al espejo.



Diez mil personas vuelven a la calle para exigir una Educación Pública digna

Con la vuelta al ejercicio escolar los docentes retoman las protestas para reclamar a la Generalitat Valenciana que se le dé la prioridad necesaria a una negociación real y a acuerdos concretos que den respuesta a los problemas estructurales que arrastra el sistema educativo

Kevin Contreras. 12 SEPT 2026

La comunidad educativa valenciana vuelve a la carga contra la Conselleria de Educación. La vuelta al inicio del curso ha provocado que los profesores, alumnos y resto de personal convocado con la educación valenciana vuelvan a saltar a las calles para alzar la voz contra las malas condiciones en las que se encuentran la gran mayoría de los centros, que no cuentan con un sistema de climatización adecuado y, en muchas ocasiones, presentan una notable falta de personal.

Según la delegación de gobierno, cerca de diez mil personas han teñido de verde varias de las calles principales del centro de València, entre las que se encontraban la calle Xàtiva, la calle de la Paz y la Calle Colón, para luego acabar protestando en la Plaza del Ayuntamiento. La plaza de Sant Agustí ha sido tan solo un punto de convocatoria para dar inicio a la manifestación unitaria convocada por los sindicatos principales, especialmente por el Sindicat dels Treballadors y Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià - Intersindical (STEPV). El objetivo es claro: exigir a la Generalitat Valenciana que se le dé la prioridad necesaria a una negociación real y a acuerdos concretos que den respuesta a los problemas estructurales que arrastra el sistema educativo. Una exigencia que se remonta al curso pasado, cuando los sindicatos y el personal de educación proclamaron una huelga que duró desde el pasado 11 de mayo hasta final de curso.

Pese a la capacidad de convocatoria de la protesta, que ha reunido a miles de personas en el centro de València, son varios los docentes que consideran que se ha elegido "un mal día" para hacer la concentración. "Ha estado mal gestionado, el retraso en las oposiciones ha hecho que muchas personas no

puedan venir”, opinan Ana y Mireia, dos profesoras presentes en la protesta. A ellas se suma David, que también afirma que haber convocado la protesta el mismo día que una de las pruebas definitivas de su futuro no es una buena decisión. “Muchas personas habrán tenido que elegir, después de tanto tiempo estudiando es normal que prefieran ir a la oposición”, declara.

La 'Policía educativa' y la climatización, las principales reivindicaciones

El malestar con la conselleria sigue en aumento, especialmente en lo referente a la climatización y la denominada “policía educativa”. Alicia, directora de estudios de uno de los centros de la Comunitat Valenciana, denuncia que se trata de una medida que limita la libertad de los profesores. “Es ir en contra de los valores de la sociedad y de los valores democráticos que representa la educación. Cualquier persona puede denunciarlo y abrirnos un expediente casi sin tener pruebas”, acusa.

La problemática de la climatización sigue siendo otro de los grandes problemas en la mayoría de centros. Los recursos no llegan a los colegios e institutos y los profesores siguen viendo como los patios están formados por puro asfalto, material que provoca el sofoco de muchos niños. “Mi colegio es de la época de Franco, no tiene apenas ventilación y el calor es bochornoso. Hay cárceles con mejor ventilación”, asegura Esther, otra profesora que ve cómo la solución para evitar golpes de calor en sus alumnos pasa por el arcaico “ve a mojarte un poco la cabeza”.

No han sido las únicas protestas, pero sí las principales. Temas polémicos a lo largo de los últimos meses, como han sido los ratios, la falta de personal, los barrancones, en los que aún estudian miles de alumnos, o la importancia al uso del valenciano de forma obligatoria y no opcional han sido otros de los temas por los que han protestado los miembros de la comunidad educativa. Uno de los cánticos que más se ha podido escuchar durante el transcurso de la concentración solicitaba una “educación pública de calidad y en valencià”.

Las familias, contra la conselleria

Entre las miles de personas se encuentran también cientos de padres que tienen a sus hijos siendo educados en unas condiciones que apenas dan para que el resultado sea provechoso. Orestes es uno de los padres de familia que vive la manifestación por sus hijos, que se encuentran en un centro en muy malas condiciones. “Tengo a mi hijo estudiando en barrancones, sin aire acondicionado y en un lugar que casi se cae a pedazos”, critica. Según su percepción, la situación no ha cambiado nada desde que terminó el curso pasado y cree que poco va a cambiar mientras continúe esta gestión. “Tengo claro que los profesores no van a parar hasta que cambien las cosas, pero hasta que cambien puede pasar mucho tiempo”, asegura.

Las familias siguen considerando que la necesidad de cambio es “crucial” para conseguir que el futuro de la educación se encuentre en buenas manos. La situación, para ellos, es poco esperanzadora y no saben si las mejoras llegaran para este curso o si serán de cara al futuro, pero confían en que el poder de protesta de los profesores acabará cambiando cosas. “Mi hija quiere ser maestra y no quiero que las cosas sigan así cuando ella se ponga a trabajar. No soy profesora, pero si luchadora, y si puedo apoyar a que la situación cambie lo intentaré”, afirma Carmen, que iba acompañada de su hija durante la marcha.

Carmen Ortí, la “gran culpable”

Durante el transcurso de la protesta, que ha comenzado en la calle Xàtiva y termina en la Plaza del Ayuntamiento, pasando antes por la calle Colón, la Porta de la Mar y la calle de la Paz entre otras, no han faltado los gritos que pedían la dimisión de la consellera. Cánticos como “Consellera dimissió” o “Vera, Ortí, ja estem açí” fueron frecuentes a lo largo del recorrido.

Los asistentes lo tienen claro, Carmen Ortí es la “máxima responsable”, pero no la única. “La consellera tiene la mayor culpa, pero no es la única. Ha pasado en educación igual que en sanidad, el problema es del sistema político en general. Esto no es democracia, es partidocracia”, opina Esther, también profesora de un centro público.

Huelga en suspensión

Tras las negociaciones que se llevaron a cabo durante los meses de verano, en las que apenas se avanzó ningún tema según las declaraciones de los sindicatos mayoritarios el pasado miércoles 9, las protestas vuelven a nacer entre el profesorado y los miembros de la comunidad educativa. Las asambleas docentes y las tres fuerzas sindicales convocantes y mayoritarias en la enseñanza pública —Stepv, UGT y CCOO— coinciden en señalar que la Administración sigue sin aportar respuestas claras a las necesidades de las comunidades escolares. Asimismo, la amenaza de volver a la huelga sigue sobre la mesa, ya que esta sigue convocada y tan solo se encuentra en un momento de suspensión para tratar de negociar, pese a que el parón podrá volver a comenzar en cualquier momento, sin el preaviso de diez días y de forma inmediata. Según afirmaron los sindicatos, se trata de una decisión que deben tomar los profesores, y que en el momento que ellos deseen volverá a empezar.

Récord de alumnos de FP en Catalunya: el curso arranca este lunes con 176.335 estudiantes, 15.475 más que el curso pasado

Helena López. 13 SEPT 2026

La Formación Profesional (FP) sigue ganando peso y prestigio en Catalunya, con un reconocimiento cada vez mayor de los ciclos de grado superior, sobre todo de los vinculados al ámbito tecnológico; aunque mantiene pendiente el reto de dejar definitivamente atrás el estigma que todavía arrastra buena parte de los ciclos de grado medio, considerados aún por algunos como una opción "de segunda" para los alumnos con peores resultados académicos.

En este contexto, este lunes arrancará el curso para 176.335 estudiantes, 15.475 más que el año pasado, con una matrícula prácticamente repartida a partes iguales entre los ciclos de grado medio (86.891 alumnos) y los de grado superior (85.359). A ellos se suman 3.200 estudiantes de FP Básica, dirigida a jóvenes que no han obtenido el título de ESO, y otros 885 matriculados en cursos de especialización.

Un curso que empiece con seis nuevas enseñanzas públicas, entre las que destaca el nuevo grado medio de Servicios Funerarios, que se estrena en dos institutos públicos: el Montserrat Roig de Terrassa y el Gaudí de Reus. También debuta el ciclo formativo de grado medio de Seguridad, con perfil profesional en el ámbito ferroviario, que se ofrece en el Institut de Mollet del Vallès y está orientado a formar profesionales para trabajar, entre otros puestos, como agentes de estación o en tareas de atención al usuario y control de títulos de transporte.

Entre las nuevas enseñanzas de grado superior figura Artes del Vidrio, que se imparte en la Escola d'Art i Superior de Disseny Llotja de Barcelona, en horario de tarde, con el objetivo de "profesionalizar el sector" y "garantizar el relevo y la transmisión de un oficio con una larga tradición en Catalunya", según señalan desde el Consorci d'Educació de Barcelona.

Y la otra novedad de grado superior, que se ofrece por primera vez en un centro público, es Piragüismo en Aguas Tranquilas, una enseñanza deportiva que se estrena este curso en el Institut de Nàutica de Barcelona, con 30 plazas y parte de la formación práctica en Banyoles.

Por último, se estrenan dos nuevos cursos de especialización. El primero, en Recursos y Servicios en la Nube, en el Institut TIC de Barcelona, con 700 horas de formación especializada en infraestructuras y servicios *cloud*; y el segundo, en Coordinación del Personal en Reuniones Profesionales, Congresos, Ferias, Exposiciones y Eventos, que se imparte en el INS Escola d'Hoteleria i Turisme de Barcelona.

La primera Fira dels Oficis

Según los datos ofrecidos por el Departament d'Educació i FP durante la presentación del curso, la conselleria ha destinado 67 millones de euros a estos estudios para inversiones en "infraestructuras, programas, dotaciones y tecnología", y el nuevo curso arranca con 40 nuevos orientadores de FP, una figura clave en la lucha contra el abandono escolar temprano, además de con la creación de la primera Fira dels Oficis, en el marco de los CatSkills, otra de las novedades.

También se amplía la oferta de Programas de Formación e Inserción (PFI) con 27 grupos más, hasta alcanzar los 792, y una inversión de 4,1 millones de euros. Los PFI están dirigidos a jóvenes de entre 16 y 21 años que han dejado la ESO sin obtener el título y buscan ofrecerles una formación profesional inicial que facilite tanto la continuidad de sus estudios como su incorporación al mercado laboral. Junto con la nueva dotación de orientadores, constituyen otra de las herramientas para combatir el abandono escolar prematuro.

Son pasos importantes, aunque aún insuficientes según los expertos. El Anuario de la Educación en Catalunya 2026, presentado este verano por la Fundació Equitat.org, destacaba la escasez de oferta en estos niveles iniciales como uno de los retos de la FP. El informe señala que cerca del 24% del abandono escolar prematuro se produce entre estudiantes que no consiguen graduarse en la ESO, mientras que la oferta pública en las etapas más iniciales -como los Programas de Formación e Inserción (PFI), los grados básicos y los Itinerarios Formativos Específicos (IFE)- sigue siendo reducida.

El segundo gran reto apuntado en el anuario es la desigualdad territorial y las barreras a la movilidad. Mientras que en bachillerato el 84,6% de los alumnos estudia en su propio municipio, el porcentaje baja al 75,5% en los ciclos formativos de grado medio y se desploma hasta el 45,7% en los de grado superior. "Esta necesidad de desplazarse afecta especialmente a los estudiantes de municipios pequeños y medianos y perjudica de forma desproporcionada al alumnado de familias trabajadoras con menos recursos para asumir el transporte", apuntan desde, quienes Equitat.org plantean reorganizar la oferta con criterios de "justicia territorial" y crear un sistema público de ayudas a la movilidad.

EL PAÍS

Cómo arreglar la educación en España (según los profesores y otros expertos)

EL PAÍS analiza con una quincena de docentes y otros expertos educativos la debacle en lectura y matemáticas. Reclaman más recursos y cambios en el modelo educativo

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 SEPT 2026

Los alumnos del instituto público Músic Martín i Soler de Mislata, un pueblo de 47.000 habitantes del área metropolitana de Valencia, volvieron a clase el miércoles entre el ruido generado por la presentación del Informe PISA, que aquí ha sido especialmente intenso. La evaluación muestra una fuerte caída de los resultados en lectura y matemáticas de los estudiantes de 15 años en medio mundo, un hundimiento de los de España, y un naufragio especialmente catastrófico en la Comunidad Valenciana, que a la directora del instituto, Begoña Agudo, no le sorprende. “Concuerda con lo que venimos viendo desde hace años en competencia lectora y en capacidad de concentración. Y se nota en todos los cursos, de primero de la ESO a segundo de Bachiller”.

Su centro es un ejemplo de cómo el trabajo en las aulas de la enseñanza pública, especialmente en algunos territorios, se ha vuelto más complicado mientras los recursos no han mejorado o han ido a peor. “Tenemos más estudiantes de origen migrante, muchos de los cuales llegan sin entender nada de castellano. Antes teníamos unas horas de dedicación docente que podíamos destinar a darles clases semiparticulares y que aprendieran la lengua, pero las perdimos. Estamos intentando compensarlo con jubilados voluntarios”, dice Agudo. La complejidad del centro, que comienza el curso con 450 chavales y lo acabará probablemente con cerca de medio millar debido a las matriculaciones sobrevenidas durante el año, no se ha incrementado solo por la migración. “Tengo una clase de 22 alumnos y 11 tienen dificultades de aprendizaje”, afirma otra docente del centro.

Los directores de la mitad de los centros españoles reportan falta de profesores en PISA, 10 puntos más que la media del mundo desarrollado. Y el déficit de otro personal de apoyo, como trabajadores sociales, educadores especiales, psicólogos y personal sanitario, los perfiles que ayudan a una escuela a afrontar el aumento de diversidad, es aún más acuciante. La manifiesta el 73% —el 80% en el caso de los centros situados en zonas desfavorecidas—. De los 91 países que han participado en PISA, ese último dato solo es peor en dos, Grecia y Marruecos.

La de Agudo no es una impresión aislada. Julio Rodríguez, que enseña en un instituto gallego y preside la Federación de Asociaciones de Profesores de Matemáticas de España, asegura que a sus estudiantes les cuesta aguantar en clase viendo “un vídeo educativo largo”. Y Carmen Domingo, presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de Andalucía, añade: “Nuestros alumnos están acostumbrados a la rapidez y la inmediatez de los vídeos de las redes sociales, y les cuesta mantener la atención en una clase de tres cuartos de hora”.

“Si mandas un libro para que lo lean en casa, lo leen con el móvil delante y no se enteran de nada. La única forma que tenemos de hacerlo es en clase, todos en silencio o en voz alta. Y he dejado de pedirles que escriban reflexiones personales para preparar la PAU. Las últimas veces me las trajeron hechas por la IA, y yo no pierdo el tiempo corrigiendo algo que ha hecho la IA. El que quiere lo hace aquí conmigo”, afirma Toni Solano, profesor de Lengua Castellana y Literatura y director de un instituto de Castellón.

Solano, como otros docentes entrevistados para este artículo, es crítico con el Informe PISA, pero reconoce los crecientes problemas de los chavales en las materias básicas. “En segundo o tercero de la ESO el 40% suspende matemáticas, y de ese porcentaje la mayoría se titula en secundaria con la asignatura suspendida, porque no tenemos profesorado de apoyo para que la vayan recuperando”. Algunos pasan después a la rama del Bachillerato que no tiene matemáticas y pueden seguir adelante. “¿Pero qué pasa cuando en lo que fallan es en la competencia comunicativa? Pues que van mal en todo. Si no entienden lo que leen y no saben escribir, da igual la asignatura que sea”.

Explicaciones más cortas

El director de Castellón ha sustituido las explicaciones “bastante largas” que daba en segundo de Bachillerato por otras más cortas; “10 minutos como mucho, seguido de algo práctico”. Y Juan Pedro Serrano, profesor de Historia en un centro público de Zaragoza, afirma: “Desde hace bastantes cursos observamos una menor capacidad del alumnado para entender textos largos, tanto es así que los textos de la PAU se van acortando cada año. Y también tienen cada vez más dificultades para redactar”.

Uno de cada tres alumnos españoles no es capaz de realizar tareas sencillas en matemáticas o lectura, como “identificar la idea principal en un texto de extensión moderada”, señala el Informe PISA. El principal motivo que el estudio, elaborado por la OCDE, apunta para explicar la pérdida de competencias simultánea en medio mundo es la relación entre la generalización de los dispositivos digitales y la caída del hábito lector. Algo que a

Carlos, un adolescente espigado de 15 años que estudia en el instituto Ramón Llull de Valencia, le parece poco discutible. “Creo que en mi clase hay algunas chicas que leen, pero entre mi grupo de amigos, ninguno. Hace unos años alguno leía cómics, pero ahora no, estamos más con el móvil”.

Sin negar la gravedad del momento, María Sánchez, presidenta de Ceapa, la mayor confederación de asociaciones de madres y padres de la escuela pública, se queja: “No debería ponerse el acento únicamente en que el alumnado pierde competencias o en que las familias permitimos demasiadas horas de pantalla. Es un fallo del sistema y es estructural, si hacen falta más recursos, pongámoslos”. “Es llamativo”, agrega Sánchez, “que desde hace seis años tengamos una ley de educación basada en competencias, y en los centros se siga enseñando como siempre: libro de texto, ejercicios y empollar”.

¿Qué se puede hacer para revertir la tendencia? Luis Lizasoain, veterano referente en investigación educativa de la Universidad del País Vasco, afirma que lo primero debería ser “tener un diagnóstico compartido”. Y, pese a las experiencias frustradas, Coral Regí, especialista en liderazgo educativo y exdirectora de la escuela concertada Virolai de Barcelona, apunta: “Cualquier iniciativa que pretenda conseguir revertir la situación requiere un consenso institucional. No va a ser posible cambiar estos resultados en una legislatura. Tiene que haber un pacto social y político para que esto funcione”. Las cosas no apuntan, sin embargo, en esa dirección; el líder del PP, Alberto Núñez Feijóo, anunció este sábado que si gobierna llevará a cabo otra reforma educativa.

Bajando al nivel del aula, Regí ve clave empezar cuanto antes; “desde el aprendizaje de la lectoescritura, usando métodos basados en la evidencia, trabajando el léxico, la fluidez, una velocidad adecuada, y una lectura comprensiva”. El otro gran problema que pone de manifiesto el estudio es la pérdida de capacidad de atención, dice la educadora, una epidemia que cree que en realidad afecta al conjunto de la sociedad. “Debemos trabajar la atención y la concentración en la escuela con diferentes estrategias, y hacer que nuestros alumnos aprendan a valorar el silencio desde pequeños. Tenemos la idea de que las clases han de ser dinámicas, pero no son dinámicas porque los alumnos hablan mucho, sino porque piensan mucho. Y eso requiere concentración y tiempos de silencio. A veces nos mueve una excesiva precipitación y hay que recuperar la calma, el ritmo lento de cocción para asegurar que las cosas se hacen bien”.

La base es importante, pero Rosa Rocha, presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de la Comunidad de Madrid, advierte que la secundaria también necesita refuerzos como el comer. “Los programas de apoyo en matemáticas y lectura que financia el Ministerio de Educación deberían implantarse en todos los centros, algo que ahora no ocurre, y las comunidades autónomas deberían desarrollar sus propios programas con una inversión importante”.

Fallos en el modelo educativo

Después de otro batacazo en PISA, a principios de 2024, el Gobierno anunció un gran plan para mejorar ambas competencias. El Ministerio de Educación confiaba en que alcanzaría los 1.000 millones de euros al año, pero la imposibilidad de aprobar unos nuevos Presupuestos Generales del Estado ha reducido el programa a una séptima parte. “Una cosa que hace falta para revertir la situación son unos presupuestos para hacer este tipo de programas”, dice Lucas Gortazar. El director de Educación de EsadeEcPol ve, al mismo tiempo, un problema de modelo educativo. “A nivel de principios, la actual reforma del currículo —que es el conjunto de contenidos escolares, la forma de estudiarlos y evaluarlos— puede tener sentido. Pero la manera en que se ha desplegado ha generado una maraña de conceptos técnicos que no están al alcance de casi ningún docente, equipo directivo, familia, ni prácticamente de nadie, y ha costado mucho aterrizarla. No se han desarrollado guías prácticas como en otros países. No se ha creado la agencia curricular que preveía la ley, la Lomloe. Ha habido fallos muy importantes. No tengo claro que expliquen los resultados de PISA, desde luego, pero sí que a medio plazo parte de la solución pasa por acertar con ellos”.

Gortazar cree que se necesita algo más sofisticado que el *back to basics*, “volver a centrarse en lectura y matemáticas y enseñarlas como toda la vida”, que pregonan algunos. “Pero sí creo que hay que centrarse mucho en los saberes fundamentales, asegurarnos que a los 8 años los niños son capaces de comprender un texto escrito y a los 10 tienen unas competencias matemáticas que luego será más difícil que adquieran”. Inglaterra, uno de los pocos lugares que no ha sufrido un retroceso significativo en la última década en PISA, le parece una buena referencia. “Sus currículos están muy pautados, no dejan tanto espacio a los docentes, pero no son anticuados ni consisten solo en memorizar. Mezclan lo mejor de las dos filosofías que tenemos sobre la mesa: consolidar aprendizajes que se van memorizando a base de repetir, para liberar lo que llaman los psicólogos memoria de trabajo, y, a la vez, desarrollar actividades ricas, donde, con esos conocimientos adquiridos, los alumnos desarrollen pensamiento, criterio y otras competencias”. También han implantado, añade Gortazar, un “test de *screening* —cribado— a los seis años para detectar problemas de dislexia y discalculia, con mucho acompañamiento”.

Buenos ejemplos

España también tiene buenas prácticas autonómicas que pueden aprovecharse a una escala mayor. Canarias, por ejemplo, la comunidad, tras Castilla-La Mancha, que menos se desploma en esta edición de PISA,

aprovecha las evaluaciones de diagnóstico que se realizan en los centros educativos para detectar aquellos que se quedan rezagados. “Se les manda más personal, se les bajan las ratios, y se intenta ver qué está funcionando mal. Es delicado, porque los centros no deben sentirse vigilados o sancionados, sino notar que se les apoya”, dice José Saturnino Martínez, profesor de la Universidad de La Laguna, exdirector de la agencia autonómica de evaluación.

Los chavales que se han examinado en la actual edición de PISA nacieron en 2009. Y el declive que muestra el estudio no puede analizarse, cree el sociólogo canario, sin tener en cuenta lo ocurrido en el mundo desarrollado, y particularmente en España, a raíz de la crisis financiera de 2008: un fuerte aumento de la pobreza durante sus primeros años de escolarización, recortes educativos, y precarización del mundo del trabajo, a lo que en los últimos años se ha sumado la escalada de precios. “Los salarios son bajos y las familias están cada vez más estresadas. Eso daña la crianza”, resume. En Sevilla, Sonsoles Salazar, directora de un colegio público, afirma: “Tenemos cada vez más padres y madres con dificultades para dedicarles tiempo a sus hijos, porque tienen jornadas muy largas u horarios incompatibles con el de ellos”.

Aprovechar el potencial

PISA apunta a los chatbots de inteligencia artificial que el alumnado —el español a la cabeza— usa para estudiar como otra causa del bajón de rendimiento. La mayor parte de los 15 docentes y otros expertos en educación entrevistados para este artículo reclaman prudencia en el uso de tecnologías no contrastadas en educación y controlar más el uso que los chavales de los móviles y las redes sociales, aunque admiten la dificultad para implementarlo. Al mismo tiempo, Coral Regí advierte que la IA ha llegado para quedarse y carece de sentido no utilizar su potencial como herramienta de aprendizaje. “Sería muy interesante estudiar el caso de Estonia, un país que ha apostado por incorporar la tecnología educativa con criterio, y tiene buenos resultados”.

Los chavales que más habilidad lectora y matemática han perdido en España y en todo el mundo han sido los de nivel socioeconómico más alto, de los cuatro en que PISA divide al alumnado. El estudio muestra que esa es la clase que más usa, con diferencia, la IA para hacer las tareas escolares. Y que ambas variables están relacionadas. El jefe de proyectos de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación de Cataluña, Miquel Àngel Alegre, pide, con todo, mantener en el centro las políticas educativas de equidad por dos razones. La primera es que la mayor grieta en los resultados de PISA sigue siendo la que hay entre ricos y pobres. Y la segunda, que si lo que ha dañado el rendimiento de los más favorecidos ha sido un uso inadecuado de la IA, Alegre cree que pronto dejará de hacerlo. “Pronostico que eso se corregirá rápido, porque sus centros, y sobre todo, sus familias, que tienen más recursos, aprenderán a usar la IA de forma inteligente. Pasó lo mismo con otras tecnologías. Al principio, la cuestión era quién tenía acceso a internet, y poco después la diferencia pasó a ser quién lo usaba inteligentemente”.



Nick Gibb: «No podemos crear, por culpa de la IA, una generación de personas incapaces de pensar»

Uno de los principales artífices de las reformas educativas inglesas desde 2010 defiende la fonética, las matemáticas estructuradas, la disciplina y un currículo rico en conocimientos como claves de la mejora de Inglaterra en las evaluaciones internacionales

Ivannia Salazar. Corresponsal en Londres.14/09/2026

Cuando Nick Gibb explica la transformación de la educación inglesa, vuelve una y otra vez a una idea aparentemente sencilla: para pensar, primero hay que saber cosas. Durante más de una década, como secretario de Estado de colegios en distintos gobiernos conservadores entre 2010 y 2023, fue uno de los principales artífices de unas reformas que cuestionaron buena parte de la ortodoxia pedagógica anterior.

Es además coautor, junto con Robert Peal, de 'Reforming Lessons: Why English Schools Have Improved Since 2010 and How This Was Achieved', un libro en el que relata aquella transformación. Fonética, tablas de multiplicar de memoria, matemáticas inspiradas en Singapur, un currículo rico en conocimientos y disciplina en las aulas fueron algunos de sus pilares.

«Queríamos asegurarnos de que nuestros colegios utilizaran la evidencia tanto en su enfoque del currículo como en la forma de enseñar», explica Gibb a ABC. Su diagnóstico al llegar al Gobierno era que Inglaterra se había alejado de métodos eficaces incluso para aprender a leer. Frente a métodos como el «método global» o la «alfabetización equilibrada», apostaron por enseñar el «systematic phonics», es decir, enseñar explícitamente la correspondencia entre letras y sonidos.

También modificaron la formación de los profesores e introdujeron una prueba a los seis años en la que cada alumno debe leer 40 palabras. «Y funcionó», dice. Como prueba señala PIRLS 2021, el estudio internacional de comprensión lectora en el que Inglaterra quedó cuarta del mundo.

Además, miraron a los sistemas que encabezaban las clasificaciones internacionales en matemáticas. «Básicamente, tomamos el currículo de Singapur de 2007 y lo convertimos en la base de nuestro nuevo currículo de primaria». El cambio recuperó algo que había perdido prestigio en determinados círculos pedagógicos: memorizar. Los alumnos debían dominar las tablas de multiplicar hasta 12x12 a los nueve años y adquirir fluidez en los procedimientos matemáticos.

Gibb rechaza que eso equivalga a aprender sin comprender. Antes de 2010, asegura, «se ponía un énfasis excesivo en la comprensión conceptual a costa de los procedimientos». Al enseñar múltiples métodos de cálculo, sostiene, «la memoria de trabajo» de los estudiantes estaba «sobrecargada con demasiados métodos diferentes».

Pero la reforma que articula las demás es la que Gibb denomina un **currículo «rico en conocimientos»**. Antes, explica, Inglaterra había apostado por competencias como el pensamiento crítico o la resolución de problemas, bajo la premisa de que acumular conocimientos era menos importante porque la información siempre podía buscarse. Para Gibb, ese razonamiento confunde información con conocimiento. «La respuesta es que, si quieres que los niños sean capaces de pensar, necesitan conocimientos. No serás capaz de pensar si no has retenido conocimientos en tu memoria a largo plazo».

Su argumento se apoya en la ciencia cognitiva. La memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, mientras que la memoria a largo plazo permite almacenar y relacionar conocimientos. «Si quieres pensar críticamente sobre algo, necesitas mucho más que cinco o seis datos».

Gibb presenta el cambio iniciado en 2010 como una ruptura deliberada. «En esencia, estábamos desafiando una ortodoxia establecida que les estaba fallando a los niños. Entre 2000 y 2009 habíamos ido cayendo en PISA como consecuencia de ese enfoque. Introdujimos nuestro nuevo modelo y, después de unos seis años, empezamos a subir en PISA».

¿Por qué otros sistemas educativos no siguen el mismo camino? «Todo lo que hicimos en Inglaterra fue controvertido», responde Gibb. Señala la oposición de académicos universitarios tanto a la fonética como a los métodos matemáticos de Asia Oriental y sostiene que esas resistencias existen también en otros países. «Hay muchísima gente en España, Inglaterra y otros lugares del mundo que cree que deberíamos enseñar habilidades de pensamiento de orden superior en lugar de conocimientos porque argumentan, equivocadamente, en mi opinión, que todo se puede buscar en Google o mediante la inteligencia artificial». La resistencia, asegura, está además «profundamente arraigada en la política».

Pero cree que algo está cambiando. «Ahora existe un cuerpo de evidencia cada vez mayor y se está convirtiendo en un movimiento global. Se denomina la ciencia del aprendizaje». Menciona Australia y Nueva Zelanda. «Este movimiento está creciendo, pero hace falta valentía política para implementarlo». Y añade que «requiere mucho trabajo, muchísima atención a los detalles. Hay que haber leído la ciencia cognitiva».

Matemáticas, fonética y conocimientos

Para Gibb, la conclusión es clara: «Lo que sabemos gracias a PISA es que ahora existe tanta evidencia que, si quieres que tu sistema educativo mejore y quieres ofrecer a los niños las mejores oportunidades posibles en la vida, necesitas fonética, necesitas matemáticas estructuradas y necesitas un currículo rico en conocimientos».

Otro desafío son las pantallas. «Son una distracción. Son adictivas. Son más divertidas. Son fáciles», dice, y entonces, además de considerar que los colegios deben proporcionar «una jornada sin pantallas», reivindica los libros. «Existe muchísima evidencia de que leer libros de verdad, tanto ficción como no ficción, mejora sus oportunidades en la vida, sus perspectivas profesionales, sus posibilidades de obtener mejores ingresos y sus capacidades intelectuales». Y no basta, advierte, con leer fragmentos, como ocurre en muchos colegios. «Necesitan leer el libro completo».

«Las pantallas son una distracción. Son adictivas. Son más divertidas. Son fáciles»

También habla desde su experiencia durante el Covid. «Fue un periodo muy difícil para los colegios». Y aunque el Gobierno compró millones de ordenadores y tabletas para continuar las clases desde casa, la tecnología, reconoce, no podía sustituir al aula. Y las consecuencias permanecen. «El Covid ha dejado un legado negativo» como «un absentismo mucho mayor que antes de la pandemia».

Más disciplina

El otro elemento inseparable del aprendizaje es, en su opinión, la disciplina. «Si un alumno se porta mal, si hay interrupciones en el aula, los demás no se concentran. Y si no se concentran, no aprenden. Es casi como si no estuvieran allí». Así, Gibb defiende el «warm-strict behavior», una disciplina «cálida pero estricta», con límites claros y consecuencias previsibles, pero también profesores que «quieren de verdad a los niños» y «quieren que les vaya bien». «No imponen esas normas estrictas por fastidiar. Lo hacen porque quieren lo mejor para ellos».

En estos colegios, «los profesores hablan en voz baja durante toda la jornada porque existe un ambiente adecuado que fomenta el trabajo duro y la concentración», sostiene. Y «los niños tienden a ser felices porque

saben dónde están los límites». También asegura que «hay mucho menos acoso escolar, hay menos oportunidades para el bullying».

Ejemplo de esto es el Michaela Community School, en Londres, conocido por su disciplina y exigencia académica. «Muchos colegios visitan Michaela y aprenden de ellos porque están implementando la ciencia del aprendizaje prácticamente a la perfección».

La inteligencia artificial podría parecer el gran desafío a la filosofía que defiende Gibb: ¿para qué almacenar conocimientos si una máquina puede proporcionarlos al instante? Para él, sin embargo, refuerza su argumento, ya que reconoce sus posibilidades, desde corregir trabajos hasta adaptar la enseñanza a cada estudiante. «La IA comprende al estudiante, el nivel que ha alcanzado y, a partir de ahí, proporciona lecciones adaptadas a su capacidad. Y se obtienen muy buenos resultados».

Pero «lo que me preocupa de la IA es que los niños la utilicen para escribir un ensayo o hacer sus deberes y piensen que eso significa hacer correctamente el trabajo». «Me temo que, si hacen eso, están perdiendo el tiempo». También las universidades, sostiene, tendrán que replantearse cómo evalúan. «Tendrán que hacer un examen sin IA, y no lo aprobarán si han pasado todo el trimestre o todo el año haciendo los trabajos de esa manera».

Y plantea la pregunta de fondo: «¿Qué debería proporcionar el sistema educativo en un mundo con inteligencia artificial? Porque la IA puede hacer todo el trabajo de pensar». Su respuesta es que aquello que podría parecer anticuado, como aprender, recordar, acumular conocimientos, se vuelve más importante. «Mi opinión es que el tipo de educación del que tú y yo hemos estado hablando durante esta entrevista probablemente sea todavía más importante en la era de la IA» porque «no vas a tener todos los conocimientos de historia que tiene una IA. Por supuesto que no. Pero necesitas tener suficientes conocimientos de historia, geografía o ciencia almacenados en tu memoria a largo plazo para desarrollar tu capacidad cognitiva y tu capacidad de pensar».

Y hay algo más que las máquinas no sustituyen. «Lo que aporta el ser humano es la comprensión de la humanidad y toda esa dimensión emocional. Pero no desarrollas todo eso si tú mismo no estás educado».

Gibb vuelve así al punto de partida. «Necesitamos que los jóvenes salgan de nuestro sistema educativo con sus capacidades cognitivas desarrolladas al máximo, incluso más que las generaciones anteriores. Necesitan ser capaces de pensar». «No podemos crear, por culpa de la IA, una generación de personas incapaces de pensar», asegura.

«La manera de conseguirlo es mediante un currículo rico, tener muchos conocimientos científicos, comprender las complejidades de la historia, conocer la belleza del arte y de la literatura», concluye.



La FP inicia el curso en Euskadi con casi 8.000 plazas más y dos nuevos dobles grados

En la apertura oficial del curso, el lehendakari ha destacado que la FP actual está en la 'Champions League'

NTM. EFE. 14-09-26

Euskadi ha iniciado este lunes el nuevo curso de formación profesional con un total de 74.963 plazas ofertadas, 7.920 más que en el curso pasado, y 51.785 alumnos ya matriculados. El acto oficial de inicio de curso se ha celebrado este lunes en el CIFP Mendizabal, presidido por el lehendakari, Imanol Pradales, quien ha acudido acompañado por la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, y el viceconsejero de Formación Profesional, Jon Labaka.

Por el momento se han matriculado 51.785 alumnos en los grados D y E, aunque el plazo de matriculación sigue abierto hasta el 16 de octubre, por lo que el Gobierno Vasco prevé que la cifra final se aproxime a los 55.000 estudiantes a lo largo del curso con la incorporación de los grados A, B y C.

La mayoría de las 74.963 plazas ofertadas corresponden a ciclos de grado superior y el 69% se concentra en la red pública. El incremento se extiende a los tres territorios: 7.371 estudiantes en Araba, 23.982 en Bizkaia y 19.447 en Gipuzkoa, lo que supone un crecimiento global del 3,6% respecto al curso anterior.

La presencia de las mujeres representa el 35,75% del total, lo que supone un ligero aumento respecto al curso pasado, cuando fueron el 35,22%, aunque en el caso de los ciclos industriales, la matrícula femenina se queda en el 12,85%, también levemente superior al año pasado (12,49%).

Dos nuevos dobles grados

Respecto al ámbito lingüístico, la matrícula en modelo D crece un 7,62%, mientras que los ciclos que incorporan el inglés como lengua adicional aumentan un 14,9%, de modo que actualmente hay 947 alumnos matriculados en ciclos multilingües. En cuanto a los ciclos de grado medio, la matrícula en los primeros cursos ha crecido un 3,55%.

Una de las novedades del nuevo curso consiste en la incorporación por primera vez de dos dobles grados, ambos con una duración de tres cursos.

Se trata del grado superior de Dirección de Cocina y Dirección de Servicios de Restauración, que se imparte en el CFP de Hostelería de Galdakao, y del grado medio de Instalaciones Eléctricas y Automáticas y de Instalaciones de Telecomunicaciones, en el centro de Iurreta, ambos en Bizkaia.

Además, actualmente, 75 ciclos de grado superior y 5 cursos de especialización contemplan reconocimiento de créditos en 59 grados universitarios, con entre 6 y 66 créditos reconocidos en función de la afinidad entre los estudios cursados y el grado universitario elegido. Otra de las novedades reside en la implantación de un nuevo modelo de formación acreditable para trabajadores y personas en situación de desempleo.

Palanca de país

El 41,5% del alumnado de la formación profesional en Euskadi estudia programas de ámbitos industriales, el 56% se forma en servicios y el 2,5% en el sector agrario-marítimo-pesquero. El sistema cuenta con la colaboración de más de 20.000 empresas, lo que contribuye a que la empleabilidad se aproxime al 90%.

El lehendakari, en su discurso de apertura del curso, ha destacado que la formación profesional vasca constituye una "palanca de país" ya que combina competitividad, cohesión social e integración. El sistema, ha dicho, afronta ahora el reto de dar "un nuevo impulso" para responder a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas en las que está inmerso el mundo, además de contribuir a la reindustrialización europea e integrar a través del empleo a los inmigrantes.

ElPeriódico.com

La FP gana terreno en Catalunya: más mujeres en los ciclos superiores tecnológicos y casi 1.000 nuevas plazas en Barcelona

La capital catalana acelera la transformación de la FP: el Pablo R. Picasso apuesta por la formación ferroviaria y el Vall d'Hebron deja atrás la ESO y el Bachillerato para convertirse en un centro exclusivamente profesional

Helena López. 14 SEPT 2026 13:56

El curso de FP en Catalunya ha arrancado este lunes con un dato positivo: cada vez más mujeres se abren paso en los grados superiores tecnológicos, todavía muy masculinizados, pero algo menos que hace un año. Los datos del Institut Tecnològic de Barcelona (ITB) lo reflejan con claridad. En Ciberseguridad, las alumnas han pasado de ser solo 6 de un total de 90 estudiantes en el curso 2025-2026 a 13 este curso, más del doble. La tendencia también se repite en el grado superior de Desarrollo de aplicaciones, donde la presencia femenina ha crecido de 9 alumnas el curso pasado a 15 este año. El desequilibrio sigue siendo evidente, pero la brecha empieza, poco a poco, a estrecharse.

Si uno de los retos de la FP era la brecha de género, otro era reducir el abandono escolar. En este sentido, el proceso de preinscripción de este curso ha incorporado una novedad para reducir el riesgo de abandono entre el alumnado que se quedaba sin plaza en la adjudicación ordinaria, tras las crisis de años atrás. Este curso, tras las dos rondas de asignación, el sistema realizó más de 5.300 propuestas alternativas a estudiantes que no habían obtenido ninguna plaza, teniendo en cuenta tanto sus preferencias como su zona de residencia.

Los grados más solicitados

En cuanto a la demanda, según datos hechos públicos este primer día de curso, los ciclos formativos de grado medio más solicitados en Catalunya son Cuidados auxiliares de enfermería, Gestión administrativa y Sistemas microinformáticos y redes. En grado superior, encabezan las preferencias Administración y finanzas, Educación infantil e Integración social.

En cuanto a la matriculación, cabe destacar que las familias profesionales de Electricidad y electrónica, Energía y agua, Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento registran 700 matrículas más que el curso pasado, lo que ha permitido reducir las vacantes del 19% al 12% y "reforzar la respuesta de la FP a las necesidades de talento de la industria", según señalan desde la conselleria.

Barcelona -epicentro de la transformación de la FP en Catalunya- inicia el curso con 943 nuevas plazas en centros públicos de enseñanzas profesionalizadoras, con 31 grupos más, y consolida su apuesta estratégica por la formación profesional en centros especializados. En concreto, 158 de estas plazas corresponden a nuevas enseñanzas de primer curso, es decir, a nueva oferta, y el resto (785) son fruto del crecimiento de

cursos que ya se habían implantado el año pasado, como los del Instituto de Gastronomía y Restauración o el Instituto de FP Sanitaria Sant Pau, que han cubierto todas las plazas de los ciclos ofrecidos.

Un total de 10.452 alumnos han comenzado este lunes sus estudios profesionalizadores de etapa postobligatoria en los 34 centros públicos de la capital catalana: 5.527 de grado superior y 4.925 de grado medio. Este curso, la red pública barcelonesa de FP crece con la nueva oferta del Instituto Pablo R. Picasso, en el barrio de Torre Baró, en el distrito de Nou Barris, que se especializa en el ámbito ferroviario con dos nuevos ciclos, y con nueva oferta del Instituto de Diseño y Artes Gráficas de Barcelona (IDAG), que traslada parte de sus cursos a la Imprenta Municipal, ubicada en la Zona Franca.

Profesionales para mejorar los trenes

En concreto, el Instituto Pablo R. Picasso incorpora un grupo de grado medio de Mantenimiento de Material Rodante Ferroviario, que ha tenido una muy buena acogida y una gran demanda entre los estudiantes, con 47 solicitudes para 30 plazas, y un grupo de grado medio de Gestión Administrativa orientada al sector del transporte.

Con este cambio, el centro busca convertirse en un referente para toda el área metropolitana de Barcelona que conectará la formación técnica con las necesidades "reales" de un sector clave. El objetivo es impulsar las enseñanzas ferroviarias para garantizar el personal cualificado que requieren empresas clave como Renfe, ADIF, TMB, FGC y la industria auxiliar.

Dobles titulaciones: FP medio y Bachillerato

Por su parte, el Instituto Hospital del Mar FP Sanitaria consolida el proyecto piloto iniciado el curso pasado junto con el Instituto Verdaguer: la doble titulación de Grado Medio de Farmacia y Parafarmacia y Bachillerato científico, que combina materias de bachillerato con módulos formativos del ciclo de grado medio de Farmacia y Parafarmacia. Por tanto, permite obtener, en tres años, la titulación de bachillerato y el grado medio de Técnico en Farmacia y Parafarmacia.

El curso 2026-2027 también presenta novedades en el Instituto Vall d'Hebron, que culmina una nueva fase de su transformación. Este curso deja de tener grupos de ESO y bachillerato y se convierte en un centro dedicado exclusivamente a la formación profesional, con una amplia oferta de enseñanzas del sector del Ocio y el Bienestar que incluye la familia profesional deportiva y la de imagen personal. El centro ofrece todos los niveles formativos, desde ciclos formativos de grado básico y programas de formación e inserción hasta niveles de educación superior.



Desigualdad, diversidad, pantallas: ¿qué causas explican el “bajón” valenciano en PISA?

Los expertos apuntan sobre todo al cambio hacia unas aulas más diversas, con más alumnos migrantes: “la administración está para garantizar la inclusión y la igualdad, si no, algo está fallando”

El propio informe del Ministerio sobre PISA apunta a “una vida cada vez más digital” y los efectos persistentes de la pandemia, mientras que el sindicato mayoritario, Stepv, habla de que “la desigualdad material es el verdadero factor que lastra el sistema educativo”

Marta Rojo. València 14 SEPT 2026

¿Qué ha pasado? El informe PISA de 2025, publicado este martes, ha colocado a la Comunitat Valenciana como una de las peores comunidades autónomas a nivel educativo en el territorio nacional. La evaluación internacional refleja un acusado retroceso en todos los ámbitos: ciencias, matemáticas y comprensión lectora. El desplome resulta especialmente significativo respecto a la anterior edición. La Comunitat Valenciana pierde 33 puntos en ciencias, 58 en lectura y 38 en matemáticas en comparación con PISA 2022. Con eso, la Comunitat Valenciana se coloca la última en Ciencias y Matemáticas -a excepción de Ceuta y Melilla, ciudades autónomas- y la penúltima en Comprensión Lectora. Parece una catástrofe educativa y Consell y exresponsables del Botànic no han tardado en cruzarse acusaciones de desatención. Pero la realidad es más compleja.

En concreto, los expertos ponen en cuestión, para empezar, el tamaño de la “debacle”. Además, añaden, habría que prestar más atención a las desigualdades educativas, que se mantienen desde la crisis de 2008, aunque otros indicadores vayan mejorando. Apuntan, además, a la mayor diversidad en las aulas, con la incorporación de alumnado migrante al que no se está integrando de forma efectiva. Desde los sindicatos, por su parte, hablan de las consecuencias visibles de la desigualdad material. Y el propio Ministerio habla de pandemia, pantallas y una figura del docente que cada vez concentra menos autoridad.

Resultados y desigualdad social

Lo primero es que no es nada habitual que PISA ofrezca resultados por comunidades autónomas. “Es una excepcionalidad”, indica el doctor en Sociología de la educación Francesc Hernández. Entre los países europeos, solo Italia y Bélgica tienen resultados por regiones, pero esta última distingue por comunidades lingüísticas.

Lo segundo, añade, es que, entre los objetivos que marca realmente la Unión Europea respecto a lo que se mide en PISA, no estamos tan mal. O estamos, al menos, igual de mal que el resto del mundo. “La Unión Europea, entre sus objetivos para 2030, no se ha marcado el reto de subir el rendimiento, sino de reducir el bajo rendimiento -el porcentaje de alumnos que suspenden los exámenes de PISA- por debajo del 15%”, explica. Y por debajo de ese 15% de suspensos, añade, “no está nadie”. Es decir, que no es que los resultados valencianos sean buenos en absoluto, pero son tan catastróficos como los del resto del mundo en cuanto a lo marcado por la Unión.

Pero, más allá de las notas y de las puntuaciones y de los rendimientos, PISA ofrece una segunda capa de la que se puede hacer una lectura social. El informe, y los resultados que arroja, confirman que el rendimiento “depende de la clase social”, explica el sociólogo. “Sabemos que la educación reproduce las desigualdades”, dice. Y es que, “después de la crisis de 2008, sobre todo con la llegada de gobiernos progresistas, los indicadores de igualdad en general han ido mejorando, pero la educación reproduce y mantiene la desigualdad”, lamenta.

Las diferencias sociales y educativas se mantienen, pues, pero su mapa cambia de forma. Si en ediciones anteriores de PISA el mapa de España en cuanto a resultados se dividía en dos -una parte norte con mejores resultados y una parte sur con peores notas-, ahora la diferencia se da sobre todo entre la costa y el interior. Para el sociólogo, eso tiene que ver con los territorios en los que se concentra la población migrante. “No es un problema de migración, sino un problema de inclusividad, de que la escuela no está siendo realmente inclusiva”, asegura. Es por ahí, cree, por donde debería ir la política educativa. “La administración está para garantizar la inclusión y la igualdad, si no, algo está fallando”, concluye.

Pantallas y las consecuencias del covid

En el informe del Ministerio de Educación con los resultados de PISA se incluye un análisis de las causas del descenso, sobre todo centrado en la competencia lectora. El análisis que se presenta aborda cuatro ejes: el alumnado, los centros educativos, los sistemas educativos y las tendencias sociales más amplias.

En cuanto al alumnado, destacan que su motivación para aprender y su implicación con el centro educativo disminuyeron entre 2022 y 2025 y que el descenso del rendimiento, por ejemplo en comprensión lectora, coincidió con cambios en el compromiso del alumnado con el centro educativo y el aprendizaje.

Sobre los centros, por otra parte, añade el informe que “la participación del alumnado se desarrolla en el contexto escolar, y los datos sugieren que algunos de estos contextos se han vuelto más difíciles”. Por ejemplo, con la pandemia. Tras el covid y las clases online, “casi uno de cada dos alumnos declaró tener dificultades para motivarse a realizar las tareas escolares, y uno de cada tres afirmó que, a menudo, no entendía del todo las tareas que se les asignaban”. A ello se suma “un clima escolar más negativo, que incluía un aumento de los actos de vandalismo, los robos, el uso de lenguaje soez, la intimidación o el abuso verbal hacia alumnado o profesorado, y las lesiones físicas”.

“Estos cambios en los centros y las aulas son importantes porque el desarrollo de la competencia lectora depende de un contacto repetido y sostenido con los textos y del apoyo por parte del profesorado, especialmente cuando se espera que el alumnado comprenda contenidos complejos. Si las aulas se volvieran más difíciles de gestionar y la enseñanza se viera interrumpida con mayor frecuencia, las condiciones para ese contacto sostenido podrían haberse debilitado”, indican.

A eso se suman, ya a nivel de sistema educativo, los cambios en la composición de las aulas. Los centros españoles en general contaban en 2024, fecha de los últimos datos disponibles, con más estudiantes refugiados, más alumnos cuya lengua materna no era el español, más alumnado con necesidades especiales y más alumnado de origen migrante. “La diversidad en el aula no es problemática en sí misma, pero aumenta la necesidad de una enseñanza diferenciada, especialmente cuando se combina con dificultades lingüísticas, de educación especial o socioeconómicas”, indica el informe del Ministerio.

Además, claro, las pantallas. El alumnado de PISA 2025, nacido aproximadamente en 2009, ha crecido en un periodo de “rápidos cambios y de difusión generalizada de los dispositivos electrónicos”, lo que puede haber alterado sus hábitos de lectura, “favoreciendo una interacción digital más breve y fragmentada frente a la lectura prolongada”, dicen desde el departamento de Educación.

“La desigualdad material lastra”

También desde el sindicato mayoritario en la enseñanza pública valenciana, el Stepv, se refieren sobre todo a la desigualdad social. En su análisis de los resultados de PISA, consideran que los resultados “constatan con crudeza la correlación directa e implacable entre el origen socioeconómico y el rendimiento académico: la desigualdad material es el verdadero factor que lastra el sistema educativo”.

“Las tasas de repetición de curso anormalmente disparadas respecto a los estándares internacionales, se ceban con este alumnado con una desventaja de hasta 100 puntos respecto a la media de la OCDE -una penalización enorme si se considera que una diferencia de 20 puntos equivale a todo un curso escolar de retraso-”, detallan. Y concluyen que la brecha educativa por nivel socioeconómico de las familias, las diferencias entre “ricos y pobres” e incluso “nativos y foráneos”, marcan una diferencia de más de un curso escolar”.

EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

Ayuso se abre a negociar una carrera profesional para los docentes con “hasta 350 euros más al mes”

Los sindicatos acogen el anuncio con “cautela” porque en 2007 y 2016 también hubo mesas de diálogo con la Consejería de Educación que no llegaron a nada

DAVID EXPÓSITO. Madrid - 14 SEPT 2026

De las más de 13.000 palabras que pronunció la presidenta de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, durante el primer día del debate del estado de la región el jueves, 45 bastaron para agitar los chats de Whatsapp del cuerpo docente. Un escueto anuncio —uno más del centenar que lanzó— en medio de un discurso apocalíptico sobre España, hizo que algo se removiera en las entrañas de la educación madrileña, convocada a huelga indefinida a partir del 14 de octubre. Una de las reivindicaciones históricas de la enseñanza en Madrid volvía a estar sobre la mesa. “La Consejería de Educación abrirá las negociaciones para implantar la carrera profesional horizontal docente, que tiene como objetivo reconocer social y económicamente la dedicación y el compromiso de los maestros y profesores que realizan su trabajo en los colegios e institutos de la región”, declaró. Al día siguiente, en el segundo día del debate, fue más allá: “La carrera profesional supondrá un incremento de hasta 350 euros en las retribuciones mensuales”.

La carrera profesional es uno de los viejos anhelos de los docentes en Madrid, que consiste en que los profesores de cualquier etapa tengan una perspectiva de crecimiento a lo largo de toda su carrera, algo que, a diferencia de otros ámbitos del funcionariado como la Sanidad, no existe en Educación.

No es la primera vez que se habla del asunto. Aunque Madrid nunca se ha abordado de manera formal, en 2007 y 2016 hubo mesas de diálogo con la Consejería de Educación que no llegaron a buen puerto. La carrera profesional sí existe, sin embargo, en otras comunidades como La Rioja, Murcia, Asturias, Castilla y León —donde no es compatible con los sexenios— y Baleares. El sector celebra el anuncio, pero se muestra bastante escéptico por los precedentes y porque saben que Ayuso está ya en “modo electoral”.

La cuestión es el “modelo” que se quiere implantar. Francisco Imbernon, maestro, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y catedrático emérito de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, argumenta que “es positiva y necesaria”, pero no puede ser “una carrera de méritos individuales, burocrática o competitiva”. “No debería consistir en acumular cursos, títulos, sexenios o méritos para subir de categoría o cobrar más. Eso sería una carrera administrativa, no una profesional. Falta saber en qué se van a concretar las promesas”.

Una de las condiciones *sine qua non* para el catedrático y la gran expectativa del cuerpo docente es que “se permita a los profesores crecer sin abandonar el aula”. “Durante demasiado tiempo hemos construido una especie de carrera en la que, para progresar, hay que convertirse en director, inspector, asesor o abandonar la enseñanza directa. Es un error”, apunta Imbernon. “No se puede basar la carrera profesional en méritos burocráticos. Un buen profesor no debería dejar de enseñar para ser reconocido profesionalmente”, añade. A su juicio, “no se puede valorar a un profesor solo por su antigüedad, cursos, títulos y mucho menos por el resultado” de sus alumnos. “Si convertimos la carrera profesional en una evaluación fiscalizadora, individual y basada en indicadores fáciles de medir, acabaremos premiando al profesor que sabe producir evidencias y papeles, no al que mejor enseña”, concluye el experto.

María Vega, de 58 años, es profesora en un colegio de Infantil y Primaria en Carabanchel. Especializada en inglés, también ejerce de tutora. “La carrera profesional es muy necesaria porque en todos los estamentos de la función pública a la gente le suben el sueldo no solo por su antigüedad, sino por su buen hacer y aquí no sucede”, comenta. “Somos personal muy cualificado. Para cobrar los sexenios, por ejemplo, tenemos que tener 100 horas de formación, fuera de nuestro horario laboral. Además, ponemos en marcha muchísimos proyectos educativos, ahora relacionados sobre todo con convivencia, ayuda a la lectura o robótica. Son cosas que aparecen en el currículum, pero que la administración nunca nos ha reconocido”, se lamenta.

“Después del anuncio de la presidenta, estamos expectantes, sobre todo por saber qué se quiere negociar exactamente. La carrera profesional debe ser algo que sea factible y posible para cualquier docente, no una serie de méritos prácticamente inalcanzables. Hay que tener en cuenta que cada profesor trabaja en un contexto y con recursos muy diferentes”, cuenta. “A día de hoy, es solo un anuncio, y los anuncios de la

presidenta ya sabemos cómo son. Podemos tirarnos años hasta que se materialicen, como con las ratios de alumnos”, concluye Vega.

La propuesta de la Comunidad es establecer “seis grados que se irán superando a medida que el docente acumule méritos y años de servicio”. El siguiente paso será convocar la Mesa Sectorial, formada por CC OO, UGT, CSIF y ANPE. Aída San Millán, secretaria general de Educación en CC OO, advierte de que las palabras de Ayuso “suenan bastante” a conversaciones informales que mantuvieron con la consejería, algo con lo que ya antes de verano “no estaban de acuerdo”.

“Por ejemplo, se nos dijo que la carrera profesional tendría que ser avalada por un informe del equipo directivo, con el peligro que esto conlleva. Tu carrera no puede estar condicionada por tus afinidades dentro del trabajo. Por otro, se habla de que haber recibido un expediente también te inhabilitaría para la carrera profesional. Y por último, lo peor es que querían que se aplicara en aquellos profesores que asumieran más responsabilidades en el centro. Si ya estamos saturados porque no nos mandan administrativos a los centros, imagínate. Por ahí no vamos a pasar”, reflexiona. “Tal vez quieran calmarnos de cara a la huelga pero, si el modelo que proponen es este, puede que tenga el efecto contrario”, advierte.

Miguel Ángel González, responsable de CSIF Educación Madrid, considera que Ayuso se ha puesto “en modo electoral”. “A nadie le viene por sorpresa el anuncio, estábamos avisados. Nuestra impresión es que quieren tenernos hasta las elecciones entretenidos con la negociación, pero con nosotros que no cuenten para eso. El dato de 350 euros al mes en una carrera profesional de 35 años es puro postureo, humo. Si nos lo subieran hoy, nos igualaría el sueldo con la Comunidad Valenciana o el País Vasco. A nosotros no nos vale, estamos lejos de cualquier euforia”, afirma. “Cuando nos llamen a negociar, iremos. Pero no vamos a olvidar que hay que subir los sueldos ya y reforzar las plantillas ya”, finaliza.

Por su parte, Carolina Fernández del Pino, presidenta de ANPE-Madrid, asegura que si no se soluciona de urgencia la carrera profesional, los docentes “se marcharán de Madrid porque no podrán vivir aquí”. “Esto es algo que ya hemos visto en el último Concurso General de Traslados, en el que se han ido más de los que han llegado. Está empezando a haber casos de gente que abandona la profesión, eso nunca lo había visto”, apunta.

En la oposición no le dan demasiado crédito. María Pastor, portavoz de Más Madrid, asegura que “es una promesa que no responde a la realidad de los y las docentes madrileños”. “Lo que necesitan no es trabajar gratis durante años en proyectos en sus coles como pretenden con este anuncio, sino que la Comunidad reconozca la responsabilidad y el trabajo que ya hacen y les paguen por ello desde el principio. Es un intento de responder a la convocatoria de la huelga educativa indefinida”, añade.

Para el PSOE, lo que Ayuso ha anunciado no es una subida de 350 euros, sino “una carrera profesional horizontal de seis grados y solo en el grado más alto se podría llegar hasta 350”. Ademñás, las educadoras infantiles “se quedan fuera, que son las que están en conflicto ahora”. “Hay que saber quién cobra, cuánto cobra y cuándo empieza a cobrarlo. Eso es lo que todavía falta”, añade el partido.

eldiario.es

Los deberes pendientes del Gobierno en Educación: cuatro grandes reformas y poco tiempo para ejecutarlas

Educación debe aprobar antes del fin de la legislatura la mejora de las ratios de todo el sistema, las horas lectivas que imparte el profesorado, establecer por ley la climatización de los centros y modificar el sistema de oposiciones, además de aprobar una normativa antichiringuitos de FP

Daniel Sánchez Caballero. 14/09/2026

Empieza el curso el Ministerio de Educación con muchos deberes autoimpuestos y poco tiempo para hacerlos. Ratios de alumnado por clase, horas lectivas semanales, límites a los “chiringuitos” —en palabras del presidente, Pedro Sánchez— de Formación Profesional (FP), establecer por ley la adecuada climatización de los centros o incluso el sistema de acceso (las oposiciones) esperan turno en el Congreso o en la mesa de negociación. Pero pasan las semanas, los meses y las reformas no se acaban de concretar. Y todo lo que no esté hecho antes de las elecciones, como muy tarde en julio, quedará en un cajón.

Las organizaciones sindicales creen que puede ser tarde ya, al menos para sacarlas todas, y le reprochan al Gobierno que haya esperado tanto para abordarlas —Pedro Sánchez lleva en Moncloa desde 2018— pese a haber denominado estos últimos cuatro años como “la legislatura del profesorado”. Algunas de esas reformas solo dependen del Ejecutivo y en su mano está aprobarlas vía Real Decreto. Para otras, en forma de ley, necesita el apoyo de un Congreso hostil en este momento con la coalición.

“Esperamos que se aprueben como mínimo cuatro de estas reformas”, expresó este jueves Teresa Esperabé, secretaria general de la Federación de Educación de CCOO. La responsable sindical explicó que se daría por satisfecha si para cuando los españoles acudan a votar se han reformado las ratios de alumnado por clase, las horas lectivas, el Real Decreto de requisitos mínimos de los centros y la normativa que limite los centros privados de FP.

El sector necesita las reformas, sostienen los sindicatos. “La insatisfacción en la comunidad docente es evidente”, recoge un informe recién publicado de la Fundación 1º de Mayo sobre la mercantilización de la educación en España. “El empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado, la falta de adaptación de los centros a las emergencias provocadas por el cambio climático, la falta de apoyo de las administraciones educativas a la enseñanza pública, la no recuperación de las condiciones laborales anteriores a la crisis de 2008, la falta de medios para poder tratar la diversidad en las aulas, el incremento de la burocracia y la pérdida de la democracia en los centros, han transformado a los claustros en órganos de escasa utilidad y a los y las docentes en meros tecnócratas, alejados de su función educativa”, describe.

El curso escolar ha empezado exactamente en el mismo punto en el que acabó el anterior, entre movilizaciones, protestas y huelgas: Catalunya celebró un paro el pasado martes, y Andalucía y Madrid tienen convocados los suyos. Otras seis comunidades también arrancan el curso con conflictos.

Cuatro años de espera

A unos primeros años de Gobierno socialista de intensa actividad legislativa, en los que se reformó el sistema educativo de arriba abajo —ley de Educación, ley de Formación Profesional y ley de Enseñanzas Artísticas— y se puso el énfasis en mejorar el sistema de becas y la provisión de plazas públicas en Infantil y FP, siguió una etapa de relativa calma, al menos de cara al público.

El 27 de enero de 2022, Educación presentó un documento con 24 medidas relativas al acceso a los grados de Infantil y Primaria, al máster de formación del profesorado, las prácticas del futuro profesorado y evaluación de los docentes. Han pasado cuatro años y medio desde que el departamento que entonces dirigía Pilar Alegría realizara este primer anuncio de una futura negociación para mejorar las condiciones laborales del profesorado.

Aquel texto abría, en teoría, la negociación de lo que tendría que ser el estatuto docente, la norma que regule todos los aspectos de la profesión y que los sindicatos exigen desde hace décadas. Pero el movimiento de Educación tenía trampa, como sospechaban las organizaciones sindicales y se confirmó con el discurrir de los meses: el Ministerio publicó ese texto para cumplir el mandato que imponía la Lomloe, que daba dos años desde su aprobación para abordar el estatuto. Satisfecha la exigencia legal, el estatuto quedó en el olvido.

Hasta que, en enero de 2025, Educación retomó la tarea en pleno estallido de las protestas docentes por las condiciones en que ejercen su labor y la degradación de la escuela pública. Desde entonces, se ha avanzado a base de pequeños pasos. La sucesora de Alegría, Milagros Tolón, llevó al Consejo de Ministros una ley para mejorar las ratios de alumnado por clase en Primaria y Secundaria y bajar las horas lectivas de docencia semanal que imparte el profesorado en ambas etapas. Ese texto está ya en el Congreso y el próximo 17 se cierra el plazo para presentar enmiendas. A partir de ahí, se empezará a ver los apoyos que tiene la reforma.

Ese texto reduce el número máximo de alumnos por aula a 22 en Primaria (frente a los 25 actuales) y 25 en ESO (frente a los 30 actuales). Además, el documento fija, con carácter general, la jornada lectiva semanal del profesorado en 23 horas en Infantil, Primaria y Educación Especial, y en 18 horas en el resto de enseñanzas (en este momento la normativa de mínimos está en 25 y 20, respectivamente, aunque la mayoría de las comunidades autónomas ya las han bajado por su cuenta).

Más ratios y climatización de centros

La otra negociación que más avanzada va es la modificación del Real Decreto 132/2010 de requisitos mínimos de los centros educativos. Esta reforma es en algunos aspectos complementaria a la ley que se tramita en el Congreso y contempla la reducción de las ratios de Infantil y Bachillerato. La propuesta del Gobierno baja las ratios a la mitad de las actuales: cuatro bebés de cero años por educadora, seis de uno y ocho de dos, recogiendo las demandas de las trabajadoras del sector, que el curso pasado realizó la primera huelga general y que en Madrid llevan de huelga indefinida desde abril. En el segundo ciclo de Infantil (de 3 a 6 años) establece un máximo de 20 niños y niñas por aula y para el Bachillerato lo deja en 30 (son 35 actualmente).

Este real decreto incluirá también que todos los centros educativos deberán atender “al bienestar del alumnado y el personal del centro mediante la adecuación de la climatización”. Aunque la formulación pueda resultar algo ambigua, será la primera vez que quede fijado en una normativa estatal la obligación de atender al confort térmico de alumnado y profesorado en colegios e institutos, uno de los grandes caballos de batalla de la comunidad educativa en los últimos años.

En este caso, el Gobierno cuenta con la ventaja de que al ser un real decreto no necesita del Congreso para sacarlo adelante. El texto, que ya ha pasado por los grupos de trabajo con los sindicatos y ahora tiene que ir a la mesa sectorial, pasará por el Consejo Escolar del Estado y el Consejo de Estado, que emitirán sendos informes preceptivos, pero no vinculantes. A partir de ahí, el Ejecutivo solo tiene que aprobarlo en el Consejo de Ministros y entrará en vigor en cuanto lo publique el BOE.

Más retrasado va el real decreto que el presidente Sánchez anunció el pasado mes de febrero para “poner límites a la apertura de centros privados [de Formación Profesional] que no ofrezcan garantías” ante la eclosión de los últimos años. El Ejecutivo sacó a consulta previa la norma (un trámite para que las partes interesadas aporten propuestas) en abril, pero los sindicatos no han vuelto a saber del texto. De nuevo, al tener forma de real decreto el Gobierno cuenta con la ventaja de que, dictámenes del Consejo Escolar y del Consejo de Estado aparte, solo depende de sus propios ritmos.

Por último están las oposiciones. El pasado 30 de julio, Educación anunció que constituía un grupo de trabajo para abordar la reforma del sistema de ingreso a la función docente. Por el momento hay poca información sobre este movimiento. Los sindicatos esperan ser convocados para tratar el tema este mismo mes.

Cuatro reformas para mejorar las condiciones en que se ejerce la docencia —y, por tanto, el sistema en general— y una quinta dirigida a poner coto a la privatización del sector, que aumenta año tras año, y menos de un curso para sacarlas adelante. Como hacen muchos estudiantes, Educación ha dejado los deberes para última hora. El tiempo dirá si no es demasiado tarde.

La Voz de Galicia

La PAU del 2027: Lengua gana peso frente a Literatura y crecen algunos textos para potenciar la comprensión lectora

La mayoría de las materias mantienen su estructura, pero las asignaturas de Lingua Galega y Castellana cambian su baremo

La Voz. SANTIAGO. 15 sep 2026 .

La Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG) ha publicado los modelos de examen para la **PAU** del 2027. Más de una treintena de asignaturas entre obligatorias y optativas que siguen un esquema muy similar al 2026. Hay sin embargo un ejercicio en donde las modificaciones son sustanciales: Lengua Castellana y Literatura, precisamente donde los alumnos gallegos recibieron el mayor varapalo de PISA, al caer más de treinta puntos en comprensión lectora en el último informe.

El examen publicado por la CIUG reduce la puntuación de la historia de la literatura, más memorística, de 2 a 1,5 puntos, así como las preguntas de la obra de lectura obligatoria. Por el contrario, el comentario de texto puntuará más (de 3,5 a 4), así como la reflexión sobre la lengua (de 2,5 a 3), es decir, la parte gramática.

Más allá de las modificaciones en esta prueba, muy evidentes, en los modelos que ha publicado la Comisión Interuniversitaria en su página web se aprecia un aumento de los textos que el estudiante debe leer y comprender para hacer los ejercicios, y esto se traslada a distintas asignaturas. En Historia de la Filosofía los comentarios de texto oscilaron en la convocatoria ordinaria del 2026 entre las seis y las ocho líneas. En la propuesta de 2027, el primero (un extracto de *La República* de Platón) tiene 24 líneas, mientras que la segunda opción (Nietzsche) suma diez.

Sin grandes cambios en la mayoría de exámenes

Otras pruebas se mantienen casi idénticas. Es el caso de la polémica Historia de España: en donde la mala formulación de una pregunta obligó a flexibilizar la corrección el pasado mes de junio. Se mantienen cuatro preguntas de 2,5 puntos cada una, y solo la primera sin posibilidad de elección entre apartados. Los subapartados también mantienen el mismo baremo y las preguntas son idénticas, es decir, no se ahonda en el nuevo modelo en pedir mayor concreción, razonamiento o contexto.

En Matemáticas (cuatro preguntas de 2, 2, 4 y 2 puntos, solo la primera sin apartados optativos), la estructura es muy similar. Pero si en el 2026 las indicaciones al alumnos son de «explique, calcule, determine o discuta», en el 2026 se incluye también «razone».

Varían sobre todo las materias de lengua

El cambio destacado es el de Lengua. Por un lado por el peso de esta primera en detrimento de la parte de Literatura, y por otro por las especificidades de cada apartado. El comentario crítico pierde medio punto (de 2,5 a 2), pero se da un punto más a la parte de síntesis o resumen. En este 2026 solo había que realizar un resumen o esquema (1 punto), y el año que viene a este resumen se suma otro punto por indicar el tema principal. Es decir, cuatro en el conjunto de este apartado.

Respecto a la reflexión sobre la lengua, en lugar de responder a dos de las cuatro preguntas (2,5 puntos en total), será necesario responder a tres, una de ellas obligatoria, sumando un total de 3 puntos. También la obra de lectura experimenta cambios, no solo porque pierde valor (de 2 a 1,5), sino porque se detallan más las preguntas. Si en el último examen simplemente se hace una pregunta sobre el texto y su contexto, en el del 2027 hay tres subapartados.

También Lingua Galega e Literatura introduce modificaciones en el mismo sentido, dando más peso a la redacción. La parte más importante (4 puntos y obligatoria), tenía en el 2026 tres apartados, uno de ellos para definir palabras. Desaparece y ganan importancia los otros dos, que obligan al alumno a escribir. El primero pasando de 60 a 90 palabras de extensión aproximada, y el segundo de 50 a 60. Sin embargo, en otro de los bloques (1,5 puntos) se reduce la extensión de 150 a 120 palabras, en concreto el que se refiere a redactar un texto de opinión sobre la lengua y los hablantes.

Tras los errores detectados en la PAU de junio de este 2026, las universidades y la Xunta ratificaron un acuerdo para modificar el sistema y que este tenga más garantías. Por ejemplo, con una doble revisión de los exámenes. El hecho de que hasta ahora solo los conociese una persona no es baladí, sino que responde al intento de evitar filtraciones, como ocurrió en el pasado. Otro cambio es la mayor presencia en los grupos de trabajo del profesorado de bachillerato frente al universitario, ya que es este colectivo el que mejor conoce el temario de los alumnos.

EL DEBATE

CSIF se manifiesta hoy frente al Ministerio de Educación para reclamar unas condiciones dignas del profesorado

Avisa de que la interinidad sigue siendo «uno de los lastres» de la educación pública, al situarse «por encima del 30 %»

El Debate. 15 sep. 2026

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha convocado una manifestación este martes 15 de septiembre frente al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, para defender la educación pública y unas condiciones «dignas» del profesorado.

«En septiembre de 2025 dijimos que esperábamos una reunión con el Ministerio, pero no se ha producido absolutamente nada en el plazo de un año. Así que el próximo martes nos concentramos frente al Ministerio para defender la educación pública y exigir unas condiciones dignas del profesorado de la educación pública», ha avanzado este martes en rueda de prensa la secretaria de Negociación de CSIF, Isabel Madruga.

El sindicato ha advertido de que la escuela pública ha reabierto sus aulas esta semana «con los mismos problemas estructurales de los últimos años, agravados por una financiación educativa por debajo de la media europea, diferencias de rendimiento injustificables entre comunidades, plantillas inestables y centros sin recursos suficientes para atender el aumento de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo».

En este contexto, propone reformas estructurales para «mejorar la educación pública y revertir los malos resultados» obtenidos en el Informe PISA.

Así, el sindicato defiende una estabilidad normativa; refuerzo de la orientación para reducir la repetición; educación pública como garantía de calidad en todo el territorio; reconocimiento legal de la autoridad docente; y un Pacto de Estado con vigencia de al menos dos legislaturas.

En cuanto al modelo curricular, reclama la homogeneización de las competencias básicas; refuerzo de la FP pública; itinerarios reversibles y pasarelas reales entre FP y universidad; y prueba única de acceso a la universidad homologada por el Estado.

Asimismo, pide un incremento progresivo del gasto en educación pública hasta el 7 por ciento del PIB; mínimo de 7.421 euros por alumno garantizado por el Estado; reducción real de ratios con plazas estructurales, apoyos y desdobles; y una separación «clara» entre gasto estructural y fondos europeos.

El sindicato insta también a aprobar un Plan Nacional de Equiparación Retributiva Docente, que incluya fondos finalistas a las comunidades autónomas derivados de los Next Generation; y el Estatuto Docente, con el que se baje la interinidad al 8 por ciento con oposiciones anuales suficientes; se recupere el poder adquisitivo y vincule las subidas al IPC real; establezca una carrera profesional remunerada con tramos objetivos; unas condiciones básicas comunes en todo el Estado; y un horario lectivo máximo por ley (23 horas en Primaria y 18 en Secundaria).

EL PAIS

La pantalla mató la comprensión lectora: cómo el cerebro se está adaptando a un entorno digital

El informe PISA es el canario en la mina de la falta de atención y concentración, pero no le pasa solo a los adolescentes

ENRIQUE ALPAÑÉS. Madrid - 15 SEPT 2026

Los desastrosos resultados del último informe PISA se pueden resumir en cuatro letras. TL;DR. Este acrónimo (del inglés *Too Long; Didn't Read*) se usa en internet para decir que un texto es demasiado largo para ser leído. Y en internet, casi todo es TL;DR. Este texto, desde luego, lo es. Si lo está leyendo usted en papel, puede que llegue hasta el final. Si lo hace desde el móvil, es bastante probable que no. Porque lo importante no es el texto, no es el lector, es el formato. Es lo que vienen diciendo desde hace años varios estudios sobre el tema. Los dispositivos electrónicos nos aceleran, hacen que estemos saltando de una información a otra, incapaces de leer y comprender con calma. Y eso está acabando con nuestra capacidad de concentración. Está debilitando ciertos circuitos neuronales, pero puede que esté creando otros. El informe PISA es el canario, pero no solo le pasa a los adolescentes: todos estamos en esa misma mina.

Ladislao Salmerón, catedrático del departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Valencia, lleva dos décadas investigando cómo las pantallas impactan en la lectura. Y sostiene que el problema de hoy viene de lejos. “Esta es la primera generación que ha crecido en un mundo completamente digital”, explica. Aunque sus padres no les dieran un móvil desde la cuna, la ubicuidad de estos dispositivos ha condicionado su desarrollo. “Antes jugábamos mucho más con los bebés”, opina el experto. Interactuábamos, hablábamos con ellos aunque no entendieran. “Esto fomenta la capacidad de diálogo, la fonología, la prosodia... Son habilidades pequeñas, invisibles, que dábamos por sentadas. Las estábamos estimulando de forma intuitiva y espontánea; pero ya no lo hacemos. El problema no son los niños, son los padres”, concluye.

Ha habido en el análisis de los datos de PISA cierto pánico generacional, una tendencia a decir que los adolescentes son así o que las leyes educativas no han hecho más que empeorar. Pero lo internacional de este descalabro desmiente las lecturas regionales, y un simple vistazo alrededor desmonta el relato generacional. Los chavales están enganchados a TikTok, igual que los adultos a Instagram y los más mayores a Facebook. Cambia la plataforma, quizá el contenido, pero el formato adictivo es el mismo: vídeos cortos, estímulos rápidos, mensajes simples.

“Todo esto genera un estado de ánimo, un estado cognitivo que es incompatible con focalizarse en una sola tarea durante un periodo largo de media hora o una hora”, señala Salmerón. Es incompatible con la lectura. Nuestra atención, en las pantallas, no se mide en horas, sino en segundos. Gloria Mark, psicóloga de la Universidad de California, lleva aproximadamente 20 años midiendo esa atención digital empíricamente. En 2004 la media estaba en dos minutos y 30 segundos. En 2021 había descendido hasta los 47 segundos. No hemos cambiado nosotros, sino lo que vemos en internet.

El problema es transversal, pero afecta más a los niños y adolescentes. David Bueno, investigador de la Universidad de Barcelona experto en genética del desarrollo, explica por qué: “El cerebro adulto está más maduro y nos hemos entrenado de distinta manera. A los que ya tenemos cierta edad, la tecnología digital nos llegó cuando ya éramos adultos. Y el cerebro es plástico, también nos ha cambiado, pero no tanto como a un niño”. Bueno coincide con Salmerón al señalar que las dinámicas depredadoras de las pantallas no solo nos están robando tiempo de lectura, sino de charla. “La lectoescritura se basa en el lenguaje oral: Para tener una comprensión profunda de lo que leemos, primero debemos tener una comprensión profunda de lo que hablamos. Y aquí hay otro fallo. Hablamos poco con los niños y las niñas, trabajan poco la comprensión oral, son conversaciones muy superficiales, porque estamos todos con el móvil”, reflexiona.

Los seres humanos no nacimos para leer. No es una habilidad innata, sino adquirida, cultural. Fue uno de los logros epigenéticos más significativos del *homo sapiens*. En su libro *Lector, vuelve a casa*, la neurocientífica Maryanne Wolf explica que el largo proceso de desarrollo que implica aprender esta habilidad reconfiguró el cerebro y transformó la naturaleza del pensamiento humano. “En un lapso de solo seis milenios, la lectura se convirtió en el catalizador transformativo del desarrollo intelectual de los individuos y las culturas alfabetizadas”, explica. “La calidad de nuestra lectura no es solo un índice de la calidad de nuestro pensamiento, es el mejor camino para desarrollar nuevas vías en la evolución cerebral de nuestra especie”.

Pero el envés de esta afirmación es más inquietante. Si la lectura es cultural, podríamos perderla. Wolf señala que en el cerebro impera una máxima: “Usa esa capacidad o piérdela”. Y explora en su libro la posibilidad de esa pérdida. “En nuestra casi total transición a una cultura digital estamos cambiando de forma insospechada las consecuencias colaterales de la mayor explosión de creatividad, invención y descubrimiento de nuestra historia”, argumenta. Y traza un paralelismo entre el momento actual y la Grecia clásica, cuando se pasó de una tradición oral a una cultura escrita. Ahora estaríamos cambiando la cultura escrita por una digital. Pero la autora no es excesivamente catastrofista. “Existen razones de peso tanto para el entusiasmo como para la cautela cuando observamos los cambios específicos que afectan al desarrollo de nuestro cerebro lector”, destaca. “Unos cambios que ya han empezado a producirse y que pueden seguir sucediéndose de múltiples maneras en un futuro próximo”.

Cada medio de lectura beneficia unos procesos cognitivos en detrimento de otros. El cerebro lector novato puede ser cortocircuitado en su desarrollo, puede adquirir redes completamente nuevas en circuitos diferentes. Leer cientos de mensajes inconexos y alterados en X no tiene el mismo efecto que sumergirse en una novela.

La incomprensión que proporciona la lectura mecánica permite una velocidad extraordinaria, quizá una capacidad para saltar de un tema a otro inédita hasta ahora.

PISA contempla esa posibilidad. El estudio admite que es posible que más que un "deterioro" en las habilidades del alumnado se haya producido una "reconfiguración". Es decir, que es posible que los chavales de 15 años de 2025 "superen a las generaciones anteriores en otras habilidades que no se miden en PISA", aunque se trata, añade, de un planteamiento "muy especulativo dada la falta de datos". El escritor Verlyn Klinkenborg enfocó este asunto perfectamente al decir que "la cuestión no es qué será de los libros en un mundo de lectura electrónica. La cuestión es qué será de los lectores que fuimos".

europapress.es

El Gobierno aprueba una inversión en FP de 234 millones dirigida a trabajadores y a sectores estratégicos de la economía

MADRID, 15 (EUROPA PRESS) El Consejo de Ministros ha aprobado este martes una inversión en Formación Profesional de 234 millones de euros dirigida a trabajadores y a sectores estratégicos de la economía española. Así lo ha avanzado este martes el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, durante el acto 'La Formación Profesional: el impulso de un país', celebrado en la Escuela de Organización Industrial (EOI) de Madrid. De esos 234 millones de euros, Sánchez ha detallado que el Ejecutivo va a invertir "107 millones para formar a trabajadores en centros públicos y 126 millones para reforzar la formación en sectores que en los que hacen falta profesionales".

"Este refuerzo responde a una realidad, tenemos más de 22,5 millones de personas afiliadas a la seguridad social, más de 10 millones son mujeres. Estamos creando la mitad de todo el empleo nuevo de la Unión Europea pero seguimos escuchando a muchos profesionales y empresas que nos dicen que necesitamos contratar pero no encuentran a nadie y ahí debe estar la FP, en la educación para una formación intelectual del alumnado. Eso es apostar por la FP, esto es prestigiar la FP", ha manifestado.

La partida de 107 millones de euros está destinada a formar a trabajadores en centros públicos de todo el país, facilitar que obtengan nuevas certificaciones profesionales y dar una atención especial a quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad.

Por su parte, el Gobierno destina 126 millones de euros para reforzar la formación en sectores en los que hacen falta profesionales: la construcción; el turismo patrimonial, cultural y sostenible; la seguridad y el medio ambiente; o el transporte por carretera. "Ahí es donde tiene que estar la Formación Profesional: conectando las necesidades de nuestra economía con el talento de nuestra población, eso es también apostar por el presente y el futuro de España", ha aseverado Sánchez.

El presidente, acompañado de la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha visitado los expositores de proyectos realizados por alumnos de Formación Profesional, con quienes ha mantenido un encuentro. "Ha sido muy gratificante y muy inspirador conversar con vosotros. Seguiremos apostando por toda la educación y particularmente por la FP", ha señalado Sánchez. Mientras que, según ha asegurado, hace ocho años estudiar Formación Profesional en España "era una rareza", el jefe del Ejecutivo ha celebrado que "hoy la FP es el plan A para muchísimos jóvenes".

Así, ha destacado que la FP "es sinónimo de calidad y de empleo". Por eso, desde 2018, el número de matriculados ha crecido un 46%, hasta superar los 1,2 millones de alumnos", ha precisado. Asimismo, el presidente del Gobierno ha puesto en valor que "hay más oferta, es más atractiva y llega a más lugares". "Desde 2018 hemos creado más de 400.000 nuevas plazas de FP y destinado más de 800 millones de euros a las comunidades autónomas", ha dicho.

Por su parte, Tolón ha afirmado que, actualmente, la FP en España es "innovadora, útil y está conectada con las necesidades reales". "Ya no consiste únicamente en aprender un oficio, también consiste en formar profesionales, generar innovación y lo que hace también es transferir a las empresas y también al conjunto de la sociedad", ha dicho. "Yo siempre hablo de maridaje entre el empleo y entre la formación, en contacto siempre directo con la realidad profesional.

Desde el Gobierno de España vamos a seguir impulsando esa transformación que iniciamos con la reforma de la Ley de Formación Profesional, y además lo haremos garantizando por ley la calidad de los centros y, sobre todo, con más inversión", ha asegurado la ministra. Para la responsable de Educación, FP y Deportes, "es imprescindible que la FP responda cada vez mejor a las necesidades del tejido productivo y que acompañe a los trabajadores a lo largo de la vida".

EL MUNDO

La escuela española sí iguala por abajo: los alumnos excelentes empeoran más del doble que los rezagados

La brecha entre nativos e inmigrantes se duplica en tres años. País Vasco, la que más invierte, es la que tiene peor rendimiento de los estudiantes ricos

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 15 septiembre 2026

El informe PISA constata con datos que la escuela española definitivamente está igualando por abajo. Los alumnos empollones empeoran más del doble que los rezagados. Los de hogares ricos caen más que los de hogares pobres. Los inmigrantes llevan medio curso escolar de retraso respecto a los nativos y la brecha entre unos y otros se ha triplicado en tres años. País Vasco, la autonomía que más invierte en educación, es la que logra el peor rendimiento de sus estudiantes acomodados.

El *think tank* EsadeEcPol ha buceado en los microdatos de PISA relacionados con la igualdad de oportunidades, que son bastante desmoralizadores. Es verdad que la estadística de la equidad mejora, pero lo hace porque el alumnado de mayor nivel socioeconómico ha bajado el doble que el resto y se ha acercado más a los resultados del alumnado vulnerable, que ha caído también, pero en menor proporción. En otras palabras, la brecha se estrecha porque todos los grupos sociales están peor que hace tres años.

La tendencia de caída generalizada, especialmente en las rentas altas, es parecida en casi toda la OCDE, pero en España es más pronunciada. Lo que no es igual en otros países, y había pasado desapercibido en los datos que facilitó el organismo internacional la semana pasada, es que en PISA 2025 los alumnos con mejor rendimiento también salen peor que los demás.

Los estudiantes de percentil 99 -los de mejores notas- sacan 35 puntos menos en Lectura que en 2022, cuando se realizó la anterior edición PISA. Mientras, los de percentil 1 -las peores notas- obtienen 15,6 puntos menos. En la terminología de la OCDE, 20 puntos equivale a lo que se aprende en un curso escolar. Eso quiere decir que los empollones de 2025 llevan un curso y medio de retraso respecto a los de 2022. Mientras que los malos estudiantes de ahora van medio curso por detrás de los rezagados de hace tres años.

En otras palabras, el 1% más aventajado académicamente ha perdido 35 puntos, 13 más que el alumnado que está justo en el centro de la distribución y casi 20 más que el 1% con peor resultado.

«Todo el mundo está peor, pero están peor los que solían estar mejor», sintetiza la economista Lucía Cobreros, responsable de Investigación de EsadeEcPol y una de las autoras del informe. «Lo que es diferencial en España es que los alumnos de mayor rendimiento caen mucho más que el resto, mientras en la OCDE pierde todo el mundo y la gráfica es plana».

El estudio no incide en las causas de este fenómeno, que nunca se había visto antes. Pero Lucas Gortázar, director adjunto de EsadeEcPol, maneja la hipótesis de que la IA, que usan más los ricos, tenga algo que ver: «Una tecnología que llega primero a quienes más recursos tienen y que sustituye justo el esfuerzo que la escuela pretendía enseñar».

Coincide con él Antonio Cabrales, catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Carlos III, aunque sospecha que «los padres con más alto nivel económico van a poner medidas para que sus hijos usen mejor estas herramientas».

«Y tienen más recursos para conseguirlo», añade. «Así que apuesto a que la brecha no se consolidará».



Considera, en todo caso, que la IA puede mejorar la igualdad de oportunidades. Por ejemplo, a la hora de poner ejercicios de distinto nivel a los alumnos. «De la misma manera, antes un alumno sin recursos no se podía permitir un profesor particular. Y ahora una IA de las baratas ayuda mejor que muchos profesores particulares», apunta. «En principio, todo eso ayuda al ascensor social. Pero un uso de la IA sin control hace que deleguemos y reduce el esfuerzo necesario para aprender».

Jahel Queralt, profesora de Filosofía Política en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, asocia la caída más pronunciada de los alumnos de alto rendimiento al fracaso de la llamada «escuela inclusiva», que, sobre todo en Cataluña, optó por escolarizar en centros ordinarios a la mayoría de alumnos con necesidades de aprendizaje.

Este modelo «ha colapsado», en su opinión, por no ofrecer suficiente ayuda a los profesores. «Los centros se sienten desbordados porque atender adecuadamente a las necesidades de estos alumnos supone muchas veces no atender correctamente al resto. Y esto obliga a plantearnos qué requiere una educación justa, inclusiva e igualitaria», afirma la autora de *Nadie merece nada. Por qué la izquierda necesita la meritocracia* (Anagrama).

«Quizá no se trate de ofrecer a todos lo mismo, sino que cada alumno, con los recursos y el entorno que necesita, pueda aprender y desarrollar las capacidades que tiene, asumiendo que distintos alumnos tienen capacidades distintas», apunta, mostrándose partidaria de que la escuela dedique «más tiempo a quienes tienen dificultades», pero también «flexibilice el aprendizaje de quienes aprenden más rápido».

Esta edición de PISA revela curiosas paradojas. Por ejemplo, el País Vasco, la región que más invierte en educación, muestra el peor rendimiento de los alumnos con más nivel socioeconómico.

Y una más: en España las desigualdades que afectan a los inmigrantes son menores que en otros países, probablemente por el castellano como lengua común. Los extranjeros sacan 35 puntos menos en Lectura que los nativos, una brecha menor que la de la OCDE (44) y la UE (52). Cuando se descuenta el nivel socioeconómico, la diferencia se reduce hasta 15 puntos. Sin embargo, en estos tres años la brecha neta se ha duplicado y se ha ensanchado en la mayoría de comunidades autónomas.



EL PAÍS

Un alumno pobre con el mismo nivel en lectura y ciencias que otro rico repite curso cinco veces más

España está a la cabeza en repetidores y en desigualdad al aplicar la medida dentro del mundo desarrollado
IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 SEPT 2026

España es uno de los países desarrollados donde más estudiantes repiten. Y también donde la medida se aplica de forma menos justa. A igualdad de nivel en lectura y ciencias, los alumnos pobres repiten cinco más veces que los ricos, según refleja un análisis basado en los datos del Informe PISA que han publicado este miércoles EsadeEcPol y Save the Children. En la Comunidad de Madrid, la autonomía donde más acusada resulta la diferencia, los pobres lo hacen 12 veces más.

La repetición es muy poco útil para corregir la trayectoria educativa, según ha comprobado la investigación educativa, que muestra que otras acciones son más eficaces. Pese a ello, la inercia de la cultura escolar y la falta de medios en los centros para dar apoyo a los chavales que renquean hace que a los 15 años el 22% de los estudiantes españoles haya repetido al menos un curso. Solo otro país, Bélgica, tiene una proporción mayor, el 26,2%. Y solo en otro la medida se reparte de forma más injusta en función de la clase social, Eslovaquia, donde, a igualdad de competencias en lectura y ciencias, es 6,4 veces más probable que repita un pobre que un rico. En el promedio de la OCDE la probabilidad es 2,4 veces mayor.

¿A qué se debe esa desigualdad en la repetición? La autora principal del estudio publicado por EsadeEcPol y Save the Children, Lucía Cobreros, apunta varias razones. “En primer lugar, hay evidencia, incluidos estudios causales con uso de datos administrativos, de que al evaluar, al poner las notas, hay un sesgo que penaliza al alumnado de menor nivel socioeconómico, a los chicos, y a los estudiantes de origen migrante”.

Al decidir si un estudiante pasa o no de curso, los claustros, además, no solo tienen en cuenta las competencias académicas, sino también otros factores, como la actitud en clase o la entrega de trabajos dentro del plazo fijado. Un tipo de habilidades no cognitivas que tienen que ver con la capacidad para amoldarse a las normas que rigen la escuela, y que “correlacionan bastante con el nivel socioeconómico”, señala Cobreros.

La investigadora de EsadeEcPol apunta un tercer elemento, del que no hay tanta evidencia, que puede tener un papel en la desigualdad, y es que las familias con mayor capital cultural “negocian” más y mejor ante los centros educativos para evitar que sus hijos repitan.

Los datos, afirma Cobreros, son claros: “Repetir solamente tiene efectos positivos, si los tiene, en primaria, y siempre que vaya acompañado de refuerzo. En secundaria, los efectos en los resultados académicos son prácticamente nulos o incluso negativos, y, además, aumenta las probabilidades de abandono escolar temprano y conductas antisociales”.

Lo que mide PISA son competencias: qué son capaces de hacer los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias a la edad en que la educación obligatoria termina en la mayoría de los países. Las repeticiones se producen, en cambio, a escala de cada colegio e instituto. Para hacer el cálculo sobre la desigualdad en su aplicación, el informe divide al alumnado en cuatro niveles según su perfil socioeconómico y cultural -con criterios como el nivel de estudios de los padres y el número de libros en el hogar-. Y se compara en qué medida alumnos con el mismo rendimiento en los exámenes de PISA repiten en el 25% más pudiente y el 25% más vulnerable. En el conjunto de España, la probabilidad de que un chaval pobre repita es cinco veces mayor. Y detrás se esconden enormes diferencias autonómicas: en Madrid es 12 veces mayor, y en Extremadura, 2,2.

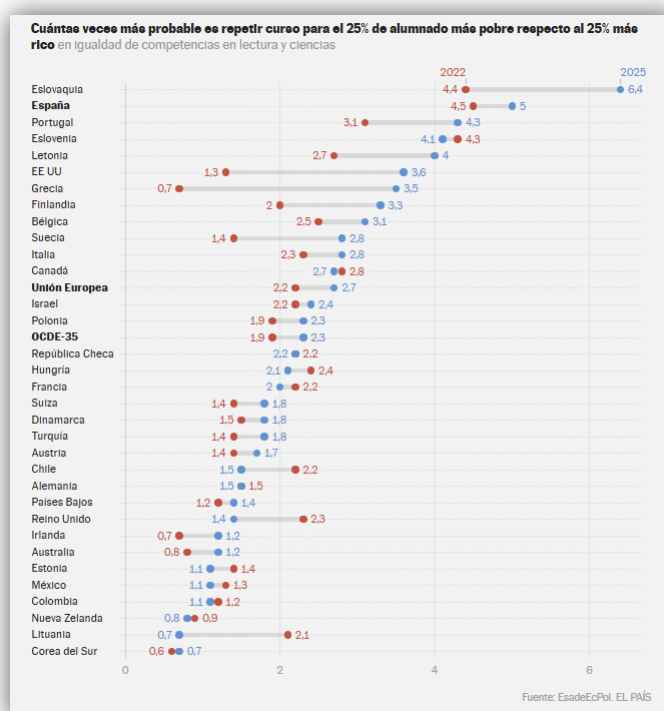
Peor hace tres años

El indicador español ha empeorado respecto a la edición del Informe PISA publicada hace

tres años. Los pobres repetían entonces 4,5 veces más que los ricos del mismo nivel de rendimiento, si bien en aquel caso era a igualdad de competencias en matemáticas y ciencias.

El análisis de Esade y Save the Children, del que son coautores Lucas Gortazar y Carmela del Moral, muestra que las repeticiones en España se sitúan, en el cuartil más rico, en torno al promedio de la OCDE, el 7%. En el cuartil más bajo, en cambio, la tasa se dispara al 40% en el país, frente al 16% de media en los países desarrollados. “Todo el exceso de repetición de España se concentra en la mitad inferior de la distribución socioeconómica”, destaca el estudio.

La repetición se redujo en España entre 2018 y 2022 del 28,7% al 21,7%. Un periodo en el que la pandemia llevó a relajar los criterios para pasar de curso. El informe apunta que, superada la covid y suprimida esa normativa extraordinaria, el porcentaje se ha estancado, manteniendo a España como un campeón mundial de la repetición, con un sesgo que penaliza de forma especialmente desproporcionada “a quienes parten con mayor desventaja”.



europapress.es

Tolón rechaza el "catastrofismo" ante los "malos" resultados en PISA: "Nuestro sistema educativo no se está derrumbando"

El PP califica la LOMLOE de "ley criminal" con un "denominador común, Sánchez" y Vox dice que el PSOE "no quiere ciudadanos bien formados"

MADRID, 16 Sep. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha rechazado hablar de "catastrofismo" ante los, en sus palabras, "malos" resultados de España en el Informe PISA 2025 publicado por la OCDE. "Nuestro sistema educativo no se está derrumbando, la realidad es que cada vez son más los jóvenes que continúan estudiando y formándose", ha defendido este miércoles Tolón en el Pleno del Congreso de los Diputados, donde ha sido interpelada por el Grupo Parlamentario Popular y Vox por los resultados de PISA y la situación educativa en Ceuta.

Ante los resultados de PISA 2025, la ministra ha apostado por el "diagnóstico, recursos y políticas públicas fuertes". "Para hacer todo esto hay que invertir", ha aseverado. La responsable de Educación, Formación Profesional y Deportes ha reconocido su preocupación por la evaluación de España en el informe de la OCDE. "Los resultados de PISA nos preocupan, nos ocupan y, efectivamente, han sido malos, no solamente para España, sino también para los países desarrollados de la OCDE", ha puntualizado. En este punto, ha recordado que las comunidades autónomas "son las que tienen las competencias en educación" y ha destacado que las regiones en las que gobierna el Partido Popular con Vox "han dado también muy malos resultados". No obstante, ha asegurado que el Gobierno va a "seguir invirtiendo en educación pública y a seguir garantizando las mismas oportunidades a todos los niños y niñas hayan nacido donde hayan nacido, vivan donde vivan y tengan los recursos que tengan sus familias". "No creemos en una educación que seleccione, que segregue o que señale, creemos en una educación que no deje a nadie atrás, que apoye a quien más lo necesite y que impida que el origen del alumno determine su futuro", ha zanjado Tolón. La ministra ha hecho especial mención a los resultados de España en Lectura. "Comprender lo que se lee es la base sobre la que se construye todo lo demás. Si no comprendes lo que lees, evidentemente no puedes resolver un problema de matemáticas", ha explicado. "Los datos de PISA son malos, lo he reconocido. No me gustan, me preocupan y estamos actuando. Reforzamos las competencias lectora y matemática, reducimos los ratios, mejoramos las condiciones del profesorado y protegemos a los menores en los entornos digitales, incrementando también las ayudas", ha detallado.

EL PP CRITICA QUE LA MINISTRA SEÑALE A LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Por su parte, el diputado del Grupo Parlamentario Popular Jaime de los Santos ha reprochado a la ministra que "señale a las comunidades autónomas que sostienen como pueden lo que ha representado una ley criminal, que tiene el nombre de Celaá, Alegría y Tolón, y un denominador común, Pedro Sánchez". "Celaá, en Roma, quizás iluminada por el Espíritu Santo, dice que, efectivamente, la ley que lleva su nombre es un disparate y que si tuvo que diseñarla tal y como está es por las deudas que tenía Pedro Sánchez con los grupos que no creen en España", ha asegurado De los Santos.

Asimismo, ha reprochado a Tolón que haya "permitido que 309 millones de euros que hoy podrían estar resolviendo la crisis en Ceuta en materia educativa, se los lleve Sánchez para pagar a sus 700 asesores". "¿Dónde está la ministra Tolón denunciando tal cuestión?", ha criticado. En este contexto, el diputado del PP ha advertido de que la "única aportación educativa" de Tolón "fue dirigir a los centros de Ceuta una instrucción en la que les decía que, dadas las circunstancias, lo mejor era que los alumnos no aprendieran lo que tienen que aprender". "Eso es lo que usted indicó a la directora territorial, que trasladara a las direcciones de los centros educativos que bajen todavía más el nivel", ha afirmado. En el turno de réplica, la ministra ha criticado al 'popular' por acudir a la Cámara Baja "no a hablar de educación", sino a "verter mentiras, bulos, insultos y a hacer teatro". "Intenta hacernos creer que le importa mucho la educación española y Ceuta. Hemos estado con la comunidad educativa reunidos desde el primer día de la crisis, desde el minuto uno", ha apuntado.

VOX: "HAY PROFESORES QUE TIENEN VERDADERO MIEDO DE ENTRAR A CLASE"

Durante su intervención, el diputado de Vox Robles López ha alertado de que la inmigración "realmente es un problema": "No sé si tanto en los resultados académicos como en la estabilidad de los profesores y de las clases". Así, ha aseverado que "hay instituto en los que los profesores tienen verdadero miedo de entrar a clase". "De hecho, están pensando la forma de jubilarse o de dejar ese trabajo", ha dicho. Robles López ha hecho hincapié en que "el desastre de PISA es el resultado de décadas de errores, de pésimas leyes que sustentaban una concepción de la educación en donde parece que lo menos importante son los conocimientos que adquiere el alumnado". Además, ha destacado que "influye también" el hecho de que España lleve "más de quince años sin evaluaciones internas nacionales". "Los resultados son pésimos, catastróficos en las tres áreas evaluadas. En los tres casos nos encontramos en mínimos. Un alumno de quince años español tiene el mismo nivel matemático que un alumno en china de 8 años. Es una vergüenza para esta España multicultural e invadida", ha lamentado el diputado de Vox, quien ha mencionado que el "fracaso del sistema se acentúa en aquellas comunidades autónomas que practican la inmersión lingüística". Tolón, por su parte, ha recriminado a Vox que "cada vez que hablan de educación terminan hablando de inmigrantes". "Ustedes hablan de islamización, de guetos, de los problemas que supuestamente provocan los alumnos extranjeros. Un niño no deja de ser un niño por haber nacido en Marruecos o en Ucrania o en España, un alumno no es una amenaza", ha zanjado. "Para este Gobierno la prioridad nacional es el derecho a la educación y el derecho a la libertad de expresión. Que nazca donde nazca tenga derecho a una buena educación, una educación que cada vez estamos fortaleciendo más pese a los resultados. Pocas cosas hay que sean más patrióticas que cuidar de la escuela pública, que respetar a sus docentes", ha respondido la ministra.



La IA al otro lado de los pupitres o cómo los profesores la usan para dar clase

*El profesorado muestra interés por la IA, pero aún no hay una estrategia definida por parte de la administración
Plataformas como Edvolution han cambiado su enfoque, de la digitalización a enseñar IA al profesorado*

Manuel González. 16.09.2026

Una semana después del informe PISA, en el entorno del profesorado siguen resonando los datos reflejados sobre el sistema educativo español. Esa pérdida de 23 puntos en lectura y 16 en matemáticas respecto a 2022 duele. Según los datos recopilados, la capacidad de concentración de los estudiantes es preocupante. La sombra que planea entre los docentes es cuál será el impacto de la IA en la capacidad cognitiva de los alumnos en los próximos años. Países como Suecia ya se han puesto manos a la obra para paliar esta situación. Y sin florituras. Volver a dar prioridad a los libros de papel y fomentar la lectura física, sobre todo en las primeras etapas. Pero no se puede simplificar la problemática a la adicción a las pantallas, ya que hay otros factores que son relevantes, como la forma de usar la tecnología o las propias condiciones de enseñanza de cada centro.

No es una sorpresa que los alumnos vayan diez pasos por delante del profesorado a la hora de usar herramientas de inteligencia artificial. Cada escuela, instituto o aula gestiona esto como puede. La ciudad de Nueva York ha decidido prohibir el uso de la IA generativa desde infantil hasta los 13 o 14 años. Además, ha introducido restricciones y recomendaciones sobre el tiempo de uso de los dispositivos digitales. Como siempre, lo que pase en cada casa, está fuera del alcance del centro. Pero cancelar sin educar no tiene sentido, y por eso también han puesto en marcha planes de alfabetización de IA entre el alumnado. Los maestros y maestras sí podrán seguir usando la inteligencia artificial para planificar sus clases y tareas administrativas. En España, aún no hay consenso sobre cómo usar esta tecnología para enseñar, pero los educadores no son ajenos a su potencial y, una gran mayoría, está ávida de usarla.

Abre las puertas a una enseñanza más personalizada

Para Eva Sánchez Silva, profesora de pedagogía terapéutica del IES José de Mora (Baza, Granada), "la IA me ha resuelto muchas papeletas". Trabaja con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en primero y segundo de la ESO, concretamente en lengua y matemáticas. Una parte importante de su trabajo consiste en buscar y elaborar materiales adaptados a estudiantes con dificultades diferentes. "Antes perdía mucho tiempo buscando recursos, ahora puedo pedir a la IA que adecúe un mismo texto a diferentes niveles de comprensión y sus correspondientes preguntas", explica a RTVE Noticias por videollamada. La IA funciona como una primera versión del material, que ella después revisa.

Eva se mueve en un terreno muy concreto, el de dar una enseñanza personalizada a alumnos que necesitan frases más sencillas, o una representación visual, o un contenido más complejo. "Necesito que adapte esto o que este material sea de una forma concreta. Depende de las peticiones de mis compañeros", matiza la profesora de Baza, que tiene que encontrar una vía para que el alumno pueda trabajar. Reconoce que la rapidez con la que consigue generar diferentes tipos de niveles de respuesta alivia la tarea de preparación. Su caso es un claro ejemplo de cambio en su trabajo del día a día. Está por ver, si la mejora en el flujo de trabajo también se traduce en buenos resultados académicos.

De la enseñanza en competencias digitales a herramientas de IA

El caso de uso de Eva es uno de los muchos en que la IA se puede aplicar en la educación. Elaborar un dictado que refuerce el uso de determinadas letras, preparar una presentación o preparar exámenes con diferente dificultad son algunos de los ejemplos que destaca Luis Alfonso Ruiz, director de operaciones de Edvolution. "Tengo que preparar una clase, tengo que preparar una evaluación, tengo que preparar una guía didáctica. Mis propuestas surgen de escuchar a los docentes antes de pasar a explicar las funciones de una aplicación", explica. De entrada, reconoce que el volumen de herramientas disponibles de inteligencia artificial es tan grande, que los profesores se echan para atrás al no saber cuál es la que podría ayudarles en sus materias.

Edvolution nació en 2016 para ayudar a los centros educativos a incorporar la tecnología en las aulas y formar a los educadores. Aquel objetivo de digitalización ha virado hacia la inteligencia artificial. Lejos quedan los tutoriales *online* para utilizar un correo electrónico o los documentos de Google. Lo que se mantiene en la plataforma es el enfoque práctico. "No me limito a decir: "La herramienta funciona así y aquí tienes los

botones”, sino “este es tu trabajo. Mira cómo te va a ayudar esta herramienta para resolver esto”. El interés por aprender este tipo de soluciones se ha disparado.

Gran interés por parte del profesorado

A finales de agosto, Edvolution organizó una formación en línea. La intención era enseñar las posibilidades que ciertas aplicaciones ofrecían desde el punto de vista educativo. Siendo verano y con los profesores aún de vacaciones, la convocatoria sobrepasó cualquier expectativa. Más de un millar de docentes se conectaron. “Cuando comentamos la cifra de gente conectada, nos quedamos impactados porque podían ser más. En una sola conexión había un claustro de 25-30 profesores participando”. “Hay una demanda real del profesorado”, asegura Rosa Rocha, profesora de matemáticas en el IES Guadarrama (Madrid) y presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD). “Ahora mismo estamos un poco perdidos”, dice al reconocer que es, en las reuniones de los centros, donde los docentes no saben qué herramientas utilizar o qué permitir a los alumnos.

Rosa Rocha reclama formación práctica, que permita probar de verdad las herramientas, “los programas de formación de las administraciones, de las consejerías de Educación, son formatos muy encapsulados, muy cerrados. En el caso de la Comunidad de Madrid, tienes que hacer seminarios de 30 horas”. Una cantidad de clases que absorbe mucho tiempo del profesorado. Opina que “el modelo debe proponer formaciones de dos horas y tener un tutor de apoyo para consultar las dudas. Es trabajar de forma más dinámica”. La línea de pensamiento de Luis Alfonso va por el mismo camino, cree que es necesario acompañar a los profesores más allá de hacer un mero curso de uso de aplicaciones con inteligencia artificial. “En las universidades, a partir de sesiones formativas, hemos realizado varias semanas de seguimiento donde los profesores nos plantean sus preguntas”.

Cada comunidad autónoma funciona de forma diferente. “La Junta de Andalucía propone todos los años un plan de formación. Y se basa en las necesidades que nosotros, el profesorado, tenemos. A principio de curso hacemos una encuesta sobre las necesidades reales del profesorado”, señala Eva Sánchez Silva. A esas peticiones desde el lado de la enseñanza, Rosa Rocha cree que también es esencial que los centros se organicen y compartan las aplicaciones que funcionan. “Un profesor solo no puede abarcarlas todas. Si se preparan los materiales conjuntamente y las instrucciones a la IA, eso haría que se aprovechara el trabajo del compañero”.

La hora de evaluar al alumno

“No podéis andar como polis y cacos detrás del alumno”, dice Luis Alfonso a los profesores que gastan energía en descubrir si los trabajos están hechos con IA. “No queda otra que cambiar la manera de evaluar, con exposiciones orales, actividades que incluyan entrevistas o imágenes elaboradas por ellos mismos”. Considera muy positivo que el estudiante defienda ante la clase lo que ha aprendido y responda a las dudas de sus compañeros. Para Eva Sánchez, mandar una tarea a los estudiantes que la IA puede resolver en casa, le ha llevado a buscar otras actividades con “más debate e investigación, “más de pensamiento y razonamiento”. Y añade, “tenemos que ponernos las pilas. No sé si nos estamos saltando alguna línea roja”. Rosa Rocha recuerda una anécdota que demuestra el gran impacto de la inteligencia artificial en la educación. Durante una clase, un alumno le pidió permiso para fotografiar la pizarra. Con esa captura, el alumno le iba a pedir a la IA un resumen. “Esa es la facilidad con la que han incorporado estos nuevos recursos. Nuestro reto es averiguar si comprenden lo que reciben”, afirma la presidenta de ADIMAD.

Apoyo a los docentes desde lo privado

Aún no hay una estrategia definida ni desde las diferentes consejerías ni en las administraciones públicas sobre cómo hay que entregar la IA al profesorado. Las privadas juegan con ventaja y ya están implementando herramientas. Las grandes interesadas son las empresas tecnológicas, que han diseñado programas formativos. Google ha convocado una subvención de un millón de euros para formar en inteligencia artificial a educadores de toda España. La compañía ha integrado Notebook LM en Gemini (su asistente de IA) en la versión pública. De esta forma, ayuda a los docentes a trabajar con documentos propios y organizar la información proveniente de diferentes fuentes.

Y mientras un gigante como Google intenta mostrar las virtudes de sus herramientas de IA, en el otro lado están las reservas de los profesores. Rosa Rocha cuenta que en las sesiones “aparecen preocupaciones sobre el impacto ambiental, la pérdida de autonomía de los estudiantes o el alcance que deben tener las aplicaciones”. Lo que tiene claro es que “la corrección debe pasar por el profesorado”. Si la forma de aprender ha cambiado con la inteligencia artificial, todo apunta, escuchando al profesorado, a que la de enseñar también va por el mismo camino. Lo que prevalece sobre un ChatGPT, Gemini o Claude es el contacto con los alumnos y el vínculo emocional, parte esencial de la profesión. “El alumno necesita esa guía del profesor”, concluye Eva Sánchez.



Educación obligará a reformar los centros infantiles: despachos, zonas de juegos o aseos

La reducción de las ratios alumno-profesor se aplicará en Infantil y Primaria en el curso 27-28 y en Secundaria en el 28-29

Beatriz L. Echazarreta. 17/09/2026.

El Ministerio de Educación prepara una profunda remodelación de los requisitos mínimos de los centros docentes mediante la modificación del Real Decreto 132/2010. Según un borrador del ministerio al que ha tenido acceso ABC, el Gobierno no sólo reajustará las ratios (el número máximo de alumnos por profesor), sino que también impondrá cambios en las infraestructuras de los centros y, por tanto, futuras reformas.

De hecho, según ha podido saber este diario por fuentes del sector, ya existe descontento, pues es probable que muchas escuelas infantiles tengan que «meterse en obras» para poder cumplir con la nueva normativa. En concreto, el punto más problemático puede ser el que se refiere a los espacios comunes y que afecta a centros que impartan Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Educación quiere que cada centro cuente con despachos diferenciados para la dirección, para las actividades de coordinación y para el departamento de orientación. «Esto ya ocurre en muchos colegios, pero, ¿por qué una escuela infantil debe tener un despacho para directores?», se plantean desde el sector. Además, el texto exige salas de profesores dimensionadas según la plantilla, y espacios habilitados para las reuniones de las asociaciones de alumnos y de padres (en centros sostenidos con fondos públicos).

Por otra parte, se habla por primera vez de **climatización de las aulas**, aunque de manera más bien vaga: «Todos los centros docentes deben cuidar la salud, protección y bienestar mediante la adecuación de la climatización para el confort térmico con criterios de eficiencia energética y adaptación a las consecuencias del cambio climático».

Estos son los nuevos estándares para todo tipo de centros, sin embargo, hay algunas exigencias que sólo se aplicarán en Educación Infantil. Como regla general, los centros que impartan tanto el primer como el segundo ciclo deberán contar con un mínimo de tres aulas (con salvedades para zonas rurales o de especiales características sociodemográficas). En la actualidad, esto viene regulado por cada comunidad autónoma. En muchas regiones, la ley obliga actualmente a contar como mínimo sólo con dos aulas.

En el primer ciclo (de 0 a 3 años) se deberá disponer de un mínimo de 2 metros cuadrados por puesto escolar. Además, para menores de 2 años, deberán incluir áreas diferenciadas para descanso e higiene. Las aulas para niños de 2 a 3 años deberán tener un aseo visible y accesible desde la propia sala, equipado con dos lavabos y dos inodoros.

También se exige un espacio específico para la preparación de alimentos cuando haya menores de un año. El patio de juegos, de uso exclusivo, tendrá como mínimo 75 metros cuadrados (con horarios diferenciados si se comparte recinto con otras etapas). Será obligatorio contar con sala polivalente de al menos 30 metros cuadrados, utilizable como comedor.

En el segundo ciclo (de 3 a 6 años), se mantiene el ratio de 2 metros por puesto escolar en cada aula y la sala polivalente de 30 metros cuadrados. El patio de juegos exclusivo deberá tener una superficie mínima de 150 metros cuadrados por cada seis unidades o fracción.

Las ratios se aplicarán más tarde

En cuanto a las famosas ratios no hay novedad en el número máximo de alumnos por profesor, pero sí en las fechas de aplicación. Entre 0 y 1 año, habrá un máximo de 4 niños; entre 1 y 2 años, 6; y entre 2 y 3, 8 niños. La implantación se realizará de forma progresiva a partir del curso escolar 2027-2028. En esa fecha comenzará a aplicarse en el primer curso del primer y segundo ciclo de Educación Infantil, así como en 1.º de Primaria. Posteriormente, se extenderá a Secundaria y grado básico de FP en el curso 2028-2029.

EL DEBATE

ANPE exige al Gobierno valorar la profesión docente y que la legislatura no termine con «promesas incumplidas»

El sindicato ha reunido en Zaragoza a docentes procedentes de distintos puntos de España, en una concentración enmarcada en su campaña estatal 'El valor de la profesión docente'

El Debate. 17 sep. 2026

ANPE ha exigido al Gobierno un compromiso «decidido» que ponga en valor la profesión docente y que la legislatura no termine con «promesas incumplidas».

El sindicato ha reunido en Zaragoza a docentes procedentes de distintos puntos de España, en una concentración enmarcada en su campaña estatal 'El valor de la profesión docente'.

Con esta movilización, ha querido alzar la voz para que la actual legislatura, presentada por el propio Gobierno como 'la legislatura del profesorado', no termine convertida «en una legislatura de promesas incumplidas».

Mediante esta acción, ANPE reclama situar nuevamente en el centro del debate educativo al personal docente, así como poner en valor su labor y defender su protagonismo en la toma de decisiones.

El sindicato sostiene que la educación «necesita menos confrontación y más acuerdos, menos ideología y más soluciones, menos ruido y más compromiso con quienes sostienen el sistema educativo desde las aulas». En línea con estas premisas, reivindica un sindicalismo «que escucha, negocia y consigue mejoras reales».

Los representantes de ANPE han recordado que su independencia sindical, mantenida a lo largo de casi cinco décadas, les permite «deberse exclusivamente al profesorado y a la educación, al margen de intereses ideológicos y con independencia del color de cada administración».

Frente a la utilización de la educación como «arma arrojadiza» entre políticos, el sindicato ha reivindicado un modelo sindical «útil, capaz de transformar las reivindicaciones en mejoras reales para el personal docente».

Durante la concentración, ANPE ha reivindicado algunas de las condiciones que, a su juicio, resultan imprescindibles para que el profesorado pueda desarrollar su labor adecuadamente y para garantizar la calidad del sistema educativo.

Así, ha reclamado un Estatuto Docente, es decir, un marco regulatorio propio que reconozca la responsabilidad y cualificación del profesorado, regule sus condiciones de trabajo a escala estatal y establezca una verdadera carrera profesional.

Igualmente, ha defendido una reducción efectiva de las ratios alumnado/docente y de la jornada lectiva del profesorado, que suponga avances reales en todo el país y evite brechas territoriales injustificadas, es decir, que «no se limite a consolidar lo que la mayoría de comunidades ya han aprobado».

EL PAÍS **OPINIÓN**

Selectividad: estandarizar la pluralidad para mejorar la Secundaria (y de paso los resultados en PISA)

La PAU moldea la ESO y el Bachillerato más que las sucesivas leyes educativas

JOSÉ ÁNGEL DE TORO / ELENA GAJATE / IVÁN AREA. 17 SEPT 2026

PISA evalúa competencias, pero la Selectividad (PAU) sigue evaluando algo menos exigente: contenidos y recetas. La comprensión y el razonamiento son más difíciles de entrenar que la reproducción de procedimientos y, cuando un examen puede perjudicar al alumnado «local» frente al del resto del país, el inmovilismo se impone. La PAU moldea la educación secundaria con más fuerza que las sucesivas leyes educativas, por lo que liberarla de ese corsé cambiando las calificaciones absolutas por posiciones relativas contribuiría a hacer de ella una poderosa palanca de mejora educativa.

Los malos resultados del Informe PISA recién publicado, que muestran un empeoramiento más acusado en nuestro país que el promedio de la OCDE en todas las competencias evaluadas, exigen tomar medidas concretas lo antes posible. Como recuerda su director Andreas Schleicher, esta prueba ya ha funcionado en el pasado y debe seguir haciéndolo en el futuro como «catalizador de reformas educativas serias». Proponemos que en nuestro país esa reforma empiece justamente por cambiar otra evaluación, la que más profundamente condiciona la enseñanza secundaria porque, a diferencia de PISA, es anual y tiene un fuerte impacto personal: la Selectividad. La PAU ejerce un poderoso efecto de arrastre sobre todo el Bachillerato: Lo que allí se pregunta acaba determinando qué y cómo se enseña. Se trata del efecto *washback*: Alderson y Wall mostraron hace décadas que los sistemas de evaluación condicionan de manera decisiva las prácticas docentes y el aprendizaje. No podemos seguir actuando como si el examen fuese un apéndice neutral del currículo. Cambiar la Selectividad es cambiar el Bachillerato, y con él buena parte del modelo pedagógico de la educación secundaria.

La PAU que decimos querer no es la PAU que nos atrevemos a diseñar. Repetimos que debe valorar el razonamiento, la comprensión y la capacidad de análisis, y no la simple reproducción de procedimientos aprendidos. Pero, reforma tras reforma, seguimos produciendo exámenes previsibles, troceados en bloques y subbloques y fácilmente entrenables. Incluso muchos ejercicios presentados como «competenciales» se limitan a envolver en contextos artificiosos (a menudo con un guiño localista) las mismas rutinas de siempre. Apenas un cambio de decorado.

La inflación de las calificaciones PAU durante las dos últimas décadas (los sobresalientes en la fase general casi se han cuadruplicado) contrasta con los datos que proporciona PISA para los niveles altos de rendimiento: en España el porcentaje de esos estudiantes no llega al 4%, aproximadamente la mitad del promedio OCDE. Esto es síntoma de que la Selectividad ha ido perdiendo capacidad para distinguir entre la comprensión profunda y el entrenamiento superficial. Los cada vez más abundantes *quasicatorces* de la PAU ya no garantizan lo primero, sino la adaptación a un sistema que premia la habilidad para reproducir recetas o regurgitar datos más que para resolver problemas y conectar ideas, que son las competencias que evalúa PISA. Así, esta PAU no fomenta la excelencia.

Sería cómodo atribuir esta inercia a la administración, a la normativa o a una supuesta resistencia del profesorado de secundaria. Pero la crítica debe empezar por quienes participamos en el diseño de la PAU en la universidad: las personas responsables de elaborar las pruebas en cada uno de los 17 distritos sabemos que una innovación percibida como más exigente puede perjudicar a «nuestro» alumnado frente al del resto del país. Y, ante ese riesgo, elegimos casi siempre la opción segura. Hemos convertido la prudencia institucional en inmovilismo educativo. Nadie quiere cargar con el coste de ser más exigente que los demás y, por eso, todos recibimos el mismo incentivo: diseñar exámenes cada vez más predecibles. Ante la frecuente preocupación expresada en las universidades por el nivel del alumnado de nuevo ingreso, conviene considerar también el impacto que el diseño de la PAU ejerce no solo sobre la selección, sino sobre la propia formación del futuro estudiantado.

Las distorsiones que introduce la PAU no son solo territoriales: una materia puede resultar más generosa que otra; una convocatoria, más asequible; un examen verse afectado por una incidencia. Reclamar una prueba idéntica para todo el país tiene atractivo retórico, pero encaja mal con un sistema con las competencias educativas transferidas a las comunidades autónomas (ni siquiera las comunidades gobernadas por el mismo partido han logrado acordar exámenes). Aferrarse a una uniformidad improbable solo aplaza la solución. La cuestión no es cómo acordar exámenes idénticos, sino cómo comparar con justicia resultados obtenidos en contextos distintos.

Para responder hay que recordar que la función principal de la PAU no es certificar lo aprendido; esa labor ya corresponde al Bachillerato. La PAU sirve, sobre todo, para *ordenar* aspirantes cuando no hay plazas suficientes. Por tanto, lo decisivo no es la nota absoluta aislada, sino la posición que cada estudiante ocupa respecto a quienes compiten en condiciones comparables. Por eso propusimos e insistimos aquí en que, a efectos de admisión, las calificaciones se expresen mediante la posición relativa (por ejemplo, utilizando percentiles) dentro del mismo contexto de evaluación: la misma prueba, la misma convocatoria. Si la nota más alta de un examen especialmente difícil de Filosofía fuese un 8.5, ese resultado ocuparía la posición superior de su grupo. El sistema eliminaría agravios territoriales, dejaría de castigar a quien tuvo un examen más exigente y de premiar automáticamente a quien le dieron uno más benévolo, sin desmontar la arquitectura actual del acceso universitario.

La ventaja decisiva, sin embargo, es educativa. El uso de calificaciones relativas (basadas en la posición) liberaría a las comisiones del miedo a perjudicar a su alumnado y les permitiría diseñar pruebas más variadas y competenciales. Si eliminamos el incentivo a rebajar la dificultad (porque lo único importante es el *ranquin*) podremos preguntar menos por recetas y más por ideas; menos por la repetición impecable de un patrón y más por la capacidad de interpretar, argumentar y relacionar que pone a prueba PISA; podremos incluir preguntas “para nota”, expresión ya casi en desuso, imprescindibles para detectar, incluso estimular, el verdadero talento. Ese cambio llegaría inevitablemente a las aulas. El alumnado dedicaría menos tiempo a adivinar qué ejercicio puede «tocar» y más a comprender lo que estudia. Las aulas recuperarían así parte de la ambición formativa que hoy sacrifican para entrenar una prueba que todos criticamos y que, sin embargo, quienes intervenimos en ella contribuimos a perpetuar. Con 17 exámenes “libres”, los distritos podrían “competir” por las propuestas más estimulantes, más competenciales, por las pruebas mejor diseñadas para obtener la deseable distribución normal (por *gaussiana*) de notas, cualidades éstas que ahora más bien soliviantan a alumnos y familias por perjudicar su “nota absoluta” frente a la del alumnado de otras comunidades, como ocurrió este año con Matemáticas en Cataluña y hace pocos en Castilla-La Mancha. Con calificaciones relativas la variedad aportaría riqueza, no agravios.

No estamos, por tanto, ante una discusión técnica reservada a especialistas ni ante un ajuste pensado únicamente para quienes aspiran a Medicina o a determinados dobles grados. Estamos decidiendo qué comportamientos recompensa el sistema. Mientras sigamos tratando como equivalentes notas que proceden de exámenes diferentes, seguiremos fomentando la homogeneización por abajo, la inflación de calificaciones y la enseñanza orientada a la receta. La pluralidad de pruebas es compatible con la equidad, lo que no es compatible es comparar los resultados como si esa pluralidad no existiera. Estandarizar la calificación en lugar de imponer un examen único permitiría revalorizar la diversidad y, al mismo tiempo, mejorar el Bachillerato. La alternativa es seguir lamentando cada año los defectos de una Selectividad que nosotros mismos nos negamos a cambiar.

José Ángel de Toro es catedrático de Física Aplicada en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) y presidente de tribunal de la PAU. Elena Gajate es profesora de Matemáticas y exasesora de la PAU en la UCLM. Iván Area es catedrático de Matemática Aplicada en la Escola de Enxeñaría Aeronáutica e do Espazo de la Universidade de Vigo con una amplia experiencia en la PAU y en los procesos de admisión a las universidades públicas.

THE CONVERSATION

Los cuatro motivos que explican los desastrosos resultados de España en el último informe PISA

María Solano Altaba. Profesora de la Facultad de Humanidades y CC. Comunicación Universidad CEU San Pablo, Universidad CEU San Pablo

España ha caído a mínimos históricos en las tres competencias que evalúa el trianual Informe PISA elaborado por la OCDE: matemáticas, ciencias y comprensión lectora. Además, queda por debajo de la media y las puntuaciones descienden aún más que otros países. Y eso sin tener en cuenta que el sesgo es siempre positivo, como revela el que hayan expulsado a Cataluña de la medición porque se ha demostrado que excluía de las pruebas a un número elevado no autorizado de estudiantes.

Estos desastrosos resultados parecen responder a varios motivos: un sistema educativo que no fomenta el esfuerzo, la irrupción de las pantallas con la consecuente pérdida de atención y la reciente aparición de la IA, en la que muchos estudiantes delegan el proceso que les permitiría aprender.

Un batacazo sin paliativos

Los datos indican que un alumno de 15 años en 2025 lee como uno de 13 en 2022. Los estudiantes españoles están a curso y medio de los ingleses. Y la brecha con los países vecinos no para de agrandarse. En España tenemos muchos menos alumnos excelentes que los sistemas más competitivos (sólo un 4 %), a la vez que arrastramos muchos más alumnos mediocres con bajo rendimiento (un 24 %).

¿Cómo se ha llegado hasta esta situación? El camino es tan complejo que sería un error poner el foco de atención en un único factor. Además, los informes PISA no son perfectos y no siempre sirven para corregir el rumbo de las políticas educativas de los estados participantes.

Con todo y con eso, la marcada tendencia bajista de todos los indicadores muestra la urgencia de plantear soluciones para evitar toparnos con toda una generación perdida que llegará al mercado laboral en menos de una década.

En este cóctel molotov del desastre educativo, destacan cuatro elementos sobre los que podemos intervenir para evitar una catástrofe mayor que se extienda en el tiempo: aumentar el grado de exigencia, fomentar el valor del esfuerzo, recuperar el foco de atención y poner límites al mal uso de la inteligencia artificial.

La exigencia como derecho

Cuando se habla del derecho a la educación, se circunscribe en demasiadas ocasiones a la controvertida polémica alrededor de la libertad de elección de centro educativo o al debate sobre el presupuesto destinado a esta área, con consecuencias como la ratio de alumnos por profesor. Pero el origen de ese derecho es el del derecho a aprender, a saber más, a mejorar, a tener más oportunidades profesionales, a estar mejor preparados para la vida adulta. Y para que se cumpla este compromiso constitucional, es imprescindible garantizar ese aprendizaje.

La única manera de consolidar ese proceso formativo es con exigencia. Porque está demostrado que la manera de aprender requiere del esfuerzo cognitivo: análisis, síntesis, repetición, práctica a través de distintos formatos, validación de los contenidos con pruebas de evaluación... Y este proceso no es fácil ni cómodo para el estudiante, que suele preferir cualquier otra actividad lúdica o más sencilla de llevar a cabo. Como bien explica Gregorio Luri en uno de sus más famosos libros, la escuela no es un parque de atracciones.

El problema se agrava si, como ha sucedido en España, se tratan de tapar las elevadas tasas de fracaso escolar con leyes educativas que fomentan la promoción de curso incluso sin haber alcanzado las competencias necesarias en todas las materias. Es decir, se admite que el sistema no será capaz de preparar de manera al menos suficiente a todos los alumnos, pero para evitar que se queden atrapados en las aulas de la educación obligatoria, se les va dejando pasar de curso sin que aprendan lo que tienen que saber.

Esa bajada sustancial del nivel de exigencia no es nueva en nuestras leyes educativas, pero está más acusada en la vigente, la Lomloe. Y la consecuencia no sólo ha sido el aumento del número de estudiantes con bajo rendimiento, sino una percepción generalizada de todos los alumnos de que no hace falta esforzarse demasiado para promocionar. Para no dejar a nadie atrás se ha frenado al conjunto.

Recuperar el foco de atención

Los resultados del último Informe PISA, con datos evaluados de 2025, se esperaban con enorme interés porque se entendía que los de 2022 estaban distorsionados por el efecto de la pandemia. La realidad ha sido tremenda y, por extendida entre muchos países, fuertemente corroborada: hemos ido a peor. Uno de los motivos es que las diferentes condiciones de vida de los alumnos durante los confinamientos hicieron bajar los niveles de exigencia. Otro es la coincidencia de la covid-19 con la apresurada y poco meditada digitalización de las aulas en todas las etapas educativas.

No se puede demonizar el uso de la tecnología en el aula, muy necesaria en determinadas circunstancias e imprescindible para garantizar la correcta formación de los estudiantes en destrezas y habilidades que les serán exigidas en el entorno laboral. Pero tampoco se puede caer en el error de negar que aquella digitalización sin límites abrió la puerta a que niños y adolescentes sin suficiente control aún de sus impulsos tuvieran delante de ellos una variadísima oferta de entretenimiento que distrajo su atención.

Además, son ya abundantes los estudios científicos que demuestran que nos encontramos ante un verdadero problema de salud pública causado por el riesgo de adicción que produce el uso de pantallas y, en particular, de redes sociales.

El problema de las pantallas va más allá del momento de su uso puntual, que puede llegar a controlarse bien prohibiendo la presencia de dispositivos, bien limitando su uso con determinadas técnicas. Pero mientras haya ciertas horas de uso, aunque sea para mero entretenimiento, el problema de la atención seguirá ahí. La razón fundamental es que va deteriorando nuestra capacidad para prestar atención de manera sostenida a tareas que producen pocos picos de dopamina. Si los alumnos utilizan para estudiar, las posibilidades de dejar de prestar atención son elevadas. Además de que puede generar problemas de salud mental, especialmente entre niños y adolescentes, que afecten a su capacidad de aprendizaje.

La delegación cognitiva es peligrosa

Hay un último elemento fundamental que se ha colado ya, aunque con poca concreción estadística, en los últimos resultados del Informe PISA: la irrupción de la IA como herramienta habitual en las rutinas de estudio y trabajo de los alumnos. Un reciente estudio con una amplia muestra representativa, midió el desempeño de estudiantes que usaban IA frente a los que no la usaban. En la entrega de tareas puntuales, aquellos que usaban IA puntuaban por encima de sus compañeros. Sin embargo, fracasaban a la hora de completar los exámenes de final de curso. Es decir, cuando se trabaja con IA, el aprendizaje no es significativo.

En cierto modo, la IA sobreprotege porque hace fácil lo difícil y resuelve problemas complejos sin esfuerzo y con resultados muy satisfactorios. Los estudiantes que la utilizan corren el riesgo de perder la confianza en sus propias capacidades, ver mermada su autoestima y generar una profunda dependencia. Además, no logran desarrollar pensamiento crítico porque no tienen con qué contrastar los resultados aportados por la IA y quedan al albur de las decisiones tomadas por algoritmos que escapan a su control.

El cóctel molotov del desastre educativo está en plena ebullición. De nosotros depende solventar el problema generado a la generación que ahora está estudiando y evitar que se repita en las venideras.

¿Se aprende mejor haciendo? Lo que dice la ciencia sobre las metodologías activas

Silvia Conde-Izquierdo. Investigadora. Especialización en Metodologías Activas, Evaluación Formativa, Conocimiento Tecnopedagógico, Formación Docente, Universidad Camilo José Cela

Imaginemos dos aulas de primaria. En la primera, el profesor explica el ciclo del agua mientras el alumnado toma apuntes. La explicación termina y la clase continúa con el siguiente contenido.

En la segunda, la escena es muy distinta. A niños y niñas se les plantea un reto: diseñar un sistema para recoger y reutilizar el agua de lluvia en el colegio. Para conseguirlo deben investigar, calcular, debatir propuestas, construir una maqueta y defender su solución. Mientras resuelven un problema real, aprenden ciencias, matemáticas, comunicación y trabajo en equipo.

¿Qué grupo tendrá más oportunidades de comprender y utilizar lo aprendido? La investigación reciente sobre metodologías activas muestra que implicar al alumnado en tareas que requieren utilizar sus conocimientos puede favorecer el aprendizaje y el rendimiento académico.

Evidencias sobre las metodologías activas

Un solo estudio no basta para demostrar que una estrategia educativa funciona. La confianza aparece cuando investigaciones realizadas en distintos países y contextos llegan a conclusiones similares. Eso es exactamente lo que ha ocurrido con las metodologías activas.

Una revisión sistemática –un tipo de investigación que localiza, selecciona y analiza de forma rigurosa los estudios relevantes disponibles sobre una misma pregunta para obtener una visión global de la evidencia– examinó 36 investigaciones publicadas entre 2018 y 2024 sobre nueve metodologías activas.

Los resultados mostraron que estrategias como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y problemas, la gamificación, el aula invertida o el aprendizaje basado en indagación se asociaban con mejores resultados académicos, mayores niveles de motivación y una mayor satisfacción del alumnado en comparación con enfoques más tradicionales.

Otros estudios muestran que estos beneficios pueden observarse en distintas áreas de aprendizaje y que la incorporación de estrategias activas puede complementar la enseñanza tradicional. Además, estas estrategias pueden introducirse de forma progresiva, adaptándose a las características y necesidades de cada aula.

Otros beneficios más allá del rendimiento escolar

Pero sus beneficios van más allá del rendimiento académico. La investigación sobre metodologías activas también ha encontrado resultados favorables en aspectos como la motivación y la implicación del alumnado en su aprendizaje. Estos factores son relevantes porque aprender no consiste únicamente en obtener mejores resultados, sino también en encontrar sentido a aquello que se aprende.

¿Cómo ponerlo en marcha?

Aunque el término metodologías activas pueda sonar técnico, la idea es sencilla: el alumnado deja de limitarse a escuchar para empezar a utilizar lo que aprende.

Imaginemos una clase de matemáticas. En lugar de resolver una serie de operaciones, la clase debe calcular el presupuesto de una excursión escolar. El alumnado compara precios, estima gastos, justifica sus cálculos y decide qué opción resulta más viable.

Lo mismo sucede en lengua y literatura. Después de leer una novela, el alumnado puede crear un pódcast donde analiza las decisiones de los personajes y defiende su interpretación utilizando evidencias del texto.

En una clase de ciencias naturales sobre ecosistemas podemos partir de un problema cercano: averiguar por qué ha disminuido una especie de la zona y proponer medidas para protegerla a partir de los conocimientos trabajados en clase.

Y ni siquiera es necesario organizar siempre un proyecto. Tras explicar un fenómeno científico, puede bastar con plantear una situación inesperada: ¿qué ocurriría con esta planta si permaneciera varios días sin luz? A partir de ahí, el alumnado puede discutir posibles respuestas y justificar su conclusión.

El contenido no cambia; cambia la forma de aprenderlo. En lugar de limitarse a recordar información, el alumnado debe comprenderla, relacionarla con otros conocimientos y utilizarla en situaciones diferentes, dentro y fuera del aula.

Pero hay un matiz importante: las metodologías activas no eliminan las explicaciones del profesorado ni convierten todas las clases en proyectos. El docente sigue siendo quien diseña las actividades, acompaña el proceso y ayuda al alumnado a construir el conocimiento.

¿Cómo aprovecharlas mejor?

La investigación educativa sobre pensamiento crítico en Primaria destaca la importancia de implicar al alumnado en actividades que permitan dialogar, plantearse preguntas y utilizar los conocimientos. Uno de los cambios más visibles se produce precisamente en su papel en el aula: de escuchar, recordar y reproducir contenidos a explicar, argumentar, relacionar ideas y resolver problemas.

Además, este tipo de aprendizaje ofrece oportunidades para desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas, especialmente cuando el alumnado debe analizar alternativas, debatirlas con otros y buscar conjuntamente una solución.

El desafío ahora es conseguir que ese conocimiento científico llegue a las aulas y a los docentes. Porque la mejor enseñanza no es la que ayuda a recordar una respuesta durante un examen, sino la que despierta la curiosidad, desarrolla el pensamiento crítico y ofrece las herramientas para seguir aprendiendo mucho después de haber abandonado el aula.

Un buen equipo directivo también se nota en el aula **OPINIÓN**

Hay equipos directivos que consiguen algo difícil de medir, pero muy fácil de reconocer: que un profesor sienta que su trabajo importa. Cuando eso ocurre, cambia la manera de vivir el centro, de asumir responsabilidades y de entrar cada mañana en el aula.

ÁLVARO MUÑOZ IBÁÑEZ. Lunes, 14 de septiembre de 2026

El primer colegio en el que trabajé me dejó una enseñanza que entonces no habría sabido formular con precisión. Yo llegaba con la ilusión, las dudas y la inseguridad propias de quien empieza, pendiente sobre todo de hacerlo bien con los alumnos, preparar las clases y responder a todo lo que se esperaba de mí. Tardé poco en descubrir que la experiencia de enseñar no depende únicamente de lo que ocurre entre un profesor y su grupo. También importa el lugar que ese docente siente que ocupa dentro del colegio, la confianza que percibe en quienes lo dirigen y la posibilidad de trabajar sin tener que demostrar a cada momento que merece estar allí.

Con frecuencia reducimos el trabajo de los equipos directivos a aquello que resulta más visible. Hay horarios que cuadrar, reuniones, familias que atender, decisiones que tomar, conflictos que resolver, documentos, inspecciones y una cantidad enorme de asuntos que pocas veces llegan al conocimiento de quienes no forman parte de la gestión. Todo eso es imprescindible. Un centro sin organización difícilmente puede educar bien. El liderazgo, pese a ello, empieza a adquirir otra profundidad cuando deja de limitarse a conseguir que la institución funcione y se preocupa por cómo viven las personas el hecho de trabajar dentro de ella.

Un colegio puede estar extraordinariamente bien organizado y ser, al mismo tiempo, un lugar profesionalmente frío. Se puede cumplir con los horarios, entregar cada documento a tiempo y mantener todos los procedimientos en orden sin que exista un verdadero sentimiento de pertenencia entre quienes sostienen la vida diaria del centro. Hay escuelas donde los profesores trabajan juntos porque comparten un edificio, unas reuniones y unas obligaciones. En otras aparece algo menos tangible: la sensación de estar construyendo un proyecto que merece la pena cuidar. Esa diferencia no suele aparecer en las evaluaciones externas, pero condiciona mucho la forma en que las personas se implican.

Sentirse valorado profesionalmente tiene poco que ver con recibir elogios. Tampoco consiste en encontrar una dirección que evite cualquier corrección o que confunda el buen clima con dar siempre la razón. La autoridad forma parte de la responsabilidad de dirigir y, si está bien ejercida, no debería resultar incompatible con la cercanía. Un profesor puede recibir una indicación exigente y sentirse respetado. Puede escuchar que algo necesita mejorar sin experimentar que todo su trabajo queda cuestionado. Puede discrepar de una decisión y seguir sabiendo que su voz tiene un lugar. Ese equilibrio requiere bastante más criterio que la simple elección entre ser permisivo o autoritario.

La confianza se construye precisamente en ese terreno. Un docente que sabe que puede reconocer una dificultad sin quedar etiquetado suele pedir ayuda antes, compartir más y revisar mejor lo que hace. Cuando cualquier problema se interpreta como una señal de incompetencia, sucede lo contrario: las dudas se ocultan, las dificultades se intentan resolver en soledad y el error se convierte en algo que conviene disimular. No es difícil imaginar qué tipo de cultura profesional aprende más de sí misma.

Enseñar obliga a decidir constantemente. Ninguna formación elimina por completo la incertidumbre porque las aulas están llenas de situaciones que no admiten una respuesta automática. Una actividad que parecía magnífica puede no funcionar. Una conversación con una familia puede tomar un rumbo inesperado. Una decisión acertada con un alumno puede resultar inútil con otro. El desarrollo profesional exige poder volver sobre esas experiencias y pensarlas con otros, algo que solo ocurre de verdad cuando existe suficiente seguridad para hablar con honestidad.

En aquel primer centro descubrí el valor de esa seguridad de una manera muy sencilla. Poder preguntar sin sentir que la pregunta te hacía menos competente, recibir una orientación sin vivirla como una reprimenda o comprobar que alguien recordaba una situación que habías comentado días antes generaba una sensación difícil de resumir en una palabra. Era la certeza de que el trabajo no pasaba inadvertido y de que, detrás de la función que desempeñabas, había personas interesadas en cómo estabas aprendiendo a ejercerla.

Esa forma de acompañar tiene un valor especial al comienzo de la profesión. Los primeros años están llenos de preguntas que muchas veces el profesor no se atreve ni siquiera a formular. Uno llega con conocimientos, ilusión y una idea más o menos construida de lo que significa enseñar, pero el aula obliga muy pronto a revisar muchas certezas. Encontrar un equipo capaz de acompañar ese proceso sin infantilizar al docente ni dejarlo solo puede marcar profundamente su manera de entender el oficio.

Acompañar no consiste en resolver. Hay una ayuda que genera autonomía y otra que acaba creando dependencia. Un buen equipo directivo sabe que apoyar a un profesor implica, a veces, estar disponible y orientar; en otras ocasiones exige retirarse un poco y confiar. Conocer a las personas permite distinguir esos momentos. No todos los docentes necesitan lo mismo, del mismo modo que no todos se encuentran en la misma etapa profesional. Tratar con justicia a un equipo no significa relacionarse de manera idéntica con cada

uno, sino ser capaz de reconocer qué necesita cada profesional para seguir creciendo sin perder de vista las responsabilidades compartidas.

Ahí aparece una dimensión del liderazgo que pocas veces puede resolverse mediante protocolos. Conocer a un claustro requiere tiempo, conversación y atención. Significa saber quién tiene una capacidad que quizá podría ponerse al servicio del centro, quién atraviesa un momento en el que necesita más apoyo o quién está preparado para asumir una responsabilidad nueva. A veces una muestra de confianza modifica una trayectoria profesional mucho más de lo que imaginamos. Que alguien vea una posibilidad en nosotros antes de que nosotros mismos la hayamos reconocido puede convertirse en uno de esos aprendizajes que permanecen durante años.

La pertenencia nace en buena medida de experiencias como esa. En educación sabemos hasta qué punto importa que un alumno se sienta reconocido dentro de su grupo y que perciba que ocupa un lugar. Nos resulta más difícil trasladar esa reflexión al mundo adulto, como si el profesionalismo hiciera innecesaria cualquier necesidad de reconocimiento. Un profesor puede desempeñar correctamente su trabajo sin sentirse parte de su centro, pero la forma de implicarse cambia cuando deja de percibirse como una pieza intercambiable y empieza a entender que su aportación tiene sentido dentro de un proyecto común.

Ese vínculo no se fabrica con discursos institucionales. Se construye en decisiones cotidianas, en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en la manera de reaccionar cuando alguien atraviesa una dificultad y en el espacio que se concede a la voz profesional. Se construye incluso en aspectos que parecen menores: una conversación a la que se vuelve días después, una propuesta escuchada con atención aunque finalmente no pueda llevarse a cabo o una responsabilidad que se confía porque alguien ha demostrado estar preparado para asumirla.

La cultura real de una escuela se reconoce mejor en esos gestos que en cualquier declaración de principios. También se revela en la forma en que se afronta el desacuerdo. Un equipo profesional sano no puede aspirar a pensar igual en todo. La educación admite múltiples decisiones razonables y conviven sensibilidades distintas sobre evaluación, disciplina, metodologías, relación con las familias o prioridades pedagógicas. La unanimidad permanente debería preocuparnos más que tranquilizarnos si se consigue a costa de que nadie se atreva a expresar una opinión diferente.

Poder discrepar sin poner en riesgo el vínculo profesional es una de las señales más claras de confianza. Cuando la dirección entiende el desacuerdo como parte de una conversación adulta, el claustro puede argumentar, revisar ideas y encontrar decisiones mejores. Cuando cualquier diferencia se interpreta como deslealtad, las reuniones pueden volverse aparentemente más tranquilas, pero la organización empieza a perder información valiosa. Las personas siguen pensando, aunque aprendan a hacerlo en silencio.

Ese silencio termina teniendo consecuencias. Una institución educativa necesita profesores capaces de pensar sobre lo que hacen, de cuestionar prácticas que ya no funcionan y de proponer caminos distintos cuando consideran que pueden mejorar las cosas. Resulta difícil pedir iniciativa a quienes han aprendido que lo más seguro es no exponerse. El liderazgo que genera confianza no necesita renunciar a tomar decisiones; simplemente reconoce que escuchar otras miradas fortalece la capacidad de decidir con criterio.

Todo esto puede parecer alejado de los alumnos, y quizá por eso no siempre concedemos suficiente importancia a la vida interna de los equipos. Los estudiantes no saben qué conversación mantuvo su profesor antes de entrar en clase, quién lo ayudó a resolver una dificultad ni qué oportunidad recibió para desarrollar una idea. Perciben los efectos de una manera mucho más indirecta: en la serenidad con la que se afrontan los problemas, en la facilidad con la que colaboran los adultos, en la coherencia de ciertas decisiones y en la disponibilidad de un profesor que no está gastando buena parte de su energía en protegerse.

La calidad docente depende de demasiados factores como para atribuirlos al estilo de un equipo directivo. Hace falta conocimiento, formación, responsabilidad, capacidad de revisión y mucho trabajo. Ignorar las condiciones profesionales en las que todo eso debe desarrollarse sería igualmente simplificador. Un entorno de confianza no convierte por sí mismo a nadie en un gran profesor, pero facilita algo imprescindible para llegar a ser mejor: reconocer lo que aún no se sabe, aceptar una mirada ajena y mantener el deseo de seguir aprendiendo.

Mi primer colegio me permitió entender esta cuestión desde dentro. Con los años se olvidan muchos detalles de los lugares por los que uno ha pasado. Se desdibujan horarios, reuniones, urgencias y actividades que en su momento parecían ocuparlo todo. Permanecen con más claridad determinadas personas, algunas conversaciones y la forma en que nos hicieron sentir profesionalmente. También permanece aquello que aprendimos de nosotros mismos porque alguien nos ofreció confianza suficiente para descubrirlo.

Esa experiencia cambió mi manera de mirar el liderazgo educativo. Hoy me cuesta pensar en un buen equipo directivo únicamente como aquel que organiza bien un centro, resuelve con eficacia o consigue que las cosas funcionen. Todo eso importa, pero hay otra dimensión más silenciosa y profundamente profesional: conseguir que quienes enseñan sientan que pueden crecer allí, que su criterio merece ser escuchado y que forman parte de algo que va más allá de su propia aula.

La huella de una dirección se encuentra muchas veces en lugares donde nadie pensaría buscarla. Está en el profesor que se atreve a asumir una responsabilidad porque alguien confió antes en él, en quien pide ayuda sin miedo a quedar señalado, en el docente que puede discrepar sin dejar de sentirse parte del equipo y en quien

aprende que recibir una corrección no disminuye su valor profesional. Esa manera de vivir el trabajo acompaña al profesor cuando cierra la puerta del despacho y vuelve con sus alumnos. Por eso un buen equipo directivo, aunque no esté presente cada día en todas las clases, acaba notándose también en el aula.

Álvaro Muñoz Ibáñez es maestro de Educación Infantil y Primaria.

Sánchez insta a apoyar la bajada de ratios y la protección del menor frente a las redes sociales para mejorar la comprensión lectora

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha reconocido durante la última sesión de control en el Congreso que los resultados del último informe PISA "son de una extraordinaria preocupación en todos los países occidentales y también en España".

MAGISTERIO Lunes, 14 de septiembre de 2026

Pedro Sánchez ha destacado el esfuerzo realizado por el Ejecutivo en materia educativa, con una inversión del Ministerio de Educación que se ha duplicado hasta superar «los 6.000 millones de euros». Asimismo, ha señalado que las becas y ayudas al estudio cuentan con un presupuesto que ha crecido en «más de 1.000 millones de euros» para «garantizar la igualdad de oportunidades», y que se han destinado más de 400 millones a programas de cooperación territorial con las comunidades autónomas para reforzar la comprensión lectora y las matemáticas.

En respuesta a la pregunta de Alberto Núñez Feijóo, el presidente del Gobierno ha enfatizado que la Cámara Baja está tramitando dos proyectos de ley que a su juicio resultan «fundamentales» para «reforzar la comprensión lectora entre los jóvenes».

Se trata, por una parte, del proyecto de ley sobre la mejora de las condiciones para el desempeño de docencia y la enseñanza no universitaria, que propone una reducción del número máximo de alumnos por aula y, por otra parte, del proyecto de ley orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales, que persigue aumentar a 16 años la edad mínima de registro en redes sociales.

En respuesta a Gabriel Rufián, del Grupo Parlamentario Republicano, el presidente ha insistido que la responsabilidad y el deber de culminar ambos proyectos de ley corresponde «no solamente al Ejecutivo, sino también a las Cortes Generales».

El presidente mantiene un encuentro con representantes de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha mantenido un encuentro en La Moncloa con representantes de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI). Durante la reunión, a la que ha asistido también la ministra Milagros Tolón, el jefe del Ejecutivo ha escuchado las principales reivindicaciones de esta Plataforma, que integra a trabajadores de Escuelas Infantiles, que reclaman mejoras en sus condiciones laborales, una mayor financiación para la educación de 0-3 y una red de centros públicos, universales y gratuitos, entre otras medidas.

Pedro Sánchez ha agradecido la labor y el compromiso de estos profesionales y ha compartido con ellos el importante papel que desempeña la educación infantil como motor de igualdad de oportunidades, así como la necesidad de poner el foco en la calidad de estos centros, más allá de su papel como herramienta de conciliación.

El presidente les ha garantizado que el Gobierno está comprometido en seguir trabajando para que la 0-3 sea una etapa educativa universal, pública y gratuita para todas las familias, con independencia de su renta y del lugar donde residan. En este sentido, ha subrayado que el Ejecutivo ha realizado una inversión de 670 millones de euros para reforzar el primer ciclo de Infantil y ha creado más de 45.000 nuevas plazas públicas y gratuitas, elevando la escolarización temprana hasta el 56%. Además, el Ministerio de Educación está trabajando en la actualización de la normativa que regula estos centros planteando mejoras importantes no solo en las ratios, sino también en los espacios educativos.

Por último, el presidente ha insistido en que, para mejorar el reconocimiento, la calidad y la extensión de esta etapa educativa también es necesario el compromiso del resto de administraciones, y por ello ha llamado a las comunidades autónomas a ejercer plenamente las competencias que tienen atribuidas en materia educativa y a ejecutar todos los recursos que el Estado les transfiere para educación.

Illa buscará un "gran consenso" en educación que prevea el 6% de inversión pública

El presidente de la Generalitat de Cataluña, Salvador Illa, se ha comprometido este lunes a abrir un debate sobre la educación en Cataluña con todos los actores implicados, con el fin de alcanzar un "gran consenso" y marcar el camino para alcanzar el 6% de inversión pública en materia educativa.

EFE Martes, 15 de septiembre de 2026

Así lo ha dicho en una conferencia titulada *El futuro está aquí*, en el Museo Marítimo de Barcelona, el mismo lugar donde, en abril de 2024, antes de las elecciones que lo llevaron a la presidencia de la Generalitat, presentó su proyecto bajo el lema «Unir y servir». Superado el ecuador de su mandato, Illa ha vuelto a convocar a una nutrida representación de la sociedad civil catalana -840 asistentes, según la organización- para explicar las líneas maestras de su actuación de cara a la segunda mitad de esta legislatura.

Illa ha anunciado que iniciará en breve una ronda de contactos con las fuerzas políticas con representación en el Parlament, para abrir un debate de país sobre educación, y pedirá al Consell d'Educació de Catalunya que «sea el instrumento para este debate, desde el conocimiento y el pluralismo que representa». Entre los asistentes a la conferencia se encontraba Joan Manuel del Pozo, presidente del Consell d'Educació de Catalunya. «Me comprometo a que el debate incluya, ahora sí, alcanzar el 6 % de inversión pública, tal y como establece la ley educativa aprobada por el Parlament el año 2009», ha señalado Illa.

«Esto no va de confrontar»

Tras meses de pulso sostenido con varios sindicatos educativos que han convocado huelgas en el sector, Illa ha remarcado que «esto no va de demostrar fuerza ni de confrontar, va de sentarse, dialogar, construir, y de hacerlo serenamente y de buena fe, generando corrientes de confianza mutua en todas direcciones». «Como presidente de la Generalitat, convoco desde ahora mismo al conjunto del país a un debate sobre la educación que Cataluña necesita», ha dicho, no para hacer un simple «diagnóstico», sino para «activar los compromisos de todas las partes interesadas e implicadas en la educación», incluidas las fuerzas políticas.

Este debate debe conducir, ha señalado, a un «nuevo gran consenso de país por la educación», que plantee «objetivos claros» y marque «un norte» para «reforzar los aprendizajes del alumnado», con la «mirada puesta en la próxima década».

Un observatorio sobre el impacto de la IA en el empleo

Por otra parte, Illa ha anunciado la creación de un Observatorio Catalán de Inteligencia Artificial (IA) y Mercado de Trabajo, con el fin de intentar anticipar el impacto de la IA sobre el empleo y liderar una inteligencia artificial «ética y responsable». También ha anticipado la creación de un registro de sistemas algorítmicos para saber dónde, cómo y para qué se utiliza la IA. El Govern, ha añadido, «blindará los derechos laborales para que ninguna decisión algorítmica actúe sin supervisión humana».

El Govern prevé movilizar 2.500 millones hasta 2031 para climatizar escuelas públicas

El Govern de Salvador Illa invertirá 100 millones de euros para climatizar 100 centros educativos públicos de Cataluña, considerados prioritarios, durante el curso 2027-28, con el propósito de movilizar 2.500 millones para adecuar climáticamente el conjunto de 2.530 escuelas en el periodo 2027-2031. El anuncio lo ha hecho Illa en una conferencia titulada «El futuro está aquí» en el Museo Marítimo de Barcelona, en la que ha explicado las líneas maestras de su acción de gobierno de cara a la segunda mitad de esta legislatura.

«En el marco de las políticas de adaptación al cambio climático, me complace anunciar que el Govern pone en marcha el Plan Actualiza Clima para climatizar todos los centros educativos públicos y todas las residencias de gente mayor públicas de Cataluña», ha afirmado Illa, que en las próximas semanas convocará a representantes del mundo municipal para «trabajar de forma coordinada».

El Govern aprobará, en su reunión de hoy, un acuerdo para movilizar hasta 2.500 millones de euros, hasta el curso 2030-2031, con una actuación inicial en 100 centros prioritarios con una inversión de 100 millones para asegurar su climatización integral. Estos 100 centros prioritarios, señalan fuentes de la Generalitat, han sido escogidos con criterios de equilibrio territorial, vulnerabilidad del alumnado y condiciones climáticas extremas.

El plan prevé actuaciones en fachadas, cubiertas y cierres para garantizar el aislamiento térmico que requiera cada edificio, la sustitución de calderas de energías fósiles por sistemas aerotérmicos y placas fotovoltaicas, así como la instalación de sistemas de ventilación mecánica en aulas y espacios del centro. En una primera fase, se oficializará el encargo de las actuaciones a Infraestructures.cat; a partir del primer trimestre de 2027 se licitarán por lotes las obras, que se adjudicarán a finales de ese año y, a lo largo del curso 2027-28, culminarán los trabajos.

Colaboración con el mundo local

Más allá de las actuaciones en estos 100 centros prioritarios del conjunto de Cataluña -que se suman al plan de choque ya en marcha en 392 centros educativos con una inversión directa de 20 millones para la instalación de ventiladores-, el Govern trabajará para desplegar en los próximos cinco años un plan para la climatización de los 2.430 recintos escolares restantes de titularidad del Departamento de Educación, que encabeza la consellera Esther Niubó. Ello exigirá, según cálculos de la Generalitat, 2.500 millones de euros, en buena medida a través de la colaboración público-privada y de un mecanismo de cooperación municipal.

En concreto, se abrirá un plazo de dos meses para que los ayuntamientos puedan asumir desde 2027 la ejecución y financiación de las actuaciones -ya sea mediante el adelanto de fondos propios o bien operaciones con el Instituto Catalán de Finanzas (ICF)-, con la garantía de retorno de la inversión por parte de la Generalitat. El objetivo de climatización global de los centros educativos catalanes para 2031 requerirá, pues,

de acuerdos con ayuntamientos que quieran adelantar recursos o cerrar operaciones de financiación reembolsables con el ICF.

PISA 2025 alerta de una falsa mejora de la equidad educativa en España

Un informe de EsadeEcPol y Save the Children a partir del informe PISA advierte de que España ha reducido algunas brechas educativas porque el rendimiento del alumnado más favorecido se ha desplomado, no porque hayan mejorado los estudiantes vulnerables. La repetición de curso continúa siendo uno de los principales focos de desigualdad.

MAGISTERIO. Miércoles, 16 de septiembre de 2026

España aparece en PISA 2025 como un país más igualitario en términos relativos, pero esa fotografía esconde un retroceso general del aprendizaje. FOTO IA

España aparece en PISA 2025 como un país más igualitario en términos relativos, pero esa fotografía esconde un retroceso general del aprendizaje. La brecha socioeconómica se ha reducido porque el alumnado con más recursos ha sufrido una caída mucho mayor, mientras los estudiantes vulnerables también obtienen peores resultados. La equidad mejora en los indicadores, pero lo hace mediante una convergencia a la baja.

Esta es la principal advertencia del informe elaborado por EsadeEcPol y Save the Children a partir de los microdatos de PISA 2025. El estudio analiza la igualdad de oportunidades en España y sus comunidades autónomas, compara los resultados con los de 2022 y examina las diferencias relacionadas con el nivel socioeconómico, el origen migrante, la repetición y el uso educativo de la tecnología.

España obtiene 451 puntos en lectura, 23 menos que en 2022, una pérdida equivalente a más de un curso de aprendizaje. El descenso supera los 14,3 puntos registrados por el promedio de los 35 países de la OCDE incluidos en la comparación. Los resultados españoles también retroceden 15,7 puntos en Matemáticas y 7,4 en Ciencias, dejando al país por debajo del promedio internacional en las tres competencias.

Una brecha menor por las razones equivocadas

El alumnado perteneciente al cuartil socioeconómico más favorecido pierde 33 puntos en lectura, mientras que el cuartil con menos recursos retrocede 15,1. Como consecuencia, la distancia entre ambos grupos se estrecha en 18 puntos y el peso del origen social sobre la nota baja del 12,1% al 8,3%.

Este último indicador sitúa a España en el tercio más equitativo de la OCDE, al nivel de Finlandia y por delante de países como Alemania, Francia, Portugal o Italia. Sin embargo, el informe rechaza interpretar el dato como una mejora completa: el alumnado desfavorecido también ha perdido aproximadamente medio curso de aprendizaje.

La comparación internacional refuerza esa preocupación. Mientras el 10% del alumnado más pobre de la OCDE mantiene prácticamente sus resultados de 2022, con una variación de apenas 0,6 puntos negativos, su equivalente español pierde 10,6 puntos en lectura. España no ha conseguido proteger a los estudiantes más vulnerables frente al deterioro general del rendimiento.

El retroceso tampoco afecta únicamente al alumnado de familias acomodadas. Cuando los estudiantes se ordenan por sus propios resultados, y no por el nivel socioeconómico familiar, se observa que en España también caen con especial intensidad los alumnos de mayor rendimiento. A diferencia de la OCDE, donde los mejores estudiantes resisten mejor, el descenso español se agudiza en los percentiles superiores.

Grandes diferencias entre comunidades

En quince de las dieciséis comunidades analizadas empeoran los cuatro cuartiles socioeconómicos. La única excepción es Castilla-La Mancha, donde el grupo con menos recursos mejora 8,3 puntos en lectura. En el extremo contrario, la Comunidad Valenciana registra la mayor caída autonómica, con un descenso medio de 58,2 puntos.

Euskadi presenta una de las menores brechas internas de España, pero esa igualdad responde a un importante deterioro entre los grupos con más recursos. Su cuartil socioeconómico alto cae 50,3 puntos y queda en 446, el resultado más bajo del país para el alumnado favorecido. La Comunidad Valenciana es la única autonomía donde el retroceso del cuartil desfavorecido supera al del favorecido: 61,2 frente a 53 puntos.

Cataluña queda fuera del análisis autonómico porque el 23,2% de su alumnado fue excluido de la prueba y su muestra no se considera representativa. Los resultados de Murcia deben interpretarse con cautela por su elevada tasa de exclusión, aunque el informe considera plenamente válidos los datos nacionales para las comparaciones internacionales y temporales.

La desventaja migrante se ensancha

El alumnado de origen migrante obtiene 35,3 puntos menos en lectura que el nativo. La distancia es inferior a la registrada por la OCDE y la Unión Europea y, al comparar estudiantes con un nivel socioeconómico

equivalente, se reduce hasta los 15,4 puntos. El estudio concluye que la desventaja migrante en España es, en buena medida, una desventaja de clase social.

Sin embargo, la brecha ajustada por nivel socioeconómico se ha duplicado desde 2022. El empeoramiento es especialmente acusado en Andalucía, donde pasa de una ventaja de 7,1 puntos para el alumnado migrante a una desventaja de 21,5, y en La Rioja, donde aumenta de 7,6 a 36,9 puntos. La caída se concentra especialmente en la primera generación, formada por estudiantes nacidos fuera de España.

El aumento del alumnado migrante no explica, no obstante, el desplome general. La población escolar de origen extranjero ha pasado del 15% al 20% en tres años, pero los cambios en la composición social, educativa y lingüística de las aulas tienen un efecto prácticamente nulo sobre la evolución de las notas. Con un perfil de alumnado idéntico al de 2022, España habría perdido casi los mismos puntos.

La repetición mantiene la desigualdad

La repetición de curso continúa siendo la principal asignatura pendiente. El 22% del alumnado español de 15 años ha repetido al menos una vez, prácticamente el mismo porcentaje que en 2022 y más del doble que el promedio de la OCDE, situado en el 9,8%. España permanece como el tercer país de la organización con mayor repetición, solo por detrás de Colombia y Bélgica.

El problema no se distribuye de manera uniforme. En el cuartil socioeconómico alto repite alrededor del 7% del alumnado, una tasa similar a la internacional. En el cuartil bajo, en cambio, lo hace el 40%, frente al 16% de la OCDE. Todo el exceso español se concentra así en la mitad más vulnerable de la escala social.

Incluso comparando estudiantes con las mismas competencias en lectura y ciencias, un alumno del cuartil socioeconómico bajo tiene cinco veces más probabilidades de haber repetido que uno del cuartil alto. La cifra supera ampliamente el 2,3 de la OCDE y convierte a España en el segundo sistema más desigual en este indicador.

Madrid alcanza el contraste autonómico más extremo: a igualdad de competencias, un alumno con pocos recursos tiene doce veces más probabilidades de repetir que otro favorecido. Le siguen Castilla y León, con nueve veces más, Navarra, con ocho, y Aragón y La Rioja, ambas por encima de seis. La repetición funciona, por tanto, como un mecanismo que reproduce el origen social incluso entre estudiantes con rendimientos semejantes.

Más inteligencia artificial para leer y escribir

El informe incorpora por primera vez un análisis del uso de inteligencia artificial generativa. El 46% del alumnado español utiliza chatbots al menos una vez por semana para resumir textos o redactar trabajos, nueve puntos por encima del promedio de la OCDE. España se sitúa así entre los países con mayor uso académico de IA, aunque la comparación debe tomarse con cautela por diferencias en la formulación del cuestionario español.

El nivel socioeconómico influye especialmente en los usos que complementan el trabajo del estudiante. La utilización de IA para aprender pasa del 50% en el cuartil bajo al 60% en el alto, y para investigar un tema nuevo, del 37% al 47%. En cambio, recurrir a estas herramientas para resumir o redactar está mucho más igualado entre los distintos grupos sociales.

El aula reduce las diferencias. Dentro de clase, la distancia entre los cuartiles bajo y alto en el uso diario de IA es de siete puntos porcentuales, del 29% al 36%. Fuera del centro se amplía hasta doce puntos, del 39% al 51%. El entorno escolar actúa así como un espacio de compensación, mientras el tiempo y los recursos familiares agrandan la desigualdad.

También persisten diferencias en el ocio digital. El alumnado con menos recursos dedica más tiempo a redes sociales, videojuegos y navegación por entretenimiento, mientras el de familias favorecidas utiliza más los dispositivos para aprender. Entre quienes superan las cinco horas diarias, el cuartil bajo duplica al alto en varias actividades de ocio intensivo con pantallas.

Refuerzo temprano y apoyo personalizado

EsadeEcPol y Save the Children plantean reforzar las tutorías individualizadas o en grupos reducidos desde las primeras etapas, especialmente en lectoescritura y Matemáticas. También proponen ampliar el acceso del alumnado vulnerable a la Educación Infantil de 0 a 3 años, la educación no formal, el comedor, el transporte y las becas de continuidad.

Las recomendaciones incluyen dotar de más personal docente y no docente a los centros de alta complejidad, mejorar la formación del profesorado para trabajar con aulas heterogéneas y revisar las prácticas de evaluación y repetición. El informe apuesta además por garantizar claustros más estables, orientación, trabajadores sociales, aulas de acogida y ratios reducidas cuando la concentración de alumnado vulnerable lo justifique.

En el ámbito tecnológico, las entidades reclaman una formación digital centrada en un uso seguro, crítico y responsable de la inteligencia artificial, junto con una evaluación previa de las herramientas empleadas por los centros. La conclusión atraviesa todo el informe: reducir una brecha solo representa un avance cuando quienes parten con menos oportunidades aprenden más y progresan, no cuando los demás retroceden con mayor rapidez.



El Consejo Escolar del Estado advierte del riesgo de “pereza cognitiva” por el uso escolar de la IA

Así se recoge en el “Marco de referencia sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación”, elaborado a partir de las conclusiones del XXVI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, celebrado este año.

MIRANDA ESCOLAR. 10 de septiembre de 2026

El Consejo Escolar del Estado reclama una incorporación de la inteligencia artificial (IA) al sistema educativo basada en criterios pedagógicos, éticos y de equidad, y advierte de que su utilización acrítica puede terminar debilitando capacidades esenciales del alumnado como el pensamiento crítico, la creatividad, la memoria, la atención o el razonamiento autónomo.

El documento, concebido como un marco de orientación y no como una norma de obligado cumplimiento, sitúa una idea como eje de toda su propuesta: la inteligencia artificial debe estar al servicio de la educación y no al revés. El Consejo Escolar del Estado considera que ninguna herramienta debería incorporarse a un centro únicamente por su novedad, eficiencia o capacidad de automatización si no existe un beneficio educativo claramente identificado.

Una de las principales advertencias se refiere precisamente a la posibilidad de que la IA permita obtener resultados académicos sin que exista detrás un aprendizaje equivalente. El informe cita el concepto de “pereza cognitiva”, utilizado en el *Digital Education Outlook 2026* de la OCDE, para describir el riesgo de que una menor implicación intelectual permita mejorar los resultados inmediatos mientras deteriora el aprendizaje real.

Por ello, el Marco defiende que las actividades educativas que utilicen IA incorporen elementos que obliguen al alumno a demostrar su propio proceso intelectual. Entre ellos figuran la defensa oral, la reescritura argumentada, la explicación del procedimiento seguido, la toma de decisiones creativas o la aplicación de los conocimientos a contextos nuevos. La idea es que el valor educativo no se concentre exclusivamente en el resultado final, sino en el proceso mediante el cual el estudiante aprende.

Tres niveles para utilizar la IA

El Consejo Escolar del Estado propone además una gradación de tres niveles de utilización de la inteligencia artificial: restringido, asistido e integrado. El nivel no debería determinarlo la herramienta utilizada, sino la finalidad pedagógica de cada actividad.

El uso restringido supone que la IA no interviene en la actividad y estaría especialmente indicado para pruebas de comprensión lectora, razonamiento individual en tiempo real o exámenes destinados a comprobar competencias que el alumnado debe demostrar por sí mismo.

El nivel asistido, considerado el más frecuente y recomendado para el aprendizaje ordinario, permite utilizar IA para idear, estructurar, elaborar borradores, revisar o contrastar información, pero bajo supervisión docente y con declaración de su utilización. El alumno mantiene la responsabilidad sobre la elaboración, reescritura y defensa de las ideas.

Finalmente, el nivel integrado contempla que la IA forme parte del propio diseño pedagógico del centro. Para ello, el documento exige políticas explícitas, acceso equitativo, protección de datos, formación previa y participación de los órganos colegiados, incluido el Consejo Escolar.

La IA no podrá decidir las notas

El ámbito de la evaluación aparece como uno de los principales focos de preocupación del documento. El Consejo Escolar del Estado establece que la responsabilidad última sobre la evaluación y la calificación debe corresponder siempre al profesorado y no puede delegarse en sistemas automatizados.

La IA puede utilizarse para organizar información, generar propuestas o realizar análisis preliminares, pero el juicio pedagógico, la interpretación de la evolución del alumno y la decisión evaluadora deben continuar siendo humanos.

El documento considera, además, que la generalización de la IA obliga a revisar los métodos tradicionales de evaluación. En un escenario en el que generar automáticamente textos, imágenes o respuestas resulta cada vez más sencillo, la evaluación debería prestar mayor atención a la argumentación razonada, la resolución de

problemas nuevos, la transferencia del conocimiento, la reflexión sobre el aprendizaje, la creatividad, la comunicación oral y el trabajo colaborativo.

El informe plantea así un cambio de enfoque: más que intentar detectar permanentemente si un alumno ha utilizado IA, los centros deberían diseñar actividades en las que pensar, interpretar, decidir y crear requieran una implicación cognitiva que la tecnología no pueda sustituir.

“La última palabra es siempre humana”

El Marco establece entre sus principios que la supervisión humana debe ser “significativa”, es decir, real, informada y efectiva. Ningún sistema de IA debería determinar la calificación de un estudiante, decidir sobre su trayectoria educativa o emitir valoraciones sobre su conducta.

El Consejo Escolar del Estado relaciona esta orientación con el Reglamento europeo de Inteligencia Artificial, que considera de alto riesgo determinados sistemas empleados en educación y formación profesional cuando pueden evaluar resultados de aprendizaje, influir en la trayectoria educativa o supervisar comportamientos durante pruebas.

La cuestión no afecta únicamente a la evaluación. El documento extiende la exigencia de supervisión humana a la orientación educativa, la toma de decisiones y la interpretación de resultados.

La equidad de acceso constituye otro de los pilares del informe. El Consejo Escolar del Estado advierte de que la IA podría reproducir o ampliar desigualdades educativas preexistentes.

El documento identifica específicamente como una posible nueva fuente de desigualdad la diferencia entre estudiantes que pueden utilizar modelos de IA de pago y aquellos que únicamente tienen acceso a versiones gratuitas. Por ello, ningún centro debería institucionalizar una herramienta sin comprobar previamente que todo el alumnado puede utilizarla en igualdad de condiciones. Cuando no pueda garantizarse ese acceso, el Marco plantea que las actividades puedan realizarse también sin IA fuera del horario escolar.

Privacidad y protección de los menores

La protección de datos aparece igualmente como una condición irrenunciable. El centro debe conocer qué información se introduce en las herramientas, para qué se utiliza y bajo qué garantías se procesa.

El informe reclama transparencia no solo sobre la existencia de una herramienta, sino también sobre su finalidad, límites, supervisión y tratamiento de los datos. La opacidad tecnológica —utilizar sistemas cuyo funcionamiento nadie comprende o controla— resulta incompatible, según el documento, con una institución educativa.

Además, antes de incorporar sistemas de IA a la actividad institucional, los centros deberían verificar el cumplimiento de la normativa de protección de datos y los derechos digitales del alumnado, con especial atención a los menores.

El Consejo Escolar del Estado considera que no puede existir un uso responsable de la IA sin formación. El documento califica esta formación como condición previa e imprescindible para que exista criterio y supervisión efectiva.

Para el profesorado plantea una formación de carácter pedagógico, ético-jurídico y técnico básico. No se trata de convertir a los docentes en expertos tecnológicos, sino de proporcionarles conocimientos suficientes para comprender cómo funcionan las herramientas, cuáles son sus limitaciones, qué sesgos pueden presentar y qué impacto ambiental generan.

El alumnado también debería recibir formación específica desde edades tempranas. El Marco reclama alfabetización en IA, verificación de fuentes, comprensión de sus limitaciones, conciencia sobre la autonomía cognitiva y conocimiento de las implicaciones éticas de presentar como propio un trabajo generado por una máquina.

Las familias, por su parte, deberían disponer de información comprensible sobre las herramientas utilizadas por los centros y sobre cómo acompañar a sus hijos en el uso de estas tecnologías en casa. El documento plantea que esta información esté disponible en los idiomas de las familias cuando sea necesario.

La IA debe servir para liberar tiempo docente, no para generar más trabajo

El informe reconoce uno de los beneficios más inmediatos de la IA: su capacidad para reducir la carga burocrática del profesorado y facilitar tareas como el diseño de actividades, la preparación de exámenes o la elaboración de determinados informes y documentos.

Sin embargo, advierte de un riesgo paralelo: que esa mayor productividad termine generando nuevas expectativas de trabajo, como producir más documentación en menos tiempo o mantener una disponibilidad permanente mediante herramientas de comunicación automatizada.

El criterio que propone el Consejo Escolar del Estado es claro: el tiempo que la IA libere debería destinarse al trabajo pedagógico y a la relación con el alumnado, y no convertirse automáticamente en más carga de trabajo.

El documento otorga al Consejo Escolar de cada centro un papel central en la deliberación sobre el impacto de la IA. Entre sus funciones estarían participar en la elaboración y revisión de los criterios generales sobre

inteligencia artificial, analizar sus implicaciones pedagógicas y éticas, velar por la equidad y la protección de datos, recibir información sobre incidencias y promover la formación de la comunidad educativa.

El informe subraya también la necesidad de incorporar la voz del alumnado, especialmente en secundaria, bachillerato y formación profesional, donde los estudiantes ya son usuarios activos de estas tecnologías.

La participación, según el Marco, no debe limitarse a informar a los alumnos de decisiones ya tomadas. Deben existir mecanismos para que puedan aportar su experiencia y contribuir a definir las reglas de utilización de la IA en el centro.

Una de las aportaciones singulares del documento es la división de la vida escolar en tres ecosistemas: formal, informal y comunitario. El ecosistema informal incluye los espacios y relaciones que quedan fuera de la regulación directa del aula: recreos, pasillos, cafetería, tiempos libres o conversaciones entre estudiantes. El Consejo Escolar del Estado considera que buena parte del uso real de la IA se produce precisamente en estos ámbitos y que ignorarlo no hará que desaparezca.

Por ello, recomienda priorizar la información y la orientación frente a la vigilancia permanente. Los centros deberían abordar también problemas como la generación de imágenes de terceros sin consentimiento, la suplantación de identidad, la difusión de contenidos engañosos o el acoso mediante herramientas digitales.

Ante estas situaciones, el documento apuesta por respuestas inicialmente educativas antes que sancionadoras, especialmente en las primeras etapas, aunque reclama que las normas de convivencia contemplen previamente estos escenarios.

El tercer ecosistema, el comunitario, engloba las relaciones con las familias, servicios sociales, servicios sanitarios, bibliotecas, entidades culturales y deportivas y otros agentes del territorio.

El Consejo Escolar del Estado considera que la escuela no puede afrontar en solitario los riesgos derivados de la IA. Desinformación, manipulación de imágenes, dependencia tecnológica o acoso digital pueden requerir la intervención coordinada de distintos servicios.

Al mismo tiempo, la IA puede convertirse en una herramienta de inclusión. El documento destaca usos como la traducción de comunicaciones a los idiomas de las familias, la creación de formatos accesibles y el apoyo a la comunicación en contextos de diversidad lingüística, siempre bajo supervisión humana y con garantías de protección de datos.

El impacto ambiental entra en las decisiones de los centros

Otro de los principios que incorpora el Marco es la sostenibilidad. El Consejo Escolar del Estado considera que los centros deben tener en cuenta el consumo energético, la huella de carbono de los centros de datos y el uso de recursos naturales asociado a las herramientas de IA.

Cuando dos sistemas ofrecen prestaciones equivalentes, el documento plantea que debería preferirse el que presente una menor huella ambiental documentada. Y cuando una herramienta no facilita información sobre su impacto, esa falta de transparencia debería considerarse negativamente.

La cuestión ambiental se presenta además como una oportunidad educativa para que el alumnado comprenda que la tecnología también tiene un coste material y energético.

El Marco concluye que los centros no pueden resolver solos todos estos desafíos. Reclama a las administraciones educativas formación accesible y reconocida para el profesorado, orientación sobre las herramientas disponibles y sistemas de evaluación pedagógica y jurídica de las soluciones de IA.

También reclama que las administraciones proporcionen listas de herramientas evaluadas y adviertan sobre aquellas que presenten riesgos para los menores o no cumplan las exigencias de protección de datos y del Reglamento europeo de IA.

El Consejo Escolar del Estado apuesta además por impulsar sistemas de carácter institucional o público, con código auditable, datos bajo control de la Administración y criterios de diseño alineados con los fines educativos, frente a soluciones comerciales cuya lógica de funcionamiento los centros no siempre pueden conocer ni cuestionar.

Entre las tareas pendientes figuran asimismo la actualización del currículo y de los sistemas de evaluación, el desarrollo de una guía estatal de buenas prácticas, nuevos mecanismos para comprobar la autenticidad de las producciones del alumnado y una formación permanente del profesorado más estable y vinculada a los propios centros.

El documento concluye que la llegada de la inteligencia artificial no debería llevar a la escuela a blindarse contra la tecnología, sino a replantearse qué quiere que aprendan los estudiantes y cómo puede comprobar que realmente lo han aprendido. Y deja una pregunta como criterio último para cualquier decisión: si una tecnología está disponible pero no aporta un valor educativo claro, quizá la opción más responsable sea sencillamente no utilizarla.

[El informe se puede descargar aquí](#)

PISAmé, PISAmé mucho

El llamado Informe PISA de 2026, contiene afirmaciones aparentemente malas para todos los estudiantes europeos y en especial de España, más en concreto de quienes estudian la ESO. No es para tanto, yo lo miro con los ojos del Poder y, para el Poder, mientras menos conozcamos y pensemos, mejor.

RAMÓN REIG. Catedrático de Estructura de la Información en la Universidad de Sevilla. 14 de septiembre de 2026

¿En qué se ha fundamentado siempre el dominio de una minoría sobre la mayoría? En la ignorancia de la mayoría. ¿Es culpable el Poder de eso? No del todo. Cuando surgió la imprenta el Poder empezó a prohibir libros como un poseso. Y quemó en la hoguera a muchos autores a los que consideraba heréticos. Con los siglos, no hace falta quemar a nadie basta con ignorarlo y, si hace falta, crucificarlo en una pantalla o papel.

No hace falta quemar hoy a nadie, la gente sabe de qué va el rollo, se lo han dicho miles de veces, millones. Y les importa un pepino. Incluso hay quien, basándose en la piedad, se coloca de parte del sátrapa como pasa en Ceuta. Aquellas criaturas son responsabilidad de su papá, Mohamed, no nuestra. Cada uno debe cargar con las consecuencias de lo que hace, desarrollarle el trabajo a otro es hacerle un favor al indolente, al tirano, al vago, es dejar a un lado nuestras responsabilidades para abrazar las responsabilidades de otro. Es prolongar el dolor del llamado vulnerable.

Si se les está explicando a la supuestamente espabilada muchachada de Europa y España que todo objetivo relevante en la vida exige esfuerzo y a los receptores les da por las pantallas y por la IA con la complicidad de los padres -a los que también ha capturado el algoritmo- tenemos una situación muy interesante para el Poder: volvemos al analfabetismo real y funcional, si es que alguna vez se marchó.

El Poder tiene nociones de cómo educar a sus ESOS, no en los colegios “normales” sino en otros especiales, de élite, donde se aprende Latín, Historia y Filosofía, materias sin las cuales no se podría dominar al otro. El otro -vástagos y paternidades- se ha inclinado por lo más cómodo: que inventen ellos, los algoritmos, hoy casi se puede obtener una carrera -o sin casi- entregándose al algoritmo y dejándose embarazar por él. Al algoritmo y a la ramplonería, a la permisividad, al pensamiento débil como el que se está aplicando en Ceuta.

En los colegios e institutos, el profesorado está sometido a burocracias innecesarias más ideológico-reaccionarias que académicas, eso, y más, ya lo ha explicado en otro medio mi amigo y colega el profesor Manuel Rodríguez Illana. Yo les voy a añadir otro ejemplo de pusilanimidad en la Universidad de Sevilla (US) que explica en parte los resultados del PISA.

En la US se une el hambre con las ganas de comer. Me explico. El alumnado llega ya desde una educación paterna y colegial blanda -no por culpa del profesorado sino de los papás y del Estado blandiblu-. Entonces se encuentra con que si se ha presentado a cuatro convocatorias y ha suspendido las cuatro y sólo le queda la suspendida para terminar un grado, la US puede aprobarlo por la cara. A eso lo llaman Evaluación Compensatoria.

Funciona así. El profesor o profesora suspende cuatro veces a alguien que no tiene ni pajolera idea de lo que se le pregunta en un examen. Probablemente ha estado colgado -barra a- de la IA y la Red le baje apuntes atrasados mientras se dedicaba a otros menesteres a pesar de que está estudiando gracias al dinero público y de sus papás. El profesorado insiste en que está suspendido. Entonces el afectado o afectada recurre al Rectorado y le dice: mire usted, es que el profesor me tiene manía, sólo me queda una para terminar y ser una persona de provecho y sin embargo insiste en reprobarme.

Entonces el Rectorado les dice a las autoridades académicas de la Facultad que sea que, si lo estiman oportuno, le digan al docente que se apiade de la criatura. Se procede así. El profesor se niega y lo manifiesta y lo argumenta, se mantiene en sus trece, esa persona está suspendida cuatro veces, ha revisado sus exámenes una y otra vez. ¿Manía? ¡Pero si lo más probable es que se encuentre entre el altísimo porcentaje de muchachada que ni va a clase o aparece de higos a brevas y ni va a tutorías!

La Facultad comunica al Rectorado la decisión del profesor, pero el Rectorado, si lo cree oportuno, sin conocer de manera directa al discente como sí lo conoce su profesor, se pasa la libertad de cátedra del docente por el arco del triunfo y al que no ha trabajado bastante le coloca cariñosamente la mano en la cabeza y le dice: no llores más, no te preocupes, criatura, que esa persona mala ya no te va a hacer más pupa, quedas aprobado por evaluación compensatoria, esto es, por la cara. Ahora te vas ya al mercado de trabajo y no olvidéis ni tú ni toda tu familia y amigos votar al partido que te permite la picaresca.

La universidad se presta a seguir la senda de permisividad de ciclos docentes anteriores. El resultado es una muchachada que es criada y educada de manera doctrinaria y blanda para desenvolverse en una sociedad tremendamente dura. Ese personal, primero en la ESO y luego en la universidad, ha sido moldeado según el principio “hay amorres que matan”. Fabricamos pícaros y cobardes que luego no se van a enfrentar con lo que se les viene encima y ni siquiera tienen valor para rebelarse porque cada uno va por su cuenta esperando que la picaresca siga abriéndole el camino.

El alumnado de la ESO y el universitario va a ser el estamento profesoral del mañana. Ya me dirán ustedes qué se puede esperar en el futuro de la enseñanza pública -y puede que de la privada- si se le ha

aplicado una educación ideológica y anémica. Estamos asistiendo al principio del fin de la universidad pública porque el resto de la enseñanza lleva años herida de muerte.

Sin embargo, pensándolo bien, ¿qué importa todo esto? ¿Qué importa el informe PISA? ¿Qué le pide el dios Mercado a la gente, en general? Hoy, el Dios Mercado es una complejísima estructura dedicada a la venta cada vez más sofisticada y personalísima, aprovechando la tecnología y la docilidad esclava de la gente. ¿Qué quiere de nosotros el Dios Mercado? ¿El imperativo categórico de Kant? ¿La importancia del Demiurgo de Platón? ¿La filosofía de la Historia de Hegel o la psicohistoria de Freud? No, eso se deja para la enseñanza de la élite del Poder que actúa en las escalas más altas, del resto se requieren, casi en exclusividad, idiomas, tecnologías y creatividad que así llaman a idear a menudo nuevas formas de adicción comercial a los productos.

A su vez, se adoctrina en la bi-ortodoxia inmutable a través del periodismo. El periodista debe adoctrinar, no informar. Sirve a sus dueños porque sus dueños necesitan unas mentes simples a las que venderles de todo. Esas mentes se han ido formando en una sociedad sacudida por personajes fantásticos, muñecos heroicos y planteamientos como los del programa de TVE La Revuelta que define como “preguntas clásicas” a sus entrevistados interrogarles sobre cuántas veces follan a la semana. Todo esto entre charlas inconsistentes, sobre chorradas varias, risas, aplausos y toque de tambor. Luego llega el mitinero Manu Sánchez que entre gracia y gracia -supuestamente andaluza- te mete entre pecho y espalda el catecismo de la Moncloa cuando previamente Jesús Cintora le ha colocado el toro en suerte.

Si se quiere lo contrario, ahí están las baladronadas de Jiménez Losantos, Carlos Herrera o el gran insultador Eurico Campano. Con este panorama tengo que lidiar para intentar explicarle a mi alumnado la importancia del periodismo riguroso, esto es: un contexto académico politizado que puede matar mi libertad constitucional de cátedra y una profesión desencajada mientras los públicos se dedican a jugar a las redes sociales en demasía y a soltarse bravuconadas de diversas índoles.

Con todo, no hay que ser derrotista. Piso al informe PISA porque está anticuado, vamos a una sociedad que antes era dominada por defecto y ahora por exceso. Y no es que esté en la inopia, no está mal informada, es que no quiere ni puede echar cuenta de los supuestos consejos que se le dan. Ya es hora de convencerse de que cada cual tiene su libertad personal y sus capacidades para ejercer como padres, como gobiernos, como educadores y educados.

Si Descartes decidió en su momento no aceptar lo que le enseñaron y proceder a una crítica de los saberes recibidos y a la formulación de una nueva ética, ahí tenemos un ejemplo a seguir. Si no se desea seguir es responsabilidad de uno mismo, eso es la sociedad libre: los poderes no trabajan para la ciudadanía sino para ellos mismos. Se les hace caso o no. O a medias, esto es, se piensa por uno mismo o te vas con la masa. El informe PISA recoge lo que pasa y lo que pasa es que el informe PISA debe ser pisado porque lo que viene es el mundo en forma posthumana lo cual es igualmente humano.

Millones de personas jóvenes trabajan denodadamente y sin eso que se llama conciencia de clase ni formación estructurada para que todos seamos los más perfectos robots vivos que pensemos en direcciones concretas al tiempo que consumimos y nos arrojan a la basura sin que ni siquiera sepamos qué nos ha ocurrido. Esto es maravilloso para el Poder de verdad, el otro, el de los políticos, no es más que un decorado de cartón piedra. Quien desee salir de ese decorado o romperlo -sea político o ciudadano raso- que se atenga a las consecuencias porque no encuentra una sociedad que defienda su libertad sino que le coloca un par de ortodoxias incuestionables y se acabó. El informe PISA no es más que una papelada más y el papel es muy sufrido.

Europa vuelve al cole con grandes diferencias en horarios, currículos y organización educativa

Eurydice presenta un análisis detallado de los sistemas educativos europeos, destacando cómo varían el tiempo de instrucción, la estructura educativa y los salarios docentes en 39 países

REDACCIÓN.15 de septiembre de 2026

El inicio del año escolar en Europa varía significativamente entre países, con diferencias en la duración de las clases y la estructura de los sistemas educativos. Eurydice proporciona datos actualizados para el año escolar 2026/2027, que incluyen información sobre 42 sistemas educativos en Europa. Estos datos revelan variaciones en el tiempo de instrucción obligatorio y la organización curricular.

Inicio del año escolar y tiempo de instrucción

El comienzo del año escolar es un aspecto fundamental que difiere entre los países europeos. Eurydice ha recopilado datos sobre el tiempo de instrucción obligatorio y las vacaciones en 39 sistemas educativos. Los mapas interactivos permiten comparar cuándo inicia el año escolar, cómo se distribuyen las vacaciones y la

flexibilidad que tienen los países para organizar sus currículos. Los datos muestran que el tiempo de instrucción anual varía considerablemente entre los países y niveles educativos.

Además, Eurydice ofrece diagramas esquemáticos interactivos que visualizan la estructura de 42 sistemas educativos europeos, desde la educación infantil hasta el nivel terciario. Esta edición incluye por primera vez a Georgia, Moldavia y Ucrania, y permite a los usuarios explorar sistemas educativos desde la educación infantil hasta la educación superior, incluyendo la educación obligatoria y la formación profesional.

Educación infantil y desarrollo temprano

El aprendizaje comienza mucho antes del primer día de escuela primaria. Un nuevo documento de Eurydice sobre los currículos de educación y cuidado infantil temprano (ECEC) examina lo que guía el aprendizaje y desarrollo de los niños durante estos años cruciales. En el año 2025/2026, un cuarto de los sistemas educativos europeos aún no contaban con un currículo para entornos de cuidado infantil que suelen inscribir a niños menores de tres años.

El documento también identifica prioridades emergentes en Europa, como las habilidades básicas, la educación digital, la sostenibilidad y la ciudadanía, junto con la inclusión, el bienestar, los derechos de los niños y enfoques más centrados en el niño. Los indicadores a nivel de sistema actualizados para 2026 de Eurydice también proporcionan datos sobre el acceso, la asequibilidad y el personal de ECEC.

Condiciones laborales de los docentes

Los docentes son fundamentales en cada sistema educativo, y sus condiciones laborales son cruciales para atraer y retener profesionales calificados. La herramienta interactiva de Eurydice Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe permite a los usuarios comparar salarios estatutarios y la progresión profesional en 39 sistemas educativos mediante mapas y gráficos interactivos. También ofrece información sobre bonificaciones y beneficios financieros, así como las cualificaciones mínimas requeridas para ingresar a la profesión docente.

Desempeño en habilidades básicas

Un nuevo video de Eurydice sobre el bajo rendimiento en habilidades básicas examina cómo los países europeos están respondiendo a desafíos en alfabetización, matemáticas y ciencias. Basado en el informe de Eurydice «Abordar el bajo rendimiento en alfabetización, matemáticas y ciencias: Cambios de política en la educación escolar europea desde 2020», el vídeo constata un deterioro generalizado de las competencias básicas en Europa y, sobre todo, un aumento de las desigualdades. Entre 2018 y 2022, el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en matemáticas creció en todos los países analizados, mientras que en lectura se mantuvo o aumentó y en ciencias empeoró en la mayoría. La brecha es especialmente acusada entre el alumnado de distinto origen socioeconómico: en 2022, la diferencia en bajo rendimiento matemático entre estudiantes de entornos más y menos favorecidos oscilaba entre 17 y 41 puntos porcentuales, y solo Estonia y Letonia mantenían esa distancia por debajo de 20 puntos.

Con el regreso a las aulas en toda Europa, Eurydice ofrece una visión integral de lo que significa realmente 'volver a la escuela' en los sistemas educativos europeos. Desde las primeras experiencias de aprendizaje de un niño hasta la estructura de los sistemas educativos nacionales, el tiempo en el aula, las carreras de los docentes y las habilidades que los alumnos necesitan para el futuro, Eurydice convierte los datos comparables europeos en ideas que nos ayudan a ver el panorama general.

La otra cara de la docencia **OPINIÓN**

ARIANE SÁNCHEZ FERNÁNDEZ. Profesora y periodista. 16 de septiembre de 2026

Los resultados recién conocidos del informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) son también el reflejo del sistema educativo actual y, de alguna forma, de las dificultades que atraviesan actualmente la otra cara del examen: directivos y docentes.

Uno de los diversos problemas estructurales que afecta actualmente a diversos centros educativos públicos de varias comunidades autónomas, ya ha sido puesto en evidencia por varios sindicatos y diarios con anterioridad: faltan directores. Entre las causas, se encuentran algunas como la sobrecarga de trabajo y las presiones a las que están expuestos por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa, la falta de respaldo institucional, la carencia de incentivos económicos, etc. Así, algunos titulares resaltan que muchas vacantes de dirección quedan desiertas y se procede a nombrar a directores de forma forzosa y bajo nombramientos extraordinarios, más vulgarmente conocidos como “nombramientos a dedo”. Son casos en los que no necesariamente esas personas candidatas han realizado el curso y proyecto de dirección que se presume se exige para ese puesto, ni dicho cargo tiene por qué estar entre sus prioridades.

Tampoco el profesorado está al margen de estos problemas estructurales: las huelgas educativas de varias comunidades autónomas en el último año reflejan la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos y unas condiciones laborales que van en detrimento de la calidad educativa, la falta de respaldo institucional, entre otros. A esto se suma el menoscabo de la autoridad frente al exceso de responsabilidad y otros asuntos nada

baladí: la conflictividad y las faltas de respeto. Desde un informe presentado en 2025 por el Defensor del Profesor- servicio para ayudar al docente en temas de convivencia escolar promovido por el sindicato ANPE desde 2005- se recogía que el 42,6% de casos de docentes atendidos correspondían a conflictos con el alumnado y el 34,4% con las familias. También aumentaban las presiones para modificar las notas. Es de destacar que el sindicato señala que tras las faltas de respeto, las falsas acusaciones son el problema más recurrente al que se exponen los docentes.

En ocasiones, además, el clima laboral del propio centro educativo no goza de buena salud. Si bien existen directores y directoras capaces de liderar equipos y organizar centros con éxito, otros en cambio, suponen un conflicto más para el profesorado. Así, en algún centro público se puede encontrar algún caso en el que en vez de promover la participación del profesorado en un ambiente de cooperación y respeto, se pretenden imponer metodologías y formas de actuar, desatendiendo las necesidades del trabajo de muchos docentes que incluyen, además, el deber inexcusable de desarrollar el currículo. Algunas veces incluso, se genera una especie de “espiral del silencio” que bien podría ser una señal de la desmotivación y el desánimo a los que algunos profesionales han llegado. Asimismo, a estos tintes de estilo de liderazgo ineficiente se pueden sumar acciones y hechos repetidos en el tiempo que, aunque por los organismos competentes en materia no puedan ser calificados de acoso laboral, suponen una merma de la salud laboral del profesorado, por ser hechos que van en detrimento de su dignidad profesional y el desarrollo de sus funciones.

Y es que, entre la nada y el acoso, existe un rango en el que pueden ocurrir actuaciones irrespetuosas y que se inmiscuyan en el trabajo del docente, ante las cuales se deberían tomar acciones preventivas. El problema puede agravarse cuando, en vez de reconocer el problema y poner en marcha soluciones efectivas desde los organismos institucionales competentes, se mira para otro lado o se deja pasar el tiempo, a ver si el problema va disolviéndose por sí solo o bien el docente, extenuado, acaba concursando hacia otro destino con mejor suerte, hacia un centro educativo donde haya más respeto y mejor clima de convivencia-aunque a la luz de los datos expuestos no sea fácil-. Pero a veces no se puede esperar tal odisea, muchos docentes desesperanzados por la falta de respeto de familias, del alumnado, de directivos, sumado a la falta de apoyo institucional, recurren a la baja laboral como la única salida provisional posible. Desde este propio diario-junto con UDIMA, la Universidad a Distancia de Madrid y Educar es Todo- en 2023 se llevó a cabo el I Estudio sobre el Estado de Ánimo de Docentes en España en el que participaron más de 3.800 profesionales de distintas etapas y especialidades. Aunque es solo una muestra representativa del total de docentes españoles, permiten hacerse una idea del estado de la cuestión: ¿Cuántos docentes hoy no están en sus aulas por faltas de respeto y falsas acusaciones? ¿O por presiones continuadas para subir notas? ¿O por la falta de directivos que respeten su labor y promuevan su participación en el centro? ¿O tal vez por la desesperanza y la frustración al ser conscientes de que las instituciones educativas miran para otro lado ante problemas estructurales?...

150 años de la Institución Libre de Enseñanza (I). Los orígenes

Felipe de Vicente Alguero. 10 de septiembre de 2026

El 29 de octubre de 1876 abrió sus puertas un modesto centro privado de enseñanza en la calle Esparteros de Madrid: la Institución Libre de Enseñanza. El acto académico inaugural fue presidido por su primer rector Laureano Figuerola, catalán asentado en Madrid, liberal progresista, que fue ministro durante el Sexenio Democrático (1868-1874). Unos meses antes, en junio, se había aprobado la Constitución de 1876, cuyo artículo 11 reconocía la libertad de enseñanza. Pero el inspirador de la Institución fue Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Los creadores de la Institución quisieron fundar una universidad libre, en donde el profesorado gozaba de total libertad de cátedra e investigación. Fracasaron en su intento y la Institución se convirtió en un colegio de primera y segunda enseñanza, abriendo las puertas a un modelo educativo con el que se pretendía renovar no solo la educación española si no también formar las élites regeneradoras de España.

Para entender los orígenes de la Institución hay que remontarse a Julián Sanz del Río (1814-1869) introductor del krausismo en España. Krause (1781-1832) era un filósofo alemán poco relevante pero llamado a ser el filósofo de referencia de varias generaciones de intelectuales españoles. Sanz del Río se formó inicialmente en el seminario de Córdoba, aunque no siguió la vocación sacerdotal. Cursó la carrera de Derecho, doctorándose

en 1836. Pero su verdadera vocación era la Filosofía. Don Julián había sido becado por el gobierno liberal en 1843 para que perfeccionara en Alemania sus conocimientos filosóficos que había adquirido precisamente en el seminario. El encargo iba también por otros derroteros: encontrar en la filosofía europea una base intelectual sólida para el progresismo liberal español. Sanz no fue discípulo directo de Krause, ya que había muerto cuando él llegó a Alemania, pero siguió la senda del maestro gracias a los primeros y más aventajados discípulos del alemán. En Bélgica (en donde se detuvo antes de ir a Alemania) conoció y trabó relación con Henrich Ahrens (1808-1874) de quien recibirá uno de los aspectos más destacados del krausismo: la Filosofía del Derecho.

Hasta 1854 no es nombrado catedrático de Filosofía de la Universidad de Madrid, convirtiéndose en el jefe de un reducido pero activo grupo de seguidores de su filosofía: los krausistas. Entre los primeros influidos por las ideas krausistas estarán algunos economistas liberales como Eusebio María Del Valle y Laureano Figuerola. Entre los intelectuales influidos por Sanz – y por Krause—estarán desde el primer momento Francisco de Paula Canalejas, tío del político liberal José Canalejas; y políticos del partido demócrata como Nicolás Salmerón. Pero el círculo más próximo a Sanz del Río, además de Salmerón, lo formarán jóvenes profesores como Fernando de Castro, Gumersindo de Azcárate y, sobre todo, Francisco Giner de los Ríos, sacerdote el primero, y católicos convencidos los dos posteriores, hasta que el krausismo cambió su trayectoria religiosa.

¿Cuáles eran las ideas de los krausistas españoles? En 1860, Sanz del Río publicó el *Ideal de la Humanidad para la vida*, una obra breve que pretendía ser una adaptación de las ideas de Krause y, en realidad, no pasó de ser una traducción de unos artículos del filósofo alemán. El librito se convirtió en manual de cabecera de los krausistas y en la base filosófica de un liberalismo hispánico que se desvinculaba, al menos parcialmente, de la tradición católica, tan presente, por ejemplo, en las Cortes de Cádiz. Está inspirado en Krause, pero también en las ideas de Heinrich Ahrens más inclinado a la Filosofía del Derecho. El famoso *Ideal* pretendía ofrecer una moral racionalista, natural, vagamente cristiana, pero desvinculada de la moral católica. Otro de los grandes krausistas fue Gumersindo de Azcárate, autor de *Minuta de un testamento* que se convirtió en otro de los libros canónicos de los krausistas. Si algún lector está interesado puede leer al final del artículo un breve texto de la *Minuta* que resume las convicciones religiosas de los krausistas.

La España del siglo XIX era una sociedad impregnada de la religión y el ateísmo o el agnosticismo eran extraños a la tradición cultural del país. Además, la mayoría de krausistas se habían formado en el catolicismo: Sanz del Río iba para cura y Fernando de Castro fue sacerdote. En todos los krausistas de primera hora late un profundo sentimiento religioso y una gran inquietud espiritual que deseaban hacer compatibles con su liberalismo y su racionalismo extremos. El krausismo les daba los instrumentos intelectuales para superar los dilemas de su conciencia y encontrar la armonía entre su creencia en Dios y en la Ciencia.

El krausismo proporcionó a la izquierda liberal española un fundamento filosófico o ideológico del que carecía. Como la formación básica de todos los españoles del siglo XIX era la católica, el krausismo ofreció una especie de catolicismo liberal, componenda entre una religiosidad de base fundamentalmente cristiana y la idea de progreso y predominio de la razón. Así la conciencia seguía tranquila: no se perdía la fe en Dios, al contrario, se fortalecía racionalmente. Y el cristianismo aparecía reformado, racionalmente aceptable, se había hecho “liberal”, no en sentido político sino filosófico, porque en España hubo políticos liberales y católicos, pero no krausistas.

El liberalismo krausista se manifiesta también en su concepción orgánica de la sociedad (algunos krausistas como Gumersindo de Azcárate eran partidarios del sufragio orgánico). Para ellos, en la sociedad hay diversas “esferas”: la Familia, la Ciencia, la Religión, el Arte, el Estado, son un ejemplo. Cada esfera ha de ser independiente, ninguna esfera ha de pretender y invadir el ámbito propio de otra esfera. La esfera de la Ciencia es sobre todo la Universidad y la educación que han de ser totalmente libres de injerencia alguna. El Estado ha de respetar todas las esferas. No ha de inmiscuirse en la Religión (ha de ser “neutral”) y viceversa. Los krausistas fueron grandes defensores de la libertad de la Ciencia y de la separación entre la Iglesia y el Estado. No fueron anticatólicos, ni tan siquiera laicistas y mucho menos antirreligiosos. Más bien al contrario.

El gran momento del krausismo español fue la revolución de 1868. En 1865 se produjo la llamada “primera cuestión universitaria” motivada por el decreto del ministro Alcalá Galiano, titular de Fomento (de quien dependía la educación), exigiendo la adhesión del profesorado a la Monarquía y la religión oficial del Estado, esto último en clara alusión al krausismo que ya tenía bastantes seguidores en la Universidad. El ministro era un superviviente de las Cortes de Cádiz, tan feo como dotado de gran elocuencia. El asunto se agravó con la publicación de un artículo contra Isabel II por parte de Emilio Castelar, apoyado por los krausistas. Castelar fue expedientado lo que motivó una importante manifestación de estudiantes duramente reprimida por la Guardia Civil con una docena de muertos (Noche de San Daniel, 10 de abril) y vivida en primera persona por Galdós que simpatizará con el krausismo. El suceso provocó una crisis de gobierno. El propio Alcalá Galiano, que ya tenía 80 años, sufrió un infarto en pleno consejo de ministros que le provocó la muerte.

Los últimos años del reinado de Isabel II fueron muy convulsos. El ministro de Fomento, marqués de Orovio, continuó apretando las teclas contra los profesores krausistas. Instigado por el ministro, el rector de la Universidad de Madrid exigió a los profesores una adhesión formal a la Monarquía mediante la firma de un escrito. Sanz del Río se negó, mediante una serie de dilaciones vestidas de lenguaje administrativo. Finalmente, la paciencia del ministro se acabó y varios profesores perdieron sus cátedras, entre ellos Sanz del

Río, Fernando de Castro, Nicolás Salmerón y un joven Francisco Giner que empezaba a despuntar entre los discípulos amados por Don Julián.

La revolución del 68 y el Sexenio fueron la eclosión del krausismo en la vida pública española. Sanz del Río fue nombrado rector de la Universidad de Madrid, pero renunció por su precaria salud, aceptando solo el Decanato de Filosofía. El cargo lo desempeñó Fernando de Castro, otro eximio krausista, que había sido sacerdote y capellán de la Corte, abandonando el estado clerical, aunque siguió vistiendo con sotana como si nada hubiera pasado. Desde el rectorado de Madrid, crea escuelas gratuitas para niños y adultos, clases nocturnas para obreros y organiza las Conferencias Dominicales para la educación de la mujer, germen de la Escuela de Institutrices, institución educativa inspirada en el krausismo y en su preocupación por la educación. En 1871, después de dejar el rectorado, se fundó la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la primera institución educativa claramente krausista y presidida por el propio Castro. Estas fueron las primeras incursiones del krausismo en la educación, sin contar la inspiración de no pocas normas emanadas por los gobiernos del Sexenio.

En 1869 muere Sanz del Río y su entierro es una ceremonia civil, algo insólito en aquellos tiempos. Fernando de Castro muere en 1874 y su cortejo fúnebre desfila en Madrid el mismo día en que hace su entrada triunfal el Duque de la Torre tras sus victorias en el Norte. Ha llegado el momento de Giner. Aunque inicialmente no era de los más íntimos de Sanz del Río, Don Francisco se hizo con el liderazgo del grupo krausista, a pesar de su juventud. Pero su momento llegaría más tarde, tras la Restauración. En el primer gobierno Cánovas, después de la proclamación de Alfonso XII, el marqués de Orovio volvió al ministerio de Fomento y a la carga (febrero 1875). Su intransigencia motivó más medidas disciplinarias contra profesores krausistas, entre ellos Giner, que fue desterrado a Cádiz. Otros profesores renunciaron a sus cátedras por solidaridad, entre ellos Laureano Figuerola, Eugenio Montero Díaz o Segismundo Moret, todos ellos estarán ligados a la Institución y ocuparán cargos relevantes, aunque alguno no fuera krausista como Montero Díaz, que se declaraba católico. Todos ellos y, muchos más, encontraran cobijo en el partido liberal de Sagasta.

Levantado el confinamiento, Giner ya está en Madrid en septiembre de 1875. Este período es clave en la vida de Giner. Ha empezado con María Machado, parienta de los poetas, una relación sentimental un tanto peculiar porque básicamente era epistolar. Ella vive en Bilbao. La pobre María llega a ilusionarse con el joven catedrático, pero, al final, le da calabazas. Giner será soltero toda su vida: su familia será la Institución. En eso no sigue al maestro Krause que tuvo 14 hijos, o a Salmerón, cuya mujer llegó a tener 23 embarazos. Sanz del Río sí se casó, pero no tuvo descendencia.

En el confinamiento de Cádiz, Giner ya tiene perfilado su proyecto de universidad libre, reducto de libertad de la Ciencia. Con un grupo de amigos, entre ellos varios de los expulsados de la Universidad, constituye el núcleo fundador. La Institución toma la forma de sociedad anónima. En el momento de abrir sus puertas tiene 359 accionistas. La mayoría son profesionales liberales, pero no faltan banqueros, militares y hasta aristócratas como el marqués de Salamanca. La Institución mantendrá siempre esta fórmula jurídica.

El primer rector es Laureano Figuerola. Giner prefiere quedarse en la sombra, como animador, referente y hasta profesor; no será rector hasta 1880. La Institución nace con vocación de centro universitario, pero incorporando también los estudios de Bachillerato. Los cursos universitarios eran los llamados entonces preparatorios de Letras y Ciencias y una Escuela de Doctorado de Derecho. La mayoría de alumnos simultaneaban las clases en la Universidad oficial con las de la Institución. Se impartían también cursos libres como materias complementarias para la cultura de los universitarios.

La matrícula de los cursos universitarios fue bajando peligrosamente lo que obligó a la junta de accionistas a orientar la Institución como un colegio: desde la educación primaria hasta lo que se llamaba entonces segunda enseñanza. Así ha quedado la Institución como referente en la Historia de la Educación española.

Giner animaba al equipo de profesores a formarse y conocer el sistema educativo de otros países. Fueron los krausistas los que introdujeron en España las ideas de Fröbel, pedagogo alemán creador del "jardín de infancia". Las ideas pedagógicas de Montessori, Decroly y, sobre todo, Dewey, impregnaron los métodos de la Institución. No faltaron institucionistas en todos los congresos pedagógicos que se celebraron en Europa.

La Institución adoptó una metodología claramente opuesta a la tradicional en los institutos públicos, basada en la clase magistral. Su método se llamó "intuitivo". Se fomentaba la observación, los talleres prácticos, las actividades de laboratorio... Pero todo ello orientado al conocimiento científico. Una de las grandes características de la Institución fueron las excursiones y salidas a museos o monumentos artísticos. Como buen krausista, Giner amaba el contacto con la naturaleza, en donde se manifiesta la omnipotencia divina y la persona puede elevarse a su Creador. Las salidas a la Sierra se hicieron frecuentes, incluso la Institución adquirió una casa para facilitar las excursiones. Fueron famosas las colonias veraniegas, sobre todo en San Vicente de la Barquera. Y casi desde sus inicios la institución tuvo su revista, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, en la que se publicaban noticias del colegio, así como artículos de carácter científico y pedagógico. Giner fue un asiduo articulista.

Por supuesto no había exámenes, aunque los alumnos tuvieron que revalidar sus enseñanzas a través de exámenes oficiales en el Instituto de San Isidro de Madrid, en donde, por cierto, salían bien parados. Bastaba la observación de cada alumno para valorar su progreso académico. Todos llevaban un cuaderno de cada materia en donde anotaban sus conocimientos y resolvían cuestiones. Tampoco había libros de texto, sustituidos por apuntes de los profesores. La Institución tuvo muchos aprietos económicos, recurriendo a buscar más accionistas. Los profesores no cobraban bien, pero Giner siempre les recordaba que su trabajo era una vocación y eso compensaba las estrecheces.

Después de Giner, la figura central de la Institución fue Manuel Bartolomé Cosío, discípulo modelado por Giner desde que lo conoció en la Universidad. El maestro le procuró una buena carrera académica y consiguió, gracias a la red de krausistas bien colocada en la Administración, que le hicieran director de Museo Pedagógico y, posteriormente, fue el titular de la primera cátedra de Pedagogía de la Universidad de Madrid. A diferencia de Giner, Cosío sí se casó con una gallega de alcurnia que idolatraba a Don Francisco. Lástima que fuera desarrollando una enfermedad psiquiátrica que obligó a internarla. Cuando la Institución se trasladó al chalet del Paseo del Obelisco (hoy Martínez Campos), en el primer piso se instaló la familia Cosío junto con Giner. Los Cosío fueron la familia de Giner hasta su muerte.

La Institución no fue nunca un colegio laico y mucho menos laicista. Giner criticó la escuela laicista francesa que se impuso durante la Tercera República por considerarla otra manera de ser confesional. La escuela debería ser “neutra”, respetando la conciencia religiosa de cada alumno. La Religión se enseñaba en la Institución porque la dimensión religiosa era parte fundamental de la formación, pero no de forma confesional. Incluso se animaba a los alumnos a que cumplieran con las obligaciones religiosas de la confesión a la que pertenecían (obviamente sería la católica en muchos). El propio Giner impartía clases de Historia de las Religiones. Para las escuelas estatales pedía Giner que la enseñanza de la Religión católica fuera optativa.

Los alumnos eran muy homogéneos, de familias con buen nivel cultural y de clase media. Entonces la segunda enseñanza era muy restrictiva y estaba orientada a la Universidad. Es decir, había una selección indirecta del alumnado, entre otras razones porque la Institución era un colegio privado y de pago. En el congreso pedagógico de 1882, en Madrid, un maestro nacional se encaró con los representantes de la Institución lo que obligó a intervenir a Giner. El maestro vino a decir que eso de la “educación intuitiva” podía ir bien a los de la Institución pero que, en las escuelas nacionales, sobre todo las de barrio, bastante tenían con enseñar a leer y escribir con grandes dificultades.

La Institución como colegio perduró hasta la guerra civil. Tras la muerte de Giner, estuvo al frente Cosío hasta su fallecimiento en 1935, tras ser proclamado Ciudadano de Honor de la República. En el cementerio civil de Madrid está enterrado junto a Julián Sanz del Río, Francisco Giner de los Ríos, Fernando de Castro y Gumersindo de Azcárate. En su entierro, este último quiso que se leyeran fragmentos del Ideal, así como del Sermón de la Montaña y el Padrenuestro.

Tras la guerra, la Institución fue saqueada por un grupo de falangistas encabezados por un antiguo alumno. Incluso cortaron árboles del patio, dejando un arbolillo en pie que hoy allí sigue, ya crecido. Sus instalaciones se convirtieron en colegio público hasta que en la Transición fueron devueltas a la Fundación Giner de los Ríos que tiene allí su sede. Jimena Menéndez Pidal y otras compañeras fundaron en la dura postguerra el Colegio Estudio que pretende continuar el espíritu de la Institución y aún perdura. Pero de la Institución pendieron otras obras que tuvieron más repercusión en la Historia de la Educación española. Lo veremos en el próximo artículo.

GUMERSINDO DE AZCÁRATE: MINUTA DE UN TESTAMENTO

Creo en un Dios personal y providente, al que me considero íntimamente unido para la obra de la vida, que por esta consideración debe revestir el carácter de piadosa, y respecto del cual me reconozco dependiente y subordinado como ser finito; siendo esta intimidad y esta dependencia el doble fundamento en que se asienta la Religión, la cual es a la vez forma de la vida toda, en cuanto nuestros actos han de llevarse a cabo en vista del destino universal y en acatamiento a las leyes y voluntad de Dios, y fin sustantivo y propio, teniendo en este sentido como manifestación exterior el culto, del cual es el elemento esencial y primordial la oración; creo en la vida futura, y por tanto en la inmortalidad de nuestro ser, de nuestro espíritu con un cuerpo, habiendo de conservar siempre el hombre su individualidad esencial, no la pasajera y temporal, debida a las circunstancias de la vida terrena; y habiendo de encontrar todos, más pronto o más tarde, según sus merecimientos, un momento en el infinito tiempo en que se regeneren y salven; creo que la providencia de Dios alcanza, como su amor, a todos los pueblos y a todas las épocas, que en toda la historia se muestra igualmente, y que preside por tanto a todas las revelaciones religiosas verificadas en la conciencia humana a través de los siglos, en las que por lo mismo hay siempre un elemento divino y eterno al lado del temporal y transitorio; creo que la manifestación más alta y más divina de la vida religiosa hasta hoy es la cristiana, en cuanto ofrece al hombre como ideal eterno el Ser absoluto e infinito, como ideal práctico la vida santa de Jesús, como regla de conducta una moral pura y desinteresada, como ley social el amor y la caridad, como dogma el Sermón de la Montaña, como culto la Oración dominical.

Felipe J. de Vicente Algueró. Vicepresidente de la Fundación Episteme. Licenciado en Filosofía. Doctor en Historia. Catedrático emérito de Geografía e Historia. Profesor de Historia Económica de España, Universidad

de Barcelona (1987-2002). Fue consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

Mirar hacia otro lado **OPINIÓN**

David Cerdá 15 septiembre 2026

El pasado 30 de mayo, *El País* publicó una carta de Patricia Vega Magdaleno, profesora de secundaria, bajo un título homónimo al de esta pieza. Son apenas unas líneas, pero, eso sí, están exentas de esa jerga pedagógica que embarriza cualquier conversación sobre educación antes de empezar. Una docente expresa lo que ve: el sistema se degrada, muchos alumnos han dejado de querer aprender, una parte de las familias se enfrenta al profesor y titulan jóvenes con gravísimas carencias. Acusa a la sociedad de consentirlo. Pero no es el desahogo de una profesora cansada; sostener tal cosa sería otra forma de mirar hacia otro lado.

Vega habla de «degradación», y dice que es «imparable». Sí a lo primero y no a lo segundo. PISA 2022 [1] encontró que el 27 % de los alumnos españoles de quince años estaba por debajo del nivel básico de competencia matemática y el 24 % por debajo de ese umbral en lectura; y han pasado cuatro años cuesta abajo. Desde 2012, la proporción de estudiantes bajo el nivel básico aumentó seis puntos en lectura. España está cerca de la media de la OCDE, consuelo bastante peculiar cuando la media también empeora. Hay un modo administrativo de contar esto que consiste en hablar de resiliencia del sistema y recuperación de aprendizajes. Hay otro más directo y es el que necesitamos: uno de cada cuatro adolescentes españoles con el graduado escolar tiene un nivel de comprensión lectora inferior a la media de quienes hace treinta años terminaban la primaria.

Vega dice también que existe «un porcentaje escandaloso de alumnos que no desean aprender». Si la frase quema es porque introduce algo que el debate educativo suele tratar con guantes de amianto: la voluntad del alumno. Hemos construido durante años una teoría escolar en la que casi todo fracaso exige encontrar un culpable adulto. Al profesor se le pide que motive a quien llega resuelto a aburrirse y que convierta cada lección en una experiencia cautivadora. Es una expectativa infantil sobre la educación, porque aprender requiere aceptar que durante bastante tiempo uno va a preferir hacer otra cosa. El deseo de saber puede cultivarse, por supuesto. También se destruye cuando cada esfuerzo se negocia y cada dificultad se interpreta como un defecto del sistema. La escuela empezó a hundirse de veras cuando consideró ofensiva la idea de obligación.

La carta entra también en terreno familiar y habla de «progenitores hostiles hacia la labor docente». La autoridad escolar vive hoy en una posición extrañísima. Se reclama al profesor que ponga límites mientras se examina cada límite como posible agravio. Algunas familias llegan al centro con la lógica del servicio contratado; no se conducen como *agentes* educativos —moralmente lo son—, sino como usuarios. Si el muchacho suspende, el producto ha fallado. Si recibe una sanción, se abre una investigación doméstica sobre el profesor. El adolescente descubre enseguida de qué va el juego —que siempre existe una instancia a la que recurrir contra la consecuencia de sus propios actos— y lo juega a su favor.

«Están obteniendo titulaciones analfabetos funcionales», añade Vega. En las organizaciones sabemos perfectamente que estamos separando progresivamente acreditación y dominio. ¿Qué ocurre cuando la «inclusión» se mide por el título expedido en vez de por lo aprendido? Pues que estafamos a los más vulnerables, sobre todo. Hemos inventado una manera impecable de progresar sobre el papel mientras el conocimiento no avanza. Creer que esa no es una de las razones —digo *una*— importantes para explicar nuestros niveles de productividad y salarios es hacerse trampas al solitario.

Hay una crueldad social escondida en este mecanismo. El alumno de una casa culta dispone de mecanismos privados para detectar la ficción. Sus padres saben cuándo un ocho vale poco. Pueden exigir más aunque el centro haya dado por bueno el desempeño. El estudiante que depende enteramente de la escuela recibe el certificado y se lo cree, porque además, a la puerta del instituto, le espera un político desaprensivo que va a contarle sin parar a qué tiene derecho. Tiempo después descubre que el mercado laboral posee formas menos compasivas de evaluación. Allí una competencia inexistente termina notándose. La supresión de la exigencia siempre se presenta como una medida favorable al débil y acaba beneficiando especialmente al fuerte, porque el fuerte puede comprar fuera del sistema lo que el sistema ha decidido dejar de exigirle. Esta es precisamente la avería que viene ensanchándose desde hace años y que convierte el capital cultural familiar en un salvavidas cada vez más decisivo. Pero descuide el lector: solo habrá un despertar cuando no gobiernen los que propagandean progreso.

Resulta tentador culpar a una ley educativa y esperar cuatro años a que otro gobierno redacte la siguiente. La LOMLOE ha supuesto un retroceso; pero ninguna legislación por sí sola arreglará este desaguado. Los centros soportan incentivos para reducir el conflicto y muchas familias agradecen que el curso termine sin sobresaltos. El alumno obtiene una pequeña ganancia inmediata —acorde con su inmadurez— y la deuda se va abultando. Eso explica la persistencia del problema mucho mejor que cualquier conspiración pedagógica. Hemos aprendido a convivir con el deterioro porque reconocerlo obligaría a replantearnos nuestro modelo de

ciudadanía, nada menos. Lo cierto es que, si despertamos, casi nada es imparables. Pero tendremos que aparcarnos nuestra cobardía y mirarnos al espejo, y luego ponernos a arreglarlo.

[1] Este artículo llegó a la redacción de *Educational Evidence* antes del 8 de septiembre, fecha de la publicación del reciente informe PISA 2025.

David Cerdá. Economista, doctor en filosofía y profesional de la gestión empresarial, la educación y la ética.

Pero ¿qué es un sistema educativo? Dani Olmo te lo explica **OPINIÓN**

Santiago García Tirado 16 septiembre 2026

Mundial 2026. Final. Dani Olmo aparece delante de las cámaras al acabar el partido, y habla de educación. Un periodista lo ha puesto en la tesitura de tener que valorar el feo de la selección argentina que, durante la entrega de la copa a España, se ha mantenido de espaldas, como un posible gesto de desprecio. Dice literalmente: "Al final creo que también es importante los valores que quieres transmitir. Somos un ejemplo para muchas generaciones, para muchos niños y niñas". Alguien que concita admiración, y que además representa a un país, asume una cuota del trabajo de educar. Lo quiera o no, su *modo* genera un *modelo*, y lo asume.

Sí, Dani Olmo es un jugador de fútbol.

Ahora vamos a hablar de qué es un sistema educativo, cómo se reparten las palancas entre sus agentes, quién lo administra y supervisa, y con qué perspectivas. En tanto que estado democrático, España -cualquier país, toda democracia- necesita entender que la formación de sus ciudadanos es la única garantía de que la democracia prosiga con su curso evolutivo. Que siga viva y siga sirviendo a sus ciudadanos. Lo contrario, dejar la educación al albur de las circunstancias, los intereses de las empresas, las directrices de organismos ajenos, como la OCDE, las sucesivas tendencias temáticas, la buena vibra de los pedagogos es casi tanto como poner a una sociedad entera a probar la ruleta rusa. Justo lo que hemos estado haciendo por aquí, bajo cualquier gobierno desde 1978.

Por descontado que en un breve artículo de opinión como este no vamos a dar todas las claves necesarias para solucionar un problema altamente complejo como el de la educación, pero sí podemos incidir en un elemento básico, el que tiene que ver con la idea de *sistema*. Porque sistema remite a un mecanismo complejo, uno en el cual otros mecanismos simples ejercen su función, bien que siempre supeditados a las necesidades del superior, que es el que debe producir el efecto que se le haya encomendado. Entendido como sistema al servicio de una ciudadanía que se constituye como estado, y no como uno cualquiera, sino como estado democrático, la educación precisa de diversos gestores. Solo en mentes pequeñas puede haber la idea de que la educación es responsabilidad única de la escuela. Una sociedad precisa formar a quienes en el futuro asumirán la tarea de sostenerla -lo dice Hannah Arendt, lo dijo Durkheim- y mostrará su madurez en la medida en que ponga a todos los actores de que disponga a la tarea de educar. Ese trabajo ingente, laborioso, es el que se asegura que cada nuevo ciudadano que se suma a su sociedad, por nacimiento o por advenimiento, recibirá la formación necesaria para convertirse en ciudadano de pleno derecho, libre, informado, crítico, autónomo, solidario y respetuoso. Capaz también de sostener ese modelo de mundo en su viaje hacia el futuro.

La parte de la discusión surge precisamente en este punto, que al parecer es cuestionado en los últimos tiempos por individuos poco avisados, y por otros bien conscientes y mucho más torvos. Se materializa en esa tendencia a exigir que la escuela renuncie a funciones que siempre le habían correspondido sin, a cambio, encargárselas a ningún otro gestor. Me refiero a esa idea que se expresa con maximalismos del tipo "yo tengo derecho a que a mi hijo/a no se le hable de". Es un tema en el que se ha cedido de manera subrepticia, a veces con una llamada a la supuesta concordia, respeto por las minorías, etc. y las más de las veces por el miedo del profesorado a entrar en conflictos en los que, siempre y casi sin excepción, el estado los deja en la estacada frente a la turba de los chillones. Extirpar ciertos temas de la vida en las aulas es impedir que, por ejemplo, una niña llegada de Pakistán aprenda cuáles son sus derechos, su posición libre e independiente en su nueva sociedad de acogida; que un muchacho criado en las calles de Colombia o Rep. Dominicana entienda que hay alternativas a una vida donde prima la ley del más fuerte; que una niña, un niño, educados en una casa donde se cree a ciegas en las diversas formas de la pseudociencia, entienda que el ser humano es heredero de un patrimonio de conocimiento científico atesorado por la especie a lo largo de miles de años. No es inteligente ni trae beneficios restringir ni condicionar el ámbito de actuación de la escuela. Al servicio de una sociedad democrática, todo el saber acumulado en las distintas materias que se imparten en las aulas, todo en absoluto, debe ser puesto al alcance de todo el alumnado.

Con todo, la idea de *sistema* va mucho más allá. Porque la escuela -todo el período obligatorio más el período posterior de formación- se restringe a unas pocas horas, mientras hay otros ámbitos en los que su labor debe ser continuada por otros gestores. Y es ahí donde el sistema actual calibra sus funciones de manera imperfecta. Existen otros actores con poder de educar y hasta la fecha han usado deficientemente todo su potencial. Hablo de los ayuntamientos, que, en estos momentos de complejidad social creciente, tienen que comenzar a integrar los medios de que dispone dentro del sistema educativo general. Y le cumple hacerlo, además, de manera urgente, para asegurar la paz de sus calles, la calidad de vida de sus barrios. Solo los ayuntamientos, a través de monitores, animadores socioculturales y otros técnicos, pueden ofrecer espacios de

desarrollo a esos alumnos que no pueden costearse actividades extraescolares, pero de los que tampoco se puede desentender entregándolos a *lo que surja*, en tardes enteras de videojuegos o en paseos sin fin en parques y descampados, donde solo pueden ser pasto para bandas, sectas y sucesivos perversores de la juventud. Los patios de escuelas e institutos, vacíos por las tardes, son escenarios que denuncian falta de uso en momentos en que sabemos que los ciudadanos más jóvenes necesitan más atención, más cuidado.

Hay todavía un tercer gestor -al lado de la escuela y el ayuntamiento- del que se dice poco en materia de educación y que es clave para el bienestar de una sociedad. Es ese gestor que subsume todos los medios de comunicación públicos -subrayemos públicos-, otro de los pilares del sistema educativo entendido de manera extensa. Radios, televisiones y webs ofrecen contenidos que se consumen en todos los ámbitos, y no solo entre jóvenes. Los que son de titularidad pública -los que proceden de su sociedad y se deben a ella- son responsables de ofrecer una equilibrada dieta temática que incluya, por supuesto, entretenimiento, pero no menos cultura, actualidad política, ciencia, pensamiento, progreso, en suma.

Está bien que sea Dani Olmo, que es admirado, que se mueve en un paradigma que, al parecer, es fácilmente comprensible para una buena parte de la población, quien diga que educar es trabajo de todo individuo que se integra en una sociedad. Es maravilloso que lo entienda alguien que, en principio, no parece que cargue con la responsabilidad de educar. Y, sin embargo, ahí está, él y otros jugadores, héroes de gestas deportivas, triunfadores y admirados, que saben que mientras triunfan, adquieren una dimensión de modelo para su sociedad y, por lo mismo, son conscientes de que deben cuidar su comportamiento en el campo. No son votados pero, a su manera, son también representantes de la ciudadanía. Algunos muestran un sentido de la ética bastante superior a la media de los que sí se votan.

Así entendido el sistema, la carga se reparte, pero no mengua la exigencia de cada uno de sus gestores. Al contrario. Y justamente por eso se hace impostergable reconocer y respetar el papel de los gestores y actores que asumen ese encargo social. Decir que “ya está bien de vacaciones, los padres tenemos que trabajar” es adjudicarle a la escuela el trabajo burdo de la simple vigilancia y, a los que enseñan, el pobre papel de ser meros monitores de tiempo libre, con el añadido, si no es mucho pedir, de que enseñen a los chavales aquello que en casa no se toman la molestia de enseñar. Pero poco más. Una manera de degradar el sistema educativo arrastrándolo a lo rudimentario, al embrutecimiento.

Un día en el congreso de los diputados alguien entendió -sin formularlo- que lo que allí hacen y dicen los representantes de la ciudadanía también contribuye a la educación de un país. Se marchaba un diputado del PP, que pasaba a dedicarse a la política en su región de origen. En la tribuna de oradores apareció un diputado de sus antípodas ideológicas, incluso estéticas, que ya había provocado chismes entre los parlamentarios a lo largo de la legislatura. Era un diputado de Podemos. Aprovechó que subía a la tribuna para dirigirle unas palabras al diputado conservador. Cariñosas. Acabó con esta frase inesperada: “Creo que lo vamos a echar de menos. Es usted una buena persona”. El del PP se llamaba Alfonso Candón. El de Podemos, Alberto Rodríguez.

Fue una clase práctica de decencia. Debería haber muchas más, que se repitiera y se repitiera la enseñanza, como hacen las y los que enseñan, hasta que los alumnos aprenden.

Santiago García Tirado. Los últimos 25 años los ha dedicado a la enseñanza de Lengua y Literatura en secundaria.

 EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El día de la marmota con PISA **OPINIÓN**

Mª del Mar Sánchez Vera. Septiembre 2026

En el informe PISA de 2025 he encontrado estas cuestiones sobre tecnología y educación:

- Se pregunta a los directores y directoras de los centros sobre recursos digitales y competencia del profesorado.
- Se pregunta a los estudiantes sobre tiempo de uso, diferenciando entre “actividades de aprendizaje” y “actividades de ocio”.
- Se pregunta a los estudiantes con qué frecuencia utiliza *chatbots* como ChatGPT, pudiendo indicar cuatro usos específicos: resumir un texto que tienen que leer, llevar a cabo una investigación sobre un tema, elaborar trabajos escritos y ayudar en el aprendizaje.

Los resultados a estas cuestiones se analizan con diferentes pruebas estadísticas para contrastar con los resultados de las pruebas en las distintas materias y ¡voilà!, de repente aparecen los titulares que dicen que la bajada en PISA es culpa de las “pantallas”, las “redes sociales”, o incluso, se dicen cosas tan preocupantes como que es culpa de la diversidad y la inclusión en las aulas. Barra libre para el tremendismo.

En este artículo voy a tratar de explicar por qué enfocamos de forma totalmente errónea los datos que ofrece PISA y qué riesgos esconde que se haya adoptado el relato de PISA de forma tan extendida para justificar decisiones educativas.

Por qué PISA no mide la calidad de un sistema educativo

En este debate sobre PISA olvidamos frecuente qué es. PISA es una serie de pruebas internacionales que realiza la OCDE. Son interesantes para medir tendencias, patrones, e identificar desigualdades entre sistemas educativos. Como se hacen periódicamente, permite ver cambios a lo largo del tiempo y, sobre todo, generar preguntas que merecen una investigación más profunda y con otros enfoques. Pero pensar que por ello PISA mide la calidad de un sistema educativo en su totalidad es un error conceptual que hemos cometido como sociedades.

PISA no responde qué hace que un sistema educativo sea de calidad: no mide la equidad real dentro de las aulas, no analiza los desarrollos curriculares o normativos, no observa prácticas pedagógicas, no evalúa si la educación forma ciudadanos críticos, etc. Incluso existe debate sobre si las pruebas, aún siendo muy interesantes, realmente evalúan realmente competencias de forma completa, ya que se plantean desde un enfoque cognitivista, que no es malo, pero que debemos tener en cuenta.

No olvidemos, además, que en relación a los cuestionarios, estaríamos hablando de percepción. Es decir, no estaríamos midiendo la competencia real del profesorado sino lo que los directores consideran sobre la competencia del profesorado. Tampoco estaríamos ni siquiera conociendo el tiempo de uso de la tecnología real, sino el tiempo que indican los estudiantes en el cuestionario.

El informe trata de recoger muchas de las cuestiones contextuales de las que hablamos, pero reconoce sus limitaciones. En algunos casos se reconoce que gran parte de los datos relativos al rendimiento se debe a otros factores no incluidos en el modelo, como la calidad de la enseñanza, los métodos pedagógicos, los recursos escolares, factores familiares o características individuales no medidas.

PISA es un instrumento legítimo. El problema no es PISA. El problema es que hemos delegado en PISA la definición de lo que importa en educación. Este relato empezó a incorporarse hace un par de décadas y no hay gestor o medio que no use PISA como referencia incuestionable. La narrativa que construimos alrededor de PISA ha superado enormemente lo que PISA realmente dice. Y lo que es peor, olvida que, en la educación, hay cuestiones clave que no son medibles en números.

Cómo interpretamos PISA

Investigar en educación es complejo. En un mundo en el que prima la velocidad y los mensajes cortos, es tentador pensar que investigar educación funciona como la investigación en un laboratorio; aislamos variables y medimos efectos. Pero en educación el control de todas las variables es imposible.

Por ejemplo, cuando PISA pregunta a los estudiantes sobre el uso de tecnología, diferencia entre actividades y les plantea “actividades de aprendizaje” o “actividades de ocio”. Pero, ¿qué es realmente una actividad de aprendizaje? ¿leer en un libro de texto digital? Más aún, ¿qué considera una actividad de aprendizaje ese estudiante concreto que responde al cuestionario? No sabemos si posteriormente se incorporarán datos más concretos, pero usar un libro de texto digital (como si fuera uno impreso) o ver un vídeo en el aula no es lo mismo que programar un robot, trabajar en un proyecto telecoraborativo o resolver una *webquest* en grupo. Probablemente el estudiante etiquete como “actividad de aprendizaje” cualquier cosa que tenga que ver con tecnología dentro de su contexto escolar. Pero ¿todas esas actividades generan realmente aprendizaje? Claramente no.

El propio informe PISA reconoce que la mera presencia de tecnología no garantiza la mejora del rendimiento. Sin embargo, cuando PISA cuantifica esas autopercepciones como horas de aprendizaje, convierte la ambigüedad en un dato que parece preciso, ocultando exactamente lo que importa y que sabemos tras leer decenas de investigaciones educativas desde diferentes enfoques: que la clave con la tecnología no es cuántas horas se utiliza, sino qué tipo de tarea diseña el docente y qué tipo de aprendizaje ocurre durante ese tiempo.

El propio informe lo menciona cuando reconoce que la mayor parte de la variabilidad del rendimiento depende de otros factores educativos no contemplados en el análisis y que la mera disponibilidad de la tecnología no supone una mejora o un empeoramiento (página 282 del informe). Sin embargo, la red está inundada hoy de titulares y declaraciones que culpan a las “pantallas”, las redes sociales, los móviles, la IA y cualquier cosa que se enchufa. Los datos no corroboran esos análisis y declaraciones, pero es que además, hay países con sistemas educativos muy digitalizados como Estonia o Corea, que está entre los mejores rendimientos de PISA, y donde existe un elevado uso de tecnología. Si las pantallas fueran el problema, estos países deberían estar al fondo del *ranking*. Por lo tanto, los datos del informe no corroboran estos análisis simplistas que se están realizando.

Qué pasa con la IA

PISA reporta que más de la mitad del alumnado español usa Inteligencia Artificial al menos semanalmente. Los estudiantes han respondido entre las cuatro opciones indicadas al comienzo del artículo y la respuesta más indicada ha sido que usan la IA “para ayudarme en el aprendizaje”, opción muy generalista que puede significar cualquier cosa, desde verificar una respuesta hasta hacer el trabajo completo.

PISA indica que un uso más intensivo de la IA se asocia a un menor rendimiento en ciencias. Y esto sería un punto interesante para comenzar a investigar, pero no para llegar a conclusiones, principalmente porque la clave no reside solo en la frecuencia de uso, sino en la alfabetización digital del alumnado y en el planteamiento didáctico que acompaña a la herramienta. No es lo mismo enviar una redacción para casa que puede ser hecha con chatGPT que plantear una actividad de pensamiento crítico en el aula donde el alumnado deba evaluar, corregir o debatir las respuestas que ha generado la propia IA.

De nuevo, olvidamos la pedagogía en el análisis. ¿De verdad es la herramienta la única clave? Se deja fuera del análisis lo fundamental, que es para qué y cómo se diseña la tarea educativa, y si esta fomenta el pensamiento crítico o la mera delegación del esfuerzo cognitivo.

¿Acabará el día de la marmota?

Cada informe de PISA genera la misma dinámica. Se desata un aluvión de titulares alarmistas que reducen la complejidad educativa a un simple *ranking*, creando el clima de urgencia perfecto para alguien venda “recetas mágicas” y justifique medidas de impacto inmediato.

Prohibir las redes sociales no mejorará mágicamente la comprensión lectora, porque los procesos de aprendizaje dependen de factores metodológicos y socioeconómicos mucho más profundos que los debates de brocha gorda que se instalan en la opinión pública.

Es curioso que PISA resulta verdaderamente interesante por todo aquello que los titulares deciden ignorar. En lugar de reducir el debate a la tecnofobia o al pánico moral, el informe me lleva varias preguntas clave: ¿por qué la dirección de los centros públicos percibe una menor competencia digital en su profesorado que la de los privados?, ¿qué tipo de diseño didáctico proponemos en España para que nuestro alumnado sea de los que más recurren a la IA?, ¿se está utilizando esta tecnología para delegar tareas mecánicas en casa o como una herramienta de pensamiento crítico supervisada en el aula?. El día que dejemos de usar PISA como un arma arrojadiza y empecemos a preguntarnos qué ocurre realmente en el aula, será cuando por fin podamos diseñar la educación que nuestro alumnado necesita.

PISA aporta datos, por supuesto, pero también los investigadores, los docentes y muchos profesionales con experiencia que llevan tiempo reclamando menores ratios, mayores recursos y apoyo en el día a día para atender a cuestiones clave. El día de la marmota terminará cuando cambiemos los titulares de siempre por las preguntas que importan.

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

El informe PISA y el retrovisor de la educación **OPINIÓN**

Los resultados de PISA vuelven a situar la educación en el centro del debate, pero mirar solo las puntuaciones deja fuera buena parte de lo que ocurre en las aulas y de los factores que explican el aprendizaje.

José Manuel Cabada. 16 septiembre 2026

El Informe PISA de la OCDE ha hecho público los resultados de las pruebas de Lengua, Matemáticas y Ciencias a las que se sometieron los alumnos de cuarto de la ESO. Como siempre este informe sitúa la educación en las cabeceras y en los debates sobre la educación, pero para nuestra desgracia, es una tormenta, y pronto la educación pasará al lugar que ocupa entre las preocupaciones de los españoles.

Y en los medios de comunicación aparecerá las veces que, en la sección de sociedad, haya que destacar un hecho lamentable, y en la prensa especializada en educación para los profesores como si la educación fuera responsabilidad única de los docentes.

En vez de análisis y debate de lo que habría que corregir para mejorar, se desencadena una tormenta política, con apoyo mediático en lo que importa es buscar culpables o congratularse con sus avances frente a los otros. Hay políticas educativas, pero la educación no puede ser una lucha política permanente y sin solución.

Cuando el ministro Ángel Gabilondo había logrado la firma de un pacto por la educación, después de muchas reuniones y bastantes concesiones con el PP para firmar al día siguiente, cuando en su coche pasaba por Cibeles, recibió una llamada del equipo de María Dolores Cospedal, en la que comunicaba que no se firmaba el pacto. No porque fuera malo, sino porque pronto habría elecciones y el no pacto podría dar votos. ¿La educación o el partido?

Mariano Rajoy, ya presidente, le espetó al PSOE, “ustedes ya han hecho muchas leyes educativas, déjenme al menos hacer una”. Se hizo cargo Ignacio Wert, con curriculum profesional, pero demasiado ligado a FAES y a la Conferencia Episcopal. Coordinó la LOMCE bajo el señuelo de mejora de la calidad de la enseñanza, pero suprimió los ciclos en primaria, estableció las reválidas, creó los itinerarios, fijó la nota de religión, españolizar a los catalanes... entre otras medidas. Estuvo en vigor desde 2013 hasta 2020. La LOMLOE entró en vigor en el curso 2021-2022.

En la tormenta, la política va a ocupar más espacio que los análisis de los datos. Se dice que el **sanchismo** es la causa del bajón en PISA, que la culpa es de la LOMLOE y nada de la LOMCE, que si el Ministerio de Educación, que si las comunidades autónomas que son las que tienen las competencias en educación; todo tipo de opiniones, ninguna documentada y con rigor, tormenta de humo; en lo que sí coinciden es que el culpable es el alumno.

Informe PISA

España se incorporó a PISA en el año 2000 en el que se obtuvieron datos en lectura; en 2003, en matemáticas; en 2006, en ciencias; en 2009, en lectura; en 2012, en matemáticas; en 2015, en matemáticas y resolución de problemas; en 2018, lectura; en 2022, en competencia matemática en entorno digital y pensamiento creativo y en 2025, en ciencias, competencias en matemáticas, evaluación internacional de lengua y, como aspecto innovador, aprendizaje en el mundo digital. Hoy lo que mide PISA, no es lo que saben los alumnos sino lo que pueden hacer con lo que saben; no saberes, competencias.

Validez de PISA

Ya debería haber experiencia suficiente por las pruebas realizadas desde el año 2000 y hasta la actualidad en 99 países, aunque algunos se hayan dado de baja. Desde algunos ámbitos académicos y de investigación se han propuesto otro tipo de pruebas, pero el poder, no solo el económico, de la OCDE, ha impedido todos los intentos.

España es uno de los países que más contribuye a la organización con fondos para la financiación del Informe PISA; con los cinco millones de euros de aportación de España y 200.000 euros por Comunidad Autónoma; se está cerca de los 10.000 millones de euros. Con esas cantidades se podía intentar buscar una prueba de diagnóstico más precisa y que se pudiera aplicar a todos los centros y no solo a una muestra.

Pero tampoco se puede abandonar sino hay otra. También hay que tener muy claro que PISA no es un examen convencional, que no mide la educación ni evalúa el sistema educativo. Son muchos los factores que intervienen en la prueba y también muchos los que no intervienen pero son necesarios en la educación, por lo tanto habría que evaluar, tratar de explicar, ponderar hipótesis y, después, buscar la causalidad para poder tomar decisiones sobre unos datos que no reflejan la totalidad del sistema educativo.

La tormenta mediática

En la prensa y en todos los medios, en todas las tertulias y debates, la presencia de la educación es consistente, en contraste con las ausencias durante todo el año. La educación se hunde, los peores resultados, batacazo, *electroshock*, desastre educativo, muy mal, lo peor de la historia... son los titulares, más negativos que los positivos por ganar el mundial de fútbol; en su desarrollo, las causas: el Ministerio de Educación; las otras comunidades autónomas, no la mía; la LOMLOE pero no la LOMCE; el *sanchismo*; el *buenismo*; somos los de mejor resultados y los que menos gastamos; somos los que tiramos de España; la ideologización de la educación; currículos sin sentido común; falta de esfuerzo; falta de autoridad del profesor... Ninguna absolutamente cierta que no responde a la realidad, pero sí a otros fines.

Los datos

Los datos obtenidos en Lectura, Matemáticas y Ciencias son conocidos, los de España, los de cada autonomía, de cada una de ellas con la media de España y los avances o acusaciones entre ellas. PISA ya acumula experiencias y puesta en práctica y con nuevos datos que presenta como innovación.

Lo que ha cambiado desde el año 2000 son los alumnos: el 20,3% son inmigrantes y 1.088.413 reciben apoyo, algunos realizan esta evaluación. Por lo tanto, la prueba puede ser la misma, pero los alumnos no, por lo que la comparación o el hundimiento no es objetivo, no es real. Los alumnos de hoy no son los del año 2000, aunque algunos pretendan que “nosotros» éramos mejor que ellos, nos esforzábamos más, éramos más disciplinados.

Los alumnos son como son, y no son lo que establece PISA con su media, lo mismo que no existe una media de clase y, por lo tanto, los profesores no pueden trabajar para una media que no existe. PISA, establece comparaciones entre grupos, pero no tiene valor suficiente para la evaluación del sistema educativo, hay otros factores y se necesitan otros datos.

Es que no entienden lo que leen

El dato de PISA sobre el que recaen todos los males y culpas es la comprensión lectora. Emilio Lledó, eminente profesor, pensador y maestro ha contado en conferencias, que cuando tenía 9 años, felizmente hoy 99, en la escuela de Vicálvaro, extrarradio pobre de aquel Madrid, el maestro, recordaba su nombre, llamaba a un alumno y de pie, frente a sus compañeros leía un texto de *El Quijote*. Al terminar, decía ¿Sugerencias? Varios alumnos y en cadena, iban dando la suya. No tenían que ser las mismas, ni buenas ni malas. Eso era lectura comprensiva y de *El Quijote*, y no de literatura infantojuvenil, “adaptada” a sus “intereses”. ¿Por qué? Es

difícil y por muchas razones, algunas aproximaciones. El alumno tiene la capacidad de crear. Desarrollarla dicha capacidad y que la educación tenga la oportunidad de apoyar, estimular y desarrollar la creatividad, está en la base de esa educación (Federico Mayor Zaragoza).

En la educación “se gasta” demasiado tiempo y “energías” en reproducir, menos que en producir y también en sancionar lo que está bien o mal, sin criterio suficiente. No hay tiempo para las sugerencias, para la creación; el libro de texto ya señala en amarillo lo importante, lo que va a demostrar lo que sabes; no levantas la mano, por temor a que el profesor te vaya a reprochar la pertinencia de tu pregunta, no levantas la mano por temor al falso ridículo que montan los listillos jaleados por los que nunca preguntan nada; además no hay tiempo.

PISA dice que no comprenden un texto de 400 palabras. A “nosotros” nos cuesta leer un artículo, para ello recurrimos a la lectura vertical, sin pensar que se pone en riesgo lo que dice el artículo. Criticamos el uso que hacen del TiKTok, pero hasta los políticos lo usan para sus mensajes y les hacemos caso.

Es que no atienden

“Nosotros” no aguantamos una conferencia de más de 45 minutos. Estos alumnos tienen que estar atentos 45 minutos, pero seis sesiones de 45 minutos en la mañana, algún día la séptima.

Decía la anterior *lideresa*, cuando era Ministra de Educación, que no se podía consentir que hubiera alumnos calentando el asiento y dificultando el progreso de otros. Lo importante, lo que debería de interesar es porqué están calentando el asiento. Si no hay interés no hay aprendizaje ni voluntad para aprender.

Pero el interés no depende solo de uno, no es algo intrínseco. Hay estrategias e intervenciones que lo provocan, que lo movilizan. El trabajo por proyectos, lleva más de 100 años y ya se puede enriquecer; los trabajos de equipos de investigación desarrollados con las aplicaciones de medios, de robótica; los trabajos colaborativos y cooperativos, las aplicaciones del diseño universal del aprendizaje, los agrupamientos de alumnos según las tareas y criterios para el agrupamiento de alumnos y no solo en filas y columnas; la actividad frente a la pasividad, la creación frente a la reproducción, la diversidad frente a la uniformidad, la crítica frente a la subordinación. No solo leer; opinar, escribir, compartir, crear relatos paralelos o contrarios. Tiene que haber tiempo para leer, para desarrollar todas las mayores posibilidades. Hay que gastar tiempo en leer y no correr solo para terminar el libro de texto.

Es que no se esfuerzan

Se levantan sobre las siete de la mañana, desayunan, transporte público, transporte escolar, a veces, con los padres y, con suerte, caminando. A las 8,30 primera clase y seis clases de 45 minutos y algún día de séptima. Transporte y comida. Algo de descanso y tres tardes de deporte o actividad extraescolar. Algunas, una clase de apoyo ¿Cuánto tiempo para estudiar? Y los deberes... ¿No sería mejor hacerlos en el aula y así, entre todos, conocer las dificultades y proponer las soluciones? ¿En casa, tienen responsabilidades adecuadas a su edad o le damos todo hecho para que no se esfuerzen? ¿El esfuerzo es solo para estudiar? ¿Quién da más en el esfuerzo?

Muchas cosas se quedan fuera del retrovisor cuando ponemos la vista en PISA y nos fijamos solo en los datos de los alumnos. Tenemos muchos factores que analizar, de PISA y de datos que no mide, antes de concluir que PISA evalúa el sistema educativo.

Para la evaluación del sistema educativo, la UNESCO propone medidas y soluciones a los problemas que se detectan en la educación; y desde la primera y más importante, formar personas libres y responsables.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Oposición a la oposición: cuando el mérito depende del azar **OPINIÓN**

Un sistema público fuerte necesita mecanismos de selección en los que la ciudadanía pueda confiar. Y esa confianza se resiente cuando la experiencia, la formación, la innovación pedagógica y el trabajo de años pueden quedar eclipsados por un único examen condicionado por variables que poco tienen que ver con la calidad docente.

Marta Díaz Molina. 9-9-2026

Hay algo profundamente contradictorio en el sistema educativo español. Enseñamos a nuestro alumnado que memorizar no es aprender, que lo importante es desarrollar competencias, pensar de forma crítica, resolver problemas, trabajar en equipo y aprender a aprender. Sin embargo, cuando llega el momento de seleccionar a

quienes deberán enseñar todo eso, seguimos confiando, en gran medida, en un examen que premia justamente lo contrario.

Llevo casi veinte años siendo profesora interina en la enseñanza pública andaluza. He trabajado en decenas de centros, con alumnado de contextos muy distintos, formándome de manera permanente e intentando mejorar cada curso. Durante este tiempo he llegado a una conclusión incómoda: la oposición docente dice seleccionar por mérito y capacidad, pero en realidad concede al azar un protagonismo que nunca debería tener.

La suerte de que salga uno de los temas que llevas mejor preparados. La suerte de que el tribunal conecte con tu planteamiento. La suerte de que los criterios de corrección sean razonables ese año. La suerte de que las diferencias entre los miembros del tribunal no sean tan grandes como para que se eliminen la nota más alta y la más baja sin preguntarse cuál era la más ajustada.

No sostengo que una oposición deba ser fácil. Al contrario. El acceso a la función pública debe exigir rigor, igualdad y transparencia. Precisamente por ello preocupa que el resultado dependa tanto de factores imprevisibles y tan poco de una valoración global de lo que significa ser docente.

Porque enseñar no consiste en reproducir de memoria un tema. Enseñar es comprender, comunicar, improvisar, escuchar, adaptarse a un grupo, resolver conflictos, despertar la curiosidad y seguir aprendiendo cada día. Nada de eso puede medirse adecuadamente en unas pocas horas de examen.

La paradoja es evidente. La LOMLOE insiste en la evaluación competencial, la flexibilidad y la atención a la diversidad. Como profesores, se nos recuerda continuamente que una única prueba no puede reflejar todo lo que un alumno sabe ni todo lo que es capaz de hacer. Sin embargo, aceptamos con naturalidad que ese mismo modelo de evaluación decida quién merece, o no, dedicar su vida a la enseñanza.

La contradicción no es menor. Es estructural

A ello se suma otro problema que España sigue sin resolver: el abuso de la temporalidad en el empleo público. El Tribunal de Justicia de la Unión Europea lleva años señalando que deben existir medidas efectivas para corregir esa situación. El Tribunal Supremo, por su parte, recuerda que el acceso a la condición de funcionario de carrera debe respetar los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad. Ambas afirmaciones son compatibles. El problema es que seguimos sin encontrar una solución que responda de verdad a las dos.

Conviene recordar un hecho esencial: quienes hoy trabajamos como funcionarios interinos no hemos llegado por casualidad. Hemos accedido mediante procesos selectivos o bolsas constituidas conforme a esos mismos principios de igualdad, mérito y capacidad. Somos quienes sostenemos cada septiembre una parte importante del sistema educativo mientras esperamos un proceso de selección que, demasiadas veces, parece más una prueba de resistencia al azar que una evaluación de la competencia profesional.

Escribo porque creo que un sistema público fuerte necesita mecanismos de selección en los que la ciudadanía pueda confiar. Y esa confianza se resiente cuando la experiencia, la formación, la innovación pedagógica y el trabajo de años pueden quedar eclipsados por un único examen condicionado por variables que poco tienen que ver con la calidad docente.

No corresponde a este artículo diseñar un nuevo sistema de acceso. Sí reclamar que el actual sea objeto de una revisión profunda. Porque una oposición cuyo resultado depende en exceso del azar difícilmente puede cumplir la promesa de seleccionar a quienes más mérito y capacidad acreditan. Y cuando eso ocurre, ya no solo fracasa quien no obtiene la plaza. Fracasa también el propio sistema que pretendía seleccionar a los mejores.

Mª Marta Díaz Molina (Profesora de Inglés. Junta de Andalucía)

Mundo postnormativo **OPINIÓN**

Deberíamos rebelarnos y resistir frente a quienes quieren imponernos la ceguera propia de ese mundo postnormativo, al que no deberíamos sentirnos abocados ni entrar tan dócilmente.

Mariano Martín Gordillo. 15-9-2026

La educación, la democracia y la educación para la democracia comparten un compromiso civilizatorio que hereda lo mejor de la tradición griega e ilustrada. La conciliación entre lo ético y lo político, entre la libertad y la igualdad y entre los derechos individuales y la justicia social, han presidido hasta ahora la normatividad y las formas de convivencia definitorias de la democracia liberal y el Estado de derecho. Sin embargo, conforme avanza esta década, ese compromiso se erosiona y parece que nos dirigimos hacia un mundo postnormativo. Es algo que se advierte no solo en las relaciones internacionales. También en las coyunturas nacionales y hasta en las deontologías profesionales.

Pankaj Mishra, en *El mundo después de Gaza*, y Santiago Alba Rico, en *Gaza y el destino del mundo*, han analizado con lucidez las claves y consecuencias de un proceso que se está convirtiendo en un verdadero parteaguas de la historia al llevarse por delante el papel de los organismos internacionales creados al calor del universalismo antibelicista que inspiró la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Su gestación estuvo animada por el horizonte quizá utópico, pero deseable, de la abolición de los ejércitos permanentes y la

consecución de La paz perpetua que propugnara Kant hace más de doscientos años. Hoy ese proyecto inconcluso está en retroceso en un tiempo en el que hablar de derecho internacional parece casi un oxímoron y los bárbaros proliferan a la vista de todos. Y es que en el futuro nadie podrá decir que ignoraba quiénes fueron los responsables y los cómplices silentes del horror en Gaza o que desconocía quién estaba dinamitando, por acción o por omisión, las instituciones internacionales, entre ellas la Corte Penal Internacional.

Se trata de un escenario global inédito en el que el negacionismo y la ceguera alcanzan por igual a los Derechos Humanos, a la catástrofe ambiental y a los futuros tecnodistópicos. Un momento histórico en el que se echan en falta acciones educativas más decididas y menos ensimismadas en el microdiseño de situaciones de aprendizaje disciplinares. Porque la profesión docente y las administraciones educativas parecen muy preocupadas por la interferencia de la inteligencia artificial en la evaluación, pero se muestran bastante ajenas al hecho de que la verdadera formación continua de los niños y adolescentes no se reduce hoy al dispositivo escolar de las competencias prescritas, sino que tiene lugar en ese mundo postnormativo que no necesita ciudadanos críticos sino, más bien, consumidores dóciles cuya única capacidad de agencia sea la pulsión por satisfacer deseos individuales en presente continuo.

La erosión del Estado de derecho y de las normas se constata también en la historia reciente de nuestro país. Aquí se vienen poniendo a prueba las costuras e independencia de los tres poderes, quedando maltrecho el legislativo porque la suya no parece ser la última palabra normativa en según qué temas y porque los grupos parlamentarios son cada vez más vicarios de los liderazgos políticos y menos dados a parlamentar autónomamente en el legítimo ejercicio de su papel representativo de la soberanía popular. Y también porque en todos los niveles normativos parece darse una impugnación de su legitimidad, aplicación y control en estos tiempos en que el presentismo mediático y la colmena enredada, lejos de fortalecerlos, debilitan los hábitos de participación ciudadana y la conciencia democrática.

Por eso, no es de extrañar que las tendencias postnormativas estén presentes también en una vida social cada vez más caracterizada por la oferta y demanda, por los intereses y los medios que ponen a cada cual en su lugar de la colmena. Así se olvida que la comunidad civilizada era otra cosa. Que los derechos, los saberes y los valores (la verdad, la bondad y la belleza) tenían una relación con la felicidad y la convivencia ciudadana muy diferente al gregarismo hiperactivo (inconsciente y hacinado) de las abejas y las ovejas.

Las querencias postnormativas se acusan también en las profesiones relacionadas con los servicios públicos. Por la propia naturaleza de su propósito, la docencia debería estar especialmente comprometida con la formación de una ciudadanía crítica en un Estado de derecho. Por eso, resulta más inquietante la extensión entre los docentes de los hábitos propios de las burocracias digitales, el gusto por las telerreuniones y el rechazo de la presencialidad. También el silencio y la aquiescencia ante la instalación de cámaras de vigilancia en los recintos escolares o la consideración como gran éxito sindical del derecho a días de libre (in)disposición (jornadas en que los alumnos van a clase y el docente no, quedando aquellos a cargo del de guardia: hoy por ti, mañana por mí). O la erosión de unos horarios en los que hace tiempo que las horas no tienen sesenta minutos y unos calendarios que en algunos niveles también son recortados por la extensión de la costumbre de no esperar a las sesiones de evaluación final para poner las calificaciones, como establecen el sentido común y las normas, sino anticiparlas al alumnado en unas aulas que, así, se van quedando vacías antes de que acabe el curso propiciándose que los adolescentes aprendan tácitamente a desertar y a incumplir las normas. Todo ello está en las antípodas de unas culturas profesionales en las que el aprecio por el Estado de derecho, el cumplimiento de las normas y la promoción de una ciudadanía crítica, lúcida y comprometida con el bien común deberían presidir la cotidianidad de las prácticas docentes.

Quizá deberíamos pensar más en todo esto. En el sentido último del *sapere aude* kantiano. En que estaría bien desburocratizar los documentos y destecnificar las prácticas para que las competencias no sean meramente letanía y logomaquia. Para dejar de ser nosotros mismos incompetentes en lo más importante: en la creación de situaciones en las que sea posible aprender la manera de protegernos y protegerles de la barbarie. A saber: que la fuerza de la razón debe importar más que la razón de la fuerza, que lo que más cuesta no es siempre lo que más vale, que Vicente no tiene por qué ir donde va la gente, que la inteligencia quizá llegue a ser artificial pero la indignancia es insoportablemente humana, que los haberes son la contraparte de los deberes y los deberes también propician haberes, que hay normas que no tienen que estar escritas para que sintamos el deber de cumplirlas porque son de todos y para todos y, a la vez, no son de nadie, que la felicidad no consiste en obedecer ni tampoco en mandar, que el gasto en defensa que debería incrementarse no es el destinado a la destrucción sino el que protege nuestra salud de los ataques pandémicos (biológicos o culturales) y protege a la naturaleza de los ataques humanos (intencionales o lerdos). En suma, que la paz nunca llegará a ser perpetua si consideramos que la guerra puede ser justa y necesaria, que es nuestro deber y salvación.

Quizá parezcan solo palabras, pero podríamos hacer con ellas muchas cosas si en los objetivos generales de los centros educativos, y luego en las prácticas cotidianas, nos empeñáramos en incluir algunas de esas ideas. Que debemos educar por y para el desarme y contra la violencia. Sabiendo que en la guerra siempre hay

banderas, armas y testosterona, pero a la paz le faltan voluntades, pensamiento y cuidados. Porque el Estado de derecho importa. Aquí, en todo el mundo y en ese pequeño mundo que son nuestras aulas. Por eso deberíamos rebelarnos y resistir frente a quienes quieren imponernos la ceguera propia de ese mundo postnormativo al que no deberíamos sentirnos abocados ni entrar tan dócilmente.