

ÍNDICE

[La FP Superior crece a un ritmo casi 10 veces superior al grado universitario, según Fundación CYD](#) **EUROPA PRESS**

[Las amenazas y falsas acusaciones de padres a profesores se disparan del 27,5% al 44,5% en la Región de Murcia](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El Gobierno confía en bajar las ratios de Infantil y blindar la calidad de la FP privada este año](#) **EL PAÍS**

[Educación evaluará el contexto social y económico de los alumnos valencianos para mejorar la equidad educativa tras PISA](#) **ELDIARIO.es**

[Huelga inédita en Huesca: profesores y alumnos se rebelan contra el inspector jefe de Educación](#) **EL PAÍS**

[Cómo sostener un paro indefinido en Educación perdiendo 100 euros al día: "Una huelga es sufrimiento"](#) **ELDIARIO.es**

[Cómo se construye la colaboración entre centros de FP y empresas industriales](#) **DEiA**

[¿Lo tienen más difícil los profesores en huelga en Madrid que los catalanes y valencianos?](#) **EL PAÍS**

[Profesores en huelga llevan sus reivindicaciones ante Ayuso con un 'escrache' que acaba con intervención policial](#) **EUROPA PRESS**

[Educación destina 62.000 euros a impulsar las asociaciones de padres y madres](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Un instituto de Madrid expulsa a tres estudiantes en represalia por un artículo de EL PAÍS](#) **EL PAÍS**

[La formación del profesorado, otra asignatura pendiente](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno obligará a que los alumnos con necesidades especiales cuenten como doble desde el curso que viene](#) **Cadena SER**

[La moda de los perfiles 'curis' irrumpe en los institutos de Santiago: "É un atentado contra a autoridade"](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Sánchez se vuelca en los alumnos con necesidades al final de su legislatura: contarán el doble en las ratios y tendrán exámenes adaptados en la universidad](#) **EL MUNDO**

[El 88% de profesores cree que los colegios priorizan comprar dispositivos por encima de su utilidad, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Proteger a los docentes](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Leer sin PISA](#) **EL PAÍS**

[Así funcionarán las Aulas Senda para fomentar la inclusión educativa en centros ordinarios: «Podemos cambiar las vidas de personas»](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El IES Alameda: cuando la resiliencia sustituye a la respuesta institucional](#) **LEVANTE**

[El Gobierno de Ayuso se niega a negociar con los profesores en huelga: "Es intolerable, nos están despreciando"](#) **EL PAÍS**

[La Eurocámara pide acabar con el estigma de la Formación Profesional y facilitar el reconocimiento de títulos en la UE](#) **EUROPA PRESS**

[Antes de todo, el profesorado](#) **EL DEBATE**

[Los docentes rodean la Asamblea para exigir a Ayuso que se siente a negociar](#) **LA VANGUARDIA**

[Ponerse dificultades y cometer errores: la vía para estudiar mejor, según la ciencia](#) **THE CONVERSATION**

[Usar la IA sin entenderla: ¿qué consecuencias tiene para los estudiantes?](#) **THE CONVERSATION**

[Mapa de las protestas educativas: una por una, las movilizaciones por CCAA](#) **MAGISTERIO**

[Los auxiliares de conversación extranjeros tocan fondo este curso: 5.500 menos en 5 años](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno bajará las ratios de Infantil y Bachillerato y lo ve difícil en Primaria y la ESO](#) **MAGISTERIO**

[Profesores ante la salud mental adolescente: mucha responsabilidad y poco apoyo](#) **MAGISTERIO**

[La OCDE reclama reorientar el gasto social hacia la infancia para reducir la pobreza y mejorar los resultados educativos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Cataluña amplía los programas de bienestar emocional y salud mental para alumnos y docentes de FP](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La comunicación positiva de los profesores mejora la asistencia, el aprendizaje y la motivación de los alumnos](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[Sandra Camos \(Fundación Princesa de Girona\): "Una de las labores más importantes de un director es cuidar a su comunidad educativa"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Treinta años de LOGSE. Cuando Cataluña vivía de créditos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El saber-poder de los pedagogos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[No es por capricho, es por derecho: por qué la educación madrileña está en huelga indefinida](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Ayuso blinda los conciertos educativos durante 14 años, en vez los 10 actuales](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Educar la mirada detrás de la pantalla: lo que una pantalla no puede enseñar](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[¿Límites a la inclusión? El tabú de los ritmos de aprendizaje y la convivencia en la escuela](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

La FP Superior crece a un ritmo casi 10 veces superior al grado universitario, según Fundación CYD

MADRID 15 Oct. (EUROPA PRESS) - En la última década ha habido un crecimiento continuo de los alumnos de Formación Profesional de Grado Superior: Un 6,7% anual acumulativo frente al 0,7% en el grado universitario. Así lo refleja la 'Radiografía de la educación superior. Formación, perfiles e inserción laboral', publicado este jueves por la Fundación CYD, que muestra que los matriculados en Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) han crecido mucho más que los del grado universitario y representan ya el 25,7% del total de los matriculados en educación superior.

La publicación analiza las principales diferencias entre los dos tipos de formación y cómo es la inserción laboral de los graduados universitarios y los de FP superior, poniendo de manifiesto que, si bien la universidad mantiene mejores cifras de empleo e ingresos a nivel general, el ámbito de estudios, más allá del tipo de titulación, es un factor determinante para la inserción laboral. La investigación destaca que, en el curso 2024-2025, estaban matriculados 633.477 alumnos en CFGS, frente a 1,41 millones de estudiantes de grado universitario. La presencia de la mujer es mayor en el grado universitario que en los CFGS (57,2% frente a 49,7%) y la FP superior atrae a alumnos de mayor edad: los que superan los 25 años son casi un tercio del alumnado de los CFGS, mientras que en los grados universitarios suponen alrededor de una quinta parte.

El estudio también recalca que hay una mayor proporción de alumnado de CFGS matriculado en instituciones privadas (37,7% frente al 23,2%) y estudiando a distancia (26,3% frente al 15,8%). La proporción de alumnado extranjero es reducida, pero superior en los CFGS (9,3% frente al 6,9% del grado universitario). La duración varía considerablemente entre ambas vías de formación (2 años del CFGS frente a 4 del grado universitario), así como el coste: la formación en CFGS pública es gratuita o conlleva reducidas tasas administrativas, mientras que el coste de la primera matrícula en la universidad pública oscila entre los 700 euros y los 1.500 euros en función de la comunidad autónoma. En los centros privados, el precio de los CFGS se sitúa, en promedio, entre 3.000 y 5.000 euros por curso (no superando los 2.500 euros en centros concertados), y en la universidad, entre 8.000 euros y 15.000 euros por curso.

Más de un tercio del alumnado de CFGS (33,5%) está matriculado en familias profesionales del ámbito STEM, frente al 24,2% registrado en los grados universitarios. La publicación muestra que ambos sistemas formativos sufren de una fuerte segregación horizontal por género: las mujeres se concentran en áreas de educación, salud y servicios sociales, mientras que son minoría en las disciplinas STEM, especialmente en los CFGS (18,3% de mujeres sobre el total de alumnos en esas áreas frente al 34,3% registrado en los grados universitarios). Los titulados universitarios registran una tasa de empleo del 85,3% (con un 5,6% de paro), mientras que los titulados en FP superior alcanzan el 81,9% de empleo (7,9% de paro). El promedio español es inferior al de la media de los países de la OCDE, donde hay una mayor tasa de empleabilidad.

Respecto a los recién graduados, atendiendo a la situación laboral en 2024 de los egresados en 2020, el estudio indica que, en términos generales, también se observa una mejor inserción laboral para los titulados

universitarios de grado que para los graduados en CFGS. Así, los universitarios presentan una tasa de alta en la Seguridad Social 7,7 puntos superior a la de los egresados en CFGS, un mayor porcentaje de trabajo a tiempo completo (5,5 puntos de diferencia) y, sobre todo, una base media de cotización anual (ingresos percibidos) superior: los titulados de CFGS cobran un 30,3% menos que los egresados universitarios de grado. La única excepción es la proporción de contratados indefinidos, con un 81,6% para los técnicos superiores frente al 73,9% de los universitarios.

La Opinión DE MURCIA

www.laopiniondemurcia.es

Las amenazas y falsas acusaciones de padres a profesores se disparan del 27,5% al 44,5% en la Región de Murcia

ANPE denuncia que el 71,3 % de los casos atendidos el curso pasado por el servicio de Defensor del Profesor incluye síntomas de ansiedad y el 11,7 %, depresión

Alba Marqués. 16 OCT 2026

ANPE Murcia, primera fuerza sindical entre el profesorado no universitario, ha informado este viernes de los resultados del informe de su servicio del Defensor del Profesor. Los resultados arrojan que el 71,3 % de los casos atendidos durante el curso pasado incluye síntomas de ansiedad y el 11,7 %, depresión.

Además, el documento refleja que las amenazas y falsas acusaciones de las familias hacia los docentes de la Región de Murcia han pasado de un 27,5% a un 44,5%.

Con estos resultados, el sindicato pone el acento en el incremento del malestar emocional del personal docente en los últimos años y señala que nace de situaciones concretas que se repiten en los centros. Entre ellas, la organización destaca la sobrecarga burocrática, la escasez de recursos, las elevadas ratios, la excesiva carga lectiva, la incertidumbre profesional en el caso del profesorado interino, la insuficiencia de personal docente y no docente, los casos de conflictividad y la falta de respaldo institucional, que están provocando un aumento de los casos de estrés, ansiedad, *burnout* (síndrome del trabajador quemado) y otras patologías asociadas.

ANPE subraya que, cuando un docente comunica una situación de ansiedad o depresión, casi nunca es por un único episodio, y lo hace después de meses de desgaste, sintiéndose solo y con la sensación de que el sistema no lo protege.

Piden soluciones a la Consejería

En este contexto, ANPE Murcia exige a la Consejería de Educación y al Gobierno de López Miras que implante planes integrales de mejora de las condiciones laborales del profesorado que incluyan medidas de prevención de riesgos psicosociales y programas gratuitos y dentro del horario lectivo de formación en gestión del estrés y autocuidado.

Además, piden reconocer como enfermedad profesional los trastornos de salud mental derivados del ejercicio de la docencia, que hoy se tramitan en la mayoría de los casos como contingencia común, y garantizar el apoyo jurídico y psicológico inmediato al profesorado víctima de agresiones, acoso o falsas denuncias.

También dotar de medios reales a los protocolos de convivencia y bienestar, reducir la carga burocrática y las ratios, reforzar las plantillas con profesionales de orientación y otros especialistas, así como la autoridad y la protección del profesorado, desarrollando la ley de autoridad del docente en un decreto que llegue a las aulas con medidas concretas y protectoras para los docentes, con respuesta rápida de la Administración ante las agresiones y casos de conflictividad.

ANPE advierte de que cuidar la salud mental del profesorado no es un asunto individual, sino una responsabilidad de las administraciones como empleadoras. No se puede pedir a los docentes simplemente que gestionen mejor el estrés cuando las causas están en el entorno laboral.

El sindicato pide a la Consejería de Educación y concretamente al servicio de Prevención de Riesgos Laborales que escuchen al profesorado: los testimonios que cada día recoge el Defensor del Profesor son la evidencia más directa de lo que ocurre en las aulas y de lo que hay que cambiar.

ANPE recuerda que el bienestar emocional del docente constituye un pilar fundamental de un sistema educativo saludable y de una enseñanza de calidad, e insiste en que la Administración, debe velar por el profesorado.

EL PAIS

El Gobierno confía en bajar las ratios de Infantil y blindar la calidad de la FP privada este año

El Ejecutivo considera difícil salvar la ley que reducía el número máximo de alumnos por clase en Primaria y la ESO

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 OCT 2026

El Gobierno está seguro al "99%" de que va a poder aprobar dos de las normas en materia de enseñanza que tiene en marcha antes de que se constituya el nuevo Ejecutivo. Se trata del decreto que baja drásticamente las ratios máximas de niños por docente en el primer ciclo de Educación Infantil, el 0-3. Y del que pondrá coto a los chiringuitos de la FP privada, reforzando la exigencia de calidad y fijando una parte presencial en las titulaciones *online*, especialmente relevante en aquellas que habilitan para ejercer una profesión. Así lo aseguran fuentes conocedoras de la planificación que está haciendo el Gobierno para apurar las semanas que le quedan antes de que se forme el Ejecutivo salido de las elecciones del 29N. Las fuentes consultadas ven muy difícil, en cambio, salvar la ley que iba a bajar las ratios de Primaria y la ESO y estaba en el Congreso cuando se disolvieron las Cortes.

Las dos normas respecto a cuya suerte se muestran muy optimistas tienen rango de reglamento, no tienen que ser confirmadas por el poder legislativo, y también son muy simbólicas. La rebaja de las ratios en Infantil es una demanda central de las educadoras, que en Madrid llevan medio año en huelga. En el aula de 0 años se pasa de 8 bebés por docente a 4. En la de 1 año, de 13 a 6. Y en la de 2 años, de 20 a 8. Es una reducción muy grande, criticada por la patronal del sector, que augura el cierre de muchas escuelas privadas. El ministerio que dirige Milagros Tolón argumenta, por su parte, que esos máximos coinciden con las recomendaciones de la UE. También vienen a saldar una deuda histórica con el ciclo, el único cuyas ratios no se revisan desde 1991.

El decreto de Formación Profesional exigirá, por su parte, que los títulos *online* incluyan entre un 15% y un 39% de presencialidad, cuando ahora solo es obligatoria en los exámenes finales; que los centros ofrezcan un mínimo de ciclos; una ratio máxima de 50 estudiantes por docente en la modalidad a distancia; prácticas en empresas garantizadas, que las autonomías reubiquen al alumnado cuando a una academia se le retire la autorización para impartir estudios, y que sus instalaciones tengan unas características y equipamientos mínimos.

Esos dos decretos son los que más posibilidades tienen de salir adelante. Las fuentes tienen dudas, pero no descartan, que en el tiempo que queda se puedan aplicar también las reducciones de ratio en otras dos etapas no obligatorias que el ministerio anunció en junio que pretendía bajar: el segundo ciclo de Infantil, para reducirlo de 25 a 20 niños por clase, y el Bachillerato, para que pasase de 35 a 30.

Lo que ven muy complicado que pueda aprobarse es la ley con la que Educación quería rebajar el máximo de alumnos en Primaria de 25 a 22, y en la ESO, pasando de los 30 actuales a un tope de 25. Las ratios de estas dos etapas, que conforman la enseñanza obligatoria, están recogidas en la ley orgánica de Educación, y por ello se requiere el aval del Congreso. Con la dificultad añadida de que tanto Junts como el PNV se oponen a la nueva ley, con el argumento de que se trata de una cuestión que debería ser competencia exclusiva de las autonomías. El proyecto de ley superó en junio la primera votación en el Congreso gracias a los votos del PP, pero al disolverse las Cortes por el adelanto electoral, decayó. A principios de semana, los dirigentes sindicales todavía tenían esperanzas de que la norma pudiera salvarse en la Diputación Permanente, como logró hacer el Gobierno con los decretos de vivienda, pero las fuentes del Ejecutivo consultadas lo ven improbable.

Los sindicatos tampoco pierden la esperanza de que el Ministerio de Educación cambie la regulación para que lenguas como el asturiano y el aragonés puedan convertirse en especialidades docentes. La reclamación es especialmente fuerte en el Principado de Asturias, que ya cuenta con profesores de la lengua, pero que al no contar con una especialidad propia se ven condenados a pasar toda su carrera profesional como interinos. Después de años de negativa, la reivindicación fue aceptada por el ministerio en julio. Y en el orden del día de la sesión extraordinaria de la mesa de negociación que Educación ha convocado la semana que viene con los sindicatos figura abordar la modificación.



COMUNITAT VALENCIANA

Educación evaluará el contexto social y económico de los alumnos valencianos para mejorar la equidad educativa tras PISA

La Conselleria de Educación implantará cuestionarios de contexto en los centros escolares para analizar la influencia del entorno familiar y social en el rendimiento y dotar a la administración y a los equipos directivos de indicadores homogéneos tras las recientes alertas sobre los resultados académicos valencianos

Miguel Giménez. València — 17 de octubre de 2026

La Conselleria de Educación ha puesto en marcha un nuevo procedimiento para analizar con mayor precisión la realidad de las aulas valencianas. A través de una resolución publicada el pasado martes en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), el departamento que dirige Carmen Ortí ha regulado la evaluación del contexto social, económico y cultural del alumnado para el presente curso escolar 2026/2027. Los resultados obtenidos por los alumnos valencianos en el pasado informe PISA eran preocupantes e hicieron saltar las alarmas.

La medida responde a la necesidad de complementar los procesos ordinarios de evaluación del sistema educativo. Tal y como recuerda el texto, la sociología de la educación y la investigación internacional demuestran desde hace décadas que las condiciones del entorno familiar, el nivel formativo de los hogares y la disponibilidad de recursos materiales influyen de manera directa en el progreso académico, las oportunidades de aprendizaje y el bienestar del alumnado. Una circunstancia sobre la que también alertó recientemente CCOO-PV tras un primer análisis de los resultados de PISA.

La evaluación de contexto tendrá carácter censal y se aplicará de forma obligatoria en todos los centros educativos públicos, privados concertados y privados de la Comunitat Valenciana que impartan los cursos seleccionados. En concreto, el proceso afectará al alumnado matriculado en tercer y sexto curso de Educación Primaria; segundo y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); segundo curso de Bachillerato; y segundo curso de Formación Profesional básica. Unos 210.000 alumnos en total.

La recogida de información se efectuará mediante un cuestionario estructurado con preguntas de respuesta cerrada y breve, diseñado para desentrañar las variables socioeconómicas y culturales que rodean al estudiante. La conselleria remitirá las claves telemáticas a los centros educativos para que el alumnado cumplimente los formularios en horario lectivo bajo la supervisión directa del profesorado y de los equipos directivos.

Cuestionarios completamente anónimos

Para asegurar la fiabilidad y la transparencia de los datos, la normativa estipula que los cuestionarios serán completamente anónimos, al no incorporar ningún código ni elemento identificativo que permita vincular las respuestas con un alumno concreto, de forma que se exime así de la aplicación estricta de la normativa sobre protección de datos personales.

El periodo oficial de cumplimentación telemática transcurrirá entre el 26 de octubre y el 18 de diciembre de 2026, ambos inclusive. Con posterioridad a este plazo, la administración autonómica elaborará un informe individualizado para cada centro participante, con el objetivo de proporcionar a las comunidades educativas una herramienta útil de reflexión y planificación estratégica.

Esta iniciativa se enmarca en un contexto de creciente preocupación institucional por la calidad y la equidad del sistema educativo valenciano, especialmente tras las recientes señales de alarma arrojadas por informes de evaluación comparada como PISA, que exigen diagnósticos precisos para orientar los recursos públicos y combatir las desigualdades de rendimiento en las aulas.

EL PAIS

Huelga inédita en Huesca: profesores y alumnos se rebelan contra el inspector jefe de Educación

Seis sindicatos, docentes y asociaciones de padres piden el cese de este cargo por el aluvión de sanciones cuestionables, mientras la consejería defiende su independencia

EVA PÉREZ SORRIBES. Zaragoza - 17 OCT 2026

Los números cantan y la cosa viene de lejos. O en la provincia de Huesca los docentes son más rebeldes que los vikingos, o algo pasa. Un total de 48 expedientes ha abierto la inspección educativa en el Altoaragón frente a los 21 de Zaragoza y 11 de Teruel. Más del doble -en los últimos tres años- que la provincia de la capital, donde se concentra el grueso de la población y de la comunidad docente. Uno de ellos, con 10 meses de sanción de empleo y sueldo a un profesor sindicalista del IES Ramón y Cajal de Huesca, ha sido la gota que ha colmado un vaso. Hasta el punto de que esta semana, seis sindicatos han ido a la huelga para pedir el cese del inspector responsable, Ignacio Polo. Una protesta inédita, con un unidad sorprendente -CSIF, CCOO, CGT, ANPE, HUSTE-STE- y por un motivo más llamativo todavía.

“Menos sanciones, más soluciones”, o “Los centros arden, el Polo [en alusión al apellido del inspector] se derrite” fueron algunos lemas que podían leerse en las pancartas el pasado miércoles, cuando la comunidad educativa de toda la provincia oscense estaba convocada a la huelga para pedir la destitución de este responsable. Con unos servicios mínimos fijados del 25%, el 60% secundaron el paro según los sindicatos,

frente al 30% que calculó la Consejería de Educación. Pero lo cierto es que, porcentajes al margen, el malestar contra el celo de esta inspección se ha convertido en clamor.

Según los asistentes a la multitudinaria manifestación del pasado miércoles, “el clima es de miedo por los abusos de la inspección y no vamos a normalizarlo”. “Ningún docente se debería tener que preguntar ‘qué me va a pasar si digo esto’”, dice Sergio Martínez Pichardo, el profesor del IES Ramón y Cajal con el expediente y la sanción más grave -de momento paralizada- de 10 meses sin empleo y sueldo por ejercer su labor sindical como secretario provincial de CGT. “Sólo defendí a los trabajadores, pero este inspector solo ha recrudecido la persecución y el ataque a todos los agentes de la provincia con su método de actuación”, afirma. Sobre el procedimiento abierto contra este docente, la Consejería de Educación rechaza que se haya abierto por atacar su libertad sindical, y explica que “dicho expediente se abrió porque el docente incurrió en una presunta vulneración de una de sus obligaciones fundamentales: la protección de los derechos de un menor” al desvelar datos protegidos.

No es el único. Lola Giménez, también profesora y orientadora de este instituto, epicentro del volcán en esta protesta, ha sido apercibida y tiene expediente abierto. Según ella, “sólo pedimos recursos para los alumnos, como un aula de castellano, pero en vez de asesorar y ayudar, lo que hacen es apercibirnos”. A otros se les ha aplicado la misma medida sólo por apoyar a los expedientados, pasar una encuesta o recoger firmas. Los testimonios de los sancionados coinciden con los de muchos de sus compañeros y también de alumnos y padres y madres que acudieron a arroparlos. Y luego están los datos.

Las comparaciones entre provincias, dentro de la misma comunidad, son difíciles de explicar en Huesca, hasta el punto de que este verano motivó una pregunta y una iniciativa parlamentaria en las Cortes de Aragón. La presentó CHA, pidiendo conocer el número de expedientes para ver si las cifras respaldaban este malestar. El hecho de que fuera más del doble en Huesca que en Zaragoza hizo que la formación aragonesista presentara una Proposición no de Ley exigiendo una explicación política. Según la diputada Isabel Lasobras, “la disparidad ya resulta significativa en términos proporcionales, pero la dimensión puede ser mucho mayor teniendo en cuenta que hay procedimientos también abiertos que no han llegado a convertirse en expedientes disciplinarios”. Este partido quiere saber, todavía hoy, “por qué la consejería continúa protegiendo al inspector jefe de Educación de Huesca después de más de dos años consecutivos de polémicas, conflictos y malestar” y les pide criterios homogéneos y una evaluación independiente de la actuación de esta Inspección.

Cuestiones parecidas reclamaron los manifestantes esta semana. Además de la destitución de Ignacio Polo, los sindicatos y la comunidad educativa reclaman el mismo rasero -o criterios de inspección- para las tres provincias aragonesas y que se eviten así tantas diferencias. Asimismo, demandan que la Inspección no exija a los colegios de Huesca tantos informes y papeleos, porque consideran que “aumentan la burocracia y restan autonomía pedagógica en los centros”. Pero la consejería defiende la “independencia técnica” de la Inspección.



Cómo sostener un paro indefinido en Educación perdiendo 100 euros al día: “Una huelga es sufrimiento”

El profesorado se prepara para sostener en el tiempo la huelga educativa en de Madrid; en algunos centros se turnan para aliviar la penalización económica y a la vez que siempre falte un mínimo de personal, mientras las cajas de resistencia afloran por colegios e institutos

Daniel Sánchez Caballero / Sara Marón. 18/10/2026

Cada día de huelga le cuesta a un docente unos cien euros, arriba o abajo según la etapa en la que trabaje, su experiencia y otras circunstancias personales. Con ese punto de partida, un paro indefinido como el que se desarrolla en la Comunidad de Madrid estos días es todo un reto para quienes lo quieren seguir de manera intensa. Y, quizá no todavía, pero el desgaste irá haciendo mella, son conscientes los convocantes. “Estos días estamos notando muchísimo seguimiento”, explican desde el colectivo de docentes Menos Lectivas, “y aunque sabemos que irá bajando, obviamente, necesitamos que se mantenga la presión y se note la ausencia de profesorado en los centros”, reflexionan.

La experiencia de las compañeras de Educación Infantil, en huelga indefinida desde el pasado mes de abril alrededor de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI), está siendo de mucha utilidad, explican estas docentes. El apoyo familiar, los mercadillos solidarios, la venta de *merchandising* de todo tipo, las cajas de resistencia y los turnos para faltar en el centro (en algunos casos) son los principales elementos que ayudan a sobrellevar el varapalo económico que supone exigir mejoras por la vía de la huelga.

La organización varía según el centro. En algunos institutos, los docentes han recurrido a un sistema de turnos para distribuir los días de huelga, de manera que nadie tenga que faltar todos los días y asumir todo el gasto y a la vez se pueda garantizar que se mantiene un porcentaje de participación similar durante las distintas jornadas. “Hemos hecho un cuadrante donde se ha repartido la gente según la huelga para que todos los días haya el mismo porcentaje de gente haciendo huelga”, explica una docente en una de las concentraciones que

ha tenido lugar frente a la Consejería de Educación esta semana. Esta planificación, añade, “permite distribuir el esfuerzo entre el profesorado y garantizar unos servicios mínimos”.

Como explican desde Menos Lectivas, el objetivo del paro es que tenga impacto en los centros todos los días, para lo que es necesario que falte un mínimo del claustro docente. Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama y presidenta de Adimad, la asociación de directivos de centros públicos de Secundaria de Madrid, cuenta que en su centro, con un seguimiento que ronda el 20% —de los más bajos, según los datos que maneja la media en los institutos fue del 40% los primeros días—, ya sufren las ausencias.

“Si [en las próximas semanas] mantienen un 20% de seguimiento será un éxito”, sostiene. “Eso significa [en su centro, con cinco grupos por curso] que tengo cuatro o cinco clases simultáneamente sin profesor durante todo el día”, ilustra. Un problema que debe resolver ella, que como directora forma parte de los servicios mínimos obligatorios impuestos por la Comunidad de Madrid, junto al jefe de Estudios y un docente por cada 90 estudiantes en el caso de la ESO. Una profesora de un centro con 104 docentes explica que han calculado que con que falten 17 de ellos ya se genera un problema organizativo.

Otro elemento a tener en cuenta es que la huelga se sufre en los centros, pero se pelea en la calle. “Vamos a ir viendo cada semana cuáles son los días que consideramos estratégicos, sobre todo aquellos en los que se hacen acciones por la mañana, que es cuando queremos que haya más gente”, ilustran desde Menos Lectivas.

También hay centros, como el de Valentín Rafael, en los que no hay pacto alguno: huelga todos los días todo el que quiera. De momento va bien, explica. “Quedó claro desde el principio que la huelga era indefinida, así que tiramos para delante. Sabemos que hay gente que se sumará algún día y otros no, pero como norma nosotros seguimos diciendo que es indefinida. Si las maestras de infantil que cobran mil euros lo pueden hacer, nosotros también”.

Las cajas de resistencia

Para afrontar las dificultades económicas que genera secundar una huelga se trabaja en varias direcciones. La más clásica, que se está instaurando en algunos centros, es crear una caja de resistencia que permita hacer frente a las pérdidas salariales de los trabajadores.

CGT, una organización con dilatada experiencia en huelgas y la ventaja que da el tamaño, alimenta la suya con las aportaciones individuales de las personas, pero también con ayuda de otros sindicatos presentes en la confederación, explica Valentín, “igual que nosotros aportamos para los compañeros de Tubacex” (en huelga indefinida también desde el 9 de septiembre). En su caso, se utiliza para aliviar económicamente a los afiliados con un criterio de precariedad. “Tienen preferencia los compañeros precarios, los interinos, la gente que hace medias jornadas o personas con situaciones concretas que se puedan detectar”, ilustra el profesor.

Con menos brega a sus espaldas, Menos Lectivas también ha montado su propia caja, diferente de la CGT. “Es complicadísimo”, explican. “Nosotras tenemos una, en principio para poder sostener las protestas, comprar el material que requiere la huelga, pagar cosas que hacen falta para las acciones... Otra cuestión muy importante es la parte antirrepresiva. Si hay detenciones, multas en las acciones, las tenemos que poder pagar. En nuestro caso hemos establecido que si no se llega a un mínimo de dinero en la caja no se podrá empezar a pagar sueldos de gente”, cuentan desde el colectivo.

Para esta asamblea resulta más práctico que cada centro haga su propia caja. En algunos institutos y colegios, explican algunas profesoras desde la concentración frente a la Consejería, además de las aportaciones voluntarias también se recurre al *merchandising*. “Estamos vendiendo un montón de cosas, yendo a mercadillos del municipio todos los fines de semana, hemos hecho rifas”, señala otra profesora, que indica que también se ha abierto la posibilidad de que los docentes donen “una parte pequeña de su nómina” para apoyar a la gente que sí secunde el paro. “Nos planteamos incluso hacer nuestra propia caja vendiendo algunas cosas o lo que sea para poder sostenerla”, sostiene.

Sin embargo, esta posibilidad no está al alcance de todos los equipos. Marta, profesora de servicios a la comunidad, explica que no cuentan con ninguna caja de resistencia y que la sobrecarga laboral les deja sin tiempo para poner en marcha iniciativas de este tipo. “Estamos superdesamparadas”, asegura. “En mi caso, en el equipo de Orientación, no hay ninguna caja de resistencia y la mayoría de las compañeras se plantean la huelga como unos días puntuales y ya está, porque no pueden sostener más. En mi caso, que sí que voy a apostar por la huelga en principio todo octubre y a ver qué es posible, porque sí tengo la preocupación de no tener ninguna caja de resistencia y es bastante complejo el asunto”.

Hay que resistir, cree Valentín, nadie dijo que fuera a ser fácil. “Una huelga es sufrimiento. No es bonito y no es divertido”, cierra.

Cómo se construye la colaboración entre centros de FP y empresas industriales

Este marco define responsabilidades, aprendizajes y tutorías para evitar que las prácticas se conviertan en mera mano de obra

Iker Aguirre. 18-10-26 | 12:00

El éxito del ecosistema de Formación Profesional Dual en Euskadi no recae únicamente en la tecnología instalada en los talleres ni en la actualización periódica de los currículos oficiales, sino en una arquitectura de colaboración institucionalizada entre los centros educativos y las empresas industriales. Detrás de cada estudiante que opta por FP dual existe un instrumento legal y organizativo que resulta clave: el convenio de colaboración y el acuerdo formativo individualizado.

Este marco contractual y pedagógico define con precisión milimétrica las responsabilidades, los resultados de aprendizaje esperados y los compromisos de tutela, evitando que la estancia en fábrica se convierta en una mera sustitución de mano de obra o en una pasantía desarticulada. De hecho, la articulación entre los centros formativos y las empresas del tejido productivo vasco se estructura en dos niveles complementarios que aportan seguridad jurídica y flexibilidad operativa:

1. El Convenio Marco de Colaboración:

Suscrito entre la dirección del centro educativo (o las redes que agrupan a los centros públicos y concertados, como Ikaslan y Hetel y la empresa o asociación empresarial sectorial (con el respaldo institucional de organizaciones como Confebask, FVEM, ADEGI o SEA. Este documento establece el compromiso formal de cooperación, la cobertura de contingencias, el régimen de prevención de riesgos laborales (PRL) y los principios éticos de la alternancia formativa.

2. El Acuerdo Formativo y el Plan de Formación Individualizado (PFI):

Es el documento operativo por excelencia. Para cada alumno o grupo de alumnos asignados a una compañía, el tutor del centro y el instructor de empresa codiseñan un plan detallado donde se desglosan, por una parte, **las** competencias técnicas y transversales que se adquirirán específicamente en la planta. El documento, recoge también **la** distribución horaria y el calendario de rotación por diferentes puestos o líneas de mecanizado, mantenimiento o automatización. Asimismo, establece el sistema de seguimiento semanal o quincenal y los criterios objetivos de evaluación compartida.

Por otro lado, bajo el marco normativo actual de la FP Dual (integrado con la Ley Orgánica 3/2022 y la normativa específica del Departamento de Educación del Gobierno Vasco), la empresa deja de ser un mero receptor pasivo de aprendices para convertirse en agente formativo corresponsable.

El centro de formación se encarga de impartir los fundamentos teóricos y normativos, realizar simulaciones y prácticas en entornos controlados y evaluar formalmente el currículo oficial. A través de un convenio o de un PFI, esta formación se complementa en la planta industrial, donde el alumnado adquiere destreza en el manejo de maquinaria de producción real, se familiariza con la cultura de seguridad, calidad y ritmo de trabajo de la fábrica y es evaluado en sus competencias prácticas y su capacidad de integración en el entorno laboral.

En especialidades de alta intensidad tecnológica —como Mecatrónica Industrial, Programación de la Producción en Fabricación Mecánica o Automatización y Robótica Industrial—, los convenios contemplan la imposibilidad de replicar íntegramente en las **aulas** líneas de estampación de gran tonelaje, células robotizadas complejas o centros de mecanizado de cinco ejes de última generación. A través del convenio, el centro transfiere formalmente a la empresa el desarrollo de determinados Resultados de Aprendizaje (RA), garantizando que el estudiante complete el perfil profesional directamente sobre el proceso productivo.

Seguridad jurídica, prevención de riesgos y coberturas laborales

Uno de los puntos críticos que resuelven los convenios estandarizados en Euskadi es la certidumbre operativa para las pequeñas y medianas empresas (que componen más del 85% del tejido fabril).

El convenio estipula que la formación inicial de PRL genérica corre a cargo del centro educativo, mientras que la formación específica del puesto de trabajo, la entrega de Equipos de Protección Individual (EPI) y la acreditación para el manejo de maquinaria concreta corresponden a la empresa.

Por otro lado, en la modalidad intensiva o mediante contratos de formación en alternancia, el convenio articula los mecanismos de alta en la Seguridad Social y las bonificaciones aplicables, asegurando que la compensación económica cumpla con las tablas sectoriales y los baremos fijados en el marco vasco de FP. Además, en proyectos industriales donde los alumnos participan en células de desarrollo o prototipado, los convenios integran cláusulas de secreto profesional y cesión de derechos sobre mejoras de proceso o desarrollos técnicos.

Hay otro elemento a la hora de dinamizar estos acuerdos; la agilidad en la firma y ejecución de estos convenios no sería viable sin el papel facilitador de las redes intermedias. Entidades como Tknika (Centro de Investigación Aplicada de FP de Euskadi) y los dinamizadores comarcales de FP actúan como puente entre las necesidades de perfiles de las pymes y la disponibilidad de grupos formativos.

Este mecanismo permite estandarizar plantillas contractuales, reducir la carga burocrática para los departamentos de recursos humanos de las empresas industriales y habilitar convenios mancomunados para proyectos de innovación aplicada, donde dos o tres talleres de una misma comarca comparten el itinerario dual de un grupo de estudiantes.

EL PAIS

¿Lo tienen más difícil los profesores en huelga en Madrid que los catalanes y valencianos?

El paro indefinido en la Comunidad de Madrid se inspiró en los dos que sacudieron el final del curso pasado. Todos tienen elementos en común pero también diferencias

IGNACIO ZAFRA / IVANNA VALLESPÍN / CRISTINA VÁZQUEZ. Valencia / Barcelona - 18 OCT 2026

El profesorado de la Comunidad de Madrid ha empezado esta semana una huelga indefinida para exigir mejoras en la enseñanza pública de la región y en sus condiciones laborales y salariales. En las tres primeras jornadas, el seguimiento ha oscilado, dependiendo del día, entre el 70% y el 60%, según los sindicatos, y entre el 45% y el 26,7%, según la consejería. La convocatoria de Madrid se anunció en mayo, inspirada en los paros que estaba habiendo en la Comunidad Valenciana y Cataluña. Las tres movilizaciones comparten el grueso de las reclamaciones —que son comunes, además, a lo que piden los docentes en casi toda España—. Entre ellas, la bajada de ratios, y la mejora de los sueldos y de las instalaciones educativas. Cada huelga también tiene, a su vez, elementos que la hacen distintas.

Grado de apoyo sindical

Se trata de un factor importante que presenta diferencias. La huelga valenciana tuvo el respaldo de las cinco organizaciones principales, STEPV, ANPE, CSIF, CC OO y UGT, que en las últimas elecciones sindicales reunieron casi la totalidad de los votos. En Cataluña, de entrada, pasó lo mismo. Pero tras un primer paro en febrero, CC OO y UGT se desmarcaron y firmaron por su cuenta un acuerdo con la Generalitat. Las fuerzas sindicales que convocaron la segunda fase de los paros, en mayo y junio, representaban el 71% de los votos. En Madrid, los convocantes de la huelga indefinida suman, en cambio, el 47% de los votos. Si se añade al CSIF, que ha hecho un llamamiento paralelo de huelga a jornada completa desde el miércoles al viernes de esta semana, y de paros parciales a partir de este lunes, el porcentaje se sitúa en el 64%. ANPE, el segundo sindicato docente más votado de la región (por detrás de CC OO), no la apoya.

Tipo de huelga

La de Madrid convocada por CC OO, UGT, STEM, CGT, CNT y Solidaridad Obrera es indefinida y a jornada completa. Como la de la Comunidad Valenciana, donde duró 24 jornadas seguidas. En Cataluña optaron por un modelo mucho más dosificado: hubo seis días de paro en toda Cataluña y otros 16 que fueron rotando por comarcas. Una movilización más sostenible tanto en términos económicos —por cada día de huelga los docentes de colegios e institutos dejan de percibir entre 80 y 150 euros aproximadamente— como de pérdida de aprendizaje de los alumnos.

Los docentes catalanes compensaron esa modalidad con una intensa presión en la calle —que incluyó 25 manifestaciones y cortes sistemáticos de carreteras que podían durar horas—, que les dio protagonismo en los medios. Pese a ello, apenas hubo incidentes reseñables con los Mossos d'Esquadra. En contraste, aunque las movilizaciones fueron más comedidas en ese terreno, en Valencia una docente jubilada sufrió heridas en la barbilla y la mandíbula y la fractura del tabique nasal al ser lanzada al suelo por un policía. Y en Madrid, el primer día de huelga, una violenta carga policial contra un piquete en la Universidad Complutense se saldó con seis manifestantes heridos.

Actitud de los Gobiernos autonómicos

En Cataluña, tras la huelga de febrero y el primer acuerdo con CC OO y UGT, la Generalitat se resistió a reabrir las negociaciones, pero acabó haciéndolo empujada por los paros y firmó un segundo acuerdo. En total, aceptó, entre otras cosas, una subida de sueldo de 400 euros al mes en cuatro años y la incorporación de 6.413 docentes hasta 2030. El segundo pacto también fue parcial, ya que USTEC, el primer sindicato (con un 35% de los votos), se acabó desmarcando después de que los docentes rechazaran el preacuerdo en una consulta *online*. En septiembre, el primer día de clase, hubo otra huelga, con una participación muy discreta (del 12,7%, según Educación, y del 30%, según los convocantes), aunque la presión se mantiene con la campaña para anular las excursiones.

En la Comunidad Valenciana, la Generalitat se resistió a abrir una negociación y solo pareció emplearse a fondo cuando se acumulaban varias semanas de paro. ANPE y CSIF firmaron por su cuenta un aumento de 200 euros mensuales en tres años, pero Educación no logró más acuerdos en el resto de temas. Y los

sindicatos advirtieron este viernes a la Generalitat que retomarán las movilizaciones si no vuelve a la mesa de negociación. El Ejecutivo madrileño se ha mostrado, por su parte, dispuesto a “escuchar” las demandas del profesorado, pero al mismo tiempo ha calificado la huelga de “partidista”, “electoralista” e “incomprensible”.

Peso de la enseñanza pública

En Madrid, el 53,2% del alumnado de etapas preuniversitarias asiste a la escuela pública, un porcentaje que solo es menor, del 52,2%, en Euskadi, y que puede tener influencia en la trascendencia social de la huelga. La proporción en Cataluña alcanza el 64,5%, y en la Comunidad Valenciana, el 68,1%. En el conjunto de España lo hace el 66,7%.

Condiciones laborales

Los docentes de las tres comunidades autónomas se situaban a principios de año en el grupo de los que menos cobraba de España, con retribuciones parecidas. Los aumentos pactados tras las huelgas en la Comunidad Valenciana y Cataluña, que han empezado a aplicarse progresivamente, elevarán los salarios en ambos territorios claramente por encima de Madrid. En esta región, según la última comparativa de salarios que publica anualmente UGT (con datos de 2025), el sueldo bruto mensual de un maestro sin antigüedad es de 2.473,60 euros y el de un docente de secundaria, de 2.801,66. El profesorado madrileño también da más horas de clase: el de instituto, 19 horas a la semana, y el de los colegios públicos, 25. En Cataluña y la Comunidad Valenciana imparten 18 y 23 horas en cada una de las etapas respectivamente.

Peticiones

Las exigencias centrales de la huelga de Madrid coinciden con las de Cataluña y la Comunidad Valenciana. Incluyen el descenso de las ratios, un aumento de las plantillas para atender a la diversidad creciente del alumnado, la subida salarial —en Madrid reclaman 600 euros más al mes— y la mejora de las infraestructuras educativas para, entre otras cosas, climatizarlas. En cada territorio el profesorado ha puesto, además, el acento en ciertas cuestiones. En Cataluña, donde se ha producido una apuesta ambiciosa por la escuela inclusiva, los sindicatos reclamaron más personal especializado para atender a los alumnos con trastornos del aprendizaje y discapacidad. En la Comunidad Valenciana, que se dé marcha atrás a la normativa que ha reducido el peso del valenciano en el sistema educativo. Y en Madrid tiene un papel principal la reivindicación de las horas de clase, que piden que pasen a ser 22 en los colegios y 17 en los institutos.

Coste de la vida

Indicadores como el gasto medio anual por persona del INE o el precio del metro cuadrado publicado por el Ministerio de Vivienda reflejan que Madrid es, de los tres, el territorio donde más caro resulta residir, seguido de Cataluña y, a más distancia, de la Comunidad Valenciana. Ese es uno de los factores que ha llevado a la huelga indefinida, afirma Aida San Millán, responsable de enseñanza de CC OO en la región. Y al mismo tiempo, apunta una directora de instituto, puede ser un elemento que la limite. “La vida en Madrid está muy cara”, afirma, “y eso hace complicado mantener porcentajes altos de seguimiento”.

europapress.es

Profesores en huelga llevan sus reivindicaciones ante Ayuso con un 'escrache' que acaba con intervención policial

La Policía ha cargado contra los manifestantes para liberar la salida y permitir que se pudiese abandonar el evento

MADRID, 19 (EUROPA PRESS)

La huelga educativa, que encara su jornada número cuatro en la Comunidad de Madrid, ha llegado este lunes en forma de 'escrache' a la presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, en un acto en el centro de la capital en el que ha tenido que intervenir la Policía Nacional para facilitar su salida y garantizar "su seguridad".

Los manifestantes, unos 1.000, según una estimación de CC.OO, han llegado hasta el Palacio de Santoña -- calle del Príncipe, 28-- donde la presidenta de la Comunidad de Madrid ha intervenido en un foro sobre longevidad alrededor de las 13 horas.

La Policía ha tenido que intervenir y cerrar los accesos al edificio para garantizar la seguridad de la dirigente madrileña con cargas hacia los manifestantes para despejar la zona y liberar la salida. Ayuso ha podido salir en su vehículo sobre las 14.10 horas al grito de 'huelga indefinida' por parte de los congregados. Sobre las 14 horas se ha autorizado el uso "de la fuerza mínima indispensable" para despejar la puerta del edificio para permitir la salida de las autoridades. Se han dado avisos reiterados para despejar la zona antes de la actuación policial, según han confirmado fuentes policiales consultadas por Europa Press.

De su lado, fuentes regionales han señalado que no se garantizaba la seguridad de la presidenta madrileña y la Policía que estaba en los accesos ha pedido "refuerzos" a la Delegación de Gobierno. Los manifestantes se han agrupado frente a la puerta del palacio tras una concentración frente a la Consejería de Educación al grito

de 'Zarzalejo, dimisión', 'No estamos todas, falta Zarzalejo', 'Se sienta a negociar o se queda sin cenar', 'Ayuso escucha, la pública está en lucha' o 'Esta huelga la vamos a ganar'.

A la llegada de Ayuso, ya había un grupo pequeño de manifestantes a la espera. Sobre ello, la dirigente madrileña ha censurado que el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, fomente "la violencia" en las calles con la huelga educativa apoyado en unos sindicatos que están "untados" para llevar el 'No habrá paz' en las calles de Madrid "a todas partes" y ha criticado que allá donde vaya le acompaña un "coro rociero", en alusión a estos manifestantes.

"Yo quisiera saber si lo que estamos viendo en el resto de Europa va a trasladarse también a las calles de Madrid con el 'No habrá paz' porque se parece bastante a lo que está ocurriendo en otros muchos sitios. Solo quieren la violencia y el acoso", ha afirmado.

UNA MAÑANA MARCADA POR LAS PROTESTAS EDUCATIVAS

A primera hora decenas de manifestantes por la Educación Pública han cortado la autovía A-3 (MadridValencia). Han colocado pupitres a autovía que han obligado a detener el tráfico a la altura del kilómetro 5 de la A-3, en el ramal de salida a la M-30. Posteriormente, la consejera de Educación, Ciencia y Universidades, Mercedes Zarzalejo, ha suspendido por "motivos de seguridad" un acto, que tenía previsto celebrar en un instituto público de Vallecas, ante la concentración de decenas de manifestantes que ha tenido lugar a las puertas.

Los congregados han incrementado sus protestas cuando ha llegado un vehículo oficial a la zona. Pensando que estaba la consejera dentro han rodeado el coche al grito de 'educación pública' mientras lanzaban humo de colores. Finalmente, la consejera no ha asistido al centro, según ha explicado la misma Zarzalejo en declaraciones remitidas a los medios de comunicación. "Estas actuaciones perjudican el normal funcionamiento de las instituciones, incluida esta Consejería, pero también el normal funcionamiento de ese centro que estaba esperando la visita y que tenían organizadas una serie de actividades que, al final, no han podido desarrollar", ha manifestado la consejera.

Según Zarzalejo, "es curioso" que la participación en esta cuarta jornada de huelga es en torno a 30 puntos menor que en los primeros días de convocatoria, cuando se registró un seguimiento cercano al 44% frente al 14% de este lunes. Mientras tanto, las concentraciones en la calle son "cada vez más radicales y con síntomas de mayor agresividad".

Desde Vallecas se han trasladado al centro de la capital donde cientos de profesores de la educación pública madrileña se han concentrado a las puertas de la Consejería de Educación para insistir a Mercedes Zarzalejo que se sienta a "negociar" en el marco de la huelga indefinida que han convocado en el sector en la Comunidad de Madrid. Antes de las 12 horas, los profesores han cogido sus silbatos, pancartas y banderas y han cortado los dos carriles de la calle Alcalá, a la altura de la Consejería de Educación (C/ Alcalá, 32), para reclamar la mejora de las condiciones del profesorado madrileño.

Noticias de Navarra

Educación destina 62.000 euros a impulsar las asociaciones de padres y madres

El plazo de solicitud está abierto hasta el 5 de noviembre

DIARIO DE NOTICIAS. Pamplona/Iruña | 19-10-26

El Departamento de Educación ha publicado una convocatoria de ayudas dirigidas a las federaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado de centros escolares de Navarra, para actividades realizadas entre el 1 de septiembre de 2025 y el 31 de agosto de 2026. El objeto de las ayudas, para las que está previsto un gasto total de 62.000 euros, es apoyar la participación de los padres y madres en la vida formativa, cultural y social de los diferentes centros educativos de Navarra.

Pueden acogerse a la convocatoria las federaciones de APYMAS del alumnado de los centros escolares de Navarra autorizados para impartir Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que estén legalmente constituidas e inscritas en el Registro de Asociaciones del Gobierno de Navarra.

Con esta convocatoria, Educación trata de fomentar la realización de actividades por parte de las federaciones de APYMAS. Así, las ayudas están destinadas a las actividades dirigidas a la formación e información de los padres y madres en materia de igualdad, convivencia pacífica, cultura, educación ambiental, consumo responsable, ahorro y eficiencia energética.

Se subvencionarán también las actividades extraescolares que desarrollen las federaciones con el alumnado y con el resto de la comunidad educativa fuera del horario escolar, siempre que se aborden cuestiones relativas a las materias anteriormente referidas.

Las ayudas se dirigen, asimismo, a las actividades formativas desarrolladas con el conjunto de la comunidad educativa de manera online, tanto para el refuerzo de la educación en valores, como para el apoyo y profundización de las herramientas telemáticas que favorecen el estudio y la conexión de alumnado, padres, madres y profesorado más allá de lo presencial.

Las solicitudes se pueden presentar hasta el 5 de noviembre en la ficha de trámite habilitada en el portal navarra.es

EL PAÍS

Un instituto de Madrid expulsa a tres estudiantes en represalia por un artículo de EL PAÍS

La directora del Rosa Chacel impone una falta grave y expulsión durante cinco días a los jóvenes que participaron en una información sobre el cierre de los cuartos de baño de este centro educativo de Formación Profesional de Hortaleza.

DANIEL RODRÍGUEZ. Madrid - 19 OCT 2026

Tres estudiantes del instituto público Rosa Chacel del madrileño distrito de Hortaleza han sido expulsados por la directora del centro, Luisa Capell, como represalia por participar en un artículo publicado por EL PAÍS que informaba de las protestas del alumnado por el cierre de los cuartos de baño en este instituto dedicado a las enseñanzas de Formación Profesional. La directora del Rosa Chacel expone en los partes de expulsión que los tres jóvenes difundieron "a través del periódico EL PAÍS informaciones de ámbito escolar y personal relativas a la directora del centro que pueden menoscabar su imagen y consideración", lo que tipifica como una falta grave que conlleva la expulsión durante cinco días del centro educativo. Tanto la directora del Rosa Chacel como la consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no han atendido las peticiones de este diario para recabar su versión de los hechos.

Desde hace meses, casi todos los cuartos de baño del Rosa Chacel permanecen cerrados con llave para evitar actos de "vandalismo", según la dirección del instituto. El uso de las apenas ocho letrinas disponibles para 1.500 estudiantes de todas las edades quedó restringido, con el nuevo curso, a la media hora de los recreos, provocando las quejas del alumnado: los vídeos de una multitudinaria sentada frente al despacho de la directora fueron virales en la red social TikTok a finales de septiembre. Aquella protesta, que se desarrolló sin incidentes, concluyó con la visita de agentes de policía, que desalojaron el instituto tras acudir a petición de la dirección del centro, como publicó EL PAÍS el pasado 6 de octubre.

En aquel artículo, la joven Alexandra Ortega, de 17 años y estudiante de un ciclo formativo de atención a personas en situación de dependencia, denunciaba que la directora del Rosa Chacel le había rociado con un ambientador en el rostro, provocándole un ataque de asma, cuando acudió al despacho de dirección a pedir explicaciones por la restricción en el uso de los aseos. Tras la publicación del artículo, Alexandra recibió un parte de expulsión. También sus compañeros Rubén Martín, de 18 años, y Paula Moratilla, de 21, que atendieron a este diario para relatar las colas que se forman frente a los lavabos durante los recreos y la complicada relación del alumnado con Luisa Capell, que dirige el centro educativo desde hace casi 20 años. Capell también participó en el artículo, donde afirmó que los alumnos de su centro "se han ganado a pulso" la clausura de los baños del instituto. Una medida contraria a la legislación de la Comunidad de Madrid sobre la accesibilidad en edificios de uso público: el reglamento establece que la entrada y uso de los aseos deben estar "permanentemente disponibles para su utilización inmediata por cualquier usuario". Tras la publicación del artículo de EL PAÍS, la dirección del Rosa Chacel ha comunicado a sus estudiantes que durante los recreos abrirán más cuartos de baño con la supervisión del profesorado.

La estudiante Paula Moratilla ha recurrido la expulsión, que queda en suspenso hasta que resuelva la Dirección de Área Territorial de Madrid capital. Las resoluciones de la directora del Rosa Chacel contra los tres estudiantes sancionados contienen errores, porque califican los hechos como falta grave, pero citan el artículo de la normativa de convivencia en centros educativos que regula las faltas muy graves. Para María Pastor, portavoz de educación de Más Madrid en el Parlamento regional, "es gravísimo y totalmente inaceptable que se expulse a los alumnos que denuncian una situación insostenible para este centro educativo". "También hay que proteger el derecho de los alumnos a expresarse", apunta Esteban Álvarez, portavoz de educación del PSOE en la Asamblea de Madrid y antiguo presidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD). "La Ley Orgánica del Derecho a la Educación y la propia Constitución protegen la libertad de expresión. Una crítica, incluso incómoda o severa, no puede confundirse automáticamente con un insulto o una falta de respeto sancionable", sentencia Álvarez, que fue director del instituto público Sierra de Guadarrama de la localidad madrileña de Soto del Real hasta 2023, cuando se convirtió en diputado regional.

EL DEBATE **OPINIÓN**

La formación del profesorado, otra asignatura pendiente

La formación permanente, por su propia naturaleza, posee una mayor capacidad potencial de respuesta inmediata que la formación inicial; es decir, de adaptación ágil a las necesidades y a las evidencias emergentes

Francisco López Rupérez. 20 oct. 2026

Los sistemas modernos de gestión de las organizaciones que trabajan con el conocimiento consideran la formación de sus empleados como un instrumento clave, a la hora de garantizar el capital intelectual y de cultura organizacional que resulta imprescindible para asegurar la máxima efectividad posible de sus actividades y el logro de sus objetivos empresariales. Así, se cercioran de que la formación de entrada de sus empleados jóvenes sea la adecuada y la complementan, si lo consideran preciso, con otra propia. Además, facilitan la actualización permanente y utilizan los planes de carrera profesional como un modo de identificar las áreas de mejora individual, que serán cubiertas después mediante la oportuna formación.

Este esquema racional de tratamiento del capital más valioso que posee una organización, que son sus empleados, es transponible al ámbito de la Educación, sector que no ha progresado a lo largo de las cuatro últimas décadas en materia de gestión del talento docente. Teniendo en cuenta la muy robusta evidencia empírica disponible que señala la calidad del profesorado como el primero de los factores críticos para la obtención de buenos resultados escolares, esta laguna notable de nuestro sistema educativo debería ser cubierta con prontitud y con acierto.

Hace más de 30 años que venimos advirtiendo reiteradamente –de forma oral y por escrito– sobre la necesidad de articular un sistema moderno de gestión del talento de nuestros profesores que integre, en un modelo coherente, la selección, la formación, la evaluación, los incentivos y la promoción. Pero por falta de conocimiento, de convicción, o por el temor a abrir un conflicto con los sindicatos que no se sepa cerrar, lo cierto es que ese tema crucial se ha ido abandonando en las sucesivas y numerosas reformas educativas que ha sufrido nuestro país en los últimos treinta y cinco años. Se ha prescindido, así, de un factor de mejora de los resultados del sistema verdaderamente relevante.

Aun aceptando provisionalmente en nuestros razonamientos esas reticencias a reformas mayores, ello no es óbice para que se hubiera atendido con acierto al menos uno solo de esos componentes del modelo; a saber, la formación del profesorado. No ha sido así y lamentablemente la evidencia empírica disponible lo demuestra.

El programa PISA de la OCDE, además de sus muy conocidos resultados de evaluación de los alumnos en Matemáticas, Ciencias y Lectura mediante pruebas objetivas, aplica diversos cuestionarios que tienen un interés indudable tanto para los investigadores, como para los responsables políticos. Entre ellos se encuentra el cuestionario dirigido a los profesores, una de cuyas partes recoge la opinión que les merece a los propios docentes de educación secundaria su formación, tanto inicial como permanente.

En 2021 publicamos en la revista de investigación *Bordón* –órgano académico de la Sociedad Española de Pedagogía– un estudio en el que se analizaba la base de datos para España, relativa a dicho cuestionario y correspondiente a la edición 2018 de PISA.

Los resultados fueron demoledores, y no sólo para la formación inicial sino también para la formación permanente. Así, sólo la tercera parte del profesorado de ESO (33,40 %) consideró como incluidos en su programa de formación inicial el grupo de aquellos ítems que, de acuerdo con el consenso internacional basado en evidencias, están intensamente asociados al rendimiento de los alumnos: clima escolar ordenado, enseñanza individualizada, *feedback* formativo e implicación parental. Lo mismo se observó para el grupo de ítems referido a las competencias para el siglo XXI (30,57 %). Estos dos hallazgos apuntan hacia una falta de actualización, en su conjunto, de los programas de formación inicial del profesorado de ESO. Aun cuando las diferencias entre Comunidades Autónomas se sitúan en un rango de 7 puntos porcentuales para ambos grupos de ítems, el comportamiento gruesamente homogéneo al respecto de los distintos territorios resulta compatible con una insuficiencia de un modelo, en lo esencial compartido, que da lugar a deficiencias bastante extendidas en su implementación, a juicio del profesorado en ejercicio.

La formación permanente, por su propia naturaleza, posee una mayor capacidad potencial de respuesta inmediata que la formación inicial; es decir, de adaptación ágil a las necesidades y a las evidencias emergentes. De modo que los datos correspondientes aludirán a aciertos o a fallos en las políticas de las administraciones educativas en lo tocante a este segundo tipo o etapa de la formación docente.

Cuando se centra la atención, por su importancia, en el caso de los factores críticos, se aprecia un valor de un 23,70 % para el correspondiente indicador global; es decir, el grado de cobertura, por parte de la formación permanente, de esos factores se sitúa casi diez puntos porcentuales por debajo del relativo a la formación inicial (33,40 %). El análisis por Comunidades Autónomas muestra un comportamiento algo más diferenciado que en el caso de la formación inicial, con un margen de variación del orden de los 10 puntos porcentuales. No

obstante, el comportamiento gruesamente homogéneo de las distintas jurisdicciones subnacionales apunta, de nuevo, a la existencia de deficiencias relativamente generalizadas, en este caso en las políticas de formación permanente y en su implementación.

Además, y habida cuenta de la evidencia empírica en la que reposa la pertinencia del indicador global de factores críticos, los anteriores resultados reflejan una falta de toma en consideración de tales evidencias por nuestro sistema de formación del profesorado.

El carácter voluntario y electivo, por parte de los docentes en ejercicio, de las áreas de su formación permanente –lo que ha formado parte, con demasiada frecuencia, de la política educativa española– hace imposible concluir si el problema detectado es atribuible, en origen, a las administraciones educativas, al profesorado o a ambos; aunque, desde luego, las administraciones educativas tienen en ello una innegable responsabilidad.

Algunos defensores a ultranza del *statu quo* podrían argumentar, en contra de lo anterior, las limitaciones que presentan este tipo de encuestas autoinformadas, principalmente por el sesgo debido a la llamada «deseabilidad social»; es decir, al alineamiento espontáneo del encuestado con aquellas respuestas que son mejor vistas por la sociedad. Pero en este caso, por las propias características de las preguntas formuladas, además de improbable, resulta irrelevante para un diagnóstico grueso de la situación.

Estamos, pues, ante una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo, de fácil recuperación, que los responsables políticos deberían abordar con urgencia y con acierto a fin de contribuir, por este medio, a esa mejora de los resultados que la educación española ineludiblemente necesita.

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



El Gobierno obligará a que los alumnos con necesidades especiales cuenten como doble desde el curso que viene

El Ministerio de Educación quiere aprobar vía Real Decreto uno de los aspectos más relevantes del proyecto de ley de ratios congelada en el Congreso por el adelanto electoral, según el borrador de la normativa al que ha tenido acceso la SER

Laura Gutiérrez. Cadena SER 20/10/2026

El Ministerio de Educación va a intentar en este tiempo de descuento, antes de la cita con las urnas el próximo 29 de noviembre, sacar adelante una de las medidas educativas más relevantes del anteproyecto de Ley de Ratios y Horas Lectivas que ha quedado a mitad de trámite en el Congreso debido al adelanto electoral.

El borrador del nuevo Real Decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de primer y segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la secundaria, al que ha tenido acceso la SER, establece una disposición adicional que obligará a las administraciones educativas a que los alumnos con necesidades educativas especiales computen como dos plazas a efectos de la determinación de la ratio máxima en las aulas ordinarias en las distintas etapas educativas. Una modificación que entraría en vigor, según este texto, a partir del próximo curso 2027-2028.

El borrador también establece que las administraciones educativas tendrán que dotar a los centros de los recursos humanos adicionales que sean necesarios para cumplir con las ratios establecidas en aquellos casos en los que sea imposible desdoblar aulas por falta de espacio físico. Es decir que, aunque un centro no cuente con espacio suficiente para habilitar nuevas aulas en cumplimiento de las ratios establecidas, tendrá que contar con el personal docente necesario para atender a ese alumnado.

Son las novedades que el Ministerio que dirige Milagros Tolón ha introducido tras los últimos acontecimientos en el real decreto con el que fija las nuevas ratios en el primer y segundo ciclo de educación infantil y bachillerato, las etapas educativas donde puede legislar sin pasar por el Congreso (no ocurre lo mismo con educación primaria y secundaria donde las ratios están reguladas en la LOMLOE).

En la etapa de 0 a 3 años, los centros tendrán como máximo 4 niños y niñas entre 0 y 1 año; 6 niños y niñas entre 1 y 2 años; y 8 niños y niñas entre 2 y 3 años. En el segundo ciclo de infantil (3-6 años), los centros docentes tendrán como máximo 20 alumnos por unidad escolar, en lugar de los 25 actuales, mientras que en bachillerato, la ratio baja de 35 a un máximo de 30.

El texto recoge el calendario de implantación de esas nuevas ratios: desde el curso escolar 2027-2028 para el primer curso del primer y segundo ciclo de la Educación Infantil y con aplicación progresiva en los siguientes cursos escolares hasta que sea de plena aplicación en el curso escolar 2029-2030. En el caso de Bachillerato, las nuevas ratios serán de aplicación desde el curso 2029-2030 para el primer curso y desde 2030-2031 para el segundo curso.

el**CorreoGallego.es**

La moda de los perfiles 'curis' irrumpe en los institutos de Santiago: "É un atentado contra a autoridade"

La nueva tendencia de difusión de memes escolares suma perfiles anónimos vinculados a centros como el Rosalía de Castro, Antonio Fraguas, Eduardo Pondal o Sar

Eladio Lois. Santiago de Compostela 20 OCT 2026

Los institutos de Santiago tienen una nueva vida paralela en TikTok. En ella, profesores y alumnos pueden convertirse en protagonistas de montajes humorísticos. Se llaman «curis» y, según ha podido comprobar este lunes EL CORREO GALLEGO, ya hay perfiles correspondientes a todos los centros públicos de la ciudad. La tendencia despierta curiosidad e incluso provoca risas entre las personas ajenas a los colegios. No obstante, de puertas para dentro, esta práctica comienza a preocupar a los docentes y pone sobre la mesa un debate: dónde se encuentra el límite de las bromas y cuándo se vulnera el respeto a la intimidad.

Los «curis», también conocidos como «curimomos», son memes que reinterpretan escenas de videojuegos, películas o dibujos animados para satirizar situaciones cotidianas. En su versión escolar, las publicaciones aluden a anécdotas de clase, compañeros o profesores que reconocen quienes comparten instituto. No todas utilizan fotografías reales ni tienen contenido ofensivo: la mayoría solo busca hacer reír mediante referencias que únicamente entiende el alumnado.

La tendencia ya tiene perfiles que hacen referencia a institutos públicos como el Rosalía de Castro (228 seguidores), Xelmírez II (203), Eduardo Pondal (108), Sar (181), Antonio Fraguas (218) y algunos concertados, como La Salle (160). Por supuesto, no son cuentas oficiales. De hecho, se desconoce su administrador —o administradores— y, al menos por el momento, su alcance se limita al propio alumnado del centro.

Reacción heterogénea entre los centros compostelanos

En el IES de Sar, los integrantes del equipo directivo tuvieron noticias de la nueva moda este mismo lunes. Todavía no habían analizado en profundidad los contenidos, pero sus primeras impresiones revelan distintas sensibilidades: por un lado, consideran inevitable convivir con este tipo de humor, pero al mismo tiempo temen que pueda terminar afectando a alumnos o profesores.

«É un tema moi complicado e moi delicado e moi difícil de xestionar», comenta uno de los miembros de la dirección al plantear la posibilidad de que se difundan imágenes de personas que no desean aparecer en las redes. Otro recuerda las dificultades que supone la autoría anónima: «Non sabemos quen hai detrás e non temos ferramentas para localizalos».

En la misma línea, desde el Eduardo Pondal apelan en estos momentos por «non darlle demasiado bombo ao tema», confiando en que sea algo efímero. Tampoco se plantean, por el momento, tomar ninguna medida como institución. Lo único que han hecho al respecto es informar al equipo docente de la existencia de estas cuentas por si alguno, de forma individual e independiente al centro, «quere tomar algunha medida como poñer unha denuncia».

En otros centros, como Xelmírez II, la directiva ya ha tomado medidas. Según ha podido saber este medio, a lo largo de esta mañana se ha enviado una comunicación oficial a las familias recordando que ningún menor de 16 años tiene permitido crear perfiles en redes sociales y que «a lexislación obriga ao centro a comunicar esta circunstancia ás forzas e corpos de seguridade do estado, porque se trata de ilícitos penais».

Asimismo, desde este instituto público piden a las familias «que falen coas súas fillas e os seus fillos para conciencialos do impropio destas condutas e dos riscos legais que asumen con elas».

La gravedad del asunto, en observación

Por ahora, la mayoría de centros no anuncian medidas concretas. En casos como el de Sar, consideran que «é un atentado contra a autoridade» y que, aunque inicialmente pueda ser algo relativamente inocente, «pode derivar nalgo máis grave».

Por estos motivos destacan la importancia de educar en el buen uso de las redes y de contar con las familias. «Estaremos atentos á evolución antes de tomar medidas», explican. Del mismo modo, tienen claro cuál es su deseo: «Confiemos en que sexa unha moda pasaxeira».

Sánchez se vuelca en los alumnos con necesidades al final de su legislatura: contarán el doble en las ratios y tendrán exámenes adaptados en la universidad

La reducción del tamaño de las aulas en Primaria y ESO decae por las elecciones

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 20 octubre 2026

El Gobierno de Pedro Sánchez se está volcando en el último momento en aprobar deprisa y corriendo todo lo que no ha puesto en marcha durante los ocho años de legislatura. El Ministerio de Educación no tendrá tiempo para aprobar la reforma de la carrera docente, pero tratará de sacar antes de las elecciones del 28-N el real decreto que establece los requisitos mínimos que tienen que tener los centros educativos, que en la práctica bajan las ratios en Infantil y en Bachillerato.

Es una cuestión que se quedará en el limbo en la próxima legislatura, al igual que decaerá el proyecto de ley que reduce las ratios en Primaria y la ESO, que se encuentra en fase de tramitación en el Congreso de los Diputados. Pero por el Gobierno que no quede. Cada voto cuenta y hay 800.000 profesores en España y ocho millones de alumnos en la enseñanza no universitaria.

Por eso ha incorporado *in extremis* un cambio que agradará por igual a docentes y familias y que supone un apaño. Como la *Ley de Ratios* va a quedar sin efecto, han incluido en el real decreto de requisitos mínimos para los centros pendiente de aprobar la medida por la que los alumnos con necesidades educativas especiales computarán el doble a efectos de calcular el número de alumnos por aula.

Se trata de una disposición adicional nueva que dice que, "a la hora de determinar la ratio máxima en las aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, aquel alumnado con necesidades educativas especiales computará, con carácter general y sin perjuicio de su mejora por las administraciones educativas, como dos plazas", tal y como establece el último borrador del decreto, al que ha tenido acceso EL MUNDO.

Eso significa que si un aula tiene cinco alumnos con necesidades educativas especiales (barreras de aprendizaje por discapacidad o trastornos graves) en Bachillerato, a efectos de fijar la ratio contarán como si fueran 10, de tal forma que esa clase tendría un máximo de 25 alumnos cuando la ratio máxima está fijada para esta etapa en 30.

SÓLO BAJAN EN INFANTIL Y BACHILLERATO

El Gobierno no ha podido salvar incluyendo en este real decreto la bajada de alumnos por aula en Primaria y la ESO recogida en la Ley de Ratios porque el tamaño de las aulas en la enseñanza obligatoria está blindado en la Lomloe. Así que, tras ocho años de legislatura, las ratios máximas se quedarán con estaban: un tope de **25** alumnos en Primaria y un máximo de 30 alumnos en la ESO, cuando la intención es que fuera de 22 y 25 respectivamente.

Sí bajan las ratios de Infantil y Bachillerato, pues están recogidas en este real decreto aún por aprobar, y no en la Ley de Ratios. En el primer ciclo de Infantil serán 4 alumnos para el aula de 0-1 años, 6 alumnos para el aula de 1-2 años, y 8 alumnos para el aula de 2-3 años. Antes no había tope máximo porque no se había regulado.

En el segundo ciclo de Infantil la ratio bajará de 25 a 20 alumnos por aula y en Bachillerato pasará de 35 a 30 estudiantes.

"Llevamos tres años y medio a paso de tortuga y ahora les da por acelerar. Y eso que ésta iba a ser la legislatura del profesorado, pero no lo ha sido", lamenta Fernando Villalba, portavoz estatal del sindicato STES, que ha participado en las mesas de negociación de los representantes de los profesores con el Ministerio.

La intención del Ministerio de Educación es también aprobar antes de las elecciones el real decreto contra los llamados "chiringuitos" de FP, que acaba con la modalidad *online* al obligar a los centros virtuales a tener más de un tercio de las clases en presencial, así como la norma que reconoce a los profesores de asturiano una especialidad propia que le permita tener plaza fija.

De forma paralela, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades también está haciendo sus deberes de forma apresurada y ha aprobado este martes el Estatuto del Estudiantado Universitario, que, además de reconocer por primera vez el derecho a huelga académica de los estudiantes, obliga a los campus a adaptar sus exámenes para los alumnos con problemas de aprendizaje, como la dislexia, el TDAH o la discalculia.

Este estatuto sustituye a uno de 2010 que ya reconocía las adaptaciones para los estudiantes con discapacidad, pero ahora se amplía al resto, que ya podía hacer exámenes adaptados en la prueba de acceso a la universidad.

europapress.es

El 88% de profesores cree que los colegios priorizan comprar dispositivos por encima de su utilidad, según un estudio

MADRID, 20 Oct. (EUROPA PRESS) - El 88% del profesorado y el 90% de los responsables de TI de los centros coinciden en que la inversión de los colegios se centra en comprar dispositivos, por encima de su utilidad pedagógica.

Así lo recoge un nuevo estudio europeo encargado por Epson y realizado a partir de una encuesta a 3.360 personas en Reino Unido, Francia, Italia, Alemania, España y Polonia, que revela "un desajuste entre la cantidad de tecnología presente en las aulas y hasta qué punto esta apoya realmente el aprendizaje". El 80% de los alumnos españoles afirma que usa la tecnología en casi todos los ámbitos de su vida, y el 58% espera un uso intensivo de la tecnología en el aula.

Por su parte, el 66% de los responsables de TI de los centros coincide en que las escuelas han incorporado más tecnología en el último año. Gran parte del profesorado (73%) afirma que, aunque la adopción de la tecnología se ha acelerado, su uso eficaz no ha avanzado al mismo ritmo.

Además, el 70% del profesorado encuestado en España y el 76% de los responsables de TI de los centros coinciden en que la educación ha invertido en tecnología "más rápido de lo que puede integrarse de forma efectiva". En lugar de rechazar la tecnología, el 88% del profesorado y el 92% de los responsables de TI de las escuelas españolas aseguran que hace falta un uso más equilibrado de la misma.

El 92% del profesorado afirma que equilibrar mejor el uso de la tecnología con los métodos de enseñanza tradicionales podría mejorar los resultados del alumnado. Al mismo tiempo, los investigadores pidieron al profesorado que valorara sobre 10 si considera que los centros cuentan con suficiente disponibilidad de tecnología y formación para lograr los mejores resultados del alumnado. De media, el profesorado puntuó a los centros con un 5 sobre 10, donde 1 significa "nada suficiente" y 10 "totalmente suficiente". Los responsables de TI de los centros otorgaron una puntuación de 4,7 sobre 10.

La Voz de Galicia

Proteger a los docentes **OPINIÓN**

IGNACIO BERMÚDEZ DE CASTRO. 20 oct 2026

La Xunta propone hasta 15.000 euros de multa a los padres que agredan a los profesores de sus hijos. Hemos confundido autoridad con autoritarismo y el docente se encuentra desprotegido, no solo ante alumnos problemáticos, sino ante progenitores dispuestos a agredir a los maestros de sus vástagos. El artículo 124.3 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, establece que los profesores serán considerados autoridad pública, y el Código Penal tipifica el atentado contra dicha autoridad en su artículo 50, por lo que si se agrede a un funcionario docente en ejercicio no hay falta leve, sino delito, que puede ser castigado con pena de prisión de 6 meses a 3 años. A ello debe sumarse el artículo 173.1 del mismo texto legal, sobre acoso y trato degradante, castigado con pena de prisión de hasta dos años. Un profesor temeroso de poner un parte nunca educará bien. Un claustro que calla agresiones por no meterse en líos abandona su función. La medida gallega debe ir acompañada de tres circunstancias: protocolo de denuncia ágil, asistencia psicológica instantánea, en caso de ser necesaria, y aplicación inmediata de la sanción. La escuela no es una selva, el profesor no es el enemigo y educar exige respeto. Proteger a los profesores redunda en beneficio de los alumnos.

EL PAIS **OPINIÓN**

Leer sin PISA

Aparece algo que me resulta bastante más incómodo: ¿y si nosotros tenemos parte de culpa por lo que les hemos ido enseñando a esperar de la vida?

ÁLVARO SÁNCHEZ-OSTIZ. 20 OCT 2026

Hace unas semanas desayunamos apocalipsis. La portada de mi regional de cabecera situaba a nuestros escolares a la cola planetaria en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Toda una generación condenada a extinguirse de pura apoptosis neuronal.

Las hipótesis de cómo hemos llegado hasta aquí son variadas y poco concluyentes: nuevas tecnologías, hábitos de lectura, alumnado inmigrante, volantazos normativos...; hay quien pide prudencia y quien ya tiene claro a quién señalar. Todo apunta a un problema complejo que no admite soluciones simples.

Con un poco de distancia, no parece sensato pensar que PISA, sea quien sea, acaba de abrirnos los ojos a un inesperado fin del mundo: nuestros jóvenes se han idiotizado por ósmosis de series y sagas de terror zombi, mientras los respetables vecinos nos asomamos a los balcones, pasmados de que el atardecer sea de color rosa neón o verde ácido, preguntándonos qué archivillano de Marvel ha liberado ese inquietante miasma.

La situación es preocupante y se ha gestado a lo largo del tiempo. Con todo, aquí aparece algo que me resulta bastante más incómodo: ¿y si nosotros también tenemos parte de culpa por lo que les hemos ido enseñando a esperar de la vida?

Aprendemos a leer con esfuerzo y a lo largo de muchos años, y sería injusto no reconocer el enorme trabajo de tantos maestros de Primaria que hacen posible ese aprendizaje. Pero a veces reducimos esa asombrosa capacidad a una secuencia mecánica: decodificar, extraer datos, identificar la demanda de información, enviar la respuesta, recibir recompensa, no dar problemas. En fin, una habilidad de usar y tirar, como las carreras de sacos de nuestras fiestas populares.

Algunos medios han destacado un dato inquietante: el rendimiento empeora notablemente cuando nuestros chavales se enfrentan a textos de más de 400 palabras. Llama la atención que lo que más alarme de este asunto sea que no son capaces de entender el enunciado de sus problemas de matemáticas. Hay razón para alarmarse. Pero, si consideramos que eso es lo crucial, volvemos a reducir la lectura a una rutina previsible: entender el problema, resolverlo, obtener la recompensa y pasar al siguiente reto. Leer sirve, sin duda, para todo eso, pero es empobrecedor que esa carrera de sacos agote nuestra idea de lo que significa leer.

¿Qué ocurre cuando un adolescente aprende a leer, pero no encuentra para qué seguir haciéndolo? Puede preguntarse, legítimamente, qué sentido tiene adquirir una destreza que un dispositivo parece capaz de suplir. Les pedimos que lean, que comprendan, que busquen y que elaboren sus propias respuestas. Pero nosotros nos hemos instalado en el hábito de saltarnos el proceso y llegar directamente al resultado. Somos adictos a las respuestas sin búsqueda y a las destrezas sin entrenamiento. En esto, la tecnología no es el enemigo: simplemente hace más fácil esa dependencia. Cuando dejamos de valorar lo que ocurre mientras aprendemos a hacer algo, desaparecen la búsqueda, la duda y la posibilidad de equivocarnos; solo queda el resultado.

Hace 14 años, mi universidad puso en marcha un Programa de Grandes Libros, con el que he colaborado desde el comienzo. Son seminarios para estudiantes de grados muy diferentes, basados en la lectura reflexiva y el diálogo sobre cuestiones que plantean textos exigentes. La mayoría de esas cuestiones tienen poco que ver con aprobar un examen y mucho con la vida misma. El efecto de los libros en ese contexto no es mecánico ni predecible; tampoco para el profesor. La *Odisea* es uno de los textos que más he releído y discutido durante estos años. En cada edición, cambian los lectores, cambian las preguntas y, de algún modo, cambia también el libro.

Tengo grabada la primera vez que la discutí con alumnos. Me empeñé en explicarles cómo Odiseo sana las heridas del corazón al narrar sus aventuras ante los feacios. También insistía, algo dogmático, en que para muchos ese es el nudo central de la archinarrativa de Occidente. Mientras yo se lo explicaba con cierto brillo fanático en los ojos, uno de los estudiantes me dejó caer: "Si tú lo dices...". No había ironía. No quería herirme. Simplemente, nos habíamos gritado bajito, cada uno desde su planeta. Mi error había sido querer sustituir su experiencia de lectura. La *Odisea* es un texto potente que no se deja domesticar y, por eso, llevamos 2.800 años leyéndola de maneras diferentes. Personalmente, no comparto algunas de las decisiones de la versión de Nolan, especialmente la de suprimir el mundo de los feacios. Christopher, entiendo que la corte de Alcínoo te abrume un poco y que meter todo el poema en solo 173 minutos sea titánico, pero dejar fuera a Nausícaa, francamente, no tiene pase y no sé si llegaré a perdonártelo. Eso sí, es un espectáculo de primera y agradezco de corazón que la *Odisea* sea otra vez tema de conversación para tanta gente y muchos se estén acercando a su lectura.

Volviendo a los seminarios, si echo la mirada atrás, no aprecio tanto cuántos libros "importantes" les he hecho leer. Lo que recuerdo con gusto es el entusiasmo y la amistad intelectual que a veces despiertan los libros entre nosotros. Uno de los mejores momentos llega cuando, año tras año, un estudiante me dice: "Ya no puedo leer los libros ni ver las películas de la misma manera".

Leer requiere atención y paciencia con textos que no se dejan entender a la primera. Por eso, no creo que podamos esperar de los jóvenes la paciencia, la gratuidad de hacer cosas por amor al arte y el asombro que nosotros mismos hemos desterrado de las vitrinas familiares. Para que la lectura sobreviva a la obligación, tendremos que convivir con procesos cuyo fruto tarda en llegar. O quizá llega pronto, pero no se agota en el instante.

Saber esperar, trabajar sin cálculo y dejarse sorprender son maneras de leer, pero también parte de una forma más amplia de vivir. Tampoco la lectura, las matemáticas y las ciencias son compartimentos estancos. PISA ofrece sus resultados por separado, pero en la vida real se mezclan continuamente. Para enfrentarse a un problema matemático o entender una explicación científica hacen falta también atención, paciencia y capacidad para seguir un razonamiento. Y cuando llevamos a la vida lo que leemos, calculamos o experimentamos,

descubrimos pronto que la realidad es bastante más compleja de lo que creíamos. Hace falta entonces algo que ningún test mide demasiado bien: humildad intelectual.

Las tres nos obligan a enfrentarnos a algo que se resiste a una respuesta inmediata. También algunos libros siguen trabajando en nosotros después de que los hayamos cerrado. Volvemos a ellos porque ya no somos los mismos o porque todavía tienen algo que decirnos. A veces empiezan a hablarnos precisamente cuando ya no tenemos nada que conseguir con ellos. Quizá por eso se ha dicho que los libros serían como los géneros de amistad de los que habla Aristóteles: algunos nos son útiles; otros nos acompañan mientras nos entretienen; y otros permanecen a nuestro lado contribuyendo a hacernos como somos.

En vez de diseñar sofisticadas estrategias para meter en vereda a indómitos y rebeldes, tal vez podríamos dar más voz y libertad a quienes, casi siempre sin reconocimiento, están todos los días con ellos y ven lo que no miden las métricas. También podríamos apostar por que la carrera de sacos no sea la única forma de leer para las nuevas generaciones. Quizá así algunos vuelvan a abrir un libro, cuando ya no haya informes, tareas ni empleador que lo reclame.

Álvaro Sánchez-Ostiz es catedrático de Latín de la Universidad de Navarra

elCorreoGallego.es

Así funcionarán las Aulas Senda para fomentar la inclusión educativa en centros ordinarios: «Podemos cambiar las vidas de personas»

Este proyecto permite a los estudiantes con necesidades educativas especiales integrarse en su entorno habitual mediante espacios adaptados y recursos especializados que fomentan su autonomía e independencia educativa

Belén Teiga. Santiago 21 OCT 2026

«Podemos cambiar las vidas de personas para las que puede ser que esta sea su única etapa vital en la que tengan contacto con la vida normalizada». Manuel Garea está al frente del CEIP de Roxos, situado en la capital gallega. Por los pasillos del centro escolar que dirige corren cada día decenas de niños, cada uno con sus necesidades, sus circunstancias particulares y su historia. Cada vez, explica, son más distintos entre ellos, una realidad que aflora en todos los colegios de la comunidad, en los que la atención a la diversidad ocupa cada vez un papel más central.

Ya no se trata solo de atender a las aulas ordinarias, sino a aquellos alumnos que precisan de una modalidad de escolarización combinada, que permite que el alumnado con necesidades educativas especiales divida su jornada o sus días entre un centro de educación especial (CEE) y, en este caso, el CEIP de Roxos. A estas realidades se suma ahora otra nueva, la del Aula Senda, un programa piloto puesto en marcha por la Consellería de Educación para que estos niños ya no tengan que desplazarse de un colegio a otro, sino que puedan recibir toda la formación en el centro ordinario, siempre atendiendo a sus necesidades.

«Trataremos de darle un mejor camino al alumnado», afirma Garea, quien quiere dar la atención precisa «a quienes más lo necesitan y a sus familias»: «Muchas veces tienen una realidad complicada y compleja, también soy padre y sé que dar respuesta a situaciones complejas puede dar desánimo». Como director, su próximo objetivo es que esta aula sea «más que un espacio, que sea un recurso donde puedan estar bien atendidos y con dignidad en el propio centro educativo», esperando que esta iniciativa llegue pronto a las aulas de Educación Secundaria.

Quien entre hoy en esta Aula Senda se encontrará con una realidad un poco distinta a la de las otras clases. Una piscina de bolas, una lámpara que cambia de color o una mesa con diferentes lupas. Pueden parecer, quizás, objetos sencillos, pero, tal como detalla Alba, profesora encargada de esta nueva iniciativa, «se trata de diferentes materiales que permiten hacer un trabajo más especializado». Son, en realidad, una zona de asamblea y trabajo en grupo, un rincón de la calma, una zona de estimulación sensorial o un rincón TEACCH, un método que busca fomentar la autonomía, la independencia y la adaptación de las personas con trastorno del espectro autista.

«Queremos que sean aulas con identidad propia y raíces en el centro, aulas en las que el alumnado comparta patio, comedor, actividades y amistades», expone la presidenta de Autismo Galicia, Mercedes Fernández, que apunta que «la calidad de un sistema educativo se mide por su capacidad de ofrecer a cada persona el formato que le hace falta». Es fundamental, además, que la inclusión pueda ser «en su entorno, cerca de su casa».

¿Cómo funcionan las Aulas Senda?

El paso del alumnado por este espacio se caracterizará por la «flexibilidad y la reversibilidad», es decir, el uso del aula dependerá de las necesidades y de la intensidad de atención que precise cada alumno, puntualiza la directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, quien, junto al titular de Educación, Román Rodríguez, pormenorizó hoy su funcionamiento. Los menores podrán, además, retomar la enseñanza ordinaria si, tras realizar una evaluación y seguimiento periódico, se considera oportuno.

Estas aulas tendrán un máximo de cinco alumnos y contarán, además, con la colaboración de los centros de educación especial, que actuarán como centros de referencia y apoyo y prestarán asesoramiento e incluso material específico para ser testado en los centros antes de adquirirlo. «Buscamos que no se desconecten de la dinámica ordinaria del centro», explica Rodríguez, quien incide en la necesidad de que estos niños establezcan relaciones, compartan experiencias y progresen de acuerdo con sus necesidades.

Así las cosas, la asignación de recursos se hará de manera personalizada, atendiendo a las necesidades de cada perfil. En todo caso, con carácter general, habrá un docente especialista en Pedagogía Terapéutica a tiempo completo. La dotación se completará con el personal educativo y de apoyo necesario en función de las características del alumnado escolarizado, pudiendo disponer también de un docente especialista en Audición y Lenguaje y de personal cuidador.

En su fase piloto, este plan llegará a una veintena de centros escolares de la comunidad, que tendrán que adherirse de manera voluntaria.



El IES Alameda: cuando la resiliencia sustituye a la respuesta institucional

Más de setecientos días después de la dana, me planteo dos preguntas: ¿qué enseñanzas ha extraído la Conselleria de Educación de la experiencia de los ocho centros gravemente afectados?, ¿hay una planificación integral que coordine tanto la reconstrucción definitiva de los edificios como la actividad educativa durante los años de provisionalidad?

Jorge Fuentes Miguel. Profesor de Educación Física, Director del IES Alameda de Utiel 21 OCT 2026

Martes, 1 de septiembre de 2026. Aula Magna de la EOI de Utiel. Primer claustro del IES Alameda. El equipo directivo proyecta un mapa con la quinta reorganización de los espacios educativos tras la dana. Primero de ESO y la Unidad Específica en Centro Ordinario (aula UECO) se ubicarán en los módulos prefabricados que se están instalando en el polideportivo municipal El Nogueral; segundo de ESO, en los módulos ya instalados; tercero y cuarto, en las aulas cedidas por la EOI. Primero de Bachillerato se desdoblará según los horarios y los espacios residuales disponibles, mientras que segundo ocupará un aula de pilates. El alumnado del Programa de Aula Compartida, las aulas de informática y el laboratorio de ciencias estarán en los módulos de las pistas deportivas del CEIP Canónigo Muñoz. Los ciclos formativos, a kilómetro y medio, se repartirán entre la Escuela de Hostelería y Turismo y los módulos instalados en el CEIP Enrique Rambal.

A esta dispersión se suman dos plazas de personal subalterno vacantes desde principios de junio, otra de educador/a de educación especial y una plantilla de limpieza con la misma dedicación horaria que antes de la dana, pese al aumento de las necesidades. La mayor parte del equipamiento y del mobiliario llegó a finales de julio y sigue pendiente de montaje, al igual que la conexión a internet. Hemos trasladado el taller compartido de Tecnología y Dibujo de un módulo de cuarenta y cinco metros cuadrados a otro de sesenta. El almacén está colapsado y algunos de los módulos al límite de su capacidad. También hay dificultades para escolarizar al alumnado de nueva incorporación que reside en las aldeas adscritas a las rutas de transporte escolar. Persisten franjas horarias sin profesorado de guardia, pese a haber agotado las horas complementarias autorizadas. Algunas las cubrirá el equipo directivo, que también reforzará las guardias de patio. Estamos a la espera de que el Ayuntamiento de Utiel elabore un documento que autorice a la Conselleria de Educación, Cultura y Universidades a ocupar temporalmente el polideportivo y concrete las condiciones de uso, los accesos, los gastos y el mantenimiento. Las lluvias de octubre pondrán a prueba la impermeabilización de los espacios. Al menos, los módulos están bien climatizados. El claustro votará a favor de iniciar el curso el 9 de septiembre. Seguimos en dispersión, aunque las condiciones han mejorado respecto al curso pasado. Sin embargo, recuperar cierta normalidad no debería considerarse únicamente un problema de infraestructuras.

Más de setecientos días después de la dana, me planteo dos preguntas: ¿qué enseñanzas ha extraído la Conselleria de Educación de la experiencia de los ocho centros gravemente afectados?, ¿hay una planificación integral que coordine tanto la reconstrucción definitiva de los edificios como la actividad educativa durante los años de provisionalidad? No puedo responder a la primera, pero sí a la segunda. En el caso del IES Alameda, la Dirección General de Infraestructuras Educativas y la Subdirección de Apoyo Técnico para la Recuperación Económica y Social en Materia Educativa han intervenido adecuadamente planificando la reconstrucción del futuro edificio, la proyección de los espacios provisionales e informando periódicamente a la comunidad

educativa sobre el proceso. Sin embargo, esa intervención no se ha extendido con la misma eficacia a las necesidades cotidianas del IES Alameda. En el día a día, la capacidad de adaptación de la comunidad educativa ha acabado compensando las insuficiencias de la respuesta institucional. Así, el esfuerzo extraordinario se ha convertido en una condición habitual para mantener el funcionamiento del centro y garantizar el derecho a la educación. Es una forma de resiliencia delegada: el profesorado y el equipo directivo se adaptan y sostienen el servicio en circunstancias excepcionales, pero, cuando esa adaptación se prolonga sin la coordinación necesaria, acaba ocultando las deficiencias de la respuesta institucional y las necesidades diarias que siguen sin atenderse. Que el IES Alameda funcione hoy no significa que haya recuperado la normalidad.

La investigación internacional sobre la recuperación educativa después de catástrofes naturales ofrece advertencias que conviene escuchar. El estudio de Ekundayo y colaboradores/as, publicado en enero de 2026 en la revista *Water*, analiza ocho escuelas del este y el oeste de Midlands, en el Reino Unido, afectadas históricamente por inundaciones. Entre sus conclusiones aparecen la fragmentación de responsabilidades y la excesiva dependencia de las iniciativas extraordinarias asumidas por las direcciones de los centros. Una década antes, los estudios de Fletcher y Nicholas y de Thielking y Jimerson sobre la recuperación educativa tras los terremotos de Christchurch, en Nueva Zelanda, ya habían señalado la sobrecarga de los equipos directivos y la necesidad de un acompañamiento institucional coordinado y cercano cuando las soluciones provisionales se prolongan.

Como nos recuerda Joan Romero, el agua regresará «con sus escrituras de propiedad en la mano». Ante la previsión de que estos episodios sean cada vez más frecuentes e intensos, la administración educativa debería, en primer lugar, reunirse con las asociaciones de familias y los equipos directivos de los centros gravemente afectados por la dana. Escuchar sus experiencias, además de un gesto de sensibilidad, permitiría comprender cómo se organizaron y qué fortalezas y debilidades tuvieron las decisiones tomadas por la administración, los ayuntamientos y las direcciones de los centros. Al mismo tiempo, el acompañamiento institucional debería articularse mediante una coordinación sostenida en el tiempo, capaz de comprender las diferentes necesidades de cada comunidad educativa. La Secretaría Autonómica de Educación debería diseñar un plan de recuperación para cada uno de los ocho centros, vigente hasta la entrega del nuevo edificio o la finalización de su rehabilitación. El plan debería coordinar las actuaciones de las distintas direcciones generales y evitar que los equipos directivos actuaran como intermediarios entre departamentos para resolver las dificultades cotidianas. La Dirección Territorial de Educación de Valencia tendría que impulsar a la Inspección General de Educación, para asesorar sobre las dificultades que afectan al funcionamiento diario; a la Dirección General de Personal Docente, para adaptar las plantillas a las nuevas necesidades organizativas provisionales; a la Dirección General de Centros Docentes, para ordenar la dotación de medios materiales y servicios de apoyo educativo; a la Dirección General de Ordenación Educativa, para abordar las limitaciones relacionadas con las materias y los espacios especializados; y a la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa, para atender las necesidades específicas de apoyo educativo y de innovación. También podría incluirse en el orden del día de la recién reactivada Mesa de Directoras y Directores de los Centros Educativos de la Comunitat Valenciana, órgano consultivo que ya tiene agendadas dos próximas citas, el 25 de noviembre y el 16 de diciembre.

La comunidad educativa del IES Alameda ha aprendido a resistir, en ocasiones, en soledad. Ahora necesita que el trabajo coordinado convierta esa resistencia en una verdadera recuperación.

EL PAIS

El Gobierno de Ayuso se niega a negociar con los profesores en huelga: “Es intolerable, nos están despreciando”

Tras una semana de paros, la Consejería de Educación no se plantea convocar una mesa de diálogo con los convocantes. Les acusa de promover una protesta “política” y de hacer reivindicaciones que “no están al alcance” de la Comunidad de Madrid

DAVID EXPÓSITO. 21 OCT 2026

Una semana después de que comenzara la huelga educativa en Madrid, los planes de la Consejería de Educación no pasan por reunirse con los docentes. No importa que miles de profesores y profesoras de la educación pública no universitaria hayan secundado la movilización con elevados porcentajes de seguimiento según los sindicatos, ni que se hayan manifestado diariamente para insistir en que al otro lado del tablero —el que encabeza la consejera de Educación, Ciencia y Universidades, Mercedes Zarzalejo— se dé un paso hacia el diálogo. Zarzalejo no quiere oír hablar de la huelga, ni de los huelguistas, menos aún de sentarse frente a frente con el Comité de Huelga, al que no reconoce como interlocutor legítimo. “Las reivindicaciones de esta huelga son reivindicaciones que no están al alcance de la gestión educativa de la Comunidad de Madrid”,

aseguró la consejera en unas declaraciones el lunes, sus últimas palabras sobre las protestas y a las que remiten desde la Comunidad cuando se les pregunta por la postura del Gobierno madrileño y si tienen previsto sentarse a negociar.

Uno de los argumentos utilizados por la Comunidad de Madrid para “deslegitimar” la huelga es calificarla como “política” y se la relaciona con el contexto de malestar social que vive el país desde que miles de personas acamparan en la Puerta del Sol por el desahucio de Maricarmen. Pero lo cierto es que la huelga educativa fue convocada en junio, antes de que hubiera siquiera sospecha de elecciones generales. Dos meses después, el 24 de agosto, las 20 organizaciones que llamaban a la huelga firmaron y enviaron una carta a la Consejería de Educación para que “conocieran de primera mano los seis puntos clave en la tabla de reivindicaciones para que se sentasen a negociar y para evitar llegar a la huelga”, cuenta Jessica Belda, portavoz de CGT (Confederación General del Trabajo), una de las organizaciones convocantes. “El objetivo principal de esta carta es instarle a revisar detenidamente la tabla reivindicativa que adjuntamos a este escrito y dar respuesta a las demandas de la comunidad educativa de manera inmediata. Tras años de lucha, manifestaciones y apelaciones directas a la Consejería de Educación, ninguna de las peticiones de las trabajadoras de la educación ha sido escuchada. Nuestra voluntad es llegar a un acuerdo que evite la precipitación a una situación de conflicto tan gravosa como la huelga indefinida”, decía el escrito, al que la consejería no respondió.

La jornada del lunes estuvo marcada por las cargas policiales sobre los manifestantes que esperaban a la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz-Ayuso, a la salida del Palacio de Santoña, donde participaba en un foro de la mujer. Desde Delegación del Gobierno han confirmado a EL PAÍS que se va a investigar el asunto, al tiempo que el comité de huelga ha denunciado las cargas como “violentas y desproporcionadas”. Zarzalejo expresó el lunes que les preocupa “la agresividad y conflictividad que estas protestas han alcanzado el día de hoy desde primera hora con el corte de la carretera de Valencia y el escrache que he tenido en el acto en el instituto de Vallecas”. Mientras, desde CC OO denuncian, en palabras de su portavoz, Aida San Millán, que “tanto la consejera como la presidenta de la Comunidad de Madrid escalaron este lunes mucho el conflicto, tanto de manera física como verbal. Es una vergüenza que la Comunidad maltrate a sus funcionarios, que nos llame personas violentas cuando son las mismas personas que están sacando adelante el trabajo en sus centros educativos. Somos sus empleados. Deben sentarse de una vez a razonar”. Este martes, la Comunidad cifra el seguimiento en un 10,4%, mientras que UGT estima un 30%.

Sin embargo, San Millán asegura que agradece una parte de las declaraciones del lunes de Mercedes Zarzalejo porque, según la portavoz, la consejera “por fin reconoce que el problema de la Comunidad de Madrid con la educación pública es que no tienen dinero”, dado que “el 50% de la educación la tienen privatizada”. La consejera Zarzalejo hizo estas declaraciones en TeleMadrid: “Nos están pidiendo bajar los ratios a unos números que no han pedido en ninguna parte de España y que significaría perder 282.000 plazas educativas, algo que sería quebrar nuestro sistema educativo o, para no perderlas, crear 328 nuevos colegios de aquí al curso que viene. Para rebajar el horario lectivo como piden, habría que hacer más de 13.600 contrataciones”. La portavoz de Comisiones considera que, con estas palabras, la consejera está reconociendo que la Comunidad “tiene un déficit de profesores y de colegios”. “Nadie les ha pedido que lo tengan que resolver en un año, pero lo que no puede ser es que no lo tengan nunca”, añade San Millán.

Las exigencias principales de los huelguistas pasan por reducir a 17 las horas de clase a la semana en secundaria y a 22 en infantil y primaria (desde 19 y 25 horas, respectivamente); bajar los ratios de estudiantes por clase, incrementando el personal especializado en atención a la diversidad; atajar la segregación socioeconómica del alumnado entre la red pública y concertada; aumentar el salario de los docentes en 600 euros al mes; disminuir la carga burocrática y mejorar las infraestructuras educativas, incluyendo la climatización de los centros y la eliminación de amianto. “La falta de voluntad para atender estos seis puntos es intolerable. Nos están despreciando. La tabla de reivindicaciones pide derechos que ya se tienen en otras comunidades autónomas. Decir que son excesivas es decir que le parece excesivo cumplir las recomendaciones de la UNESCO de que haya una orientadora por cada 250 alumnos o que le parece excesivo que nuestras alumnas no estén hacinadas en el aula, que se retire el amianto de las aulas o que nuestros sueldos lleven congelados desde 2011”, declara Jessica Belda, de CGT.

Chema Pinto, portavoz de UGT, explica que el hecho de que la consejería se cierre a sentarse a negociar “atenta contra las leyes del Estado”. “De acuerdo a la ley sindical, se tenían que haber sentado con nosotros desde el primer día de huelga. Creemos que son demandas posibles y factibles. No traemos nada que no exista en otras partes de España”, afirma Pinto. “Nos produce desazón ver cómo intentan manipular y denominarnos huelga política; saben que no lo es. No nos pueden ver como rivales políticos, somos trabajadores. Esta cerrazón solo se explica bajo una política dirigida a fomentar la educación concertada y privada que deja morir a la pública”, finaliza.

europapress.es

La Eurocámara pide acabar con el estigma de la Formación Profesional y facilitar el reconocimiento de títulos en la UE

Reclama mejorar la financiación de estos estudios y garantizar salarios y condiciones laborales dignas para los aprendices

BRUSELAS, 21 Oct. (EUROPA PRESS) - El Parlamento Europeo ha reclamado este miércoles a la Comisión Europea y a los Estados miembro que adopten medidas para acabar con los "percepciones negativas persistentes" que sitúan a la Formación Profesional (FP) por debajo de la educación universitaria, así como que se facilite el reconocimiento automático de títulos y cualificaciones entre los países de la Unión Europea para favorecer la movilidad laboral y educativa.

Así lo recoge una resolución --que no es vinculante-- aprobada por el pleno de la Eurocámara reunido en Estrasburgo (Francia) con 504 votos a favor, 63 en contra y 99 abstenciones, con la que los eurodiputados instan a Bruselas a combatir los prejuicios que todavía rodean a la a la Formación Profesional y a reforzar su papel en el mercado laboral europeo.

En concreto, el Parlamento ha propuesto abandonar términos como educación "superior" e "inferior", al considerar que contribuyen a perpetuar una jerarquía entre los distintos itinerarios formativos, y sustituirlos por una terminología "más respetuosa" basada en los niveles del Marco Europeo de Cualificaciones. Asimismo, los eurodiputados han advertido de que las personas tituladas en Formación Profesional están "infrarrepresentadas" en los procesos de toma de decisiones políticas y administrativas, lo que limita la "diversidad de perspectivas" a la hora de diseñar políticas públicas. Por ello, han reclamado que se garantice su "participación en igualdad de condiciones" en todos los niveles de elaboración de políticas.

"La competitividad de Europa depende de las competencias y, sin embargo, seguimos tratando la Formación Profesional como una opción de segunda categoría", ha lamentado la ponente de la resolución, la eurodiputada liberal (Renew) neerlandesa Brigitte van den Berg, quien ha advertido de que esta jerarquía está "frenando a las personas y a nuestra economía". En este sentido, ha defendido que la Formación Profesional debe convertirse en una "vía de primera categoría", debidamente reconocida, vinculada al tejido empresarial y abierta a la movilidad dentro de Europa. "Si queremos una Europa más fuerte, debemos empezar a valorar los conocimientos prácticos tanto como los académicos", ha añadido.

MÁS FINANCIACIÓN Y RECONOCIMIENTO AUTOMÁTICO DE TÍTULOS

En el ámbito económico, la Eurocámara ha reclamado a los Estados miembro que garanticen una "financiación adecuada" para los estudiantes de Formación Profesional y que extiendan a estos estudios los instrumentos de apoyo económico que ya existen para la educación académica.

Los eurodiputados insisten además en que las prácticas, los periodos de aprendizaje y los empleos vinculados a estos estudios deben estar "remunerados de manera justa" y conducir a puestos de trabajo de calidad, con "salarios dignos", condiciones laborales adecuadas, estabilidad en el empleo y oportunidades de progresión profesional.

Por otra parte, la resolución reclama avanzar hacia el "reconocimiento automático" de los títulos, diplomas y competencias profesionales entre los Estados miembro, con el objetivo de garantizar la "libertad de circulación" y una "movilidad justa" para los estudiantes, aprendices y trabajadores de Formación Profesional, ante las barreras que todavía dificultan su participación en programas internacionales.

Para ello, el Parlamento ha propuesto establecer un "marco europeo sólido" que garantice el reconocimiento automático de los títulos y los resultados de aprendizaje adquiridos durante periodos de movilidad, prácticas y programas de aprendizaje en el extranjero, además de "simplificar y acelerar" los procedimientos de reconocimiento de cualificaciones profesionales en toda la UE.

Con todo, la Eurocámara ha recordado que la demanda de profesionales con este tipo de formación está aumentando en la Unión Europea como consecuencia de las transiciones ecológica y digital, los objetivos de autonomía estratégica y los cambios demográficos.

Las resoluciones del Parlamento Europeo son textos de carácter político no vinculantes con los que la Eurocámara fija su posición sobre una cuestión determinada y traslada sus demandas a otras instituciones o gobiernos. Aunque no tienen carácter jurídicamente ejecutable, sirven para expresar la posición política de la institución y ejercer presión sobre los actores implicados.



Antes de todo, el profesorado

Por mucha IA que pongamos en las aulas, nadie discute la importancia del profesorado en la calidad de la educación

Juan Antonio Gómez Trinidad .22 oct. 2026

Con este título el Ministerio de Educación ha presentado una campaña publicitaria para reconocer y dignificar al profesorado. En el video se señala que: «Antes de un libro, antes de una operación, antes de una carretera... antes de cada logro de una profesión, hubo un profesor». Totalmente de acuerdo, aunque cabe decir en lenguaje castizo: «a buenas horas, mangas verdes», como veremos más adelante.

En cualquier caso, bienvenida sea la campaña en unos tiempos en los que hay que salir a la búsqueda de profesores. Es un problema mundial: según la UNESCO se necesitan 44 millones de profesores en el mundo. En muchos países no es de extrañar dado los sueldos que cobran, pero no es el caso de España ni de Europa donde la escasez se debe a otros motivos.

En España, como ocurre en otros países desde hace años, hay que salir a la caza y captura de profesores, especialmente en algunas asignaturas como es el caso de Matemáticas, Física, Química, Ciencia, Tecnología, a las que hay que sumar Inglés, Lengua, Latín y las especialidades de Formación Profesional. Tanto es así que las propias administraciones educativas han tenido que rebajar las condiciones aceptando profesores que no tienen el Máster del profesorado, e, incluso, se ha intentado contratar a los que aún no han terminado sus estudios. Todo sea por tener un profesor, aunque no sea el más idóneo ya que los alumnos no pueden estar sin clase. En esta lucha, con desigualdad de medios y medidas, y tirando cada uno por su lado, están todos los centros: públicos, concertados y privados.

¿Por qué hemos pasado de tener un montón de currículos esperando en una bandeja a tener que salir fuera a buscar profesores y, una vez conseguidos, a retenerlos? Las causas son múltiples: cambios en el mercado de trabajo, mejores sueldos en otros sectores, jubilaciones de profesores, aumento de bajas etc., pero además de todos ellos el desprestigio social y escolar de la profesión y el clima insoportable de indisciplina y falta de respeto que hay en las aulas.

Diversos estudios sindicales señalan el crecimiento constante de consultas y bajas asociadas a la conflictividad en las aulas y a la sobrecarga burocrática. Hoy día evaluar es una tarea titánica y agotadora a la vez que infecunda. Hace perder un tiempo precioso para producir finalmente una «parálisis por análisis». Lo peor de todo es que, pese a ese esfuerzo, las reclamaciones son cada vez más abundantes y complicadas. Los padres llegan a reclamar la nota de los exámenes con asesoramiento previo de abogados. Hace escasos días, la prensa se hacía eco de la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Navarra que ha desestimado la petición por parte de un padre para que se revisen las notas de su hijo y pueda pasar de curso en bachillerato.

Como consecuencia de todo ello se han triplicado las bajas laborales causadas por ansiedad, depresión y estrés en los últimos siete años. Más de un 70 % de los profesores que solicitan ayuda, tienen síntomas de ansiedad.

Por mucha IA que pongamos en las aulas, nadie discute la importancia del profesorado en la calidad de la educación. Es algo sobradamente conocido y demostrado, desde el famoso informe McKinsey de 2007 en el que se puso de manifiesto que «La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes».

La importancia de la calidad de la enseñanza está fuertemente vinculada a la del profesorado. La propia LOE (2006) modificada por la LOMLOE (2020) en su artículo 2.2 ya establecía que: «Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, ...».

Pero, como suele decirse «hay que pasar de las musas al teatro» y por ello, la propia LOMLOE, -recordemos, publicada en diciembre de 2026- establecía una normativa sobre el desarrollo de la profesión docente que dice textualmente:

A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente. (Disposición adicional séptima).

Seis años después de la publicación de la ley no hay ninguna propuesta normativa, pero tenemos un vídeo. Estamos en periodo electoral, habrá que esperar a conocer qué propuestas nos hacen los partidos para mejorar los resultados de PISA y, sobre todo, para mejorar la calidad de la educación y de la profesión docente, aunque si algunos no cumplen con un imperativo legal, no sé qué motivos tenemos para creernos lo demás.

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

LA VANGUARDIA

Los docentes rodean la Asamblea para exigir a Ayuso que se siente a negociar

Los grupos de la oposición reclaman también que arranquen las negociaciones

La Vanguardia. Madrid. 22/10/2026

Más de un centenar de docentes de la educación pública madrileña se han concentrado este jueves ante la Asamblea de Madrid para exigir al Gobierno regional que abra una negociación sobre sus reivindicaciones, coincidiendo con el pleno en el que se debaten los presupuestos de la Comunidad para el próximo ejercicio.

Los grupos de la oposición, Más Madrid y PSOE, también han exigido al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso que negocie con el comité de huelga las reivindicaciones de los profesores.

El Comité de Huelga Unitario de la Educación Pública madrileña ha convocado la protesta frente a la Cámara regional porque aseguran que necesitan “que Zarzalejo y Ayuso se sienten a negociar ya”, ha señalado a Efe Almudena, profesora de un instituto de Vallecas, que ha explicado que la movilización busca hacer visible la unidad del colectivo y presionar al Ejecutivo autonómico para que se siente a dialogar.

La Administración tiene que negociar

La docente ha defendido que la Administración tiene la obligación legal de negociar con los representantes de los trabajadores, aunque no necesariamente de alcanzar un acuerdo.

Almudena ha advertido de que el colectivo mantendrá las movilizaciones hasta que se produzca ese encuentro.

“No vamos a parar de perseguirles, de convocar cosas, de poner farolillos y lacitos por Madrid hasta que no se sienten a negociar con nosotros”, ha afirmado.

Algunos docentes han preparado farolillos y pendientes para organizar un “coro rociero” improvisado, en alusión a unas declaraciones de la presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, sobre el profesorado en huelga y han coreado al unísono “huelga indefinida”.

“Como el otro día a Ayuso se le ocurrió decir que los profesores en huelga y las profesoras en huelga somos un coro rociero, hemos organizado un pequeño coro rociero improvisado”, ha explicado Almudena, quien ha señalado que la iniciativa pretende llamar la atención de la presidenta y conseguir que se siente a negociar.

Por su parte, el portavoz del Partido Popular en la Asamblea, Carlos Díaz-Pache, ha señalado en declaraciones a los medios que “no es de recibo” que, en una negociación que se ha hecho con sindicatos mayoritarios y se ha llegado a un acuerdo, “surja una huelga política como esta que tiene un seguimiento yo creo que muy bajo y por lo tanto no representa a la mayoría del sector de la educación”.

Pache ha pedido la dimisión del delegado del Gobierno en Madrid y ha afirmado además que es “intolerable” que el Gobierno de la Comunidad de Madrid no pueda desarrollar su actividad ni celebrar sus actos y que “la Presidenta tenga que ser retenida en una ubicación porque no se le permite la salida”, en relación a los acontecimientos ocurridos esta semana.

THE CONVERSATION

Ponerse dificultades y cometer errores: la vía para estudiar mejor, según la ciencia

Eugenia Marín. Profesora e Investigadora en Ciencia Cognitiva de la Memoria, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Nataliya Dianova. Investigadora predoctoral, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Yeray Mera. Profesor e Investigador en Psicología Básica, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Creemos intuitivamente que repetir la información es la mejor manera de memorizarla, o que releer un contenido de un examen nos facilita su retención. Pero la neurociencia cognitiva demuestra que nuestra memoria no funciona de esa manera.

La memoria, ese proceso mental por el que adquirimos y recuperamos diferentes tipos de información y procedimientos, nos ayuda a sobrevivir, a construir nuestra identidad y a conocer la historia de nuestra propia vida.

Muchos de nuestros saberes y recuerdos se almacenan sin que hagamos un esfuerzo deliberado por retenerlos. Pero a menudo, y especialmente en los contextos educativo y laboral, hay conocimientos que necesitamos memorizar.

¿Qué son las dificultades ‘deseables’?

Solemos pensar que estrategias como la relectura o el repaso mecánico son más eficaces porque nos dan sensación de control y familiaridad sobre lo aprendido. Sin embargo, esta creencia no concuerda con la evidencia científica: el esfuerzo cognitivo y las dificultades nos ayudan a retener información a largo plazo mejor que la lectura repetida.

¿Cómo podemos poner esto en práctica?

1. Práctica distribuida

Espaciar las sesiones de aprendizaje a lo largo del tiempo es más eficaz que estudiar en una única sesión, aunque el tiempo total empleado sea equivalente. Tratar de aprender todo el material en un día nos puede dar una sensación de tener la información activada y accesible en nuestra mente. Sin embargo, la mayoría de este conocimiento se irá perdiendo rápidamente.

En cambio, hacer repasos periódicos nos enfrenta al olvido que se produce de una sesión de aprendizaje a otra, algo que puede resultar frustrante. Pero este espaciado permite ir fortaleciendo en cada sesión parte del material de estudio e ir consolidando de esta manera la mayor parte del temario.

2. Práctica variada

Esta estrategia consiste en intercalar el estudio de varios temas. Por ejemplo, en vez de dedicar cada día de la semana a repasar una asignatura o centrarnos en hacer ejercicios de un solo tema, sería más eficaz repasar cada día varias asignaturas o enfrentarnos en una misma sesión a problemas de diferentes temas.

Esto, pese a que puede resultar más demandante porque tenemos que pasar de un contenido a otro y enfrentarnos a decidir qué problema pertenece a qué tema, a largo plazo beneficia el recuerdo y lo flexibiliza. En este sentido, la práctica variada consigue un aprendizaje más interrelacionado entre los diferentes contenidos y más aplicable a contextos diferentes al del aprendizaje original.

3. Aprendizaje basado en errores

El aprendizaje basado en errores consiste en ponernos a prueba y comprobar hasta qué punto hemos aprendido. Esta estrategia se puede utilizar tanto antes de enfrentarse al material, lo que se conoce como *pretest*, o durante el propio estudio, lo que se denomina *práctica de recuperación*.

Un ejemplo de *pretest* sería intentar adivinar qué aspectos se van a tratar en la siguiente clase, o intentar recuperar los conocimientos previos que tenemos sobre un tema antes de leer sobre él. Y un ejemplo de práctica de recuperación sería, tras haber leído un tema o haber asistido a una clase, intentar recordar todo lo posible y después comprobar qué errores y lagunas se han tenido.

Aprovechar los errores para recordar mejor

¿Qué hacemos cuando llegamos a algo que directamente no recordamos? Podemos señalar o anotar esas lagunas para comprobarlo después. Pero lo más conveniente es intentar dar una respuesta, aunque sea intuitiva, y tratar de adivinarla. Esto suele implicar cometer errores, pero los fallos no perjudican la adquisición de la información como frecuentemente se cree. Al contrario, son una herramienta especialmente útil para aprender.

Se pueden utilizar diferentes formatos de pruebas para examinarnos, como por ejemplo: preguntas cortas, de rellenar huecos o de opción múltiple; o tareas de recuerdo con claves (con palabras que nos dan “pistas” para realizar la búsqueda), o de recuerdo libre (cuando simplemente se intenta recordar todo lo que se pueda).

Esta estrategia funciona tanto oralmente como por escrito; es decir, cuando nos ponemos a prueba contándonoselo a otra persona o en voz alta para uno mismo, o cuando expresamos el recuerdo escribiendo a mano o en un ordenador.

Cómo corregir los errores

Una condición importante para aprender de los fallos es cómo los corregimos. La evidencia señala que es más útil recibir retroalimentación inmediata, justo después de cometer el error. Sin embargo, pese a que exista un intervalo de varios días entre el fallo y el **feedback**, ponerse a prueba sigue siendo beneficioso.

Además, la corrección puede recibirse de otra persona o podemos ser nosotros mismos quien nos corriamos comparando nuestra respuesta con la información correcta que encontremos en los apuntes, los libros, etc.

Curiosamente, no se aprende igual de bien observando a los demás cometer un error, sino que es más efectivo cometerlo nosotros mismos. De igual manera, resulta más ventajoso hacerlo mal —es decir, dar una respuesta incorrecta— a no responder o dejar la pregunta en blanco. En este sentido, siempre conviene hacer el esfuerzo de contestar pese a que haya pocas probabilidades de éxito o no se tenga mucha confianza.

Aprender a estudiar en el aula y de manera autónoma

Los docentes pueden ayudar a sus aprendices de cualquier materia a incluir dificultades para que su estudio sea más eficaz. En general, la idea es utilizar los exámenes no sólo para medir el resultado final de un proceso de aprendizaje, sino como estrategia de adquisición de conocimiento.

El profesorado puede incluir pruebas antes de empezar a explicar un tema, o para repasar la materia del día anterior previamente al comienzo de la clase. Además, puede recomendar a su alumnado que incorpore estas estrategias en su estudio en casa, poniéndose a prueba antes, durante y después de la sesión de estudio. Las dinámicas de clase también pueden servir de ejemplo para ayudar al estudiantado a establecer esas rutinas de manera autónoma.

No huir del fallo

Un miedo frecuente ante la posibilidad de cometer un error es que éste se perpetúe como respuesta preferencial. Sin embargo, equivocarse no nos hace persistir en ese fallo, sino que nuestra atención aumenta cuando nuestra expectativa no se cumple y nos fijamos más en la información correcta que contrasta con lo esperado.

Esto hace que en las siguientes ocasiones sea más probable recuperar el conocimiento correcto. Los docentes pueden resaltar este hecho para que el miedo al error no disuada al alumnado de ponerse a prueba.

Bases neurales de las estrategias de aprendizaje

Los diferentes modos de aprender implican también un cambio en el funcionamiento cerebral. Es decir, la estrategia que elijamos para aprender va a implicar que el cerebro trabaje de diferente manera. Así, cuando nos ponemos a prueba durante el aprendizaje, cometemos errores y los corregimos, se activan circuitos cerebrales diferentes y complementarios a los que se activan cuando simplemente leemos y releemos la información.

Y este funcionamiento cerebral diferente es la base de que recordemos mejor a largo plazo cuando usamos estas estrategias.

El mejor camino para aprender

Lo que aprendemos más deprisa o más fácilmente no será necesariamente lo que recordemos mejor o durante más tiempo.

Aprender es aceptar el desequilibrio y el vértigo de no saber todavía. Es importante que tanto en las aulas como de manera autónoma se incorpore la aceptación de los errores como señal de un adecuado camino para el aprendizaje. Además, se debe resaltar la importancia de la perseverancia y la paciencia sobre la excelencia y la perfección.

Usar la IA sin entenderla: ¿qué consecuencias tiene para los estudiantes?

Juan José Lorenzo Castiñeiras. Profesor en Ciencias de la Educación, departamento de Pedagogía y Didáctica, área de Didáctica y Organización Escolar, Universidade da Coruña

Andrea Fernández-Sánchez. Professor of Didactics and School Organization, Universidade da Coruña

Isabel Fernández-Menor. Profesora ayudante doctora en el departamento de pedagogía y didáctica, Universidade da Coruña

Imaginemos a una estudiante en la biblioteca preparando un trabajo. Pide a ChatGPT que le explique un concepto y recibe, en segundos, una respuesta clara, ordenada y convincente. Cree que ha encontrado una explicación fiable. Sin embargo, la soltura con la que está escrita no garantiza que sea correcta. ¿Sabe la estudiante cómo se ha producido esa respuesta?

Los modelos de lenguaje generan texto a partir de patrones aprendidos durante su entrenamiento y del contexto con el que interactúan. Pueden ofrecer explicaciones útiles, pero también producir errores con la misma fluidez. Desconocer ese funcionamiento facilita que confundamos una respuesta convincente con conocimiento contrastado. Usar IA con soltura no significa comprenderla.

Cómo se usa IA en el aula

En nuestra reciente investigación hemos podido comprobar que los universitarios usan mucho la IA y están satisfechos de la experiencia. La mayoría destacaba que estas herramientas ahorran tiempo, resultan fáciles de usar, ofrecen respuestas inmediatas y ayudan a comprender contenidos.

La IA ya formaba parte de la rutina académica del alumnado encuestado a comienzos de 2025. Sin embargo, nuestros resultados más recientes muestran que ese uso habitual coexiste con una formación escasa y que pocos estudiantes declaraban un dominio elevado de estas herramientas.

Familiaridad no implica conocimiento

ChatGPT es la herramienta de IA más utilizada por los estudiantes de nuestro estudio, y casi siempre en exclusiva, por ser la aplicación más reconocida. Sin embargo, la mayoría valoraba el conocimiento y dominio de este tipo de chatbots al utilizarlos en niveles medios o inferiores. Son aspectos distintos: uno se refiere a lo que creen saber sobre la IA; el otro, a su capacidad percibida para manejarla. En todo caso, usarla habitualmente no implica conocerla ni dominarla.

Casi todos los alumnos declaraban no haber realizado formación específica. Pero de los que sí, la gran mayoría se había formado fuera de la universidad. Además, dos de cada tres estudiantes afirmaban que las implicaciones éticas de la IA no se habían tratado durante su trayectoria universitaria.

Estos resultados cuestionan la cómoda etiqueta de “nativos digitales”. Haber crecido entre pantallas permite manejar aplicaciones con soltura, pero no enseña por sí solo cómo se producen las respuestas, con qué datos se entrenan los sistemas, por qué pueden inventar información o qué sesgos sociales, raciales y de género pueden reproducir. Incluso la apariencia de competencia puede ser engañosa para el propio usuario: saber obtener una respuesta no equivale a saber evaluarla.

Cuando la respuesta suena demasiado bien

El propio alumnado intuía parte del problema. Temían incurrir en plagio, dudaban de la fiabilidad de la información o les preocupaba la integridad académica. Pero reconocer un peligro no significa disponer de estrategias para afrontarlo.

Desconocer cómo funciona la IA puede llevarnos a interpretar mal sus respuestas. Si creemos que funciona como un buscador que recupera información contrastada, podemos aceptar una referencia inventada como si procediera de una publicación real. Si ignoramos que los datos de entrenamiento pueden contener sesgos, podemos tomar una respuesta discriminatoria por una explicación neutral.

También importa comprender qué ocurre con la información que introducimos. Compartir datos personales del alumnado para obtener una actividad adaptada exige conocer las condiciones de privacidad del servicio. Estos riesgos muestran por qué la alfabetización debe ir más allá de aprender a formular peticiones: necesitamos comprender los límites de la herramienta para decidir cómo utilizarla y qué resultados requieren comprobación.

Aprender a usar IA cambia su uso

La respuesta no consiste en prohibir una tecnología ya integrada en la vida académica. Consiste en alfabetizar. Eso supone comprender de forma básica cómo funciona, formular peticiones, verificar resultados, contrastar fuentes, detectar sesgos, proteger los datos y decidir cuándo es mejor no utilizarla.

La evidencia disponible indica que esa formación puede marcar diferencias. Un taller universitario de 90 minutos mejoró la confianza del alumnado, su comprensión de las normas y su capacidad para reconocer usos académicos aceptables. Pero también es necesario formar a los profesores. En otro estudio con 90 futuros docentes, la alfabetización en IA generativa significó mejoras en competencia técnica y ética, evaluación crítica y aplicación creativa.

Por ejemplo, se pueden permitir el uso de herramientas de inteligencia artificial para un trabajo en clase, pero con unas instrucciones muy precisas. En una práctica con estudiantes universitarios de Educación Primaria, pedimos al alumnado que solicite a la IA una rúbrica de evaluación coherente con una situación de aprendizaje previamente diseñada en grupos.

Primero, deben proporcionarle el contexto, los objetivos, los saberes y los criterios de evaluación; después, examinar críticamente el resultado. No basta con pedirle que haga “una buena rúbrica”, hay que precisar qué aprendizajes se quieren observar.

También conviene desconfiar de expresiones como “adecuado” o “correcto” y de verbos difíciles de observar, como “comprende” o “piensa”. Contrastar la respuesta con el currículo oficial y comprobar si los criterios son relevantes, los descriptores, observables y los niveles, realmente progresivos permite detectar errores antes de trasladar la propuesta al aula.

Alfabetización en IA, una prioridad mundial

La UNESCO reúne estas capacidades en un marco competencial que sitúa en el centro la autonomía y el juicio humano. La universidad, por tanto, no puede limitarse a publicar normas sobre plagio ni presumir competencias digitales. Debe integrar la alfabetización en IA en las asignaturas, aplicarla a problemas reales de cada profesión y evaluar el proceso seguido, no solo el producto final.

Mapa de las protestas educativas: una por una, las movilizaciones por CCAA

El curso 2026-2027 ha arrancado con un calendario desigual de huelgas, concentraciones y asambleas docentes en distintas comunidades autónomas. Madrid mantiene el conflicto más intenso, Castilla y León y Castilla-La Mancha han fijado nuevas jornadas de protesta y el 11 de noviembre aparece como fecha común en varios territorios. Este es el listado territorial de movilizaciones confirmado hasta el 16 de octubre de 2026, ordenado por comunidades autónomas y sin duplicidades.

MAGISTERIO. Viernes, 16 de octubre de 2026

El mapa de las movilizaciones docentes en España presenta una intensidad muy desigual. Mientras algunas comunidades afrontan huelgas con fecha cerrada, otras mantienen negociaciones abiertas, preparan protestas todavía sin concretar o han alcanzado acuerdos que, al menos de forma temporal, han reducido la conflictividad. En varios territorios, además, las movilizaciones no se limitan a la escuela pública no universitaria, sino que alcanzan a la concertada, la formación 0-3 o las universidades.

Las reivindicaciones también comparten un denominador común: recuperación del poder adquisitivo, reducción de ratios y horas lectivas, incremento de plantillas, atención a la diversidad, estabilización del personal interino, disminución de la burocracia y mejora de las infraestructuras. A ello se suma el encarecimiento de la vivienda, especialmente relevante para quienes trabajan lejos de su residencia o en destinos insulares, rurales y de difícil cobertura. En buena parte del territorio, el debate docente se ha trasladado de las aulas a la calle y a las mesas de negociación.

Listado de comunidades autónomas

Andalucía. USTEA y la Asamblea Andaluza por la Educación Pública han convocado una huelga educativa para el 11 de noviembre, coincidiendo con la huelga general prevista ese día. La movilización estará precedida por asambleas y concentraciones y se dirige al personal docente de la enseñanza pública. CGT ha participado en la construcción del calendario, mientras CCOO también ha anunciado su llamamiento al profesorado. CSIF, por el contrario, no secundará el paro al considerar que siguen abiertas las vías de negociación. Las demandas incluyen reducción de ratios, estabilidad para los interinos, recursos para la atención a la diversidad, menos burocracia, bioclimatización de los centros y freno al cierre de unidades públicas. Además, el Sindicato Andaluz de Docentes Interinos y Aspirantes mantiene una huelga entre el 13 de octubre y el 22 de diciembre, acompañada por una manifestación en Sevilla el 17 de octubre. La coincidencia con el debate presupuestario ha elevado el tono político del conflicto.

Aragón. Los seis sindicatos de la Mesa Sectorial —CSIF, CGT, CCOO, HUSTE-STE, UGT y ANPE— han recuperado los *miércoles verdes*, con concentraciones ante los centros desde el 7 de octubre. Reclaman ampliación de plantillas, mejoras salariales y laborales y el rechazo a la concertación del Bachillerato. Las organizaciones preparan además una manifestación para noviembre, aunque no han comunicado aún el día concreto. En paralelo, unos 3.800 docentes fueron llamados al paro provincial del 14 de octubre en Huesca, convocado por las seis organizaciones sindicales en protesta por la actuación de la Inspección educativa y el expediente abierto a un profesor. La Consejería situó el seguimiento en el 24,1%.

Asturias. CSIF anunció en junio que promovería movilizaciones a partir de septiembre si la Consejería no retomaba la negociación sobre salarios y condiciones laborales, al considerar agotado el denominado Pacto Asturias Educa. Sin embargo, no se ha localizado una convocatoria educativa fechada posterior para octubre, noviembre o diciembre. Por tanto, no cabe atribuir al profesorado asturiano una huelga autonómica confirmada en este momento. La situación sigue, por ahora, en el terreno de la advertencia sindical.

Islas Baleares. El principal conflicto reciente se ha concentrado en las *escoles*. La Xarxa 0-3 y los sindicatos CCOO, UGT y STEI desarrollaron un calendario de protestas que culminó con una huelga del sector el 6 de octubre. La Conselleria de Educación cifró el seguimiento en un 20,7%. Las trabajadoras reclaman un decreto de mínimos que incorpore ratios, atención al alumnado con necesidades educativas especiales y mejores condiciones laborales. El conflicto no se limita a la jornada y a los salarios: también pone sobre la mesa la falta de una regulación homogénea para un tramo educativo clave en la conciliación y en la igualdad de oportunidades.

Canarias. Docentes de Canarias-INSUCAN convocó huelga el 24 de septiembre y el Sindicato Independiente Nacional de Desarrollo e Innovación extendió su convocatoria a los días 24 y 25 de septiembre. Los paros afectaron al personal funcionario y laboral docente de los centros públicos no universitarios. Tras esas jornadas, no se ha localizado otra huelga educativa autonómica con fecha confirmada para el resto del otoño. El calendario canario refleja así una movilización ya consumada, con un foco importante en el coste de la vida, la distancia entre islas y la dificultad para cubrir determinados puestos.

Cantabria. La comunidad vivió durante el curso anterior un conflicto prolongado por la adecuación retributiva del profesorado, con huelgas y manifestaciones promovidas por STEC, ANPE, CCOO y UGT. A fecha de cierre, sin embargo, no aparece publicada una nueva convocatoria autonómica para el curso 2026-2027. No procede trasladar automáticamente al presente el calendario de huelgas de octubre de 2025, aunque el precedente sigue pesando en la negociación y en el ambiente del sector.

Castilla-La Mancha. CSIF ha anunciado una escalada gradual de movilizaciones que comenzará el 28 de octubre con una concentración ante la Consejería de Educación. Durante noviembre se desarrollarán protestas ante las delegaciones provinciales y el calendario culminará el 9 de diciembre con una huelga del profesorado no universitario de toda la región. El sindicato plantea una secuencia escalonada para presionar a la Administración y evitar que la negociación se dilate sin avances tangibles. Reclama mejoras retributivas, reducción de la carga lectiva, reconocimiento de las tutorías y avances comparables a los alcanzados en otras comunidades.

Castilla y León. CCOO y UGT han convocado una jornada de huelga para el 4 de noviembre en todas las enseñanzas públicas no universitarias. Más de 35.000 docentes están llamados a secundarla. Los convocantes denuncian sobrecarga laboral, falta de recursos humanos, pérdida de poder adquisitivo, un complemento autonómico congelado desde 2006 y una interinidad que UGT sitúa por encima del 30%. CSIF, ANPE y STECyL-i no respaldan la convocatoria después de firmar con la Consejería un acuerdo sobre reconocimiento económico de la tutoría y reducción lectiva para mayores de 55 años. La división sindical marcará el alcance real de la protesta.

Cataluña. El profesorado mantiene un boicot a las salidas, excursiones y colonias escolares como medida de presión. La protesta está teniendo consecuencias en el sector del ocio educativo: Fundesplai ha presentado un ERTE para 110 trabajadores ante la caída de la actividad. USTEC-STEs, CGT, Professors de Secundària, Intersindical, CNT, COS y la Asamblea Educativa de Catalunya mantienen abierta la organización de una movilización de ámbito catalán en noviembre y estudian huelgas para finales de ese mes. Las fechas no estaban formalmente cerradas el 16 de octubre, por lo que deben considerarse acciones en preparación, no convocatorias definitivas. La huelga del primer día lectivo, el 8 de septiembre, reunió además a unos 1.800 manifestantes en Barcelona, según la Guardia Urbana, y tuvo protestas en once puntos del territorio.

Comunidad Valenciana. STEPV, CCOO y UGT han convocado para el 20 de octubre una gran asamblea abierta al profesorado destinada a decidir nuevas acciones. Las organizaciones llaman además a formar un bloque educativo potente dentro de la huelga general del 11 de noviembre. Reclaman recuperación del poder adquisitivo, cobertura de sustituciones, reducción de ratios, inversiones en infraestructuras y mejoras para la enseñanza en valenciano. Las movilizaciones dan continuidad a la huelga indefinida desarrollada entre el 11 de mayo y el 11 de junio, actualmente suspendida. La decisión sobre nuevas huelgas dependerá de la asamblea y de la respuesta de la Conselleria.

Extremadura. La Consejería y los sindicatos alcanzaron el 7 de septiembre un acuerdo sobre el plan Horizonte +, dirigido a mejorar las condiciones retributivas y laborales del profesorado. El pacto llegó después de un largo conflicto por la homologación salarial protagonizado por PIDE, CSIF, ANPE, CCOO y UGT. No se ha localizado una nueva movilización confirmada para el otoño de 2026 tras ese acuerdo. La comunidad aparece, por ahora, como un caso de desactivación parcial del conflicto, aunque el grado de cumplimiento del plan será clave para determinar si la calma se consolida.

Galicia. El conflicto se concentra en los centros concertados, cuyos cerca de 7.000 profesionales están convocados por FSIE, UGT, CCOO, USO, SNEP y CIG-Ensino. Tras un paro parcial el 9 de septiembre, que los sindicatos situaron por encima del 60%, el sector celebró una segunda huelga el 6 de octubre y una manifestación en Santiago. Las organizaciones anuncian nuevos paros en noviembre y diciembre, aunque todavía no han comunicado públicamente las fechas concretas. Los sindicatos exigen que la Xunta convoque la mesa tripartita para negociar salarios, jornada y condiciones de trabajo.

Comunidad de Madrid. El profesorado de la enseñanza pública no universitaria inició el 14 de octubre una huelga indefinida convocada por CCOO, UGT, STEM, CGT, CNT y Solidaridad Obrera, junto con plataformas docentes. Alrededor de 65.000 profesores están llamados al paro. CSIF registró una convocatoria propia para los días 14, 15 y 16, defendiendo una negociación centrada en las condiciones profesionales del colectivo. La protesta arrancó con cortes en la Castellana, piquetes en los centros y un alto grado de visibilidad mediática, convirtiéndose en el mayor conflicto docente del curso en todo el Estado. En la primera jornada, CCOO cifró la participación en el 70%, frente al 44,6% comunicado por la Consejería. El segundo día, el sindicato la situó en el 60%, el Gobierno regional en el 32% y CSIF en el 45%. Además, el personal de las escuelas infantiles y casas de niños municipales de gestión directa comenzó también el 14 de octubre una huelga indefinida, y las seis universidades públicas madrileñas preparan una huelga para los días 4 y 5 de noviembre.

Región de Murcia. STERM-Intersindical ha convocado al profesorado a una huelga educativa el 11 de noviembre, dentro de la jornada impulsada por la Confederación STEs y de la convocatoria intersectorial regional. El sindicato vincula el acceso a la vivienda con las condiciones de vida del profesorado y reclama más inversión pública, mejoras laborales y recursos suficientes para atender al alumnado. La llamada a movilizarse

en esa fecha sitúa a Murcia dentro del bloque de comunidades que han optado por el 11N como jornada de presión compartida.

Navarra. STEILAS se ha adherido a la huelga general del 11 de noviembre, registrada junto a ELA, LAB, ESK, Etxalde y Hiru. No se trata de una huelga exclusivamente docente, pero el sindicato educativo ha llamado a sus sectores a participar en defensa de la vivienda, los servicios públicos y el poder adquisitivo. No consta, además de esta convocatoria general, una huelga educativa autonómica diferenciada con fecha cerrada. En la práctica, el profesorado navarro queda integrado en una protesta más amplia, sin un paro sectorial independiente en este momento.

País Vasco. El profesorado afiliado o convocado por STEILAS, ELA y LAB podrá participar en la huelga general vasca del 11 de noviembre. La plataforma incluye vivienda, salarios, financiación de los servicios públicos y protección social. Su alcance rebasa la educación y no debe confundirse con una huelga sectorial contra el Departamento vasco, aunque las organizaciones relacionan la precariedad residencial con la estabilidad de docentes, alumnado y familias. Como en Navarra, el 11N aparece aquí como un punto de convergencia entre reivindicaciones laborales y sociales.

La Rioja. CCOO ha llamado a movilizar a la comunidad educativa ante lo que considera infrafinanciación de la enseñanza pública, deterioro de las infraestructuras y sobrecarga laboral. Sin embargo, no se ha localizado una huelga docente autonómica confirmada con fecha propia. CCOO y UGT sí han convocado la huelga general del 11 de noviembre en La Rioja, pero su plataforma es laboral y social, no exclusivamente educativa. La comunidad aparece, por tanto, en una fase de protesta todavía genérica, sin una cita específica del profesorado cerrada en el calendario.

Un otoño condicionado por las negociaciones

El calendario muestra al menos cuatro grandes focos. Madrid afronta el conflicto más intenso, con huelga indefinida en la enseñanza no universitaria y paros universitarios anunciados; Castilla y León prepara el 4 de noviembre una huelga marcada por la división sindical; Castilla-La Mancha plantea una escalada hasta el 9 de diciembre; y Cataluña y Comunidad Valenciana mantienen estructuras de movilización capaces de convocar nuevos paros si fracasan las negociaciones. A esa fotografía se suman la concertada gallega, las escoletes baleares y las convocatorias del 11N en Andalucía, Murcia, Navarra y el País Vasco.

El 11 de noviembre funcionará, además, como punto de confluencia. Andalucía y Murcia han registrado convocatorias educativas para esa jornada; la Comunidad Valenciana prepara un bloque docente; y STEILAS participará en el paro general de Euskadi y Navarra. En Galicia y Cataluña hay nuevas acciones anunciadas para noviembre, pero sin fecha definitivamente publicada. El resultado es un mapa disperso, pero con una fecha simbólica que concentra buena parte de la presión sindical del otoño.

La fotografía continúa siendo cambiante. Las cifras de seguimiento, especialmente en Madrid, evidencian una disputa por el relato entre gobiernos y sindicatos. La evolución dependerá de las mesas de negociación y de si las administraciones convierten sus anuncios en compromisos presupuestados. Hasta entonces, el profesorado mantiene abierto un otoño de protestas con ritmos distintos, pero con unas demandas cada vez más reconocibles en todo el territorio.

Los auxiliares de conversación extranjeros tocan fondo este curso: 5.500 menos en 5 años

El número de auxiliares extranjeros de conversación –en su mayoría estudiantes o recién titulados– que el Ministerio de Educación convoca para practicar idiomas en los colegios públicos y dar a conocer otras culturas ha caído en los últimos cinco años y son 5.551 menos.

RUTH DEL MORAL. Lunes, 19 de octubre de 2026

El próximo 1 de noviembre empezarán a incorporarse a las aulas cerca de 1.635 auxiliares de conversación del programa del Ministerio de Educación: jóvenes que no pueden ser contratados y reciben una ayuda o beca que va entre los 800 y 1.000 euros mensuales por entre 14 y 16 horas semanales. Su misión hasta el 31 de mayo será no solo conversar en su lengua sino también transmitir otras culturas y realidades sociales. Sin embargo, el número de auxiliares de este programa, que se dividen en cupos –los que financia el Ministerio y los que financian las comunidades autónomas–, ha ido disminuyendo desde el curso 2022-23, al pasar de 7.187 a cerca de 1.635 en este curso. De este total, 945 han sido financiados por nueve comunidades y 692 por la Administración central.

Miedo a posibles multas

Madrid, Andalucía, Galicia y Murcia no se han adherido este año al programa del Ministerio por miedo a posibles multas de la Inspección de Trabajo, como las impuestas a la Comunidad Valenciana (19 millones), a la andaluza (5 millones) o a la gallega (3,5 millones), al señalar que estos estudiantes extranjeros tenían una

relación laboral, que está prohibida. «La convocatoria del programa que realiza el Ministerio está redactada en los mismos términos que el curso pasado», señalan a Efe fuentes de la Consejería de Murcia que indican que reorientarán los fondos europeos que se venían destinando a este programa hacia otras actividades de inmersión lingüística del alumnado.

Madrid y Galicia han decidido sacar convocatorias propias: Madrid ha licitado plazas para más de 1.460 auxiliares de conversación de inglés, francés, alemán e italiano y la Consellería gallega prevé su programa «a comienzos del segundo trimestre».

¿Quiénes son estos auxiliares?

«El perfil del auxiliar de conversación depende mucho de cómo se plantee la licitación», señala a Efe Rafael Rivas, director comercial de INTERWAY, empresa adjudicataria para auxiliares de conversación en cursos pasados. Afirma que muchas licitaciones no son atractivas por el coste que supone a las empresas el proceso y que «no se cubre pagando 21 euros a la hora». Recalca que se debe poner en valor la calidad del servicio que se va a ofrecer y añade que los requisitos que piden algunas comunidades son mínimos: «A veces ni titulación y pueden no ser nativos y ser angloparlantes con un C1».

«Un perfil más fuerte es el que convocaba la Generalitat Valenciana, que solicitaba titulación universitaria, que la mitad fueran angloparlantes y la otra mitad tuviera un C1 con un mínimo de experiencia de clases en inglés durante dos años en los últimos cinco», explica.

Algunos de los requisitos de la convocatoria del Ministerio de Educación son: tener título universitario o ser estudiante como mínimo de segundo curso, ser menor de 45 años antes de 2027, estar conforme con las condiciones del programa, presentar una carta de motivación y de recomendación y tener niveles C2 para los candidatos de Bulgaria, China, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Noruega, Polonia, Países Bajos, República Checa, Singapur, Suecia, Marruecos y Túnez.

Castilla y León, Cataluña y País Vasco, con más auxiliares

Castilla y León, Cataluña y País Vasco son las comunidades con mayor número de auxiliares. Según los datos aportados por las delegaciones de Efe, en Castilla y León habrá este curso 260 plazas; en Cataluña 225 –75 más que el curso pasado–, y en el País Vasco 222 auxiliares. Los auxiliares ingleses, franceses y portugueses ocupan casi todas las plazas en España pero los de alemán o italiano, no. De las 65 plazas de alemán del programa del Ministerio, de momento solo se han cubierto 42, y de las 17 de italiano, solo se han aceptado 9 hasta la fecha.

Manda el inglés

Para este curso el Ministerio de Educación ha ofertado más de 1.400 plazas de inglés y alrededor de 223 de francés. El Language Assistants Programme del British Council funciona en España desde 1936 y mientras la institución británica gestiona las candidaturas, España hace la distribución por territorios: se presentan unos 1.300 candidatos y este curso participarán 200 gestionados por el British. «España sigue siendo el destino más popular entre los candidatos británicos, tanto por la experiencia educativa como por la posibilidad de mejorar el español y conocer el país desde dentro», explican fuentes de esta entidad a Efe.

France Education International es la agencia que selecciona los candidatos franceses, bajo la supervisión del Ministerio francés de Educación, señala Damien Guyard, agregado de cooperación educativa y trabajo de la Embajada de Francia en España. «Muchos quieren ser futuros profesores de español en Francia y la mayoría quiere ir a Cataluña, Valencia y Andalucía», añade tras reconocer que este curso solo han ofrecido 133 puestos frente a los 300 del 2025.

El Gobierno bajará las ratios de Infantil y Bachillerato y lo ve difícil en Primaria y la ESO

El Gobierno legislará para aprobar antes de las elecciones la bajada de ratios en los ciclos de Infantil, sobre todo tras las demandas de las cuidadoras de 0 a 3 años, y para reducir el número de alumnos por aula en Bachillerato, si bien reconoce que ve «complicado» sacar una ley que rebaje las ratios de Primaria, Secundaria y la jornada docente.

EFE.Martes, 20 de octubre de 2026

Tras la disolución de las Cortes Generales y la suspensión de la ley que rebajaba el número de alumnos en Primaria (hasta un tope de 22 estudiantes por profesor) y de la ESO (un máximo de 25 alumnos por aula), fuentes del Ejecutivo reconocen a Efe que es «difícil» retomar una ley que debe ser convalidada.

No obstante, la intención del Ejecutivo de acelerar la aprobación de aquellos decretos que no necesitan pasar por el Parlamento incluye la nueva norma que establece los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de Infantil y que contempla el Bachillerato y la Formación Profesional de grado Básico. De hecho, el Ministerio ha convocado para este martes a la Mesa de Negociación del Personal Docente no universitario, donde volverá a debatir con los sindicatos el último borrador de este decreto, que establece hasta un máximo de 4 bebés en las aulas de menores de un año, 6 en las de uno a dos años y 8 en las clases de dos a tres años. También marca 20 alumnos por educadora en el ciclo de 3 a 6 años.

Este último borrador, que tratará la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado (CEE) una semana después –el 29 de octubre– también incluye un tope de 30 alumnos para los cursos de Bachillerato y de 15 en la Formación Profesional de grado básico. Se aplicaría en el curso 2029-30 en el primer año de cada formación. Y es que según el texto al que ha tenido acceso Efe, el decreto no incluye una bajada de ratio en Primaria y mantiene en 30 (como actualmente) el número de alumnos por clase en Secundaria, por lo que se da por perdida la ley de ratios que bajaba hasta un máximo de 25 los alumnos para la ESO. «Los centros de Secundaria tendrán, como máximo, 30 alumnos por unidad escolar en ESO y 30 en Bachillerato», especifica el decreto.

Para el curso 2027-28 entrarían ya en vigor los 4 bebés por cuidadora del primer ciclo de Infantil y los 20 alumnos por aula para el curso de 3 años. El resto se aplicaría de forma progresiva, «siendo de plena aplicación al comienzo del curso escolar 2029-30».

Alumnado con necesidades educativas, contará doble

No obstante, aunque el Ejecutivo ve complicado que en esta legislatura se pueda aprobar la ley que baje las ratios de las enseñanzas obligatorias (Primaria y Secundaria) y de la jornada docente, este otro decreto contemplará una gran demanda de los sindicatos: que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda contar como doble plaza a partir del curso que viene. Los otros dos decretos que el Ministerio de Educación llevará a los próximos consejos de ministros para su aprobación inmediata serán el que permitirá que las lenguas no oficiales, como el asturiano o el aragonés, puedan ser especialidad docente y el que frenará la Formación Profesional online.

La Mesa negociadora de este martes entre Ministerio y sindicatos debatirá las dos normas y la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado se reúne, también hoy, para debatir el decreto de FP. Una norma que aumentará la presencialidad en los títulos que se impartan de forma virtual –hasta un 39% dependiendo del tipo de formación– y regulará las ratios máximas por docente –hasta 50 alumnos en modalidad virtual, de forma progresiva–. Los actuales centros de FP tendrán hasta el 31 de diciembre de 2030 para adaptarse a la futura ley.

Profesores ante la salud mental adolescente: mucha responsabilidad y poco apoyo

Una revisión de 34 estudios internacionales identifica seis funciones que el profesorado de Secundaria ya desempeña ante la depresión, la ansiedad, la psicosis temprana y el riesgo de suicidio. Los autores reclaman formación específica, límites profesionales claros y circuitos de derivación que no dejen al docente solo ante situaciones complejas.

MAGISTERIO. 22 de octubre de 2026

El profesor observa que un alumno antes participativo empieza a faltar, se aísla de sus compañeros y deja de entregar trabajos. Quizá atravesase un conflicto puntual o quizá esas alteraciones sean la expresión de un problema que requiere ayuda. En ese espacio de incertidumbre, entre el cambio cotidiano y una posible señal de alarma, se sitúa una de las responsabilidades más delicadas que ha ido asumiendo el profesorado de Secundaria: detectar que algo ocurre y activar los apoyos adecuados.

Una revisión de alcance realizada por Siann Bowman, Carol McKinstry y Linsey Howie analiza precisamente ese terreno. El trabajo examina las funciones y experiencias de los docentes que apoyan a estudiantes con depresión, ansiedad, psicosis temprana o riesgo de suicidio. Su conclusión central es clara: los profesores ocupan una posición privilegiada para observar, pero su capacidad de actuar depende de la formación, de la claridad de sus responsabilidades y de los recursos disponibles en cada centro.

La investigación, publicada en acceso abierto bajo licencia Creative Commons, integra estudios cualitativos, cuantitativos y de metodología mixta aparecidos entre 2000 y 2024. Tras buscar en 13 bases de datos, los autores localizaron 9.443 registros, eliminaron duplicados, revisaron 5.439 títulos y resúmenes y evaluaron 279 textos completos. Finalmente, 34 estudios fueron incluidos en la síntesis.

La muestra reúne investigaciones de Australia, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Japón, India, Turquía, Túnez y varios países europeos. Algunas se concentran en trastornos concretos; otras abordan la salud mental del alumnado de forma más amplia. Esta diversidad permite observar patrones comunes, pero también muestra que la realidad cambia según los recursos, la organización escolar y el acceso de cada territorio a profesionales especializados.

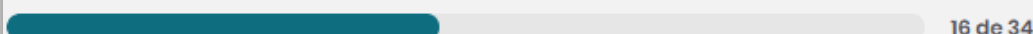
Seis funciones que el profesorado ya desempeña

Presencia de cada función en los **34 estudios** incluidos en la revisión de Bowman, McKinstry y Howie.

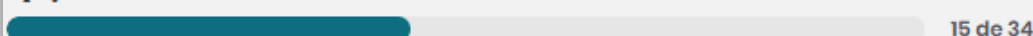
Identificación de posibles dificultades



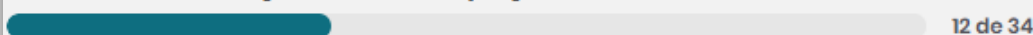
Derivación a orientación o servicios externos



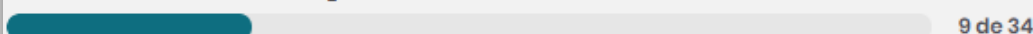
Apoyo dentro del centro



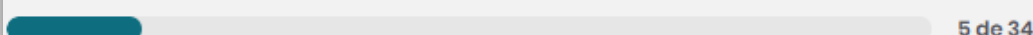
Colaboración con compañeros, familias y especialistas



Atención inicial ante el riesgo de suicidio



Promoción de la salud mental en el aula



La función más frecuente, la identificación, aparece en el **71%** de los estudios; la derivación, en el **47%**.

Fuente: revisión de alcance de Siann Bowman, Carol McKinstry y Linsey Howie (34 estudios, 2000-2024).
Magisterio

Seis funciones que ya recaen en los docentes

La función más habitual es la identificación de posibles dificultades, presente en 24 de los 34 estudios, un 71%. Los docentes prestan atención a cambios en la participación, el estado emocional, las relaciones sociales y el rendimiento académico. El absentismo, el aislamiento, el llanto, la irritabilidad, la pérdida de interés o el descenso brusco de las calificaciones pueden convertirse en señales que invitan a mirar con mayor atención.

También aparecen indicadores más específicos o preocupantes, como las autolesiones, la agresividad, las alteraciones del sueño y de la alimentación o el abandono de la higiene personal. A estas observaciones se suma el conocimiento que el profesor puede tener sobre el contexto del estudiante: divorcios, conflictos familiares, pobreza, negligencia, abusos o rupturas afectivas. Sin embargo, ninguna señal aislada equivale necesariamente a un trastorno. El desafío consiste en interpretar cambios persistentes sin convertir al docente en diagnosticador.

La segunda función es la derivación, recogida en 16 estudios, el 47% del total. Una vez detectada una situación preocupante, el profesor puede dirigir al alumno hacia el orientador, el psicólogo escolar, el servicio sanitario o los recursos comunitarios. La revisión señala que la respuesta mejora cuando existen circuitos de derivación conocidos, accesibles y respaldados por el equipo directivo.

La tercera función, presente en 15 investigaciones, consiste en proporcionar apoyo dentro de la escuela. Esto incluye escuchar sin juzgar, ofrecer un espacio seguro, mantener una relación estable, adaptar determinadas exigencias educativas y facilitar el acceso a ayuda. El acompañamiento cotidiano puede ser decisivo, pero debe producirse dentro de unos límites profesionales definidos: apoyar no significa realizar una evaluación clínica ni asumir un tratamiento.

La colaboración con compañeros, familias y especialistas constituye la cuarta función, identificada en 12 estudios. La respuesta resulta más sólida cuando el docente puede compartir sus observaciones con orientación, tutoría, dirección y servicios externos. También es fundamental la relación con las familias, aunque

esta puede complicarse cuando los adultos rechazan el problema, discrepan de la valoración escolar o forman parte del entorno adverso que afecta al menor.

La quinta función se refiere específicamente a la identificación y atención inicial de estudiantes en riesgo de suicidio. Aparece en los nueve estudios dedicados a esta cuestión. Los profesores acceden a estas situaciones mediante la observación directa, la confidencia del propio estudiante o la alerta de un compañero. En uno de los trabajos analizados, los docentes reconocieron correctamente el 69% de las señales de advertencia planteadas, un resultado que refleja conocimientos relevantes, pero también un margen de incertidumbre especialmente delicado.

La sexta función es la promoción de la salud mental en el aula, presente en cinco estudios. Incluye actividades educativas para comprender el malestar psicológico, cuestionar el estigma y favorecer la petición de ayuda. Esta dimensión preventiva convierte la clase en un espacio donde el alumnado puede adquirir vocabulario emocional y aprender que solicitar apoyo no es una muestra de debilidad. Como ha explicado Magisterio al abordar la prevención de autolesiones y suicidios, la escuela tiene capacidad para actuar antes de que el sufrimiento se vuelva invisible o alcance una situación crítica.

No todos los problemas se reconocen igual

La revisión encuentra diferencias importantes entre condiciones. Los profesores parecen desenvolverse mejor ante manifestaciones relativamente conocidas de depresión y ansiedad, sobre todo cuando existen cambios visibles en la conducta o el rendimiento. En cambio, la psicosis temprana genera mayor inseguridad, tanto por su menor frecuencia como por la complejidad y diversidad de sus primeras manifestaciones.

El inicio de una psicosis puede confundirse con modificaciones propias de la adolescencia, aislamiento, problemas de conducta, consumo de sustancias o dificultades académicas. Los autores recuerdan que una intervención temprana puede mejorar la evolución clínica y funcional, pero también advierten de que el profesor no debe etiquetar al estudiante. Su cometido es reconocer variaciones significativas, documentarlas, consultar al equipo correspondiente y facilitar una evaluación profesional.

El riesgo de suicidio plantea una dificultad diferente: la urgencia. Ya no se trata únicamente de interpretar señales difusas, sino de responder ante una posible amenaza para la vida. Varios docentes manifestaron miedo a equivocarse, provocar daño, vulnerar la confidencialidad o afrontar consecuencias legales. Esta inseguridad puede retrasar la intervención precisamente cuando el tiempo resulta determinante.

Los estudios muestran, además, que parte del alumnado elige a un profesor para revelar pensamientos suicidas o expresar preocupación por un amigo. Esa confianza confirma el valor del vínculo educativo, pero también sitúa al adulto ante una conversación para la que puede no sentirse preparado. Por ello, la revisión defiende una formación que enseñe qué preguntar, cómo escuchar, cuándo escalar la alerta y a quién recurrir inmediatamente.

Preocupación, responsabilidad y desgaste emocional

Junto a las seis funciones, el trabajo identifica cuatro experiencias profesionales recurrentes. La primera es el estrés, mencionado en 22 estudios, el 65%. Los profesores describen preocupación, impotencia y temor a tomar decisiones incorrectas. En ocasiones, el malestar continúa fuera del colegio y se traduce en alteraciones del sueño o pensamientos persistentes sobre la situación del alumno.

La segunda experiencia, también recogida en 22 investigaciones, es la necesidad de adquirir más conocimientos y habilidades. Muchos docentes consideran insuficiente la formación recibida para reconocer problemas, conversar con estudiantes y responder ante una crisis. Algunos explican que han aprendido mediante experiencias personales, noticias o recursos informales. Esa preparación desigual provoca que la actuación dependa demasiado de la iniciativa individual.

El sentido de responsabilidad constituye la tercera experiencia y aparece en 18 estudios, el 53%. El profesorado asume que crear un entorno seguro y predecible forma parte de su trabajo. Esa implicación puede favorecer la detección y el acompañamiento, pero se vuelve problemática cuando no existen especialistas cercanos y el docente siente que, si él no interviene, nadie más lo hará.

La cuarta experiencia es especialmente dolorosa: seis estudios recogen el impacto de la muerte por suicidio de un estudiante. En una de las investigaciones, hasta el 45,2% de los participantes había vivido al menos un caso durante su trayectoria profesional. El duelo puede provocar tristeza, culpa, insomnio y dudas sobre las decisiones adoptadas. El impacto fue mayor en zonas rurales y entre quienes acumulaban más años de docencia, lo que subraya la necesidad de protocolos de apoyo posterior también para los trabajadores del centro.

La presión emocional no deriva únicamente de la gravedad de los casos. También nace de la escasez de orientadores, la dificultad para contactar con servicios externos, la falta de tiempo y la ausencia de procedimientos compartidos. En este contexto, el problema deja de ser la supuesta falta de compromiso del profesor y pasa a ser la debilidad del sistema que debería sostener su intervención.

Detectar y derivar, no diagnosticar

La revisión no propone transformar al profesorado en un cuerpo clínico. Por el contrario, sitúa la solución en definir con precisión su ámbito de actuación. Los docentes pueden observar, escuchar, registrar cambios, ofrecer apoyo educativo, comunicar una preocupación y activar la derivación. El diagnóstico, la valoración del riesgo y el tratamiento corresponden a profesionales cualificados.

Esta distinción protege tanto al alumno como al profesor. Si las fronteras no están claras, el docente puede minimizar señales por miedo a exceder sus responsabilidades o asumir responsabilidades que exceden su preparación. La detección y el acompañamiento docente requieren saber qué hacer, pero también comprender qué no corresponde hacer.

La formación debería ser práctica y diferenciada. No basta con una sesión genérica sobre bienestar emocional. Los autores reclaman contenidos sobre depresión, ansiedad, primeros signos de psicosis, autolesiones y riesgo de suicidio; análisis de casos; conversaciones simuladas; criterios para compartir información; colaboración con las familias y conocimiento de los recursos disponibles. También resulta necesario actualizar periódicamente estas competencias.

Pero formar sin ofrecer salidas puede aumentar la frustración. Un profesor capaz de reconocer una señal necesita encontrar al otro lado un orientador, un psicólogo, un servicio sanitario o un equipo especializado. La investigación sobre psicosis temprana muestra que la combinación de información específica y acceso a equipos de detección mejora la confianza para derivar. Conocimiento y recursos deben avanzar juntos.

La respuesta depende del lugar

Los estudios analizados reflejan que el entorno modifica las responsabilidades. En centros con profesionales de salud mental y rutas claras, los profesores pueden concentrarse en reconocer, acompañar y derivar. En escuelas rurales o con pocos recursos, terminan prestando apoyo durante más tiempo y gestionando situaciones de creciente complejidad. No se trata de una ampliación planificada de sus competencias, sino de una expansión por necesidad.

La familia también puede facilitar o bloquear el proceso. Algunos padres colaboran y buscan ayuda; otros niegan las dificultades, temen el estigma o mantienen una relación conflictiva con el centro. En situaciones de negligencia o violencia familiar, la comunicación exige todavía más cautela. Los docentes necesitan orientación institucional para abordar estas conversaciones sin quedar expuestos ni comprometer la seguridad del estudiante.

La revisión reconoce limitaciones. Muchos estudios emplearon muestras pequeñas o de conveniencia y recurrieron a cuestionarios y entrevistas basados en la percepción de los participantes. Las respuestas ante casos hipotéticos tampoco garantizan que un profesor actúe igual en una crisis real. Además, existen pocos trabajos en zonas rurales o con escasos recursos, y parte de la evidencia es anterior a la pandemia. Los resultados deben entenderse como patrones consistentes, no como una medida definitiva de la preparación docente.

Pese a estas reservas, las 34 investigaciones dibujan una conclusión común. El profesorado ya forma parte de la respuesta escolar ante la depresión, la ansiedad, la psicosis temprana y el riesgo de suicidio. La cuestión no es decidir si debe involucrarse, porque esa implicación ya ocurre, sino determinar cómo puede hacerlo de manera segura, competente y sostenible.

La escuela necesita profesores atentos, pero no docentes abandonados a su intuición. Necesita formación específica, procedimientos conocidos, coordinación con las familias, especialistas accesibles y apoyo después de los incidentes críticos. En definitiva, no basta con pedir al profesor que detecte el sufrimiento: es imprescindible construir una red que responda cuando decide actuar.



La OCDE reclama reorientar el gasto social hacia la infancia para reducir la pobreza y mejorar los resultados educativos

La organización sostiene que invertir más en educación infantil, ayudas familiares y políticas de empleo puede reducir la pobreza infantil y aliviar los costes públicos futuros.

MIRANDA ESCOLAR. 19 de octubre de 2026

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) considera que los gobiernos pueden conseguir mejoras sustanciales en el bienestar infantil sin limitarse a aumentar sus presupuestos sociales: la clave está en distribuir mejor los recursos y concentrarlos en las políticas que ofrecen mayores beneficios a los niños y sus familias.

Esta es la principal conclusión del informe *Spending Better for Children through Social Policy*. El documento analiza cómo el volumen, la distribución y el diseño del gasto social influyen en la pobreza infantil, las privaciones materiales, los resultados educativos y la salud, al tiempo que evalúa sus consecuencias para la sostenibilidad de las finanzas públicas.

El diagnóstico parte de una contradicción: mientras el gasto social de los países de la OCDE ha aumentado durante las últimas dos décadas, las dificultades que afectan a una parte importante de la población infantil siguen siendo considerables. La organización propone reforzar la educación y atención de la primera infancia, mejorar las ayudas económicas a las familias y facilitar el acceso de los progenitores al empleo, junto con servicios sanitarios, educativos y de vivienda de calidad.

«Invertir en los niños es una de las acciones más importantes que pueden emprender los gobiernos para construir un futuro más sólido. Aunque gastar más puede marcar la diferencia, gastar mejor puede marcar una diferencia mucho mayor», afirma Mathias Cormann, secretario general de la OCDE.

El gasto social crece, pero la infancia recibe menos del 10 %

El informe refleja el cambio experimentado por los presupuestos sociales de las economías desarrolladas. El gasto social público de los países de la OCDE pasó de representar aproximadamente el 20 % del producto interior bruto (PIB) hace dos décadas al 25 %, impulsado en buena medida por el aumento de los costes sanitarios y de las prestaciones vinculadas al envejecimiento.

Sin embargo, el gasto destinado a las familias con hijos representa menos del 10 % del total del gasto social. La OCDE considera que esta distribución merece una revisión, especialmente ante la persistencia de la pobreza infantil y el deterioro de determinados indicadores educativos y sanitarios.

Según el informe, uno de cada ocho niños de los países de la organización vive en situación de pobreza de ingresos. Además, más de uno de cada cinco adolescentes declara tener una salud regular o mala.

El documento también advierte de la evolución de los resultados educativos: la proporción de estudiantes de 15 años que no alcanza el nivel básico de competencia en las pruebas PISA aumentó del 31 % en 2009 al 43 % en 2025.

Para la OCDE, estos indicadores muestran que el volumen total de recursos destinados a protección social no basta para garantizar que las necesidades infantiles estén adecuadamente cubiertas. La eficacia depende también de cómo se distribuye el dinero, qué colectivos reciben las ayudas y cómo se coordinan las distintas políticas públicas.

La educación infantil, una de las inversiones con mayor retorno

La principal recomendación del informe es reforzar la educación y atención de la primera infancia, un ámbito que comprende los servicios educativos y de cuidado dirigidos a los niños antes de su incorporación plena a la enseñanza obligatoria.

La OCDE estima que destinar un punto porcentual adicional del crecimiento del gasto social a ampliar la cobertura de estos servicios podría hacer que el gasto social fuera aproximadamente un 50 % más eficaz en la reducción de la pobreza infantil relativa durante la próxima década, en comparación con mantener sin cambios la distribución presupuestaria.

En ese escenario, la pobreza infantil podría disminuir alrededor de 2,25 puntos porcentuales, frente a una reducción prevista de 1,5 puntos si se mantiene la asignación actual del gasto. El informe también calcula que la proporción de estudiantes con bajo rendimiento en PISA podría reducirse aproximadamente un 4 %.

Estas cifras son estimaciones de escenarios de política pública, no resultados ya alcanzados ni garantías de que se produzcan automáticamente en todos los países.

La organización subraya que ampliar las plazas no es suficiente. La accesibilidad debe ir acompañada de calidad educativa y de medidas que permitan a los niños en situación de desventaja beneficiarse efectivamente de los servicios.

La educación infantil puede contribuir al desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los menores, mientras que la disponibilidad de servicios de cuidado facilita que los progenitores trabajen y mejoren los ingresos familiares. De este modo, una misma política puede producir efectos tanto sobre el aprendizaje como sobre la situación económica del hogar.

Cataluña amplía los programas de bienestar emocional y salud mental para alumnos y docentes de FP

El Departamento de Educación y Formación Profesional refuerza las iniciativas destinadas a atender las necesidades emocionales de la comunidad educativa y prevenir problemas de salud mental en los centros.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ .19 de octubre de 2026

El Departamento de Educación y Formación Profesional de la Generalitat de Cataluña ampliará los programas relacionados con el bienestar emocional y la salud mental dirigidos tanto al alumnado como al profesorado de Formación Profesional (FP). La iniciativa busca reforzar la atención a las necesidades emocionales de la comunidad educativa e integrar la prevención y el acompañamiento en el funcionamiento de los centros.

La medida se enmarca en una estrategia que considera el bienestar emocional un elemento relevante para el desarrollo personal, la convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su aplicación en la FP adquiere especial importancia por la diversidad de perfiles del alumnado y por la necesidad de acompañar a los estudiantes durante su formación académica y su transición hacia el mercado laboral.

La ampliación de estos programas también pone el foco en el profesorado, cuya labor educativa incluye la detección de dificultades, la orientación del alumnado y la gestión de situaciones que pueden afectar a la convivencia y al rendimiento académico.

El bienestar emocional, una dimensión de la formación profesional

La incorporación de actuaciones relacionadas con la salud mental responde a una concepción de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos técnicos y competencias profesionales. El bienestar emocional y la atención a las necesidades personales forman parte de las condiciones que pueden favorecer el aprendizaje y la permanencia del alumnado en el sistema educativo.

En la Formación Profesional, los centros atienden a estudiantes con trayectorias académicas y personales diversas. La combinación de estudios, prácticas y, en determinados casos, responsabilidades laborales o familiares puede hacer necesario disponer de mecanismos de orientación y acompañamiento adaptados a cada situación.

El refuerzo de los programas de bienestar pretende contribuir a que los centros educativos cuenten con recursos para abordar estas necesidades, prevenir situaciones de malestar y favorecer entornos de aprendizaje más seguros.

El profesorado, también destinatario de las medidas

La ampliación de las iniciativas contempla igualmente al personal docente. La atención al bienestar emocional de los profesores resulta relevante para el funcionamiento de los equipos educativos y para su capacidad de acompañar al alumnado.

La formación y la disponibilidad de herramientas para identificar situaciones que requieren atención pueden contribuir a mejorar la respuesta de los centros ante dificultades emocionales o problemas de convivencia.

Esta línea de actuación se relaciona con una estrategia más amplia de bienestar en el sistema educativo catalán. En documentos anteriores, la Generalitat ya había planteado medidas como la evaluación del estado emocional del profesorado, la detección precoz de dificultades y el desarrollo de mecanismos de atención integral.

El desarrollo de programas de bienestar emocional y salud mental plantea la necesidad de coordinar las actuaciones educativas con los recursos de orientación y, cuando corresponda, con los servicios especializados.

La prevención y la detección temprana pueden ayudar a identificar necesidades antes de que se traduzcan en dificultades más graves para el estudiante o en problemas que afecten a su continuidad formativa.

En este contexto, la ampliación de los programas dirigidos a la FP se inscribe en el reto de consolidar una atención educativa que tenga en cuenta tanto el progreso académico como las condiciones personales y emocionales del alumnado.

La iniciativa refuerza así la importancia de integrar el bienestar en la planificación de los centros y de proporcionar al profesorado herramientas adecuadas para acompañar a los estudiantes.

Un reto para los centros de FP

La ampliación de estos programas sitúa el bienestar emocional entre los ámbitos de atención de la Formación Profesional catalana. Su desarrollo efectivo dependerá de la concreción de las actuaciones, de los recursos disponibles y de la coordinación entre los profesionales implicados.

La medida apunta a una concepción de la FP en la que la preparación para el empleo convive con la atención al desarrollo personal, la prevención de dificultades y la mejora de la convivencia escolar. El desafío para los centros será trasladar estas iniciativas a la práctica educativa y conseguir que el acompañamiento emocional forme parte de una respuesta continuada a las necesidades del alumnado y del profesorado.

La comunicación positiva de los profesores mejora la asistencia, el aprendizaje y la motivación de los alumnos

Un estudio realizado con más de 1.000 jóvenes y 600 profesores de secundaria en Reino Unido revela que el respeto, la escucha, la paciencia y la comprensión son elementos decisivos para reforzar la relación entre alumnos y docentes.

MIRANDA ESCOLAR. 20 de octubre de 2026

La forma en que los profesores se comunican con sus alumnos puede convertirse en una de las herramientas más sencillas y eficaces para mejorar la asistencia escolar, la motivación y el aprendizaje. Esta es una de las principales conclusiones de una investigación realizada por el UCL Institute of Education, en colaboración con la organización Words Matter, que revela que más de nueve de cada diez jóvenes consideran que una comunicación positiva por parte de sus profesores les ayuda tanto a querer acudir al colegio como a aprender.

El estudio, realizado en Reino Unido, encuestó a más de 1.000 jóvenes y 600 profesores de educación secundaria. Además, los investigadores Rhea Dosi y Eva Yi Man Chow, ambas del UCL Institute of Education, organizaron conversaciones posteriores con más de 100 estudiantes y docentes para profundizar en las experiencias recogidas en la encuesta.

Los resultados apuntan a una conclusión especialmente relevante en un momento en el que los sistemas educativos buscan soluciones al absentismo, la desmotivación y los problemas de convivencia: las relaciones cotidianas entre profesores y alumnos pueden tener un impacto directo sobre la experiencia educativa.

El 93% dice que una comunicación positiva aumenta sus ganas de acudir a clase

La cifra más llamativa de la investigación es que el 93% de los jóvenes encuestados afirma que una comunicación positiva de sus profesores les hace sentirse más motivados para acudir al colegio.

El porcentaje es prácticamente idéntico cuando se pregunta por el aprendizaje: el 94% considera que este tipo de comunicación les ayuda a aprender.

Los datos sitúan la relación profesor-alumno en el centro de cuestiones que habitualmente se abordan desde perspectivas como la organización escolar, los métodos pedagógicos o las políticas contra el absentismo.

La investigación sugiere que la manera en que un adulto se dirige a un estudiante puede ser un factor cotidiano con capacidad para modificar su percepción del centro educativo y su disposición a participar en él. Los jóvenes identificaron tres comportamientos especialmente importantes para sentirse seguros y animados en el colegio.

El primero fue la paciencia, la justicia y la comprensión, señalado por el 42% de los participantes. A continuación aparecen ser tratados con respeto, con un 38%, y sentirse escuchados, también con un 38%. La investigación muestra así que los alumnos no reclaman únicamente una enseñanza académicamente eficaz. También valoran la forma en que los adultos responsables de su educación se relacionan con ellos.

Escuchar, respetar y mostrar comprensión aparecen como elementos que contribuyen a generar un entorno en el que los estudiantes pueden sentirse más seguros y confiados. Una de las respuestas recogidas durante el estudio resume esta percepción: cuando los profesores son respetuosos y pacientes, el alumno puede sentirse más seguro y con mayor confianza dentro del aula.

Uno de cada cuatro alumnos ha recibido palabras duras de un profesor

Pero la investigación también identifica una cara negativa de las relaciones entre docentes y estudiantes. Uno de cada cuatro jóvenes, el 25%, afirma haber experimentado palabras duras por parte de profesores. Además, el 34% señala que sus experiencias con docentes han contribuido a que no quisiera acudir al colegio.

El dato adquiere todavía mayor importancia entre los estudiantes con necesidades educativas especiales o SEND. En este colectivo, el porcentaje de jóvenes que afirma que sus experiencias con profesores contribuyeron a que no quisiera asistir al centro se eleva hasta el 54%.

La investigación también recoge un dato particularmente preocupante: el 16% de los jóvenes asegura haber sido llamado "estúpido" por un profesor.

Estos resultados ponen de manifiesto que la comunicación negativa no constituye únicamente un problema de convivencia o de clima escolar. Puede llegar a afectar a una de las variables fundamentales del sistema educativo: la asistencia del alumno al centro.

La diferencia registrada entre el conjunto del alumnado y los estudiantes con SEND constituye uno de los aspectos más significativos de la investigación. Mientras que algo más de un tercio de los jóvenes participantes afirma que sus experiencias con profesores han contribuido a que no quisiera asistir al colegio, entre los alumnos con necesidades educativas especiales la proporción supera la mitad.

El dato apunta a la necesidad de prestar especial atención a la comunicación con aquellos estudiantes que pueden experimentar ya dificultades adicionales para integrarse, aprender o participar plenamente en la vida escolar. Una relación basada en la paciencia, la comprensión y la escucha puede adquirir en estos casos una importancia todavía mayor.

Los profesores también consideran fundamental la relación

La investigación muestra que el problema no consiste en que los docentes desconozcan la importancia de establecer buenas relaciones con sus alumnos.

Al contrario: el 76% de los profesores encuestados afirma que construir relaciones positivas es una parte central de su trabajo, mientras que el 93% considera que estas relaciones son fundamentales para el éxito de los estudiantes. Existe, por tanto, una coincidencia significativa entre la percepción del alumnado y la del profesorado.

Los estudiantes consideran que sentirse respetados, escuchados y comprendidos mejora su experiencia educativa, mientras que los profesores reconocen que las relaciones positivas son una pieza esencial para que los alumnos tengan éxito. La cuestión pasa entonces a ser cómo conseguir que esa voluntad pueda trasladarse de manera sistemática a la práctica cotidiana.

Los propios profesores identificaron algunos de los obstáculos que les impiden construir y mantener esas relaciones. El principal es la carga de trabajo, señalada por el 70% de los docentes. Le siguen el comportamiento del alumnado, citado por el 67%, y las presiones relacionadas con el currículo, mencionadas por el 61%. El resultado dibuja una paradoja: los profesores consideran que las relaciones positivas son esenciales, pero las condiciones en las que desarrollan su trabajo pueden dificultar precisamente el tiempo y el espacio necesarios para construirlas.

Esto significa que mejorar la comunicación entre docentes y alumnos no depende exclusivamente de pedir a los profesores que sean más pacientes o comprensivos. También puede requerir cambios organizativos que permitan a los docentes disponer de tiempo, apoyo y formación suficiente para desarrollar relaciones de calidad con sus estudiantes.

Una herramienta contra el absentismo

El estudio llega en un momento en el que el absentismo escolar constituye una preocupación creciente para los sistemas educativos. Las administraciones suelen abordar el problema mediante sistemas de seguimiento de faltas, contacto con las familias, medidas disciplinarias o programas específicos de intervención.

La investigación de UCL introduce otra dimensión: la experiencia cotidiana del alumno dentro del aula. Si un estudiante siente que sus profesores le respetan, le escuchan y le comprenden, puede desarrollar un vínculo más fuerte con el centro. Por el contrario, experiencias repetidas de comunicación negativa pueden contribuir a que perciba la escuela como un entorno poco seguro o poco acogedor.

No se trata de afirmar que la comunicación de los profesores sea la única causa del absentismo. Pero los resultados muestran que existe una relación suficientemente importante como para convertir la calidad de las interacciones en un elemento que las políticas de asistencia deberían tener en cuenta.

La investigación también amplía el concepto de éxito educativo. El objetivo de una escuela no consiste únicamente en conseguir que los alumnos obtengan buenas calificaciones. También debe lograr que quieran estar en ella, participen en sus actividades y desarrollen un sentimiento de pertenencia. La comunicación positiva puede contribuir precisamente a esa dimensión.

Un estudiante que se siente escuchado y respetado puede tener una relación diferente con su profesor y, por extensión, con el propio centro. Esa conexión puede favorecer la participación, la motivación y la disposición para aprender. En este sentido, la relación interpersonal deja de ser un elemento secundario de la educación para convertirse en una parte de las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda producirse.

La satisfacción profesional de los docentes también puede mejorar

Los beneficios de una comunicación positiva no se limitan a los alumnos. Uno de los profesores participantes en la investigación explicó que una interacción positiva con sus estudiantes le hacía sentirse competente, esperanzado y satisfecho con su trabajo. La conclusión coincide con la idea de que la calidad de las relaciones educativas puede generar un círculo positivo.

Cuando el alumno se siente respetado y apoyado, aumenta su implicación; cuando el profesor percibe que sus alumnos responden positivamente, puede aumentar también su satisfacción profesional. Por el contrario, los problemas de comportamiento, el absentismo y las relaciones deterioradas pueden generar una dinámica negativa que afecte tanto al aprendizaje como al bienestar de los docentes.

La profesora Vivian Hill, del UCL Institute of Education y responsable del estudio, destaca precisamente que los resultados ofrecen un mensaje esperanzador ante los problemas persistentes de asistencia, motivación y bienestar. Según Hill, la mejora de los resultados educativos no necesariamente requiere siempre grandes reformas, sino que puede comenzar con pequeñas interacciones cotidianas entre profesores y alumnos.

La investigadora defiende una cultura escolar basada en el respeto mutuo y en interacciones verbales positivas, capaz de fortalecer las relaciones, mejorar el aprendizaje y ayudar a que más jóvenes se sientan vistos, escuchados y apoyados. La conclusión introduce una idea importante en el debate educativo: las políticas estructurales son necesarias, pero pueden resultar insuficientes si no modifican la experiencia cotidiana del alumno.

La organización Words Matter, colaboradora de la investigación, reclama que la prevención del abuso verbal y la promoción de una comunicación positiva formen parte de la formación del profesorado y de las políticas educativas. Su fundadora, Jessica Bondy, considera que la comunicación positiva puede convertirse en una herramienta especialmente práctica y de bajo coste para mejorar la participación y crear escuelas más inclusivas.

La organización defiende que pequeñas modificaciones en el lenguaje utilizado por los adultos pueden tener efectos importantes sobre los alumnos y sobre los propios docentes.

Los resultados de UCL apuntan, en última instancia, hacia una cuestión que va más allá del comportamiento individual de un profesor. La comunicación positiva debe formar parte de la cultura global del centro educativo. Esto implica que los alumnos reciban mensajes coherentes de respeto y escucha no solo de sus profesores, sino también de los equipos directivos, orientadores y demás profesionales que forman parte de la comunidad educativa.

La investigación plantea así una visión de la convivencia basada menos en la confrontación y más en la construcción de relaciones. No significa eliminar los límites, las normas o la autoridad docente. Significa que la autoridad puede ejercerse mediante una comunicación que mantenga simultáneamente firmeza, respeto y comprensión.

Una de las características más llamativas de la investigación es que la solución que plantea parece, en apariencia, sencilla: escuchar más a los alumnos, tratarlos con respeto, mostrar paciencia y evitar expresiones humillantes. Sin embargo, trasladar esos principios a todo un sistema educativo resulta más complejo. Los propios profesores señalan que la carga de trabajo, los problemas de comportamiento y las exigencias curriculares dificultan la construcción de relaciones positivas. Por ello, cualquier política que pretenda mejorar la comunicación deberá tener en cuenta también las condiciones laborales y organizativas de los docentes.

El mensaje de UCL no es, por tanto, que los profesores sean responsables individualmente de todos los problemas de asistencia o motivación. Es que la relación entre profesor y alumno constituye una pieza del sistema que puede ser reforzada.

Una lección para la escuela del futuro

La investigación de UCL dibuja una conclusión clara: la calidad de la educación no depende únicamente de lo que se enseña, sino también de cómo se relacionan quienes enseñan con quienes aprenden. El 93% de los jóvenes encuestados considera que una comunicación positiva aumenta su motivación para acudir al colegio y el 94% cree que les ayuda a aprender. Al mismo tiempo, un 34% afirma que determinadas experiencias con profesores han contribuido a que no quisiera asistir al centro, porcentaje que alcanza el 54% entre los alumnos con SEND.

Los datos sitúan las palabras y los gestos cotidianos de los docentes en el centro de una cuestión educativa de gran alcance. En un momento en el que los sistemas escolares buscan fórmulas para combatir el absentismo, recuperar la motivación y mejorar el bienestar de los estudiantes, UCL apunta hacia una herramienta que no requiere necesariamente grandes inversiones tecnológicas: la relación humana.

Escuchar, respetar, comprender y comunicarse de forma positiva pueden parecer acciones pequeñas. Pero, según los jóvenes y profesores participantes en este estudio, esas pequeñas acciones pueden determinar algo mucho más grande: si un alumno quiere estar en clase, se siente parte del colegio y está dispuesto a aprender.

[Aquí puede ampliar información sobre el estudio](#)

Sandra Camos (Fundación Princesa de Girona): "Una de las labores más importantes de un director es cuidar a su comunidad educativa"

Sandra Camos, de la Fundación Princesa de Girona, reivindica el prestigio docente y un liderazgo basado en el cuidado. En esta entrevista aborda Generación Docentes, Generación Profe y Amplificarte, programas que impulsan el talento, la formación del profesorado y el bienestar emocional.

VÍCTOR NÚÑEZ. Director general. 21 de octubre de 2026

La Fundación Princesa de Girona apuesta por el talento docente, el bienestar emocional y el liderazgo educativo a través de programas como Generación Docentes, Generación Profe y Amplificarte. Sandra Camos es, actualmente, su directora de programas educativos, pero desde muy joven tuvo la experiencia de dirigir centros educativos aunque luego pasara al mundo de la empresa privada y la consultoría hasta que en 2018 pasara a formar parte de la Fundación Princesa de Girona. En esta entrevista y desde su amplio bagaje en el mundo educativo analiza las principales iniciativas de esta prestigiosa fundación y reivindica la importancia de acompañar a los profesores desde sus primeros años de ejercicio profesional, devolver el prestigio social a la docencia y fomentar un liderazgo basado en el cuidado y la colaboración.

La Fundación Princesa de Girona desarrolla distintas iniciativas relacionadas con la educación. Entre ellas destacan Generación Docentes y Generación Profe, dos programas dirigidos a los futuros maestros y a los profesionales de la enseñanza. ¿Cómo surgieron estas iniciativas y qué balance hacéis de su desarrollo?

Nuestra principal misión desde la Fundación Princesa de Girona es impulsar y desarrollar el talento joven de nuestro país. Nos gusta definirnos como un semillero de talento. Partimos de la convicción de que todos tenemos talento, pero necesitamos conocernos mejor, identificar nuestras capacidades y aprender a desarrollarlas.

Para nosotros, desarrollar el talento significa reconocerlo, inspirarlo, prepararlo, cuidarlo y acompañarlo. Y si queremos impulsar el talento de los jóvenes, ¿qué mejor ámbito para hacerlo que la educación? ¿Qué mejor manera de conseguirlo que trabajando con los docentes?

Tenemos muy claro que es necesario invertir y apostar por el talento docente, especialmente por el de quienes se están preparando para ejercer la profesión y por el de los profesores que se encuentran en sus primeros años de trayectoria.

En ese contexto nacen Generación Docentes y Generación Profe, dos programas que buscan inspirar, preparar y movilizar a los profesionales de la educación.

¿Qué ofrece concretamente Generación Docentes a los estudiantes de Magisterio?

Generación Docentes está dirigido a estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria de cualquier universidad española. Cada año lanzamos una convocatoria en la que seleccionamos a 40 futuros maestros y maestras.

Nuestro objetivo es formarles en las habilidades y capacidades que consideramos fundamentales para ser un buen docente en el siglo XXI y, al mismo tiempo, crear una comunidad de profesionales que compartan un mismo ADN: pasión por educar y ganas de transformarse para transformar la educación.

Una de las experiencias más enriquecedoras que les ofrecemos es la posibilidad de realizar cuatro meses de prácticas en centros rurales de referencia de diferentes territorios de España.

Creemos firmemente que las escuelas rurales son auténticos laboratorios de innovación educativa. Son espacios especialmente propicios para que un joven docente pueda desarrollarse profesionalmente, experimentar y poner en práctica todo lo aprendido.

Los resultados son extraordinarios desde el punto de vista de la motivación. Cuando estos jóvenes llegan a los colegios rurales se produce una explosión de energía, ilusión y ganas de innovar que termina contagiándose a toda la comunidad educativa.

Y cuando regresan a sus universidades lo hacen entusiasmados, después de haber descubierto una realidad educativa que, en muchos casos, desconocían. Además, hay otra cuestión fundamental: necesitamos reconocer la labor docente y contribuir a devolver a esta profesión el prestigio social que merece.

¿Y qué diferencia a Generación Profe de esta primera iniciativa?

Generación Profe está dirigido a jóvenes profesionales de la educación que ya están comenzando su trayectoria. Participan docentes de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, pero también psicólogos y pedagogos.

Cada año contamos con 70 profesionales españoles y otros 70 procedentes de 12 países de América Latina. Es una iniciativa que desarrollamos conjuntamente con la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Hay un dato que nos ayuda a comprender la magnitud del desafío: según un informe de la UNESCO, en 2030 harán falta 40 millones de docentes en el mundo.

Ante esta realidad, nuestro propósito es preparar muy bien a los profesionales que están empezando, ofrecerles herramientas, cuidarles y generar una comunidad que les permita compartir experiencias y buenas prácticas. Les proporcionamos formación en liderazgo socioeducativo y en ética del cuidado. Trabajamos con una metodología muy concreta que se articula en torno a tres conceptos: inspirar, conversar y transferir. Es especialmente enriquecedor el intercambio de perspectivas entre profesionales de distintas etapas educativas y países. La posibilidad de conocer otras experiencias, conversar con referentes y trasladar esos aprendizajes a sus propios centros tiene un enorme valor.

Estamos convencidos de que formar y acompañar adecuadamente a los docentes durante sus primeros años de ejercicio profesional es una inversión fundamental para mejorar la educación. Y esta apuesta se complementa con otra iniciativa de la Fundación: el Premio Princesa de Girona Escuela del Año, con el que queremos reconocer y dar visibilidad a centros educativos y equipos directivos que están haciendo las cosas especialmente bien. Necesitamos identificar esas buenas prácticas, ponerlas en valor y conseguir que sirvan de inspiración para otros centros.

Hay otro programa que nos ha llamado especialmente la atención por la importancia que concedemos al bienestar emocional en la educación. Me refiero a Amplificate. ¿Cómo nació y qué resultados estáis obteniendo?

Amplificate nació en nuestro laboratorio de innovación educativa. Cada año planteamos retos a los jóvenes, les formamos en metodologías como *Design Thinking* y les invitamos a desarrollar prototipos de proyectos que puedan dar respuesta a necesidades reales.

Hace cuatro años les propusimos reflexionar sobre una cuestión: sabemos que los jóvenes dedican mucho tiempo a hacer deporte y escuchar música, pero ¿cómo podríamos aprovechar precisamente la música para trabajar su bienestar emocional?

En ese proceso conectamos con Art House Academy, una academia que impulsa a artistas emergentes con propósito, liderada por Julio Reyes Copello, un reconocido productor de música pop latina galardonado con numerosos premios Grammy.

Él llevaba tiempo pensando en desarrollar algún proyecto que conectara la música con la educación. Surgió una conexión inmediata y comenzamos a cocrear Amplificarte. Se trata de una metodología que utiliza canciones de música pop y obras de arte para trabajar la conciencia emocional, la regulación de las emociones y la alfabetización emocional. Por ejemplo, a partir de una canción analizamos qué está sintiendo su protagonista, por qué experimenta esas emociones y qué puede hacer para gestionarlas.

Hemos desarrollado una plataforma que pone a disposición de cualquier docente cerca de 50 canciones, acompañadas de sus correspondientes guías didácticas, además de una selección de 20 obras de arte. Pero quisimos ir un paso más allá y crear una experiencia que conectara todavía más intensamente con los jóvenes. Así nació nuestro formato de concierto educativo.

¿En qué consiste ese concierto educativo y qué impacto está teniendo?

Llevamos cuatro años recorriendo centros educativos y universidades de toda España con estos conciertos y hemos llegado ya a más de 150.000 jóvenes.

En cada concierto participan dos o tres artistas emergentes que interpretan en directo canciones con propósito, relacionadas con situaciones que pueden resultar especialmente difíciles durante la adolescencia y la juventud, como las pérdidas personales o el acoso escolar. Pero lo verdaderamente importante es que estos artistas también comparten sus propios testimonios de resiliencia.

No queremos centrarnos únicamente en el sufrimiento que han experimentado, sino en las herramientas, las personas o las circunstancias que les ayudaron a superar esos momentos. Hemos vivido experiencias realmente conmovedoras. Recuerdo el caso de una alumna que atravesaba una situación emocional especialmente complicada y que, a través de una canción, consiguió conectar con lo que estaba sintiendo y encontró el impulso para levantar la mano y empezar a expresarse. Son momentos que te hacen comprender el enorme potencial de este tipo de experiencias.

La música y el arte no sirven únicamente para entretener. También pueden convertirse en herramientas extraordinarias para educar, acompañar y favorecer la expresión de las emociones.

Me gustaría terminar aprovechando tu experiencia personal como profesora y directora de un centro educativo. Estamos hablando mucho de jóvenes docentes y del futuro de la profesión. ¿Qué le dirías a un profesor joven que se está planteando dar el paso y asumir la dirección de un colegio?

Le diría que se tire de cabeza. Pero eso no significa que deba lanzarse al vacío sin preparación. Todo lo contrario: le animaría a formarse, a capacitarse en liderazgo y ética del cuidado y, sobre todo, a buscar buenos mentores.

Yo tuve la suerte de que me propusieran incorporarme a un equipo directivo siendo muy joven, con apenas 25 años. Estuve dos años, después dejé esa responsabilidad y, más adelante, llegó una directora todavía más joven que me propuso regresar. Finalmente, permanecí 18 años en el equipo directivo y fue una experiencia extraordinaria.

Creo que hay algo que debemos tener muy presente: formar parte de un equipo directivo no consiste únicamente en saber de educación. También implica gestionar procesos y, especialmente, gestionar personas. Y una de las responsabilidades más importantes de cualquier director es cuidar a las personas que integran su comunidad educativa: el claustro, las familias y el alumnado. Un buen director debe ser permeable, saber escuchar, observar lo que sucede a su alrededor y mantenerse en permanente aprendizaje. Es fundamental visitar otros centros, conocer a buenos directores y aprender de sus experiencias.

También considero esencial el autoliderazgo. Quien dirige un centro educativo debe aprender a conocerse, a autorregularse emocionalmente y a gestionar las situaciones difíciles. Porque en la dirección se viven momentos complicados y, en ocasiones, se experimenta una gran soledad. Por eso, hay que tener la humildad suficiente para compartir las dificultades con el equipo, pedir ayuda cuando sea necesario y apostar por un liderazgo verdaderamente compartido. Sé que a veces cuesta mucho delegar, pero tenemos que aprender a hacerlo y confiar en las capacidades de las personas que nos acompañan.

Yo creo profundamente en la fuerza del «co»: colaborar, cooperar, cocrear y compartir. Esa es una de las grandes claves del liderazgo educativo: comprender que las transformaciones importantes no se consiguen en solitario, sino construyendo juntos

Treinta años de LOGSE. Cuando Cataluña vivía de créditos

Felipe de Vicente. 16 de octubre de 2026

En un artículo anterior hacía referencia a la efeméride que se cumple este inicio de curso: treinta años de generalización de la LOGSE en toda España. Pero su implantación previa no fue igual en todas las comunidades. A la vanguardia de la revolución pedagógica logsista se puso Catalunya, en donde años antes de la implantación definitiva de la ley ya empezó a experimentar su aplicación en las sufridas aulas catalanas.

En 1986 el gobierno socialista, con José María Maravall de ministro de Educación, crea una Dirección General de Renovación Pedagógica al frente de la cual se nombra a Alfredo Pérez Rubalcaba. Al año siguiente se publica *el Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate*. Al amparo de este proyecto se abre la posibilidad de experimentar una reforma de gran calado que va desde la educación infantil a la FP superior.

Cataluña fue la primera comunidad autónoma junto al País Vasco en tener competencias plenas en educación, concretamente desde el 1 de enero de 1981. El volumen del traspaso era enorme: centros, profesores, inspección, planificación. Hubo que crear también un Departamento de Enseñanza para gestionar tamaña competencia. Para gestionarlo, el presidente Pujol sin duda escogió a la persona más indicada: Joan Guitart. Además de ser militante pata negra de Convergencia, Guitart no tenía ni idea del mundo de la educación: era químico de profesión, había trabajado en empresas químicas y en el mundo editorial. Fue Conseller hasta 1988 año en que le sucedió otro gran experto en el mundo educativo: Josep Laporte, médico y catedrático de Farmacología, que fue Conseller hasta 1992. Sin menoscabo de la valía personal de ambos, no parece que fueran las personas más adecuadas para gobernar el nuevo Departamento y mucho más en los años de la experimentación de la LOGSE.

Así que, en realidad, quien dirigía el Departamento fue lo que los italianos llaman *sottogoverno*. El lego Guitart nombró Directora General de Bachillerato a Carmen-Laura Gil, directora de un instituto de Sabadell y militante de Convergencia. La señora Gil, espabilada como pocas y buena trepa, convenció al inexperto Guitart que Cataluña debería volver a ser la pionera de la renovación pedagógica no solo en España sino en el mundo entero. Ya lo intentó durante la Segunda República, con el Institut Escola (en realidad una sucursal del homónimo de Madrid), pero la guerra lo impidió. Ahora, con competencias plenas y con una ley nueva a desplegar, era el momento. Había que seguir la senda de los grandes pedagogos catalanes: Alexandre Galí, Pau Vila, Joan Bardina y otros. Cataluña iba a sorprender al mundo entero con su renovación pedagógica. Y, efectivamente, lo consiguió.

El caldo de cultivo era el idóneo. En Cataluña proliferaban los movimientos de renovación pedagógica como la Escuela de Maestros Rosa Sensat, un auténtico lobby, cuya fundadora, Marta Mata, era el icono de maestra entregada al aula, hasta que labores seguramente más importantes (y remuneradas) exigieron una costosa renuncia a su abnegado trabajo: desde 1977 fue diputada en Madrid y Barcelona, senadora, concejala y Presidenta del Consejo Escolar del Estado. Jamás volvió a la enseñanza, aunque no paraba de dar consejos a los abnegados maestros ejercientes.

La señora Gil tenía a su Rasputín particular: el inspector Pere Solá, que fue Secretario de la Comisión para la Experimentación e Implantación de la Reforma Educativa en Catalunya, el puesto idóneo para poner en práctica el modelo que pasaría a la Historia. Luego sería premiado con el cargo de Director General de Ordenación Educativa, de donde depende todo el currículum.

¿Y en qué consistía la singular aplicación de la LOGSE en Catalunya? Recordemos que en esta ley desaparecieron los cursos académicos sustituidos por ciclos de dos años: dos en la ESO y uno en Bachillerato. La unidad curricular era el ciclo. Las asignaturas como tales desaparecen sustituidas por “créditos” o módulos formados por un determinado número de horas. Había créditos comunes, que se correspondían con las materias obligatorias del currículum estatal de la LOGSE, y créditos optativos o variables. Cada alumno se hacía su propio itinerario crediticio, es decir, a la carta, gracias a una variada opcionalidad. Nada de un currículum *pret a porter*, sastrería a medida.

A los centros se les daba una gran autonomía organizativa. ¡Ay, cuántas barbaridades se han hecho en nombre de esta autonomía! El caos estaba servido. En general, los créditos eran trimestrales, es decir, que cada trimestre cambiaban el horario y los créditos. Ni K, el misterioso protagonista de *El Castillo*, de Kafka, se hubiera encontrado con un microcosmo tan surrealista. Un ejemplo: un alumno podía hacer en el primer y segundo trimestre créditos de Matemáticas, en el tercero hacer uno sobre El Teatro en Roma (no lo invento) y el año siguiente, en el primer trimestre hacer uno sobre El Franquismo (tampoco lo invento) y en el segundo y tercer trimestre volver a las Matemáticas. Es decir, pasarse 9 meses sin saber nada de las Matemáticas. Y eso podía ocurrir con otras materias.

Los informes de los centros experimentales fueron en su gran mayoría negativos y desaconsejaron tamaño despropósito. Es igual. El problema es el profesorado que no estaba preparado y necesitaba formación. Así salió una legión de devotos conversos que ofrecieron sus servicios, haciendo el esfuerzo de dejar la docencia directa para evangelizar pedagógicamente a aquella multitud de paganos que desconocían la maravilla de un currículum por créditos. La propia doña Carmen-Laura hizo bolos por Catalunya explicando su invento. Yo la escuché en uno de estos mítines. Y tuve ocasión de hablar con ella de forma privada en entrevistas que, como vicepresidente de la Asociación de Catedráticos, tuve en su despacho, entonces en la Diagonal. La verdad es que era de hablar seductor, convencida con fe de carbonero que su currículum era el más progresista, progresismo de peluquería *upper Diagonal*.

En 1992 cesó el bonachón Conseller Laporte y todo el mundo daba por hecho que la gran pedagoga ascendería al mandarinato supremo de Enseñanza. Dicen las malas lenguas, generalmente bien informadas, que el equipo de pelotas que rodeaban a la señora (librándose de las clases y bien pagados) tenían preparadas unas botellas de *Moet et Chandon brut imperial* para descorcharlas en el momento de la fumata blanca. Pero no fue así. El designado por El Supremo (es decir, Pujol) fue Joan María Pujals, que de alcalde de Vilaseca-Salou se quedó en sólo alcalde de Vilaseca. Poca cosa para quien pasaba por ser el delfín de Pujol. Así que otro experto en educación se hacía cargo del desastre crediticio.

Pero Pujals no era tan ingenuo o tan bonachón como sus antecesores. Se dio cuenta que Gil mandaba mucho o era la Consejera en la sombra y prefirió prescindir de sus encumbrados servicios. Mientras tanto, el experimento había pasado del laboratorio al Diario Oficial de la Generalitat y todos los centros debían seguir el currículum por créditos. No se podía dar marcha atrás.

La estupefacta y dolida (por no utilizar un calificativo más duro) señora Gil se vio obligada a regresar a su profesión: catedrática de Latín. Por cierto, y lo dejo para un psicoanalista: nadie ha hecho tanto mal a las lenguas clásicas como ella. Pero ahora tenía la gran oportunidad de comprobar por sí misma las bondades del currículum que había salido de su privilegiada mente. Qué gran ejemplo: una ex Directora General, madre putativa de aquellos maravillosos créditos (con poca presencia del Latín, por cierto), disfrutando de su invento. ¡Qué poco duró aquello! Dicen, también las malas lenguas, que corrió presurosa a la presencia del president Pujol clamando por un cargo acorde a sus servicios a la patria. Las lenguas malísimas incluso dicen que fue airada y chillona a presentarse ante el jefe. Así que pasó a ser comisaria del Museo de Historia de Catalunya, diputada en el Congreso de los Diputados y, por fin, en 1999, Consejera de Enseñanza sustituyendo al anodino Xavier Hernández, de profesión funcionario de prisiones. Probablemente la nombró Pujol para que fuera arreglando el estropicio que había creado. Nunca volvió al instituto. ¿Por qué los grandes gurús pedagógicos huyen de la docencia?

Cuando Gil volvió a la Consejería como jefa, su gran aspiración vital se había conseguido, pero el invento hacía agua por todas partes. Empezaron a proliferar normas que iban corrigiendo el artefacto en forma de cataplasmas sobre un cuerpo gangrenado. La conciencia de que aquello había sido un fracaso iba abriéndose camino en la opinión pública. Con la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (2002), que corregía la LOGSE (entre otras cosas, desaparecían los ciclos), el final estaba cantado. Sí: se había pasado a la Historia, pero como ejemplo de un fracaso.

¿Quién se acuerda de este desbarajuste al que fue sometida una generación de niños y adolescentes catalanes? ¿La señora Gil, o su Rasputín, o alguno de los arribistas que se subieron al carro han pedido perdón? Quién más se ha acercado a pedir disculpas fue Jordi Pujol. Cito unas frases de sus memorias (vol II, pág. 256): *No es malo pero hemos de tener en cuenta que a veces ir delante no es necesariamente una ventaja, y, en este caso, no lo fue. (...) Los experimentos educativos pueden salir bien cuando se hacen con pocos alumnos y maestros muy bien preparados y motivados. Pero la generalización experimental, en sociedades tan complicadas como la catalana, es otra cosa.* No me cabe la menor duda que la señora Gil ha leído estas palabras y tampoco que no le habrán hecho mucha gracia. Además, teniendo en cuenta que Gil es la única persona del gobierno a la ni tan siquiera cita Pujol en sus memorias.

Felipe J. de Vicente Alguero. Vicepresidente de la Fundación Episteme. Licenciado en Filosofía. Doctor en Historia. Funcionario del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Fue consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

El saber-poder de los pedagogos **OPINIÓN**

Víctor Mercado. 16 de octubre de 2026

En 1975, Michel Foucault, uno de los maestros de la sospecha herederos de Nietzsche en pleno siglo XX, nos habló en *Vigilar y castigar* de relaciones de fuerzas, de disciplina ejercida sobre cuerpos, del arte de imponer tareas y de distribuir individuos, siempre en un espacio cerrado, clausurado, aislado, como sucede en los colegios, en los cuarteles, en las fábricas. Todo para obtener con el menor esfuerzo el mayor beneficio. También entonces se refirió al control de la actividad, a una rítmica del tiempo heredera de las viejas comunidades monásticas, a ciclos de repetición regulados en los que se elabora un acto o se descompone un

gesto, inscrito este en la urdimbre de un entramado coactivo que lo prescribe y lo sostiene a lo largo de todo un encadenamiento en el que el cuerpo es atravesado por el tiempo y, también con ello, por el «poder».

Pero como no se puede hablar de «poder» en estado puro, sino sólo encarnado en un «saber», en adelante Foucault siempre se referirá a esa fuerza encargada de imponer una tarea cualquiera a una multiplicidad como «saber-poder», siendo sólo posible la distinción entre ambas categorías en tanto que el «poder» se actualiza en el «saber». ¿Cómo? Pues a través de lo visible y de lo enunciable. Por ejemplo, una escuela y un enunciado sobre educación. Ambas son cosas que pertenecen a esos órdenes, y si pensamos en el escolar, en el prisionero o en el obrero fácilmente se puede concluir que esa misma materia o sustancia —humana, por cierto—, bajo determinada forma o disciplina (la forma/escuela, la forma/prisión, la forma/taller o fábrica), se ha concretado de una manera para dejar de ser una multiplicidad cualquiera. Por tanto, el «saber» conforma; después se estratifica, y por eso puede hablarse de archivos de saber, a los que corresponden las cualidades estable y estática, frente a la inestabilidad y el dinamismo del «poder», captadas sus fuerzas en la forma fluida de un devenir sujeto a una mutación constante, razón por la cual afirma Foucault que el «poder» remite a *estrategias*, siempre cambiantes, siempre modificables.

Lo vemos en la era postindustrial a través de la última mutación sufrida en nuestros centros educativos, que ya no son aquel proyecto ilustrado de emancipación a través del saber, ni tampoco el proyecto industrial de crear obreros disciplinados para las fábricas. De hecho, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) puede ser leída como una herramienta de consolidación y perfeccionamiento normativo frente a las mutaciones sufridas desde la implantación de la ESO a esta parte. Y es que por exigencias de un guion biopolítico que concibe a nuestro alumnado como excedente demográfico, los centros educativos públicos se han convertido en centros de día, en una nueva institución de encierro hiperburocratizada donde no se aprende nada y lo único que importa es mantener a los “reclusos”, futuros trabajadores de la precariedad, ocupados, pacificados y entretenidos, ya que con el exceso de titulaciones y el auge de la IA se produce en nuestras modernas sociedades un cuello de botella por el cual el rendimiento global del conjunto se ve frenado. Razón de más para no dotar al alumnado de la pública de un capital académico potencialmente revolucionario en su caso y sí, por el contrario, de una formación superficial que prepare para aceptar la precariedad. Así, mientras un ejército de Epsilones se prepara para la aceptación de un vacío existencial con el que se encontrarán, además, sin estrategia de resistencia alguna solos frente al mercado, los futuros “alfas” y “betas” son educados en centros privados que garantizan la adquisición del capital académico necesario y redes de contactos exclusivas.

Por otra parte, es perfectamente legítimo y necesario analizar la inclusión como un dispositivo que puede ser instrumentalizado, es decir, como *estrategia* de un «saber-poder» que sirve para enmascarar políticas de austeridad bajo el paraguas de una presunta democratización de la educación de tendencia reaccionara, pero que logra aparecer a ojos de la sociedad como “progresista” y “revolucionaria”. El ahorro a costa de la educación especial haciendo bandera del derecho a una educación ordinaria no segregadora ha justificado el cierre de muchos centros de educación especial, pero la realidad presupuestaria es que los recursos financieros, materiales y humanos que sostenían aquellos centros nunca son trasladados a la escuela ordinaria. Así, la inclusión *low cost* no busca la emancipación del sujeto con discapacidad, sino su asimilación económica, puesto que cuesta menos meter a todo el alumnado en un mismo espacio estandarizado que sostener redes diversas de apoyo hiperespecializado, de lo que se desprende que el docente se haya convertido en un gestor de contención de crisis —esto es, en un psicólogo, en un “segurata”— más que en un educador.

Asimismo, la proletarianización del alumnado también se traslada al profesorado mediante la delegación de responsabilidades técnicas que no le competen, pues debe asumir roles que difuminan las fronteras de sus legítimas competencias. Normal que el sueño húmedo del pedagogismo sea la creación de un cuerpo único que acabe con las especialidades. Pero es que además si la inclusión fracasa en el aula, el «saber-poder» de los pedagogos activa el mecanismo de culpabilización, que desplaza la culpabilidad del fallo del sistema estructural hacia la moral o la capacitación de los y las docentes, a los que por lo demás encontramos asfixiados por la burocracia, ya que mientras se rellenan rúbricas o se redactan informes o se crean materiales propios, porque el libro de texto ha sido sustituido por una pantalla, se carece de tiempo físico y mental necesarios para ejercer la crítica o la disidencia, forma de sometimiento esta última a la que Foucault se refirió como la «gobernancia por la burocracia». Por tanto, la inclusión puede operar y *opera* como estrategia de gobernanza neoliberal para abaratar un servicio público, precarizar el trabajo docente y simular una equidad que, sin presupuesto real detrás, se convierte en una forma de violencia institucional para el profesorado y para el alumnado más vulnerable. Un dato curioso, que muestra la exitosa estrategia del «saber-poder» de los pedagogos, es que el núcleo sindical duro de un izquierdismo que se nutre de imágenes inspiradas por una larga tradición contestataria y su poso retórico de radicalismo ha comprado este discurso, creyendo que un poco más de financiación para perpetuar el modelo de la escuela inclusiva es la solución a la proletarianización que sufre el alumnado en los centros públicos.

En cualquier caso, el termómetro del malestar docente da buena cuenta del efecto de las mutaciones sufridas. Su temperatura asfixiante no es casual. En ella mucho tiene que ver el agenciamiento de la voz docente por parte de un «saber-poder» pedagogo que habla siempre de arriba hacia abajo y que no sólo ha vaciado el currículum de contenidos bajo la coartada de un pragmatismo mercantilista, sino que también ha contribuido a

devaluar las titulaciones asegurando la promoción sin límites del alumnado a través de un sistema fluido que hoy cumple una función estratégica de contención alejada de la transmisión formal de conocimientos tal y como la habíamos conocido desde los sistemas humanistas. Por ello, la educación pública ha sido despojada de su sentido, que era sobre todo garantizar la movilidad social intergeneracional —el denominado “ascensor social”—, para ser *otra cosa*.

Víctor Mercado. Profesor, doctor en Filología Hispánica y Máster en Literatura Comparada. Combina la docencia con la creación literaria.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

No es por capricho, es por derecho: por qué la educación madrileña está en huelga indefinida **OPINIÓN**

Maestra 1314. 19 octubre 2026

El pasado 14 de octubre comenzó una huelga indefinida en la educación pública de la Comunidad de Madrid. Cada etapa educativa plantea reivindicaciones específicas, pero todas comparten un mismo objetivo: *mejorar las condiciones en las que trabajamos para poder ofrecer una educación de calidad al alumnado*.

He decidido escribir este artículo porque muchas personas que muestran interés y apoyo por nuestra lucha me hacen preguntas parecidas: «¿Desde cuándo estáis así?», «¿No ha sido siempre igual en Madrid?», «¿Qué está pasando para que haya tantos problemas en las aulas?».

Muchas de ellas desconocen qué significan siglas como NEE o NEAE. No saben cuál es la labor de una profesional de Pedagogía Terapéutica (PT), de Audición y Lenguaje (AL) o de la orientación educativa. Les sorprende escuchar que una parte importante del alumnado necesita apoyos específicos o que los centros cuentan con recursos insuficientes para atender adecuadamente toda la diversidad presente en las aulas.

Y es lógico. Desde fuera resulta difícil comprender cómo hemos llegado a esta situación.

Es cierto que la sociedad ha cambiado y que las escuelas reciben hoy una realidad mucho más compleja que hace quince años. Hay más diversidad cultural, más necesidades específicas de apoyo educativo, más situaciones de vulnerabilidad y más retos sociales que atender. Pero sería un error señalar esa diversidad como la causa de los problemas actuales. La diversidad no es el problema; el problema es pretender atenderla con plantillas, recursos y estructuras pensadas para una realidad que ya no existe. Porque si algo he aprendido trabajando en la educación pública es que los problemas no aparecen de la nada. Detrás de cada ratio elevada, de cada especialista insuficiente, de cada aula que cierra o de cada recurso que no llega, hay decisiones políticas.

Por eso, para entender las razones de esta huelga, debemos retroceder en el tiempo y analizar qué modelo educativo se ha impulsado en la Comunidad de Madrid durante la última década y media.

La realidad que vivimos hoy en los centros educativos no es fruto de la casualidad. Es la consecuencia de un modelo construido a través de sucesivas reformas y políticas que han ido debilitando progresivamente la red pública mientras aumentaban sus responsabilidades.

Y respondiendo a quienes intentan desacreditar esta movilización calificándola de «huelga política», es importante aclarar algo: claro que esta huelga es política. La educación pública depende de decisiones políticas. Las ratios son políticas. Las plantillas son políticas. La financiación es política. La planificación educativa es política. Lo que no es esta huelga es una respuesta coyuntural a un calendario electoral. La educación pública madrileña arrastra problemas estructurales desde hace más de una década y quienes trabajamos en ella llevamos años denunciándolos.

El inicio de una década de recortes

Para entender la situación actual debemos retroceder a los años 2011 y 2012. En plena crisis económica se impulsaron políticas de austeridad que afectaron directamente a los servicios públicos y, entre ellos, a la educación.

La inversión educativa sufrió un recorte superior a los 4.000 millones de euros. El gasto público en educación pasó del 4,73% del PIB en 2011 al 4,42% en 2012. Aquellas medidas fueron presentadas como temporales, pero muchas de sus consecuencias siguen hoy plenamente vigentes.

Las plantillas docentes se redujeron mediante despidos, amortización de plazas y ausencia de sustituciones. Se incrementó la jornada lectiva del profesorado y se aplicaron recortes salariales. El presupuesto destinado al

funcionamiento de los centros disminuyó significativamente, afectando al mantenimiento de edificios, la adquisición de materiales y la construcción de nuevas infraestructuras.

Una de las medidas con mayor impacto fue el aumento de las ratios. El Real Decreto-Ley 14/2012 permitió incrementar hasta un 20% el número máximo de estudiantes por aula en Infantil, Primaria y Secundaria. Lo que se presentó como una respuesta excepcional a la crisis acabó normalizando la masificación en muchos centros.

Aquellas políticas no solo redujeron recursos. También transformaron la forma de entender la educación pública.

La Ley Wert y el cambio de modelo

Sobre este escenario llegó la LOMCE de 2013, más conocida como Ley Wert.

Su impacto fue mucho más allá de los cambios curriculares. La ley consolidó una visión de la educación basada en la competencia entre centros, el fortalecimiento de la enseñanza concertada y una lógica cada vez más cercana al mercado educativo.

La Comunidad de Madrid se convirtió en uno de los principales laboratorios de aplicación de este modelo.

La llamada «demanda social» pasó a ser un criterio para justificar la apertura y financiación de plazas concertadas. Bajo esta premisa se facilitó la cesión de suelo público para la construcción de centros privados concertados y se priorizó su implantación en numerosos desarrollos urbanísticos antes que la construcción de colegios e institutos plenamente públicos.

Además, la ley permitió mantener la financiación pública de centros que segregan al alumnado por sexo y redujo notablemente la capacidad de decisión de los Consejos Escolares, órganos donde participan familias, alumnado y profesorado. La gestión de los centros adquirió un carácter cada vez más gerencial, debilitando la participación democrática de la comunidad educativa.

En el plano curricular, la LOMCE eliminó la asignatura de Educación para la Ciudadanía, una materia orientada al trabajo de los valores democráticos, la convivencia y la participación cívica. Relegó asignaturas como Música y Educación Plástica (Artística) a una posición secundaria y reforzó el peso académico de la asignatura de Religión.

En Madrid, estos cambios coincidieron además con la expansión acelerada del Programa Bilingüe, que en numerosos casos generó dinámicas de segregación interna dentro de los propios centros públicos, estableciendo itinerarios diferenciados para el alumnado.

En definitiva, la Ley Wert consolidó un modelo donde la educación comenzó a entenderse menos como un servicio público vertebrador y más como un espacio de competencia entre centros.

La LOMLOE: un intento de rectificación

La aprobación de la LOMLOE en 2020 supuso un cambio de orientación.

La nueva ley eliminó el concepto de **demanda social** como criterio de planificación educativa y reforzó el papel de las administraciones públicas en la organización de las plazas escolares. **También** prohibió la cesión gratuita de suelo público para la construcción de centros concertados e impulsó medidas destinadas a garantizar una distribución más equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Otro de sus objetivos fue avanzar hacia sistemas más inclusivos, fortaleciendo la atención educativa en los centros ordinarios y favoreciendo una mayor dotación de recursos para hacer posible esa inclusión.

La filosofía que subyace a la LOMLOE es clara: la educación debe garantizarse principalmente a través de una red pública fuerte y suficientemente financiada, capaz de asegurar la igualdad de oportunidades independientemente del origen social o económico de cada persona.

La respuesta de la Comunidad de Madrid: la Ley Maestra

La Comunidad de Madrid respondió a este cambio normativo con la aprobación de la denominada Ley Maestra (2022).

Más allá de los aspectos técnicos, esta ley puede entenderse como un mecanismo para preservar el modelo educativo madrileño frente a varios de los cambios promovidos por la LOMLOE.

La diferencia entre ambas normas no es simplemente jurídica. Es profundamente ideológica.

Mientras la LOMLOE apuesta por la planificación educativa basada en las necesidades del territorio y el refuerzo de la red pública, la Ley Maestra recupera el concepto de “demanda social” y sitúa la libertad de elección de centro como eje central del sistema.

Mientras la ley estatal limita la cesión de suelo público para la concertada, la normativa madrileña mantiene mecanismos que permiten seguir favoreciendo su expansión.

Mientras la LOMLOE plantea avanzar hacia modelos cada vez más inclusivos dentro de los centros ordinarios, lo que implica más profesionales, más recursos y más apoyos especializados, la Comunidad de Madrid ha centrado buena parte de su discurso en presentar la ley como una amenaza para los centros de Educación Especial.

Sin embargo, la LOMLOE no establece el cierre de estos centros. Lo que plantea es que las administraciones educativas desarrollen progresivamente los recursos necesarios para que los centros ordinarios puedan escolarizar al alumnado con discapacidad en las mejores condiciones posibles, siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales sobre educación inclusiva.

Los centros de Educación Especial continuarían existiendo para atender al alumnado que requiera una respuesta altamente especializada, pero además asumirían funciones de asesoramiento y apoyo a los centros ordinarios de su entorno.

En el fondo, el debate refleja dos visiones diferentes sobre la inclusión educativa: una que apuesta por reforzar la capacidad de los centros ordinarios para atender la diversidad y otra que prioriza mantener estructuras diferenciadas para determinados perfiles de alumnado.

Las consecuencias en las aulas

Todo esto puede parecer un debate legislativo alejado de la realidad cotidiana. Sin embargo, sus consecuencias son perfectamente visibles en los centros educativos.

Cuando disminuye la natalidad, con frecuencia se cierran aulas públicas mientras se mantiene la oferta de plazas en la educación concertada.

Cuando se promueve la competencia entre centros y el denominado distrito único, aumenta la segregación escolar, concentrándose en determinados colegios públicos un porcentaje cada vez mayor de alumnado en situación de vulnerabilidad social o con necesidades específicas de apoyo educativo.

Cuando se destinan recursos públicos a sostener la expansión de la red concertada, se reduce la capacidad de inversión en infraestructuras, profesionales y servicios de la red pública.

Y, sobre todo, cuando aumentan las necesidades del alumnado sin que crezcan los recursos de manera proporcional, el sistema empieza a tensarse hasta límites insostenibles.

Porque hay una realidad que rara vez aparece en los debates políticos: la escuela pública de 2026 no atiende al mismo alumnado que la de 2011.

Hoy los centros educativos públicos escolarizan más diversidad cultural y lingüística, más alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), más alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), más situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y más problemas relacionados con la salud mental infantojuvenil.

Todo ello exige más profesionales, más coordinación y más recursos. Sin embargo, la inversión no ha crecido al mismo ritmo que las necesidades.

La inclusión educativa ha avanzado, y afortunadamente hoy identificamos necesidades que antes permanecían invisibles. Pero la inclusión real exige profesionales suficientes, ratios adecuadas, tiempo para coordinarse y recursos especializados. No basta con reconocer derechos sobre el papel.

A veces los debates sobre leyes educativas parecen muy lejanos, pero sus consecuencias tienen nombres, caras e historias concretas.

En un aula de 23 alumnos y alumnas podemos encontrar tres estudiantes autistas (Trastorno del Espectro Autista), una alumna con TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), dos estudiantes con TDA (Trastorno por Déficit de Atención), un alumno con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), una alumna con dislexia o alumnado de incorporación tardía que todavía está aprendiendo la lengua de escolarización. Y, junto a todo ello, situaciones de enorme vulnerabilidad social que pocas veces aparecen en los discursos políticos. En muchas aulas encontramos alumnado cuyas familias conviven con otras familias en pisos compartidos y donde niños, niñas y personas adultas comparten habitación porque no pueden permitirse otra alternativa.

Ninguna de estas realidades es el problema del deterioro de la educación pública. El problema es pretender atenderlas con los mismos recursos, las mismas plantillas y, en muchos casos, menos apoyos de los que existían hace años. Porque la inclusión no consiste únicamente en abrir las puertas de la escuela a todo el mundo. La inclusión exige contar con las condiciones necesarias para que todo el alumnado pueda aprender, participar y desarrollarse en igualdad de oportunidades.

La diversidad no es el problema. La vulnerabilidad no es el problema. El problema aparece cuando una sociedad reconoce estas necesidades, pero no proporciona a sus escuelas los recursos necesarios para atenderlas adecuadamente.

Por tanto, después de más de una década de recortes, reformas y decisiones políticas orientadas hacia un modelo de competencia entre centros, la escuela pública madrileña se enfrenta a una gran paradoja: nunca se le ha exigido tanto y, sin embargo, sigue sin contar con los recursos necesarios para cumplir con todo lo que se le demanda. Mientras aumenta la complejidad de las aulas, los apoyos siguen siendo insuficientes. Mientras se amplían las responsabilidades de los centros, la inversión continúa sin responder a esa realidad.

La razón profunda de esta huelga

Por eso la huelga indefinida no trata únicamente de salarios ni de condiciones laborales, aunque ambas cuestiones sean importantes.

La huelga habla de algo mucho más profundo.

Habla de qué modelo educativo queremos para Madrid.

Habla de si entendemos la educación como un derecho garantizado por una red pública fuerte, inclusiva y suficientemente financiada o como un espacio donde distintos centros compiten por atraer alumnado, mientras otros son relegados a sobrevivir siendo “guetos”.

Habla de si aceptamos que la escuela pública siga asumiendo cada vez más responsabilidades con recursos insuficientes o si creemos que merece una inversión acorde a la función social que desempeña.

Porque cuando una docente reclama menos alumnado por aula, cuando una orientadora exige más recursos, cuando una profesional de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje pide más apoyos, no está defendiendo únicamente sus condiciones de trabajo.

Está defendiendo el derecho del alumnado a recibir la educación que merece.

Porque no sobran necesidades. Lo que faltan son recursos para atenderlas.

Porque la escuela pública no está reclamando privilegios. Está reclamando los recursos necesarios para cumplir la función que la propia sociedad le encomienda.

No estamos defendiendo una profesión. Estamos defendiendo un derecho.

Y esa es, probablemente, la verdadera razón de esta huelga.

Maestra 1314. Docente en activo, música y musicoterapeuta, dedicada a la creación de materiales accesibles y proyectos artísticos. Defensora de la escuela pública y crítica con su deterioro, que no es accidental.

Ayuso blindo los conciertos educativos durante 14 años, en vez los 10 actuales

Pablo Gutiérrez de Álamo. 22 octubre 2026

El día que se cumple la primera semana de la huelga indefinida de la educación pública madrileña, el Ejecutivo autonómico anuncia el cambio del decreto que regula los conciertos educativos.

Madrid es la comunidad (junto a Baleares) en la que estos se prorrogaban durante más tiempo, una década. A partir de ahora, serán de una duración de 14 años y se renovarán en 2031, según la escueta nota hecha pública por la Comunidad de Madrid.

Los años casi ya coinciden con toda la etapa de la **educación obligatoria** y se extienden hacia abajo y arriba para cubrir dos cursos de educación infantil y de bachillerato. De esta forma, Madrid ya cubrirá la mayor parte de la escolarización en modalidad concertada.

El anuncio llega en medio del conflicto con el profesorado, el estudiantado y parte de las familias de la escuela pública, sometida a fuertes recortes desde 2012 y que continúa manteniendo ratios elevadas, horarios imposibles y los peores salarios de la función pública docente del Estado, a pesar de ser una de las autonomías más ricas.



Madrid, a la cabeza en el menor gasto por alumno en la pública y la concertada

Gasto público por alumnado y comunidad autónoma.

CCAA	Gasto por alumno público	Gasto por alumno concertado
Andalucía	7.365	3.677
Aragón	7.824	3.572
Asturias	9.062	3.780
Baleares	8.361	3.528
Canarias	8.421	3.873
Cantabria	9.214	3.929
Castilla y León	8.896	3.911
Castilla-La Mancha	7.306	3.836
Cataluña	8.116	3.694
Comunidad Valenciana	6.982	3.453
Extremadura	8.875	3.686
Galicia	8.748	3.481
La Rioja	8.966	3.844
Madrid	6.502	3.400
Murcia	6.827	3.835
Navarra	9.991	4.370
País Vasco	12.484	5.081

Tabla: El Diario de la Educación • Fuente: Indicadores concertados sobre el estado del sistema educativo español, 2028 • Descargar los datos • Creado con Datawrapper

La medida ya pasó esta primavera por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, aunque el Consejo de Gobierno de la Comunidad acaba de aprobarla para que se modifique el decreto de conciertos.

Según la propia Administración madrileña, los conciertos se desarrollan en 550 centros educativos y llegan a 350.000 estudiantes desde infantil hasta bachillerato. Defiende el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso que así se defiende la libertad de elección de las familias.

«Es una vuelta de tuerca más», explica Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Giner de los Ríos. «Algo totalmente innecesario», afirma. Se trata, cree, de «ratificar un posicionamiento muy claro de quienes gobiernan» en relación a la apuesta por la escuela concertada.

La extensión de los conciertos en estos años en Madrid ha supuesto este aumento en el gasto total contra las arcas públicas dedicado a subvencionar plazas privadas, pero en realidad Madrid es la autonomía que menos dinero dedica por alumno en este tipo de centros. También es la que gasta menos por alumno público.

Madrid paga en la pública prácticamente la mitad que País Vasco (la comunidad que más invierte) y un tercio menos que en el caso del alumnado de la concertada.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Educar la mirada detrás de la pantalla: lo que una pantalla no puede enseñar **OPINIÓN**

En lugar de discutir únicamente cuánto tiempo deben permanecer nuestros alumnos frente a una pantalla, deberíamos preguntarnos qué están mirando, cómo lo interpretan, quién les ha enseñado a hacerlo y qué herramientas intelectuales poseen para decidir cuándo apartar la mirada.

Gustavo Toledo Lara. 16-10-2026

Durante los últimos años hemos asistido a un debate educativo que, con demasiada frecuencia, ha terminado simplificando una realidad que es bastante más compleja: las pantallas son presentadas como responsables de buena parte de los problemas que afectan a niños, adolescentes y jóvenes, se cuestiona su presencia en las aulas, se advierte sobre sus efectos en la atención y en las relaciones interpersonales y, en algunos casos, pareciera que bastaría con alejarlas del espacio educativo para recuperar una supuesta normalidad perdida. Sin embargo, quizá el problema no esté exactamente en las pantallas, sino en aquello que aprendemos o no aprendemos, a mirar a través de ellas.

Una pantalla, por sí misma, no educa ni deseduca, no desarrolla el pensamiento crítico ni lo empobrece, porque su valor depende, en buena medida, del contenido al que permite acceder, de la intención con la que se utiliza y, sobre todo, de la capacidad del usuario para interpretar lo que recibe. La tecnología puede convertirse en una extraordinaria herramienta para el aprendizaje, puede ampliar las posibilidades de acceso al conocimiento, favorecer experiencias significativas y enriquecer las prácticas docentes. Pero también, puede reducirse a entretenimiento, consumo compulsivo o simple distracción cuando no existe una mediación educativa que permita comprender sus posibilidades y sus límites.

Por ello, defender la incorporación de la tecnología en la educación no significa sostener que todo aprendizaje deba pasar por una pantalla, mucho menos aceptar que la innovación consiste en sustituir indiscriminadamente experiencias, relaciones y procesos humanos por dispositivos. Un alumno necesita conversar, escribir, leer, preguntar, equivocarse, manipular objetos, observar su entorno y relacionarse con otras personas, pero también necesita aprender a desenvolverse en una sociedad profundamente digitalizada. Negarle esta última posibilidad no lo protege necesariamente, porque puede dejarlo, paradójicamente, más vulnerable ante aquello que encontrará fuera del aula.

Aquí aparece una cuestión que considero fundamental: *la cultura digital del docente*. No basta con saber utilizar una aplicación, manejar una plataforma educativa o incorporar ocasionalmente un recurso tecnológico, porque la verdadera competencia digital supone comprender el entorno en el que esas herramientas funcionan, interrogar sus contenidos, reconocer sus riesgos, valorar sus posibilidades y enseñar a otros a relacionarse críticamente con ellas. La formación tecnológica del profesorado debería incluir, por tanto, una dimensión pedagógica, crítica y tecnocrática, porque educar digitalmente significa también enseñar a decidir cuándo utilizar la tecnología, para qué hacerlo y, no menos importante, cuándo resulta preferible prescindir de ella.

Sin embargo, esta exigencia coincide con otra realidad que merece nuestra atención: ejercer la docencia parece resultar cada vez menos atractivo como proyecto profesional para muchas personas. Sería injusto atribuirlo a una única causa, porque en esta situación convergen la retribución económica, las condiciones

laborales, el reconocimiento social, determinadas políticas públicas, las crecientes exigencias administrativas y, en ocasiones, una relación difícil con algunas familias que han dejado de percibir al docente como un profesional cuya autoridad pedagógica merece confianza y respeto.

Este deterioro de la imagen del profesorado, debería preocuparnos mucho más de lo que aparentemente nos preocupa. Una sociedad puede renovar sus dispositivos, digitalizar sus aulas, adquirir plataformas y anunciar ambiciosos proyectos de innovación, pero ninguna tecnología sustituye a un docente bien formado, intelectualmente inquieto y consciente de la trascendencia de su oficio. La docencia sigue siendo una profesión esencial, porque detrás de cada aprendizaje significativo continúa existiendo, de una u otra manera, alguien capaz de acompañar, orientar, cuestionar y despertar la curiosidad.

La paradoja resulta evidente: cuanto mayor es la presencia de la tecnología en nuestras vidas, más necesitamos docentes preparados para educar ante ella y mediante ella. Si disminuye el interés por la profesión y, simultáneamente, descuidamos la formación del profesorado en cultura digital, dejamos un espacio que será ocupado por otros agentes cuyos propósitos no son necesariamente educativos. Entonces, el algoritmo, la tendencia, la publicidad o el creador de contenido terminan ejerciendo una influencia que la escuela podría, cuando menos, ayudar a comprender críticamente. Y es precisamente ahí donde aparece la technoética. Un niño no nace sabiendo distinguir información de manipulación, entretenimiento de dependencia, popularidad de credibilidad, exposición pública de intimidad. Estas capacidades se construyen progresivamente y requieren acompañamiento, porque el desarrollo cognitivo y emocional condiciona la manera en que comprendemos aquello que vemos. Educar para el pensamiento crítico digital significa enseñar a preguntar quién produce un contenido, con qué intención, qué emociones intenta provocar, qué información solicita y cuáles pueden ser las consecuencias de compartirlo. También significa comprender que fenómenos como el **ciberacoso** encuentran en los entornos digitales una capacidad de expansión que exige responsabilidad, empatía y conciencia ética.

Quizá, entonces, hemos formulado mal la pregunta. En lugar de discutir únicamente cuánto tiempo deben permanecer nuestros alumnos frente a una pantalla, deberíamos preguntarnos qué están mirando, cómo lo interpretan, quién les ha enseñado a hacerlo y qué herramientas intelectuales poseen para decidir cuándo apartar la mirada. Una pantalla puede abrir una ventana al conocimiento o convertirse en una puerta hacia la vulnerabilidad, y la diferencia entre ambas posibilidades no está únicamente en la tecnología. Está, en buena medida, en la educación. Y, por suerte, todavía hay pocas tareas tan profundamente humanas como educar.

Estas líneas han sido escritas pensando, especialmente, en mis estudiantes de la asignatura IA, cultura digital y medios de comunicación del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela, con quienes comparto el desafío, y también el privilegio, de reflexionar sobre el lugar que la tecnología debe ocupar en la educación.

Prof. Gustavo Toledo Lara. Facultad de Educación – Universidad Camilo José Cela

¿Límites a la inclusión? El tabú de los ritmos de aprendizaje y la convivencia en la escuela

El debate sobre el alumnado con necesidades educativas especiales vuelve a las aulas: la escuela inclusiva se enfrenta a una pregunta incómoda, qué ocurre cuando el derecho a estar en el aula ordinaria no viene acompañado de los recursos necesarios para aprender y convivir en ella.

N. García. 18-10-2026

Hay una escena que se repite cada mañana en muchos colegios. Suena el timbre, los alumnos entran en clase, ocupan sus mesas y comienza una jornada que, sobre el papel, es común para todos. Entre ellos hay niños que necesitan apoyos específicos, adaptaciones curriculares, sistemas aumentativos de comunicación, ayuda para regular determinadas conductas o la presencia continuada de un profesional especializado.

La fotografía es inclusiva. Pero la fotografía no cuenta toda la historia. Porque un alumno puede estar sentado en un aula ordinaria y, al mismo tiempo, pasar buena parte de la mañana trabajando al margen de lo que hacen sus compañeros. Puede compartir espacio y no compartir actividad. Puede acudir al recreo y no tener amigos. Puede estar matriculado en el mismo centro que el resto y, sin embargo, seguir una trayectoria educativa prácticamente paralela.

Ahí aparece una de las preguntas que más incomodan al sistema educativo: ¿cuándo la inclusión deja de ser una realidad y se convierte únicamente en presencia física?

El debate ha vuelto a ganar intensidad después de que distintas autoridades y responsables educativos hayan cuestionado públicamente cómo debe responder la escuela cuando las necesidades de determinados alumnos son extraordinariamente complejas. La discusión se ha instalado rápidamente en un terreno binario: quienes defienden que todos los alumnos deben compartir aula y quienes advierten de que, en determinadas circunstancias, mantenerlos en centros ordinarios puede generar dificultades para ellos, para sus compañeros y para los profesores.

Pero la investigación académica obliga a introducir más matices. Y también a formular una pregunta diferente. No se trata solamente de decidir dónde escolarizar a un alumno. Se trata de saber qué condiciones hacen posible que esa escolarización sea realmente inclusiva.

Una escuela cada vez más diversa

España ya ha recorrido buena parte del camino hacia la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales.

Durante el curso 2024-2025, más de 1,25 millones de alumnos recibieron algún tipo de apoyo educativo. Entre ellos había 319.115 alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves. El 85,7% de este último grupo estaba escolarizado en enseñanzas ordinarias, según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación.

No es una realidad marginal. Es el funcionamiento habitual del sistema. La legislación española, además, ha convertido la educación inclusiva en uno de sus principios fundamentales. La LOMLOE establece que las administraciones deben proporcionar los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado y avanzar hacia una educación capaz de responder a la diversidad.

El marco internacional es todavía más explícito. La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho a una educación inclusiva y su Comité ha insistido en que inclusión no significa simplemente colocar a una persona con discapacidad dentro de una escuela ordinaria.

La ilusión de estar incluidos

Robert Webster, investigador del UCL Institute of Education, ha estudiado precisamente esa distancia. En sus trabajos habla de una "inclusion illusion": la ilusión de que la escolarización en un centro ordinario equivale automáticamente a inclusión.

La advertencia resulta especialmente relevante en España. Porque la estadística puede decir que un alumno está escolarizado en un centro ordinario. Pero esa cifra no explica cuántas horas pasa realmente con sus compañeros, qué actividades puede realizar, qué apoyos recibe, si participa en el currículo, ni si mantiene relaciones sociales significativas.

La investigación sobre alumnado autista ofrece un ejemplo revelador. Una revisión sistemática publicada recientemente encontró que determinadas intervenciones escolares aumentan el acceso a las actividades, pero que eso no significa necesariamente que aumenten las amistades recíprocas o la participación social. Es decir: compartir aula no garantiza compartir vida escolar. Por eso empieza a cobrar fuerza una expresión que resulta útil para entender el problema: integración estética.

Una escuela puede presentar una imagen aparentemente inclusiva y seguir funcionando de manera segregadora en la práctica. El alumno está dentro, pero el sistema no siempre ha cambiado para que pueda estar realmente dentro.

Toni García Arias, profesor de Sociología de la Educación en la UDIMA, director de másteres en la VIU y reconocido como Mejor Docente de Primaria de España (2018), Global Teacher Award (2021) y Top 50 del Global Teacher Prize (2023), defiende una inclusión educativa basada en la participación real del alumnado y en la disponibilidad de recursos suficientes.

Para García Arias, una inclusión real significa que todos los alumnos puedan formar parte de la vida del aula, participar, aprender y sentirse valorados y seguros, independientemente de sus capacidades o necesidades. El docente sostiene que la inclusión no consiste simplemente en que un alumno esté físicamente dentro de un aula ordinaria, sino en proporcionarle los apoyos y ajustes necesarios para que pueda desarrollar al máximo sus capacidades. "Estar no es inclusión. La inclusión es poder participar", afirma.

Explica que colocar a un alumno en un entorno que no se adapta a sus características puede producir el efecto contrario al que persigue la inclusión. Para ilustrarlo, plantea una comparación: "Si a mí, con 1,65 de altura y que me gusta el fútbol me meten en una clase de alumnos de 2 metros que juegan al baloncesto", la mera presencia en ese espacio no garantiza que pueda participar en igualdad de condiciones. Por eso, advierte de que, si matricular a un niño en un aula ordinaria impide su atención y socialización, "no estamos incluyendo sino todo lo contrario".

Al mismo tiempo, defiende que la inclusión debe garantizar también el derecho del resto del alumnado a aprender. A su juicio, inclusión y calidad educativa no son conceptos contrapuestos, pero para conciliarlos resulta imprescindible una adecuada organización del centro y, sobre todo, disponer de recursos profesionales especializados.

Fina Paulos y Óscar Manuel Rey, profesores e ingenieros informáticos premiados a nivel nacional por su labor docente en el IES Maximino Romero de Lema de Baio (Zas, A Coruña), lo tienen claro: las dificultades no nacen de las necesidades del estudiante, sino de la rigidez de las aulas. "No es un problema del alumno, sino de la forma tradicional de enseñar", sostienen los docentes. Las grietas del sistema se hacen evidentes cuando se exige que toda la clase avance al mismo tiempo y bajo la misma fórmula. En ese escenario, las

explicaciones magistrales prolongadas, las pruebas escritas a contrarreloj o la labor de un único profesor intentando atender todas las demandas paralizan la dinámica diaria.

Esa falta de flexibilidad pasa una factura directa al alumnado con necesidades especiales, derivando en frustración, desánimo y estancamiento escolar. Frente a esto, los profesores defienden el cambio de paradigma: "El modelo inclusivo aumenta la motivación del alumnado, lo que supone la mejora del aprendizaje, además de favorecer la relación con los compañeros y el sentimiento de pertenencia".

El profesor no puede multiplicarse

En muchas aulas, la discusión sobre inclusión termina recayendo sobre una figura concreta: el tutor.

Es quien debe adaptar la actividad. Explicar de otra manera. Preparar materiales. Coordinarse con orientación. Hablar con la familia. Atender al alumno que necesita apoyo individualizado. Gestionar una posible crisis conductual. Evaluar los aprendizajes. Y, al mismo tiempo, seguir enseñando al resto de la clase.

García Arias reflexiona sobre una de las situaciones más complejas de la inclusión: aquellos momentos en los que un alumno necesita una atención individualizada e intensa que el docente no puede proporcionar simultáneamente al resto de la clase.

"Un docente no puede estar atendiendo simultáneamente una necesidad individual que requiere una intervención intensa y, al mismo tiempo, mantener el mismo nivel de atención sobre otros 20 o 25 alumnos", afirma. Por ello, considera fundamentales los apoyos, los desdobles, los agrupamientos flexibles y la coordinación entre profesionales.

Cuando los recursos no son suficientes, explica, el profesor tiene que priorizar. Esto implica que, en determinadas situaciones, debe dedicar más tiempo a un alumno que requiere una atención especial mientras el resto trabaja con mayor autonomía, y viceversa.

Por eso, defiende abordar la inclusión "desde el realismo". La buena voluntad del docente, sostiene, es imprescindible, pero "no sustituye a los recursos humanos". Además, reflexiona sobre la creciente diversidad del alumnado y señala que prácticamente todos los estudiantes presentan características familiares y personales que hacen que cada uno sea diferente en su individualidad.

La cuestión no es si un profesor quiere hacerlo. La cuestión es si puede hacerlo solo. Los datos de TALIS 2024 de la OCDE ofrecen una pista. En España, el 40% de los docentes declara sentir estrés por tener que modificar las clases para alumnos con necesidades educativas especiales. Un 34% señala como fuente de estrés el trabajo relacionado con la diversidad y la equidad.

Además, solo el 58% de los docentes españoles de secundaria baja afirma sentirse preparado para trabajar conjuntamente con otros profesionales y personal para enseñar a estos alumnos en el aula, frente al 72% de media de la OCDE.

La cifra dice algo que las discusiones políticas suelen pasar por alto. No basta con formar al profesor para atender la diversidad si después no hay otro profesional en el aula con quien compartir esa responsabilidad.

García Arias también admite que la presencia de un alumno con necesidades muy complejas puede afectar al ritmo de aprendizaje del resto y considera que negar esta posibilidad "no ayuda a mejorar la inclusión".

"El tiempo es el que es y los alumnos son los que son", afirma. Para explicar esta dificultad, plantea una situación concreta: en una sesión de 60 minutos con 25 alumnos no resulta posible dedicar simultáneamente una atención individualizada a dos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, uno con necesidades educativas especiales, otro con desconocimiento del idioma, cinco con un nivel curricular muy bajo y otros 16 alumnos con sus propias particularidades.

El docente señala que algunos estudiantes necesitan una supervisión constante y ayuda continua para realizar las tareas, algo que en determinadas circunstancias resulta imposible de asumir por una sola persona. Por ello, considera necesario evaluar cuidadosamente si determinados alumnos deben permanecer todas las horas en su aula de referencia, si necesitan hacerlo solo durante parte de la jornada o si requieren una atención más asistencial que educativa.

Su planteamiento, afirma, es claro: "No debemos elegir entre atender al alumno con necesidades especiales o garantizar el aprendizaje del resto. Debemos crear las condiciones para hacer ambas cosas". En ocasiones, esto puede lograrse en aulas ordinarias, pero en otras considera necesario recurrir a aulas específicas con profesionales especializados.

En este marco del debate, Marta Pareja, responsable de Igualdad y Salud Laboral de la Federación Estatal de USO Enseñanza, traslada la visión del profesorado y analiza las principales carencias que atraviesa la escuela en materia de inclusión.

Pareja señala que la mayoría de los docentes apoyan la educación inclusiva, pero matiza que "apostamos por una educación inclusiva de calidad y ello supone recursos humanos y materiales que actualmente no disponemos en las escuelas". Por esta falta de medios, indica que puede dar la falsa impresión de que el colectivo se opone a este modelo, aunque aclara que existen patologías difíciles de integrar en el aula ordinaria y defiende firmemente que "la respuesta educativa siempre debe adaptarse a las necesidades de cada alumno".

Al evaluar si las plantillas actuales son suficientes para atender la diversidad, su respuesta es tajante: "rotundamente no". Para lograr una atención adecuada, sostiene que es imprescindible dotar de los medios necesarios tanto a la red pública como a la concertada. En este sentido, la portavoz de USO Enseñanza subraya la estrecha relación entre inclusión, ratios y condiciones laborales, advirtiendo de que "más derechos para el alumnado deben significar también más medios, más profesionales, menores ratios y mejores condiciones para los trabajadores".

Entre las principales ausencias en los centros, Pareja indica que faltan perfiles especializados en atender las necesidades físicas y psíquicas del alumnado. Asimismo, pone el foco en el bienestar del propio personal y afirma que "debería ser obligatorio tener un especialista en salud mental en todos los centros públicos y concertados" para ayudar a los docentes a gestionar la exigente carga emocional que soportan a diario.

Esta falta de apoyo tiene consecuencias directas en la salud del profesorado. Según explica la responsable sindical, atender simultáneamente a alumnos con necesidades muy dispares genera "una carga física y mental enorme". Añade que la prioridad diaria de un profesor es responder a las necesidades de sus alumnos, por lo que no poder hacerlo por falta de medios les acaba provocando serios problemas físicos y emocionales.

De hecho, Pareja confirma un incremento notable de las situaciones de sobrecarga y conflicto en los centros, argumentando que esto ocurre porque "se ha optado por la inclusión sin dotar de los recursos necesarios".

Ante este panorama, detalla el paquete de medidas que el colectivo exige a las administraciones. Entre sus reivindicaciones prioritarias reclama "recursos, bajada de ratios, disminución de horas lectivas para poder preparar las clases y atender a los alumnos de manera más personalizada", a lo que suma la necesidad de contar con refuerzos, formación especializada, cobertura de sustituciones desde el primer día y un respeto estricto a los horarios.

La brecha entre el marco teórico y la realidad de las aulas es, para la representante de USO Enseñanza, insalvable sin inversión. "Sin duda, encima del papel todo parece más sencillo pero sin recursos estamos llegando a situaciones insostenibles", sostiene Pareja, señalando esta fricción como la causa directa del incremento de bajas médicas y del malestar docente generalizado.

Para reducir esta brecha, afirma que es indispensable incrementar los presupuestos educativos, aunque matiza que "no estamos hablando de una cifra insostenible para el sistema". Considera que si existiera voluntad política por invertir en educación y en el bienestar docente, todo el sistema mejoraría de forma sustancial. No obstante, advierte de que la situación actual en los centros es de extrema tensión y concluye que "es necesario poder negociar para avanzar" y dotar a los profesionales de herramientas reales que les permitan atender al alumnado sin desatender sus propias necesidades.

Según denuncia José Luis Valero Marrón, del Gabinete Técnico de Enseñanza de UGT-Servicios Públicos, las principales demandas del profesorado en la actualidad se centran en la alarmante falta de recursos para atender con garantías al alumnado con necesidades específicas sin descuidar al resto del aula. A este escenario se suma la acuciante necesidad de una formación continua y específica, así como una organización escolar más flexible y adaptada a la diversidad real existente. Como ponen de manifiesto las recientes movilizaciones, las plantillas actuales no permiten responder a este reto. «Para que la inclusión sea una realidad y no una simple declaración de principios, es necesaria una revisión de la distribución de los perfiles y del número de docentes, además de la adaptación de los espacios», sostiene Valero, quien lamenta que medidas clave como la creación de un índice de referencia para dotar de más recursos a los centros más complejos hayan decaído tras la convocatoria de elecciones generales, a la espera de que el nuevo Ejecutivo las retome.

La relación entre ratios, carga lectiva y calidad de la atención constituye otro de los grandes nudos gordianos del sistema. El representante sindical remarca que, aun en medio del debate existente, trabajar con un número más reducido de estudiantes no empeora el rendimiento, por lo que reclama reducciones adicionales de ratio y de horario lectivo para cumplir con las exigencias de equidad de la LOMLOE. «Habría que buscar mecanismos que combinen reducciones en ratios y horario lectivo que impliquen la reducción efectiva y real del número de alumnos de los que tiene que hacerse cargo el profesorado», afirma, subrayando que esto dotaría a los docentes del tiempo necesario para reciclarse, preparar metodologías específicas y organizar el aula de forma más eficaz.

En cuanto a los profesionales sobre el terreno, la carencia de perfiles especializados resulta generalizada. Faltan educadores sociales, especialistas en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, intérpretes de lengua de signos y personal de enfermería escolar. Mención aparte merecen los orientadores educativos, cuya presencia se sitúa desoladoramente lejos de la recomendación de un profesional por cada 250 alumnos. Esta infradotación tiene consecuencias directas sobre la salud laboral del profesorado. Los docentes, que reclaman el cómputo doble para los estudiantes que precisan apoyo, son conscientes de que «detrás de las frías cifras se esconden menores con nombres y apellidos, una historia y una necesidad específica que no se atiende con medidas estándar sino personalizando la atención». Toda esta exigencia de creatividad, dedicación y esfuerzo desemboca en un progresivo desgaste físico y emocional, traducándose en mayores índices de estrés,

jornadas que se prolongan fuera del horario legal y una frustración creciente que repercute en la calidad de la enseñanza.

Esta sobrecarga diaria se refleja de forma alarmante en la salud de las plantillas. Valero advierte de que la obligación de atender a este colectivo sin los medios adecuados «está repercutiendo en el aumento de las bajas de carácter psicosocial entre el profesorado», convirtiendo la ansiedad, la depresión y el síndrome del trabajador quemado (burnout) en uno de los problemas prioritarios de salud laboral en el sector. Para revertir este panorama, desde UGT reclaman a las administraciones la dotación de un cupo extraordinario vinculado a la diversidad, la ampliación estructural de plantillas —en consonancia con las recomendaciones de la UNESCO y la AIOEP— y planes de formación continua integrados en la jornada laboral, además de aumentar los créditos formativos en las carreras universitarias. Asimismo, exige a las instituciones un plan de acondicionamiento que fije y garantice los recursos mínimos que debe tener cualquier centro que acoja a este alumnado.

En la práctica diaria persiste una abismal brecha entre el marco normativo de la inclusión y la realidad de las aulas, propiciada por la falta de inversión económica y la escasa implicación de las administraciones. Valero denuncia, además, la creación de un debate interesado que enfrenta erróneamente la inclusión en aulas ordinarias con el trabajo de los centros de Educación Especial, cuando ambos deberían ser complementarios. El presupuesto educativo actual no solo resulta insuficiente, sino que sufre la fragmentación y falta de coordinación derivada de las transferencias a las comunidades autónomas. En el plano organizativo, concluye sosteniendo que los centros arrastran problemas estructurales e infraestructuras obsoletas, agravados por una implantación de la LOMLOE que no ha terminado de concretar cómo se articulará ni cómo se coordinará la conversión de los centros de Educación Especial en centros de referencia.

Según denuncia José Luis Valero Marrón, del Gabinete Técnico de Enseñanza de UGT-Servicios Públicos, las principales demandas del profesorado en la actualidad se centran en la alarmante falta de recursos para atender con garantías al alumnado con necesidades específicas sin descuidar al resto del aula. A este escenario se suma la acuciante necesidad de una formación continua y específica, así como una organización escolar más flexible y adaptada a la diversidad real existente. Como ponen de manifiesto las recientes movilizaciones, las plantillas actuales no permiten responder a este reto. "Para que la inclusión sea una realidad y no una simple declaración de principios, es necesaria una revisión de la distribución de los perfiles y del número de docentes, además de la adaptación de los espacios", sostiene Valero, quien lamenta que medidas clave como la creación de un índice de referencia para dotar de más recursos a los centros más complejos hayan decaído tras la convocatoria de elecciones generales, a la espera de que el nuevo Ejecutivo las retome.

La relación entre ratios, carga lectiva y calidad de la atención constituye otro de los grandes nudos gordianos del sistema. El representante sindical remarca que, aun en medio del debate existente, trabajar con un número más reducido de estudiantes no empeora el rendimiento, por lo que reclama reducciones adicionales de ratio y de horario lectivo para cumplir con las exigencias de equidad de la LOMLOE. "Habría que buscar mecanismos que combinen reducciones en ratios y horario lectivo que impliquen la reducción efectiva y real del número de alumnos de los que tiene que hacerse cargo el profesorado", afirma, subrayando que esto dotaría a los docentes del tiempo necesario para reciclarse, preparar metodologías específicas y organizar el aula de forma más eficaz.

En cuanto a los profesionales sobre el terreno, la carencia de perfiles especializados resulta generalizada. Faltan educadores sociales, especialistas en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, intérpretes de lengua de signos y personal de enfermería escolar. Mención aparte merecen los orientadores educativos, cuya presencia se sitúa desoladoramente lejos de la recomendación de un profesional por cada 250 alumnos. Esta infradotación tiene consecuencias directas sobre la salud laboral del profesorado. Los docentes, que reclaman el cómputo doble para los estudiantes que precisan apoyo, son conscientes de que "detrás de las frías cifras se esconden menores con nombres y apellidos, una historia y una necesidad específica que no se atiende con medidas estándar sino personalizando la atención". Toda esta exigencia de creatividad, dedicación y esfuerzo desemboca en un progresivo desgaste físico y emocional, traduciéndose en mayores índices de estrés, jornadas que se prolongan fuera del horario legal y una frustración creciente que repercute en la calidad de la enseñanza.

Esta sobrecarga diaria se refleja de forma alarmante en la salud de las plantillas. Valero advierte de que la obligación de atender a este colectivo sin los medios adecuados "está repercutiendo en el aumento de las bajas de carácter psicosocial entre el profesorado", convirtiendo la ansiedad, la depresión y el síndrome del trabajador quemado (burnout) en uno de los problemas prioritarios de salud laboral en el sector. Para revertir este panorama, desde UGT reclaman a las administraciones la dotación de un cupo extraordinario vinculado a la diversidad, la ampliación estructural de plantillas —en consonancia con las recomendaciones de la UNESCO y la AIOEP— y planes de formación continua integrados en la jornada laboral, además de aumentar los créditos formativos en las carreras universitarias. Asimismo, exige a las instituciones un plan de acondicionamiento que fije y garantice los recursos mínimos que debe tener cualquier centro que acoja a este alumnado.

En la práctica diaria persiste una abismal brecha entre el marco normativo de la inclusión y la realidad de las aulas, propiciada por la falta de inversión económica y la escasa implicación de las administraciones. Valero denuncia, además, la creación de un debate interesado que enfrenta erróneamente la inclusión en aulas ordinarias con el trabajo de los centros de Educación Especial, cuando ambos deberían ser complementarios. El presupuesto educativo actual no solo resulta insuficiente, sino que sufre la fragmentación y falta de coordinación derivada de las transferencias a las comunidades autónomas. En el plano organizativo, concluye sosteniendo que los centros arrastran problemas estructurales e infraestructuras obsoletas, agravados por una implantación de la LOMLOE que no ha terminado de concretar cómo se articulará ni cómo se coordinará la conversión de los centros de Educación Especial en centros de referencia.

Por su parte, Guillermo Herraiz Medel, de la Federación de Enseñanza de CCOO, advierte de que la escasez de recursos humanos, materiales y de espacios adecuados retrasa la plena inclusión en las aulas. A esta carencia se suma la necesidad de extender la formación y la actualización metodológica a todo el personal docente y no docente, así como la urgencia de implicar activamente a las familias, a las empresas externas que prestan servicio en el recinto escolar y al conjunto del entorno social. La falta de personal resulta flagrante en todos los niveles. Herraiz remarca que las plantillas resultan insuficientes tanto en los perfiles docentes especializados —orientación, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o Servicios a la Comunidad— como en el personal no docente, que abarca desde auxiliares de educación especial hasta fisioterapeutas y personal de enfermería. "Pasar de una media de una plaza de orientación por cada 750 alumnas o alumnos que encontramos ahora, a una ratio de 250, que se propone desde la UNESCO, haría falta triplicar las plazas de esta especialidad docente", señala, al tiempo que denuncia cómo las diferentes comunidades autónomas recortan la creación de plazas especializadas y sobrepasan de forma recurrente las ratios fijadas por la normativa.

La articulación de una inclusión efectiva exige replantear la organización horaria y la carga lectiva en los colegios e institutos. El representante de CCOO sostiene que la individualización del proceso de enseñanza requiere una drástica reducción de la ratio para sostener la calidad cuando se convive con perfiles heterogéneos. Por ello, reclama que se contabilice doble a todo el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) a la hora de asignar los cupos y fijar el número de alumnos por aula. "Un docente que tiene que realizar actividades con alumnado a diferentes niveles necesita ratios reducidas y apoyos dentro del aula, según las necesidades del alumnado", afirma, incidiendo en que esta medida permitiría disponer del tiempo suficiente para planificar y personalizar las tareas.

La gestión diaria de aulas heterogéneas pasa una abrumadora factura a la salud y al bienestar de los docentes. La obligación de diseñar actividades multinivel, adaptar materiales, preparar evaluaciones diferenciadas y coordinar apoyos genera elevados niveles de estrés, ansiedad, frustración y riesgo de padecer el síndrome del trabajador quemado. Esta sobrecarga laboral repercute en una atención fragmentada y en una gestión de la convivencia mucho más compleja. Herraiz advierte de que esta tensión "ya se produce con la atención a alumnado con necesidades educativas especiales, altas capacidades, TDAH, TEA, diversidad lingüística, ritmos de aprendizaje distintos o dificultades emocionales", avisando de que la incorporación de alumnado con mayores requerimientos de apoyo sin la correspondiente transferencia de recursos, espacios y adaptación organizativa solo agravará la situación.

El desfase entre el incremento de la diversidad y la asignación presupuestaria ha alcanzado cotas insostenibles. Los datos aportados por CCOO reflejan que, mientras el alumnado ACNEAE creció más de un 75% entre los cursos 2017-2018 y 2023-2024 —alcanzando el 13,1% del total de la población escolar—, la inversión educativa global solo aumentó un 26%. Este déficit se agudiza en la atención a la desventaja socioeducativa, donde las necesidades se dispararon un 128% frente a un tímido aumento del 31% en el gasto dedicado a este fin. Diagnósticos internacionales como el informe Talis 2024 de la OCDE apuntan en la misma dirección al situar el exceso de burocracia y la falta de apoyo a la diversidad como focos centrales del desgaste profesional. Ante este diagnóstico, CCOO exige una inyección económica extraordinaria de 5.126 millones de euros para garantizar una inclusión real, de los cuales más de 3.564 millones deberían destinarse de forma directa a revertir la caída acumulada en la inversión específica de programas de atención a la diversidad y a incorporar al menos a 10.000 profesionales de orientación y apoyo en todo el Estado.

La inclusión tiene un coste

Durante años, la inclusión ha sido presentada principalmente como una cuestión de principios. Y lo es. Pero también es una cuestión de organización y de presupuesto.

Una escuela inclusiva necesita especialistas. Necesita orientación. Necesita tiempo de coordinación. Necesita materiales. Necesita formación. Necesita ratios que permitan atender diferentes ritmos. En determinados casos necesita profesionales capaces de trabajar de manera permanente junto al profesor.

Los propios datos del Ministerio y las reformas que se están planteando muestran que las administraciones son conscientes de esa necesidad.

En 2025 el Ministerio anunció medidas para reducir las ratios en unidades con alumnado con necesidades educativas especiales. En abril de 2026 el Gobierno aprobó un proyecto de ley para reducir progresivamente las ratios máximas y planteó, entre otras medidas, que el alumnado con necesidades educativas especiales compute de forma diferenciada a efectos de ratio.

El mensaje implícito es importante: el sistema reconoce que no todos los alumnos generan las mismas necesidades organizativas. La pregunta que queda pendiente es cómo se aplicará. Porque una reforma puede cambiar una ratio sobre el papel y no modificar sustancialmente lo que sucede a las nueve y media de la mañana dentro de un aula.

Respecto a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales complejas, García Arias señala que las necesidades son muy diversas y sostiene que "los recursos humanos nunca son suficientes". Cuando estos recursos no existen o resultan insuficientes, explica, la responsabilidad recae excesivamente sobre el profesorado, lo que dificulta garantizar una atención individualizada sin que se resienta la atención al conjunto de la clase.

En su centro, afirma, cuentan con diferentes profesionales "muy implicados" que, en muchas ocasiones, realizan tareas que no les corresponden y contribuyen así a compensar determinadas carencias. Aun así, considera que, en términos generales, las necesidades del alumnado están atendidas y bien atendidas.

Actualmente, el centro atiende a 401 alumnos y cuenta con 75 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), de los cuales 51 presentan necesidades educativas especiales (ACNEE). García Arias explica que la respuesta se organiza de manera individualizada en función de cada necesidad, con la intervención de maestros de Pedagogía Terapéutica, especialistas de Audición y Lenguaje, apoyos educativos, orientación y coordinación con las familias y otros profesionales, como los maestros del programa PROA y del programa Inclu-Yo.

Sin embargo, insiste en que el apoyo no puede reducirse al momento en que un especialista entra en el aula. "La inclusión es una responsabilidad de todo el centro", sostiene, y requiere coordinación entre todos los profesionales.

A pesar del impulso normativo, hablar de los diferentes ritmos de aprendizaje "sigue siendo un tema incómodo del que no se habla lo suficiente". Paulos y Rey destacan que dar respuesta a esta realidad exige apoyarse en la evaluación inicial para planificar la materia y adaptar los apoyos, algo que pasa por cuestionar inercias como la obsesión por las calificaciones estandarizadas o las prisas por cubrir todo el temario. Aunque admiten que existe un abismo entre la legislación y los medios reales que llegan a los centros, valoran el trabajo conjunto con su equipo de orientación: "Nunca nos hemos sentido obligados a nada, sino que se establecen normas de colaboración y trabajo conjunto", aclaran.

La investigación española apunta precisamente a esa carencia

Un estudio publicado en 2024 sobre centros ordinarios de la Región de Murcia analizó la experiencia de profesionales vinculados a aulas específicas y encontró entre los principales obstáculos para la inclusión la insuficiencia de recursos, la falta de profesionales, determinadas carencias formativas y la necesidad de disponer de mejores espacios y materiales.

No es una reivindicación aislada de un colectivo profesional. La evidencia internacional apunta en una dirección similar.

Un informe publicado en 2026 por investigadores vinculados al UCL Institute of Education analizó cientos de estudios sobre intervenciones dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales. Los resultados muestran que las intervenciones específicas pueden producir avances educativos relevantes. Pero también ofrecen una enseñanza importante: el lugar donde está escolarizado el alumno no explica por sí solo sus resultados. Lo determinante es qué apoyo recibe y cómo se organiza.

Por eso la discusión entre "ordinaria" y "especial" puede resultar demasiado simple para una realidad mucho más compleja.

No todos los alumnos necesitan lo mismo

Otro problema del debate público es hablar de "los alumnos con necesidades especiales" como si fueran un grupo homogéneo. No lo son. No necesita el mismo tipo de apoyo un alumno con discapacidad motora que uno con una discapacidad intelectual profunda. Tampoco uno con dificultades graves de comunicación, un alumno autista con necesidades de apoyo muy intensas o un estudiante con problemas graves de conducta.

Las necesidades pueden ser completamente diferentes. Incluso dos alumnos con el mismo diagnóstico pueden necesitar respuestas educativas distintas. Por eso una política de inclusión eficaz no debería partir únicamente de la etiqueta diagnóstica.

Debería partir de una pregunta mucho más concreta: ¿Qué necesita este alumno para aprender y participar y puede el centro proporcionárselo?

Y, si no puede, la siguiente pregunta debería ser: ¿Qué recurso falta?

Para Fina Paulos y Óscar Manuel Rey, la respuesta para lograr una inclusión efectiva en el IES Maximino Romero de Lema pasa por la codocencia, una medida que introduce a dos profesores simultáneamente en la

misma aula para varias asignaturas. "Mientras que un profesor explica para toda la clase, el otro ofrece atención personalizada al alumnado que la demanda", señalan los ingenieros y docentes. A esta doble presencia en el aula suman el respaldo de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (ApS) bajo el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), apoyadas en iniciativas de integración como Talentos inclusivos.

Los docentes aclaran que los límites de este modelo no los fija el estudiante, sino la disponibilidad real de recursos. A su juicio, la inclusión descarrila cuando se compromete la seguridad por falta de personal cualificado, cuando el alumno queda desconectado de la dinámica del grupo o "cuando un solo alumno necesita tanta atención que el profesor no puede enseñar al resto".

Por ello, Paulos y Rey lanzan un mensaje directo a la Administración para que entienda que la inversión en personal docente y la formación del profesorado en diversidad no es un gasto, sino una solución de futuro. Asimismo, solicitan a las familias de alumnos con necesidades especiales evitar la sobreprotección para "fomentar su autonomía y participación activa en el grupo", mientras que al resto de familias les reclaman empatía y educación en valores para acompañar la diversidad del aula. "Para que la inclusión funcione no hay que culpar al alumnado ni saturar al profesorado. Lo que hace falta es invertir en codocencia, capacitar al profesorado y contar con el apoyo necesario en las aulas", concluyen los profesores gallegos.

Falta de recursos frente a las necesidades del alumnado

Amaya Prado, vocal de la Junta de Gobierno del COP Madrid, indica que la inclusión no es un lugar físico, sino "una manera de organizar el centro educativo, la escuela". Sostiene que hay que transformar el currículum, la metodología y los apoyos para que los alumnos participen "sin que el propio alumno tenga que demostrar ni tenga que adaptarse a nada". La clave está en que "la forma de organizar la escuela tiene que poder adaptar a ese niño a esa diversidad que tenga", y no al revés.

Frente al debate de cuándo la escolarización ordinaria resulta inviable, Prado subraya que la dificultad radica casi siempre en la "falta de recursos, no en el propio niño". Le preocupa que el asunto se plantee en términos de "hasta dónde llega el alumno y no hasta dónde llega el sistema o los recursos". Aunque la ley prevé la derivación a la educación especial, remarca que debe ser una opción "muy excepcional, revisable periódicamente y no una decisión cómoda porque ya no queda otra alternativa para el sistema".

En la práctica, la modalidad se determina mediante la evaluación psicopedagógica de los servicios de orientación. Sin embargo, Prado advierte de que, a menudo, "el dictamen o la modalidad educativa al final acaba reflejando esos recursos disponibles o no disponibles, más que, desgraciadamente, las necesidades reales que puede llegar a tener un alumno". Esto genera una paradoja donde "lo que al final se recomienda es lo que hay y, verdaderamente, lo que no se recomienda es lo que haría falta".

Por ello, la especialista defiende situar en el centro el interés superior del menor y "su propia voz en la medida que pueda expresarla", cuidando un bienestar emocional sin el cual el aprendizaje se bloquea. Exige evaluar con rigor la plantilla, los espacios y la coordinación social o sanitaria del centro, ofreciendo a la familia una visión clara y "no solo un documento para firmar". Como garantía final, exige la revisión continua del caso y asegura que, antes de aplicar cualquier medida restrictiva, "se tienen que haber agotado los apoyos de esa modalidad ordinaria".

Cuando esta red de apoyos falla y un estudiante con necesidades complejas permanece en el aula sin la cobertura adecuada, las consecuencias son alarmantes. Prado advierte de que la carencia de medios desencadena "angustia, ansiedad sostenida, bloqueo, frustración" y una indefensión aprendida que mina progresivamente su autoconcepto, elevando la exposición al aislamiento y al acoso. En este contexto, Prado señala que las conductas desafiantes representan "una forma de comunicar ese malestar cuando no hay otra forma u otro canal para poderlo realizar". Responder a esta realidad con sanciones conduce a un bucle punitivo donde el menor "está en el aula, pero no está incluido y está expuestísimo", unos resultados negativos que terminan utilizándose, paradójicamente, para argumentar de forma errónea que la inclusión no funciona.

Esta quiebra del sistema alcanza de lleno al resto de la comunidad escolar. Sin recursos, el profesorado se ve obligado a multiplicar una atención insuficiente, lo que crispa el clima del aula y precipita el desgaste profesional hasta derivar en "el llamado síndrome de estar quemado". En el extremo opuesto, cuando los apoyos se implementan con rigor, la evidencia demuestra impactos neutros o positivos en el rendimiento general, acompañados de un aprendizaje insustituible para los compañeros: "convivir con que la diversidad sea algo normal", asegura Prado. No obstante, la especialista insta a vigilar sesgos sutiles, como que los alumnos asuman un rol permanente de cuidadores o que se atribuya sistemáticamente cualquier conflicto al compañero con discapacidad, incluso en días en los que ni siquiera ha acudido a clase.

Para profundizar en el modelo, la psicóloga considera fundamental delimitar la frontera histórica entre integración e inclusión. Mientras que la integración situó al estudiante en el colegio ordinario esperando que fuera él quien se amoldara a una estructura rígida, la inclusión "transforma el centro para acoger a todos", desplazando el foco hacia el contexto y primando la participación activa sobre la mera presencia. La vocal del

COP Madrid remarca que, si bien la inclusión es un derecho indiscutible, su efectividad práctica depende de la inversión. Faltar a este compromiso aboca a un triple perjuicio: "estaremos generando sufrimiento al alumno con estas necesidades, desgaste en el profesorado y tensiones en las familias".

Aterrizar esta política exige dotaciones tangibles: rebajar las ratios e incorporar perfiles especializados en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, integración social, fisioterapia y enfermería. Además, Prado reivindica la creación de "servicios de orientación en los que haya una orientación educativa y una orientación psicológica", una figura esta última clave para la salud mental que sigue ausente en los centros. A ello suma la necesidad de tiempos de coordinación, accesibilidad universal y un liderazgo directivo comprometido. Aclara, asimismo, que reducir el número de alumnos por aula es una condición facilitadora pero no definitiva, puesto que "la ratio es una condición que facilita, pero la inclusión la hace la práctica pedagógica".

El mayor peligro del escenario actual es caer en lo que califica de "exclusión dentro de la inclusión": mantener al estudiante físicamente sentado en la clase pero aislado, con tareas inconexas y sin interacción real. Esta presencia testimonial alimenta la desconfianza de las familias y la idea errónea de que la inclusión es una utopía. Amaya Prado también recuerda que la presencia física es solo el punto de partida, ya que "la inclusión se mide en participación, en aprendizaje, en que el alumno esté bien, en un bienestar emocional. Si no hay esas tres cosas, no estamos incluyendo: estamos ubicando".

El espejo internacional: qué hacen otros países

La comparación internacional permite situar mejor el problema español. No existe un país que haya resuelto de forma definitiva la inclusión educativa, pero sí sistemas que han desarrollado mecanismos concretos para evitar que la escolarización ordinaria recaiga casi exclusivamente sobre el profesor del aula.

Los datos de TALIS 2024 muestran una diferencia especialmente significativa. El 65% de los docentes españoles declara sentirse capaz de diseñar actividades adaptadas a alumnos con necesidades educativas especiales, pero solo el 58% considera que puede trabajar conjuntamente con otros profesionales para atenderlos. En Portugal, esos porcentajes alcanzan el 84% y el 81%, respectivamente. En Noruega, la capacidad de trabajar con otros profesionales llega al 84%.

La comparación no permite afirmar que estos países tengan una educación inclusiva globalmente mejor que España. Sí muestra una diferencia concreta: la capacidad del sistema para distribuir la responsabilidad entre distintos profesionales. El problema, por tanto, no parece reducirse a cuánto sabe hacer un profesor, sino a con cuántos recursos y profesionales cuenta para hacerlo.

- Portugal: un sistema basado en las necesidades y no únicamente en el diagnóstico. La reforma educativa portuguesa de 2018 desplazó el foco desde las categorías diagnósticas hacia las barreras para el aprendizaje y la participación. El sistema establece apoyos universales, selectivos e intensivos, de manera que la respuesta educativa pueda aumentar en función de las necesidades del alumno.

El modelo resulta especialmente relevante porque evita plantear la inclusión como una decisión binaria: estar dentro o fuera del aula ordinaria. La cuestión pasa a ser qué apoyo necesita cada alumno y qué respuesta debe proporcionar el sistema. Los datos de TALIS refuerzan esa diferencia: el 81% de los docentes portugueses afirma que puede trabajar conjuntamente con otros profesionales para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales, frente al 58% en España.

- Italia: escolarización ordinaria, pero con especialistas dentro del equipo. Italia constituye uno de los casos más extremos de escolarización inclusiva. La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva sitúa en torno al 99,6% la proporción de alumnos con discapacidad escolarizados en la educación ordinaria.

Lo relevante, sin embargo, no es solamente la cifra. Los profesores especializados forman parte del equipo docente de la clase, participan en la planificación y en la evaluación y trabajan junto con los profesores ordinarios. El especialista no está concebido únicamente como acompañante individual del alumno con discapacidad, sino como parte de la respuesta educativa del conjunto de la clase.

Es una diferencia importante para España: escolarizar a un alumno en un aula ordinaria no garantiza por sí mismo la inclusión. La cuestión decisiva es qué estructura profesional existe alrededor de ese alumno una vez dentro.

- Irlanda: más profesores de educación especial y más trabajo compartido. Irlanda ha reforzado de manera específica los recursos humanos destinados a la inclusión. Al finalizar el curso 2023/24 contaba con 9.727 profesores de educación especial en primaria y otros 4.800 en secundaria. El Ministerio de Educación irlandés también recoge experiencias de docencia compartida en las que profesores ordinarios y especialistas trabajan simultáneamente en el aula.

La experiencia irlandesa plantea una cuestión directamente relacionada con el debate español: si aumenta la diversidad de necesidades dentro de una clase, aumentar únicamente la responsabilidad del profesor titular no es suficiente. La capacidad del sistema tiene que crecer al mismo tiempo.

- Noruega: la inclusión como responsabilidad compartida. Noruega presenta uno de los datos más llamativos de TALIS 2024: el 84% de sus profesores declara poder trabajar conjuntamente con otros profesionales para

atender a alumnos con necesidades educativas especiales, frente al 58% de España. Además, el trabajo colaborativo entre docentes ocupa un lugar relevante en la organización escolar.

La enseñanza que puede extraerse no es que Noruega haya eliminado las dificultades de la inclusión, sino que ha desarrollado una cultura organizativa en la que la respuesta a la diversidad no depende exclusivamente de un profesor. La diferencia es importante cuando se habla de carga docente: colaborar también requiere recursos, tiempos y organización.

- Finlandia: intervenir antes de que la dificultad se convierta en exclusión. El interés del modelo finlandés no reside en presentarlo como un sistema perfecto —sus propios docentes también señalan problemas de estrés y dificultades para adaptar la enseñanza—, sino en la importancia concedida a la intervención temprana y a los diferentes niveles de apoyo.

Su experiencia resulta útil para España porque introduce otra variable en el debate: cuánto antes se detecta una dificultad y se movilizan recursos, menor puede ser la necesidad de adoptar posteriormente medidas más intensivas. La inclusión no empieza cuando el alumno llega al aula ordinaria; empieza mucho antes, con la detección, la evaluación y la intervención.

- Escocia: no confundir presencia con inclusión. Escocia aporta quizá una de las ideas más importantes para el debate español. Su normativa establece que estar escolarizado en un centro ordinario no debe ser el principal indicador de una inclusión exitosa. La evaluación debe considerar, entre otros aspectos, la presencia, la participación, los logros y los apoyos recibidos.

El planteamiento cuestiona directamente lo que podría denominarse “integración estética”: el alumno está físicamente dentro del aula, pero participa poco, trabaja de forma separada o apenas comparte experiencias educativas con sus compañeros. Desde esta perspectiva, una estadística de escolarización ordinaria puede ocultar realidades muy diferentes.

La comparación internacional conduce a una conclusión común. Los sistemas más interesantes no se limitan a aumentar el número de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios. Intentan aumentar también la capacidad de esos centros para atenderlos.

Portugal aporta apoyos escalonados; Italia integra al especialista en el equipo docente; Irlanda refuerza la plantilla especializada; Noruega apuesta por la colaboración profesional y Escocia insiste en medir la inclusión por lo que ocurre dentro de la escuela y no únicamente por el lugar donde está matriculado el alumno.

La cuestión, por tanto, no es qué país tiene el modelo perfecto. Ninguno lo tiene. La cuestión es qué condiciones aparecen de forma repetida en aquellos sistemas que han intentado convertir la inclusión en una responsabilidad del conjunto de la organización escolar y no en una obligación individual del profesor.

Los datos españoles muestran precisamente dónde está una de las dificultades. El 65% de los docentes dice sentirse preparado para diseñar tareas adaptadas, pero solo el 58% afirma poder trabajar conjuntamente con otros profesionales. La distancia entre ambos datos es significativa: existe capacidad docente, pero falta estructura de apoyo.

Eso obliga a matizar una idea muy extendida: formar más al profesorado es necesario, pero no suficiente. Un profesor puede saber adaptar una actividad y, aun así, no disponer de un especialista, de tiempo para coordinarse, de una reducción de ratio o de los recursos necesarios para atender simultáneamente a alumnos con necesidades muy diferentes.

Ahí aparece el verdadero límite de la inclusión. No debería establecerse a partir del diagnóstico del alumno, sino de la capacidad del sistema para garantizar su aprendizaje y participación sin trasladar todo el coste de esa respuesta al profesor, al resto de la clase o al propio alumno.

La experiencia internacional ofrece, en este sentido, una conclusión bastante concreta para España: la inclusión no se sostiene únicamente abriendo las puertas del aula ordinaria. Se sostiene aumentando la capacidad de esa aula para responder a la diversidad.

Y esa capacidad se puede medir: número de especialistas, tiempo de coordinación, ratios, apoyos disponibles, participación del alumno, aprendizaje, relaciones con sus compañeros y carga asumida por los docentes. Sin esos indicadores, una escuela puede ser formalmente inclusiva y funcionar, en la práctica, mediante una integración que solo existe sobre el papel.

La discusión sobre los límites de la inclusión probablemente seguirá creciendo. Es comprensible. A medida que aumenta la diversidad dentro de las aulas, también aumentan las situaciones para las que el modelo tradicional de escuela no estaba diseñado.

Pero los datos disponibles permiten descartar algunas respuestas demasiado sencillas. No hay evidencia sólida de que la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales perjudique automáticamente el rendimiento de sus compañeros.

Tampoco existe evidencia de que escolarizar a un alumno en un centro ordinario garantice por sí solo su inclusión social o educativa.

Y sí existe evidencia de que los recursos, la formación, la coordinación profesional y la organización del aula importan.

Por eso el debate quizá debería desplazarse. No preguntarse únicamente si existen límites a la inclusión.

Sino qué límites está poniendo el propio sistema a la inclusión cuando no proporciona los recursos necesarios para hacerla efectiva.

Porque hay una diferencia fundamental entre decir que un alumno no puede estar en un aula y reconocer que el aula todavía no está preparada para atenderle.

La primera afirmación sitúa el límite en el niño. La segunda obliga a mirar al sistema. Y esa diferencia puede determinar cómo se construya la escuela de los próximos años.

La inclusión, al final, no debería medirse por cuántos alumnos caben dentro de un aula. Debería medirse por cuántos pueden aprender, participar y relacionarse dentro de ella sin que nadie —ni el alumno con necesidades especiales, ni sus compañeros, ni el profesor— tenga que pagar el precio de una inclusión que existe solamente sobre el papel.