

ÍNDICE

[Presentan en Pontevedra ante casi 400 directores de centros el nuevo Marco para o impulso educativo](#)
LA VOZ DE GALICIA

[¿Qué son las cuentas 'curis' utilizadas para humillar a alumnos y profesores?](#) **EUROPA PRESS**

[Inclusión, formación del profesorado o mayor participación de ayuntamientos y familias centrarán el gran debate educativo en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[El alumnado de la privada \(también\) tiene ventaja en FP: más jóvenes titulan antes](#) **FARO DE VIGO**

["Las madres también nos presentamos a la selectividad": los errores que aumentan la ansiedad de los hijos](#)
EL PERIÓDICO

[Centenares de familias protestan frente a la Consejería de Educación en apoyo a la huelga: "¡Zarzalejo, siéntate!"](#) **EUROPA PRESS**

[La Policía alerta de un nuevo ciberacoso: los "curis" que ridiculizan a alumnos y profesores en redes](#) **EL PAÍS**

[La escuela catalana vuelve a la huelga el 26 de noviembre tras el ajustado 'no' en la consulta sindical a los docentes](#) **EL PERIÓDICO**

[El asesinato del buen profesor](#) **EL DEBATE**

[¿Presento mi candidatura a la dirección de un centro?](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno trabaja en endurecer los requisitos de FP privada y universidades y reducir ratios de Infantil antes del 29N](#) **EUROPA PRESS**

[Las ikastolas reducirán el uso de pantallas y retrasarán su incorporación a las aulas](#) **DEiA**

[Sterm alerta del riesgo de la educación pública: "La concertada crece tres veces más en la Región"](#)
LA OPINIÓN de Murcia

[La burocracia, atender a los padres y los cambios normativos, fuentes de estrés de los directores de colegios españoles](#) **EUROPA PRESS**

[¿Cuánto cobran los profesores de Primaria y Secundaria de cada comunidad autónoma?](#) **EL DEBATE**

[Los 'curis': las cuentas anónimas en Tik Tok que ridiculizan a profesores y alumnos dejan las primeras denuncias en La Rioja](#) **EL PAÍS**

[La consellera de Educación accede a reunirse con el STEPV, UGT y CC OO para poner fin al "encierro" de los sindicatos mayoritarios](#) **INFORMACIÓN**

[Menos alumnos, la misma educación: la oportunidad que España no debería desperdiciar](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprueba 15 millones para el mantenimiento de la red de centros de excelencia de Formación Profesional](#) **EUROPA PRESS**

[El veto al burka entra en las escuelas: "Es un problema no solo para las musulmanas"](#) **EL MUNDO**

[Sin perdón](#) **EL PAÍS**

[Los estudiantes urgen a desconvocar el conflicto de las colonias: "Solo estás en el instituto una vez en la vida, no queremos renunciar a las salidas"](#) **EL PERIÓDICO**

[El 96,7% de colegios concertados de C. de Madrid pide una cuota y 70% que la solicitan la presentan como obligatoria](#) **EUROPA PRESS**

[Los 'curis', la moda de los memes contra profesores y estudiantes que ya provoca expulsiones y denuncias en las aulas](#) **ABC**

[Aprender a equivocarse forma parte del éxito](#) **EL PAÍS**

[Cómo prevenir y comunicar las emergencias en entornos escolares](#) **THE CONVERSATION**

[Cómo traer la evidencia científica a las aulas para enseñar mejor](#) **THE CONVERSATION**

[Docentes y responsables tecnológicos reclaman una digitalización más pedagógica](#) **MAGISTERIO**

[Miguel Ángel Sancho: "Estamos dejando atrás a una parte de la población"](#) **MAGISTERIO**

[La fase de oposición en el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación](#) **MAGISTERIO**

[¿Por qué los líderes escolares más valorados sufren la peor carga burocrática?](#) **MAGISTERIO**

[El 73% del profesorado de Primaria y Secundaria en la UE son mujeres y cuatro de cada diez docentes tienen más de 50 años](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Galicia anuncia una Escuela Gallega para reforzar la formación de los equipos directivos de los centros educativos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Quién cuida al director? Una revisión internacional pone el foco en el desgaste de los líderes escolares](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Elena Cid \(CICAE\): "Es una mala noticia que haya fondos de inversión que estén interesados en la enseñanza concertada"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[En román paladino: esta educación es un timo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[¿Empieza a tambalearse el decreto de plantillas?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Una huelga indefinida fraguada al calor de 15 años de recortes](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Familias ante la huelga educativa en Madrid](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Una lectura de PISA después del frenesí](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Elecciones sindicales en la enseñanza](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[La reacción neoclásica: por qué los países y regiones referentes vuelven al lápiz, el libro y la memoria](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

La Voz de Galicia

Presentan en Pontevedra ante casi 400 directores de centros el nuevo Marco para o impulso educativo

El conselleiro Román Rodríguez expone que necesitan su implicación y complicidad para trabajar en cinco líneas estratégicas, entre ellas, la figura del profesorado

Cristina Barral. Pontevedra / La Voz. 23 Oct 2026.

Casi 400 directores de centros educativos de la provincia de Pontevedra conocieron este jueves el nuevo Marco para o impulso educativo. Expuso el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, que echó a andar hace poco más de un mes con el objetivo de mejorar la educación a raíz de los resultados del informe PISA, «cunha caída moi grande en comprensión lectora, matemáticas e ciencias». Tanto el titular de Educación, como el secretario xeral técnico, Manuel Vila, y el director xeral de Centros e Recursos Humanos, Jesús Álvarez, expusieron las cinco líneas estratégicas de actuación del Marco. Son refuerzo de las competencias básicas; la mejora continua; la igual de oportunidades; los nuevos retos tecnológicos y de digitalización; y la figura del profesorado.

«Necesitamos a implicación e a complicidade dos directores», dijo Román Rodríguez al abrir el primero de los encuentros provinciales. Ese nuevo Marco incluye la puesta en marcha de la Escola Galega para a Función Directiva. A través de ese órgano la Xunta quiere reforzar la función directiva con mentorización y formación especializada para las personas que acceden por primera vez a ese puesto. También se potenciará el acompañamiento al profesorado en prácticas y a los docentes noveles por parte de profesorado experimentado.

Un director de un centro de FP comentó tras el encuentro que la valoración en principio es positiva. «A actual Lei de convivencia é do 2011 e nin o perfil do alumnado, nin o día a día nos centros é igual —señaló el docente—. A IA que tanto pode aportar, tamén pode xerar moito dano se se fai un uso inadecuado da mesma, xa sexa para manipular imaxes ou gravacións, como para xerar documentación errónea que a veces fai dar por feito situacións que legalmente non son así». Por otro lado, comentó que «as relacións dunha minoría, insisto no de unha minoría, de familias cos centros educativos non sempre é a máis correcta ou respectuosa». Este director apuntó que personalmente «non creo que faga falta voltar ao século pasado, pero agora mesmo hai familias, volvo a insistir poucas, que non respectan o traballo que se fai nos centros».

europapress.es

¿Qué son las cuentas 'curis' utilizadas para humillar a alumnos y profesores?

MADRID, 23 Oct. (EUROPA PRESS) - La Policía Nacional ha alertado sobre la utilización de cuentas en redes sociales, conocidas como 'curis', para difundir publicaciones que ridiculizan o humillan a alumnado y profesorado.

Esta práctica, presente en algunas redes sociales, "puede afectar al bienestar de las personas señaladas y a la convivencia en los centros docentes", según ha informado la Dirección General de la Policía. Estos perfiles suelen incorporar el nombre, las siglas o imágenes de un instituto o colegio y comparten memes, dibujos o vídeos sobre situaciones cotidianas en las aulas.

Parte de este contenido tiene un carácter humorístico y respetuoso, no obstante la advertencia policial se centra en las publicaciones que se utilizan para atacar, humillar o vejear a personas concretas.

Las burlas sobre el aspecto físico, la difusión de rumores o los montajes vejatorios pueden exponer a la persona afectada ante su entorno escolar. Este tipo de contenido, aunque se utilice una caricatura, un apodo o una referencia a una clase, puede permitir que sus compañeros la reconozcan aunque no aparezcan su fotografía o su nombre completo. En función de su gravedad y de las circunstancias de cada caso, estas conductas pueden constituir delitos contra la integridad moral o injurias graves, entre otros, así como responsabilidades civiles. El uso de dibujos o la presentación de una publicación como una broma no impiden que se valore su contenido y el daño causado aunque se realice desde un perfil anónimo.

En el caso de haber sido víctima de este tipo de humillaciones, la Policía recomienda guardar capturas de pantalla de las publicaciones y comentarios relevantes, procurando que se aprecie el contenido, la fecha y el perfil desde el que se difunden. También insta a conservar el nombre de usuario y los enlaces a la cuenta y a las publicaciones, evitando reenviar ese material más allá de lo necesario para comunicar los hechos o aportar las pruebas.

Una vez conservada la información, la Policía destaca que se deben reportar las publicaciones a través de las herramientas de la plataforma y bloquear a quienes estén hostigando a la persona afectada. Los menores deben comunicar lo ocurrido a un adulto de confianza y al centro educativo, y las personas afectadas y sus familias pueden acudir a la Policía Nacional para denunciar los hechos.

EL PAÍS CATALUÑA

Inclusión, formación del profesorado o mayor participación de ayuntamientos y familias centrarán el gran debate educativo en Cataluña

El Departamento ha presentado a los partidos políticos la lista de temas que tratará el Consejo de Educación de Cataluña

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 23 OCT 2026

El gran "debate educativo de país", como lo ha bautizado el Govern, ya tiene la primera concreción, en cinco ejes temáticos: escuela inclusiva, formación del profesorado, la autonomía de centros y la mayor participación de ayuntamientos y familias. Los temas se han decidido en el seno del Consejo de Educación de Cataluña y este viernes su presidente, Joan Manel del Pozo, los ha presentado, junto a la consejera de Educación, Esther Niubó, a los partidos políticos. Se trata de la tercera reunión con las formaciones (solo han faltado Vox, que se excluyó, y el PP, que se ha excusado), en la que también se ha explicado el calendario del proceso de debate, que debe alargarse hasta abril, cuando está previsto que se presenten las conclusiones.

El Govern, viéndose incapaz de resolver el conflicto educativo vía negociaciones con los sindicatos, optó por anunciar el inicio de un gran "debate de país" sobre el sistema, para decidir qué reformas emprender, y ello a pesar de que Educación ya cuenta con el informe de 127 páginas elaborado por un grupo de expertos hace dos años, o con las recomendaciones encargadas a la OCDE presentadas el pasado julio.

El nuevo debate se hace a dos bandas: una a nivel de partidos políticos y otro a nivel pedagógico con expertos en el seno del Consejo de Educación de Cataluña. Hace un mes se puso en marcha la maquinaria para, en un primer lugar, decidir en qué temas prioritarios se centraría el debate. La lista la elaboraron los miembros del Consejo juntamente con el Departamento de Educación y este viernes se ha presentado a los partidos políticos. Los puntos a debate son los siguientes:

1. Educación inclusiva y no segregación

Uno de los temas estrella es la educación inclusiva, el problema principal que los profesores han puesto sobre la mesa durante las protestas del curso pasado. Básicamente, se quejan de la falta de manos para atender a los alumnos con necesidades, cosa que lastra el buen funcionamiento de las clases.

2. Profesionalidad docente

Aquí se quiere poner el foco en la formación inicial de los futuros profesores, es decir, en los estudios universitarios de Magisterio. Hace tiempo que las universidades trabajan en una revisión de los planes de estudio, que depende del Gobierno central, pero que la convocatoria de elecciones puede bloquear.

3. Corresponsabilidad de las familias

Los estudios internacionales revelan que hay un movimiento global de desconexión de las familias en la educación de sus hijos, algo que se quiere revertir. “Las familias tienen que ser conscientes que, sin su participación, no puede funcionar”, ha asegurado Del Pozo en una comparecencia tras la reunión con los partidos.

4. Gobernanza al servicio del aprendizaje

En este punto se quiere analizar la autonomía de los centros educativos, lo que incluye aspectos como el grado de poder que deben tener las direcciones, un punto muy polémico porque los directores reclaman más poder de decisión, mientras que los sindicatos se oponen y denuncian actitudes de nepotismo.

5. Corresponsabilidad de los ayuntamientos y descentralización

Los ayuntamientos ya tienen un papel importante actualmente en la educación, ya que de ellos dependen las guarderías, las escuelas de adulto o las de música. Aquí el Govern busca implicarlos también en las etapas obligatorias. De hecho, ya ha empezado a dar pasos en este sentido con el Plan Clima Actualiza, dejando en manos de los ayuntamientos la climatización de las escuelas de primaria.

Del Pozo también han explicado el calendario que se seguirá: primero, una fase de escucha, que se alargará hasta Navidad, en que se realizarán debates en los 12 servicios territoriales a través de los consejos escolares. Aquí estarán presentes profesores, direcciones, familias y estudiantes -se espera la participación de 1.200 personas-, que podrán poner sobre la mesa problemas, necesidades y propuestas, “sin la necesidad de que lleguen a acuerdos”, ha apuntado el presidente del Consejo de Educación.

La segunda fase es la de deliberación, donde se intentará a llegar a acuerdos, también de forma territorial, y se hará en grupos de 20 personas durante el primer trimestre del 2027. Finalmente, en abril se llevará a cabo la fase de conclusiones, donde se presentarán las propuestas de mejora del sistema.

Sobre el papel de los partidos políticos en este debate, Del Pozo ha explicado que están buscando la forma de que puedan hacer llegar sus ideas e incorporarlas al debate, pero ha dejado claro que no participarán en las sesiones que se organicen, para que el debate no quede enturbiado por los procesos electorales.

FARO DE VIGO

El alumnado de la privada (también) tiene ventaja en FP: más jóvenes titulan antes

En los ciclos de grado medio llega a haber más de 32 puntos porcentuales de diferencia, más del doble que entre los bachilleres

Carmen Villar. Santiago 24 OCT 2026

No es inusual que las estadísticas reflejen mejores resultados académicos en el alumnado que asiste a centros educativos privados que a públicos. Ocurre desde los primeros años en el 'cole' a los de la universidad y la Formación Profesional no constituye una excepción, como permiten confirmar los datos publicados por el Ministerio de Educación que analizan el porcentaje de alumnado de nuevo ingreso que empezó un ciclo en el curso 2022-23 y pudo acabarlo a los dos años de empezar, es decir, en el tiempo teórico que les correspondería si fuesen a curso por año.

Tanto en FP como en Bachillerato se reproduce esta tendencia. En concreto, un 78,9% del estudiantado logra acabar en tiempo y forma en la privada frente a 54,6% en la pública si se analizan los datos correspondientes a los ciclos de grado superior. La diferencia es de 24 puntos porcentuales. En el caso de los ciclos de grado medio, la discrepancia llega hasta los 32,5 puntos, desde el 78,2% de quienes pagan por estudiar a un 45,7 por ciento de los que se forman en centros públicos.

La mayor brecha

Esa brecha más que duplica la que se registra en Bachillerato, donde las estadísticas de alumnado con título de bachiller de la misma cohorte, la que accedió en el curso 2022-2023 a las aulas en Galicia, están lideradas por la privada, con un 92,3% de titulados a los dos años de comenzar, mientras la pública se queda a 13,8 puntos por debajo, con un 78,5 por ciento.

En un terreno intermedio se situarían los que optan por formarse en centros financiados también con fondos públicos, pero en la modalidad concertada: titulan un 67,7% en ciclos superiores y un 56,5% en los medios.

En todo caso, hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los datos que están condicionados por la cantidad: las cifras de quienes asisten a colegios o institutos de pago suelen ser muy inferiores a las de quienes estudian en la pública. Además, el Gobierno central ha anunciado su intención de que la normativa que endurecerá la creación de centros privados de FP recibirá el visto bueno del Consejo de Ministros antes de las elecciones.

Las mujeres lideran

Otra brecha que suele repetirse en las estadísticas que examinan el rendimiento académico es el liderazgo femenino. El indicador de titulados en FP lo confirma. Si en conjunto la media de estudiantes de nuevo ingreso que consiguen sacarse el título en solo dos años se queda en un 49,5% en el caso de las titulaciones para convertirse en técnicos, entre los chicos se queda en un 42,4 por ciento, mientras que entre sus compañeras de pupitre roza el 60 por ciento.

ElPeriódico.com

"Las madres también nos presentamos a la selectividad": los errores que aumentan la ansiedad de los hijos

Los estudiantes piden menos presión y más calma frente a la tendencia de las familias a sobredimensionar la importancia de la prueba

La palabra PAU se repite tanto en las aulas que los alumnos hacen apuestas entre institutos para ver qué docente la pronuncia más veces

Olga Pereda. Madrid 24 OCT 2026

Lejos de ser un simple examen que superan nueve de cada diez aspirantes, la PAU se ha convertido en una prueba de fuego, una olla a presión alimentada, entre otros, por profesores y familias. La palabra selectividad se repite tanto en las aulas de Bachillerato que los alumnos hacen apuestas entre institutos para ver qué docente la pronuncia más veces. El estrés alcanza tal magnitud que algunos padres y madres viven el curso y la PAU con más nervios que sus propios hijos y acaban convertidos en "coaches de Harvard".

"Desde 1º de Bachillerato la presión es tremenda. Existe la sensación de que cada vez es más difícil entrar en la universidad por las notas de corte, así que es difícil escapar. Parece que las madres también nos presentamos a la selectividad", admite Berta Rubio, correctora profesional afincada en Sabadell que el año pasado vivió tan intensamente la experiencia con su hija Uma que ambas decidieron plasmarla en un libro: 'Cómo sobrevivir a la sele' (VREuropa).

Uma Reig, por supuesto, sobrevivió a la 'sele' y hoy estudia Fisioterapia. La selectividad, al final, no fue para tanto, pero eso es algo de lo que muchas familias solo se dan cuenta cuando ya ha pasado.

¿Cómo hacer más llevadero 2º de Bachillerato y el esprint final de la PAU? Ante todo, con humor y quitándole trascendencia. "Un examen no define la valía de nuestros hijos. Además, aunque les salga mal, hay otros muchos caminos en la vida académica. No se termina el mundo", explica Berta, que recomienda a los progenitores implicarse y estar presentes, pero sin agobiar ni añadir más estrés.

"Que me pregunten constantemente cómo me va, que me metan mucha presión a medida que se acerca la fecha, que me digan todo el rato lo que tengo que hacer, que sobredimensionen la importancia de la selectividad y que me hagan sentir que necesito ayuda para estudiar" son algunas de las actitudes familiares que más detestan los chicos y chicas, según los testimonios recogidos por Berta para escribir el libro.

Por el contrario, lo que los estudiantes piden gritos es un poco de paz. "Que me dejen espacio, que me den consejos desde la calma, que no me presionen, que me transmitan confianza, que me animen y me digan que están orgullosos, que confíen en mí y que me hagan pensar en otras cosas que no sea la selectividad", explican en 'Cómo sobrevivir a la sele'.

La tarea más complicada que tienen los padres por delante no es saberse de memoria las notas de corte y pensar en la carrera perfecta para sus hijos, sino confiar en su capacidad y asumir que la selectividad, por mucho que también la sufran, no la hacen ellos.

Para acompañar bien a los hijos en esta "carrera de fondo", Berta recomienda tener muy claro qué tipo de madre o padre eres y qué tipo de hijo tienes. No afronta igual la selectividad un progenitor que funciona como un radar humano que otro que pasa de todo. Y con los chavales ocurre lo mismo, no es igual un estudiante hiperexigente que otro que se dedica a procrastinar. "Si tú eres controladora y perfeccionista y tu adolescente es igual que tú, la casa será una olla a presión. Tienes que encontrar un equilibrio", aconseja.

La autora también recomienda escapar de las garras de la hipermaternidad y aprender a soltar a los hijos, que ya están a punto de dejar atrás la adolescencia para convertirse en jóvenes adultos. "Es muy difícil porque nos parece un momento decisivo en sus vidas, pero hay que intentar soltarles", subraya. "Deberíamos huir del control y abrazar el diálogo. Padres e hijos nos tenemos que escuchar", añade. En su opinión, las cuatro palabras clave son "calma, confianza, presencia y recursos" y, en ausencia de fórmulas mágicas -que no las hay-, el truco consiste en "acompañar sin añadir ruido innecesario".

Chistes fáciles

No salir del bucle de la PAU es uno de los errores más frecuente entre las familias. Sin embargo, los momentos de respiro son imprescindibles. Algunas recetas de andar por casa son, según Berta, liberar endorfinas paseando o practicando deporte y recuperar la calma con una manualidad o resolviendo el crucigrama del periódico.

Otras herramientas para destensar el ambiente son concederse el gustazo de pegar un grito en un momento dado, mandar (puntualmente) a la mierda a alguien o, mejor todavía, tirar de chistes malos, aunque estén relacionados con la selectividad. Un corrector de la PAU cuenta en 'Cómo sobrevivir a la sele' que un alumno describió al dictador Franco como el primer ecologista porque construyó muchos pantanos y otro aseguró que el Sexenio democrático (1868-1874) fue una etapa de sexo libre.

europapress.es C. DE MADRID

Centenares de familias protestan frente a la Consejería de Educación en apoyo a la huelga: "¡Zarzalejo, siéntate!"

MADRID 24 Oct. (EUROPA PRESS) -

Centenares de padres y madres de alumnos de la educación pública madrileña han tomado este sábado la calle de Alcalá en la capital, frente a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para protestar en apoyo a la huelga de docentes y pedir a la consejera, Mercedes Zarzalejo, que se siente a negociar con los sindicatos. Entre silbatos, golpes de cacerola y palmadas, las familias, vistiendo el característico color verde de la causa, han entonado cánticos como "La profe luchando también está enseñando" o "Nada, nada, nada para la privada", al mismo tiempo que han dejado ver carteles con lemas como "Nuestros hijos, nuestra educación, nuestra lucha" y "Sin educación no hay futuro".

Los profesionales de la enseñanza pública no universitaria en la región comenzaron el pasado 14 de octubre una huelga con carácter indefinido, con la que reivindican, entre otras cuestiones, una reducción del horario lectivo, bajada de ratios, ampliación de plantillas y equiparación salarial con otras regiones, denunciando la falta de inversión por parte del Gobierno regional. Por su parte, Zarzalejo sostiene que la bajada de ratios que piden implicaría que "280.000 alumnos perdieran su plaza", y ve "inasumibles" los gastos que supondrían estas reivindicaciones. Asimismo, ha insistido en que "ya" está sentada con los sindicatos en las mesas de negociación, recordando que desde el mes de septiembre negocian la carrera profesional que, a su juicio, recibieron de buena manera.

"SU LUCHA ES NUESTRA LUCHA"

En este sentido, cerca de 300 Asociaciones de Madres y Padres y Asociaciones de Familias del Alumnado de la escuela pública de la región han suscrito esta semana un manifiesto de apoyo "firme y decidido" al paro educativo, y han llamado a secundar las manifestaciones convocadas por el profesorado madrileño en defensa de la educación pública y mejoras laborales. "Su lucha es nuestra lucha", remarcan. Además, han subrayado que la educación de sus hijos y familiares depende en gran medida del "compromiso, la dedicación y el esfuerzo diario" de sus docentes, que sufren "dificultades" en su día a día para el ejercicio de su profesión "en unas aulas cada vez más exigentes, con ratios excesivas, falta de recursos, sobrecarga burocrática y una atención a la diversidad que demasiadas veces descansa sobre la voluntad y el esfuerzo personal del profesorado".

En declaraciones a Europa Press durante la concentración de este sábado, Diana, maestra de primaria y madre de una estudiante de la Universidad Complutense de Madrid y de un niño con necesidades especiales también usuario de la de la enseñanza pública, ha asegurado que "hay pocos apoyos" y que se necesitan "más recursos humanos y materiales". "Veo cómo se deterioran incluso los edificios, y el tema de las ratios es fundamental, que haya menos alumnos por clase. Es que eso puede caber en la cabeza de cualquiera, que se recibiría más atención por parte del profesorado si hubiera menos alumnos por aula. O sea, que son cosas que yo creo que no son tan difíciles de entender. Mi hijo, por ejemplo, no tiene los apoyos que necesitaría", ha señalado. Finalmente, el portavoz de la Confederación de AMPAs, AFAs y Fampas de la Comunidad de Madrid (Confapa), Fernando Mardones, ha insistido en pedir al Ejecutivo autonómico que "escuche a los sindicatos y empiece a negociar, como en cualquier proceso de huelga reconocido por la Constitución".

"Esto no es una huelga política ni partidista, es una huelga que viene trabajando ya desde antes del verano, que ha coincidido con el contexto de la vivienda, con el contexto de las elecciones de noviembre, con el contexto de la huelga general del 11 de noviembre, pero en principio esto viene de atrás, viene de hace mucho tiempo. Y queremos que la Consejería se sienta, la Comunidad de Madrid se sienta y escuche al profesorado y también a las familias", ha añadido.

EL PAÍS

La Policía alerta de un nuevo ciberacoso: los “curis” que ridiculizan a alumnos y profesores en redes

Algunas comunidades autónomas, como Aragón, ya remiten instrucciones para actuar si se detectan publicaciones que difunden contenidos vejatorios hacia la comunidad educativa

FIONA AQUINO. Madrid - 24 OCT 2026

Los *memes* han evolucionado. Los adolescentes, desde primero de la ESO hasta el segundo de bachillerato, han inventado un formato completamente nuevo que ya ha llegado a las aulas de los distintos institutos de España y que se ha vuelto un fenómeno viral: los *curis*. Son cuentas creadas con el nombre de los respectivos colegios, principalmente en TikTok, que recrean escenas de la vida cotidiana escolar. Si bien la mayoría de las situaciones parecen ser inofensivas, la Policía Nacional ya alerta de posibles conductas delictivas detrás de las publicaciones anónimas, como el ciberacoso o el *bullying*.

Un vídeo publicado en las redes sociales oficiales de las fuerzas de seguridad señala que ya se han registrado casos que humillan o ridiculizan a los miembros de la comunidad educativa. “El acoso en redes puede ser delito, una cuenta anónima no te hace intocable. Las cuentas *curis* pueden hacer humor sobre lo que está pasando en clase, el problema empieza cuando conviertes a un compañero o a un profesor en el blanco de las burlas. Aunque uses un dibujo y no pongas su nombre, tus compañeros pueden reconocer perfectamente a quién estás señalando”, ha indicado uno de los agentes. También la Guardia Civil, en colaboración con el INCIBE, ha pedido que no se difundan esos contenidos: “Si encuentras una cuenta de este tipo, no difundas su contenido. Repórtalo, cuéntaselo a un adulto de confianza”.

Desde la Policía Nacional han explicado que, en función de su gravedad y de las circunstancias de cada caso, estas conductas pueden constituir delitos contra la integridad moral o injurias graves, así como responsabilidades civiles. “El uso de dibujos o la presentación de una publicación como una broma no impiden que se valore su contenido y el daño causado, aunque se realice desde un perfil anónimo”, señala la nota de prensa que ha sido dada a conocer en la mañana de este viernes.

Las burlas sobre el aspecto físico, la difusión de rumores o los montajes vejatorios pueden exponer a la persona afectada ante su entorno escolar, por lo que los agentes han instado a reportar y denunciar los contenidos de este tipo. “Si te llega una publicación que humilla, no la compartas, repórtala y apoya a quien la esté sufriendo. Si te está pasando a ti, guarda capturas, el usuario y también los enlaces, habla con un adulto de confianza, o en tu centro educativo, y denúncialo ante la Policía Nacional”, ha insistido nuevamente el oficial.

Algunas comunidades autónomas ya han tomado medidas para “prevenir y abordar estas situaciones de forma homogénea en todos los centros”. Es el caso del Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón, que ha remitido a todos los centros educativos de la comunidad unas instrucciones comunes para actuar si detectan cuentas, perfiles o publicaciones en redes sociales que difundan contenidos vejatorios o lesivos hacia la comunidad educativa, según ha reportado el periódico local *Hoy Aragón*.

En La Rioja, los *curis* ya han provocado denuncias, como la interpuesta por la dirección del IES Rey Don Sancho de Nájera. La broma ha dado paso a un contenido “ofensivo y difamatorio”, ha explicado en Radio Rioja Cadena SER el director del centro, Antonio Hernández Lobo.

En Andalucía también se han reportado casos en varios institutos, según han dado a conocer desde la Asociación Andaluza de Directores (Asadipre). Sylvia Frey, de la delegación de Málaga, ha indicado que la situación genera preocupación, sobre todo en torno a la generación de estos contenidos por parte de niños de primaria. “Preocupa el hecho de que tengan la gratuidad de poder publicar cosas pensando que son anónimas. Con la investigación se acaban encontrando quiénes son los autores. Las familias tienen que ser conocedoras de que son las últimas responsables de todo lo que ocurre. Puede llegar a tener consecuencias penales”, ha expresado a través de una conversación telefónica.

La representante de los directores andaluces ha recordado que, una vez que identifiquen a los autores, estos serán sancionados. “Tenemos un reglamento de organización interna. Es una falta grave contra la convivencia en el centro y tiene sus medidas y sus sanciones”, ha zanjado.

La escuela catalana vuelve a la huelga el 26 de noviembre tras el ajustado 'no' en la consulta sindical a los docentes

El profesorado llama también a una manifestación "unitaria" el próximo 21 de noviembre y mantiene el boicot a las salidas y colonias "hasta que haya un acuerdo de mejoras laborales que contribuya a mejorar la educación del país"

El 50,2% de profesores catalanes rechazan hacer más huelgas, aunque mantienen el boicot a las salidas y colonias escolares

Helena López. 24 OCT 2026

La Asamblea Educativa de Catalunya (AEC) se ha reunido este sábado en Lleida **para** definir un calendario de futuras movilizaciones y estudiar nuevas convocatorias de huelga en el sector educativo. El encuentro se ha celebrado un día después de que los resultados de una consulta impulsada por varios sindicatos evidenciaran la división entre los profesionales de la educación sobre la conveniencia de convocar un paro. De los cerca de 33.000 profesionales que participaron en la votación, el 50,2% se pronunció en contra de convocar una huelga, mientras que 16.358 (el 49,8%) votaron a favor, una cifra muy inferior a la registrada en la última consulta, celebrada en junio, cuando casi 40.000 docentes respaldaron esta medida de presión.

Pese al descenso del apoyo docente a nuevas convocatorias de huelga, la AEC ha optado por una fórmula mixta: convocar una manifestación "unitaria" el sábado 21 de noviembre y una nueva jornada de huelga el jueves 26 del mismo mes. Un paro que podría iniciar un nuevo ciclo de huelgas que se podría prolongar hasta principios del segundo trimestre, según han señalado tras el encuentro.

La propuesta de celebrar una manifestación conjunta de la comunidad educativa pública fue la que obtuvo mayor respaldo en la consulta. Según los resultados, 25.970 participantes (el 79,08%) aseguraron que acudirían a la manifestación, mientras que 6.872 (el 20,92%) se mostraron contrarios a participar en esta movilización.

La reunión ha comenzado a las 10.30 horas en un aula del campus de Cappellet de la Universitat de Lleida. Durante el encuentro, también se ha votado a favor de mantener el boicot a las salidas escolares y las colonias "hasta que haya un acuerdo de mejoras laborales que contribuya a mejorar la educación del país".

Las prioridades

La AEC ha establecido como prioridades para poner fin a las movilizaciones el aumento de la plantilla docente, más recursos para la educación inclusiva, una reducción de las ratios y mejorar las condiciones salariales.

EL DEBATE OPINIÓN

El asesinato del buen profesor

Aunque la situación es cada vez peor, cuando los resultados en PISA y en cualquier humilde control o examen son crecientemente pobres, apenas nadie de arriba parece tener la más mínima intención de arreglar las cosas

Daniel Martín Ferrand. 25 oct. 2026

Don Manuel Sacristán, más conocido como El Sacris, fue mi profesor de Historia en el colegio. Su método docente, magnífico, consistía en entrar en clase y, tras un sobrio saludo, ponerse a dar apuntes. Sin más. El alumno tenía que tomar notas como bien pudiese y, así, disfrutar de la soberbia capacidad de síntesis de un maestro de la asignatura y de la profesión. Además, solía preguntar todos los días y ponía numerosos exámenes y trabajos.

Con El Sacris no solo aprendimos Historia. También aprendimos a prestar atención, a escuchar, a escribir mientras interpretabas los distintos hechos y procesos históricos. Sus clases se caracterizaban por el rigor y la exigencia, por lo que muchos suspendían y tenían que recuperar la asignatura, ya fuese ese mismo curso o al siguiente. Curiosamente, apenas nadie hablaba mal de un profesor que se esforzaba por enseñarnos, se portaba con el mayor de los respetos y corregía con exquisita justicia.

Cuando, veinte años atrás y en el mismo colegio donde, años 80, había cursado BUP y COU, comencé mi labor docente, me comentaron que el Sacris ya no era el modelo a seguir, sino que había que apostar por otros métodos, como el aprendizaje cooperativo, la evaluación por proyectos y otras zarandajas similares. No sé quién decidió considerar los apuntes y el esfuerzo como elementos dignos de condena, pero desde luego se lució.

Ya hace más de una década escribí que, con este sistema educativo que deja tantos huecos, que crea tantos vacíos en el Vacío, se estaba creando el perfecto caldo de cultivo para que brotasen extremismos por doquier. A los hechos me remito.

Lo asombroso es que, aunque la situación es cada vez peor, cuando los resultados en PISA y en cualquier humilde control o examen son crecientemente pobres, apenas nadie de arriba parezca tener la más mínima intención de arreglar las cosas. Los debates en el mundillo se centran –de manera similar al resto de ámbitos– en el modo adecuado de empleo de las nuevas tecnologías, en concreto de la IA... sin detenerse un instante a meditar sobre la necesidad de desarrollar la Inteligencia Humana en las aulas para así lanzar al mundo ciudadanos con unos mínimos de criterio y responsabilidad.

También se habla de métodos, gamificación, valores, equidad, mentoría... pero nunca de nada con algo de enjundia. Para el Congreso Internacional de Aprendizaje, Innovación y Cooperación que se celebrará en Madrid en 2027 se han abierto 32 áreas temáticas sobre las que reflexionar y discutir. En ninguna de ellas se incluye una referencia a los contenidos, al qué enseñar y aprender, ni mucho menos a la exigencia, el rigor y la excelencia... para mí los auténticos faros de cualquier sistema educativo que se precie.

El mismo sentido se puede observar en las reivindicaciones de la actual huelga de la educación pública no universitaria que han convocado en Madrid unos sindicatos con escasísima representación entre el profesorado. Algunas de las demandas, como reducir a 15 alumnos por clase, son quiméricas. Otras, como la reducción de la burocracia, son tan obvias que no entiendo por qué nadie hace nada al respecto. En cualquier caso, no se pide una educación más exigente y rigurosa donde prime la excelencia.

La batalla está perdida. Los alumnos de la inmensa mayoría de colegios –no me atrevo a escribir todos– son incapaces de coger apuntes con un mínimo de soltura. ¡Pero si tampoco son capaces de copiar lo que se dicta de manera lenta y machacona! Aparte, solo estudian para los exámenes y la cantidad de materia es infinitamente menor –los contenidos son cada vez menos extensos y exigentes, a veces hasta niveles que rozan el ridículo–. Por fin, necesitan la variedad y el cachondeo, porque si no se aburren y dejan de realizar las tareas con un mínimo de interés.

Hace veinte años no supe ver hacia dónde nos dirigiáramos. Si profesores como El Sacris no son el modelo que debemos seguir e imitar, entonces hay algo que no funciona, aquí y en toda la OCDE, como bien muestran el informe PISA y los demás estudios que se realizan. Mucho menos en esta sociedad «amemante» que con las nuevas tecnologías, a pasos agigantados, está perdiendo capacidad de atención, discernimiento, valores... ¡humanidad!

Como muchos de los otros asuntos que nos ocupan y nos preocupan, la educación es un asunto espinoso que, por la línea que se sigue, lejos anda de haber tocado su fondo definitivo... aquí ni en el resto de Europa... pero eso no debe ser excusa ni justificación para que, cual gatos despistados, sigamos mirando anonadados los faros del coche que nos va a atropellar.

Es imposible, por pura lógica, que surjan otros «Sacris» ... pero de alguna manera deberíamos favorecer –cuando menos permitir– que el buen profesor, que por ahí aún quedan algunos, pueda ejercer su labor con libertad y exigencia... que nada enseña más que un buen ejemplo sostenido y, en este ambiente, rebelde y contestatario.

EL PAIS **OPINIÓN**

¿Presento mi candidatura a la dirección de un centro?

La percepción de los propios conocimientos y capacidades de los aspirantes para ejercer la dirección importa sobremanera, ya que la cualificación para el ejercicio directivo no deriva solo de las prácticas docentes

ANTONIO MONTERO ALCAIDE. 26 OCT 2026

La evolución del acceso a la dirección de los centros, en el sistema educativo, ha evolucionado, tras la promulgación constitucional, de procesos de elección, por los miembros de los Consejos Escolares de los propios centros —desde 1985 hasta 2002—, a los de selección, realizada por una específica Comisión de Selección con representantes del centro y de la comunidad educativa —a partir del año 2002 y hasta la actualidad—.

En el primer caso, la elección era el resultado de una votación. Y en el segundo, de la resolución de un concurso de méritos para el desempeño directivo, con un requisito y a la vez mérito de especial relevancia: aportar un proyecto de dirección. Así las cosas, no es desajustado señalar que la presentación de una candidatura a la dirección de un centro resulta de un proceso de toma de decisiones en el que deben considerarse tres aspectos principales: el conocimiento con que se cuenta del centro que se pretende dirigir, la percepción de las propias competencias y capacidades para hacerlo, y las situaciones que influyen significativamente, incluso determinan el procedimiento de selección.

Aunque se dé preferencia a las candidaturas del propio centro, en el concurso de méritos para el acceso a la dirección pueden concurrir docentes de otros centros, por lo que el conocimiento de las características y

realidades del centro a cuya dirección se opta es relevante. Se trata, así, de conocer antecedentes significativos, identidades y singularidades, conflictos relevantes, desarrollo profesional de los docentes, naturaleza de la planificación institucional, relaciones entre sectores de la comunidad educativa, incluso la distribución del poder —es una obra de referencia, en tal sentido, el libro *La micropolítica de la escuela*, del sociólogo de la educación británico y analista de políticas educativas Stephen J. Ball, con primera edición de 1987—.

La percepción de los propios conocimientos y capacidades de los candidatos y candidatas para ejercer la dirección importa sobremanera, ya que la cualificación para el ejercicio directivo no deriva solo de las prácticas docentes. Por tanto, las capacidades y destrezas para asumir la dirección, los modelos de dirección y los estilos de liderazgo, el acceso a la formación específica, el propio desarrollo profesional, e incluso la tolerancia y la resiliencia forman parte del elenco de aspectos en los que también conviene reparar.

Y queda el análisis de las situaciones en que se pretende acceder a la dirección, ya que, como se adelantó, pueden condicionar o determinar tal acceso. Una es la situación de continuidad, cuando el director o directora concluye su periodo de mandato (cuatro años) y las renovaciones que establecen las Administraciones educativas tras la evaluación positiva del desempeño. Otra la de relevo, cuando la candidatura a la dirección se presenta por un miembro del equipo directivo cuyo director o directora no continua. Y también son factibles la concurrencia de varias candidaturas en el mismo centro o el carácter externo de la candidatura o candidaturas presentadas, al tratarse de docentes de otros centros.

En cualquier caso, el contenido del proyecto de dirección, que deben presentar las candidatos y candidatas ante la Comisión de Selección —aunque se verifiquen disfunciones a las que habrá que prestar atención en otro análisis—, es un aspecto principal para la valoración que han de realizar los integrantes de esa Comisión. Se trate de la continuidad del director o directora, que actualizará la orientación de su ejercicio en el proyecto; del relevo, con aportaciones particulares del aspirante; de la concurrencia de candidatos, para subrayar las diferencias; o del ajuste del proyecto por las candidaturas externas.

Como puede advertirse, tomar la decisión de presentar la candidatura a la dirección de un centro es bastante más que responder, directa y ligeramente, a la voluntad de hacerlo.

Antonio Montero Alcaide es inspector de Educación y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla.

europapress.es

El Gobierno trabaja en endurecer los requisitos de FP privada y universidades y reducir ratios de Infantil antes del 29N

También prevé aprobar un real decreto para que se pueda enseñar lenguas no oficiales como el asturiano o el aragonés

MADRID, 26 Oct. (EUROPA PRESS) - El Gobierno está trabajando para aprobar varios reales decretos educativos antes de las elecciones generales que se celebrarán el próximo 29 de noviembre, como los que endurecen los requisitos de los centros de Formación Profesional y las universidades o el que reduce las ratios en Educación Infantil y Bachillerato. Asimismo, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes prevé aprobar antes del 29N el proyecto de real decreto por el que se modifican diversos reales decretos relativos al profesorado de enseñanzas no universitarias, para permitir a las comunidades autónomas crear las especialidades correspondientes a las lenguas no oficiales que gocen de protección legal en sus respectivos territorios.

De este modo, en las comunidades autónomas con lenguas no oficiales que gocen de protección legal y en función de la regulación adoptada por las correspondientes administraciones educativas, los cuerpos de catedráticos de enseñanza Secundaria y de profesores de enseñanza Secundaria también podrán tener la especialidad propia de la lengua respectiva, por lo que podrán enseñar asturiano, aragonés y otras lenguas no oficiales. En este caso, el proyecto del real decreto, recogido por Europa Press, establece que las administraciones educativas "determinarán la atribución docente a dichas especialidades por analogía para la especialidad de Lengua Castellana y Literatura.

El Ministerio que dirige Milagros Tolón también quiere sacar adelante antes de las elecciones el real decreto de garantía de calidad de los centros privados del Sistema de Formación Profesional que establece, entre otros requisitos, un porcentaje mínimo de presencialidad para la FP virtual y semipresencialidad, así como un número mínimo de alumnos por profesor.

Así, en la formación virtual se exigirán entre un 15% y un 39% de presencialidad obligatoria, además de la formación en empresas; y en la formación semipresencial entre un 40% y un 60% de presencialidad lectiva. En cuanto a la ratio exigida para la Formación Profesional online, el real decreto establece para el curso 2028/2029 un máximo de 80 alumnos por profesor; en el curso 2029/2030 un máximo de 65 alumnos por

profesor; y un máximo de 50 alumnos por profesor en el curso 2030/2031, que es el objetivo final, y de 25 alumnos en las actividades presenciales.

Las actividades lectivas presenciales en la modalidad virtual se dedicarán, al menos, a la realización de pruebas presenciales que garanticen el logro de los resultados de aprendizaje; y al desarrollo de actividades lectivas presenciales necesarias para la adquisición, desarrollo y comprobación de determinados resultados de aprendizaje de la oferta, de acuerdo con las condiciones de calidad establecidas en el currículo o programa formativo correspondiente. A efectos del cómputo de la actividad lectiva, el proyecto de real decreto, consultado por Europa Press, excluye el periodo de formación en empresa u otro organismo equiparado.

REDUCIR RATIOS DE INFANTIL Y BACHILLERATO PERO NO DE ESO Y PRIMARIA

Otra de las normas educativas que previsiblemente aprobará el Ministerio antes del 29N es la que establece una reducción de ratios para las etapas de Infantil y Bachillerato, no así para las de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, cuya bajada de ratios se debe realizar mediante la aprobación de una ley, cuya tramitación cayó con la disolución de las Cortes Generales ante la convocatoria anticipada de elecciones.

Las ratios alumnado-profesor que propone el Ministerio en este real decreto en el primer ciclo de Educación Infantil son: 4 niños entre 0 y 1 año; 6 niños y niñas entre 1 y 2 años; y 8 niños entre 2 y 3 años. Asimismo, quiere reducir la ratio en el segundo ciclo de Educación Infantil de 25 niños por aula a 20 y en Bachillerato, que pasaría de 35 estudiantes por clase a 30.

La norma propuesta por Educación también establece que los centros de 0-3 años deberán contar con una serie de instalaciones y condiciones materiales, como un aula por cada unidad con una superficie adecuada al número de puestos escolares autorizados y en todo caso, con un mínimo de 2 metros cuadrados por puesto escolar. Las aulas destinadas a niños y niñas menores de dos años dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño.

EL DECRETO DE UNIVERSIDADES, EN CONSULTA PÚBLICA HASTA EL DÍA

Por su parte, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades sacó hace diez días a consulta pública previa el proyecto de real decreto de modificación de normativa sobre creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, cuyos requisitos serán los mismos que los incluidos en la norma aprobada el año pasado y tumbada por el Tribunal Supremo, según informaron a Europa Press fuentes del Ministerio.

El Departamento que dirige Diana Morant ha iniciado así los trámites para aprobar de nuevo la norma que endurece los requisitos para la creación de universidades, después de que el Tribunal Supremo la anulara por "falta de justificación en su tramitación urgente". El periodo de participación pública del nuevo real decreto sobre creación, reconocimiento y autorización de universidades queda abierto desde el día 15 de octubre hasta el 30 de octubre de 2026. El tribunal concluyó que el acuerdo de la tramitación urgente del procedimiento de elaboración y aprobación "no está debidamente justificado". "Y, su efecto, de omisión del trámite de consulta previa, carecía del amparo legalmente exigido", apunta.

En el documento publicado para lanzar la consulta previa de la nueva norma, que tiene por objeto recabar la opinión de ciudadanos, organizaciones y asociaciones antes de la elaboración de un proyecto normativo, el Gobierno justifica que "existe el riesgo de que se consoliden modelos universitarios que no respondan de forma suficiente a los estándares de calidad docente e investigadora que históricamente han caracterizado a la universidad española, y que la equiparan a la Europa más desarrollada".

El real decreto aprobado por el Gobierno hace un año, y ahora tumbado por el Supremo, exigía, entre otros nuevos requisitos, que las universidades cuenten con una masa crítica de 4.500 estudiantes. También reforzaba las garantías de solvencia económica del proyecto, ya que se requería un aval bancario, u otro instrumento legal similar, que demuestre fehacientemente a disponibilidad de recursos económicos suficientes para sustentar el proyecto. La norma también establecía que era necesario un informe de evaluación preceptivo y vinculante elaborado por la ANECA o las agencias autonómicas equivalentes, además del informe preceptivo de la Conferencia General de Política Universitaria que se exige actualmente.

REALES DECRETOS EDUCATIVOS APROBADOS EN PRECAMPAÑA

Después de que el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunciara la convocatoria anticipada de elecciones, el Consejo de Ministros ha aprobado otras normas educativas, como el nuevo Estatuto del Estudiantado Universitario.

Esta norma, aprobada para ampliar derechos, reforzar la protección de los alumnos y adaptar la universidad a las necesidades de hoy, reconoce expresamente el derecho al paro académico, total o parcial, y prevé que las universidades regulen cómo ejercerlo con participación de la representación estudiantil, respetando también el derecho a la educación. Entre los deberes que deberán cumplir los alumnos, destaca el no hacer un uso inapropiado de la Inteligencia Artificial.

Asimismo, ha aprobado el Real Decreto por el que se regula la concesión directa de subvenciones en materia de alojamientos universitarios en 2026, dotado con 45 millones de euros para el impulso de 2.000 nuevas plazas de alojamiento asequible para la comunidad universitaria.



Las ikastolas reducirán el uso de pantallas y retrasarán su incorporación a las aulas

Estos dispositivos no se utilizarán en las clases hasta tercero de Primaria, aunque bajo supervisión docente

NTM / EP. 26-10-26

Los centros pertenecientes a la federación de ikastolas de Euskadi, Navarra e Iparralde reducirán el uso de pantallas en el ámbito educativo y retrasarán la incorporación de estos dispositivos a las aulas, evitando su uso en las etapas iniciales y trabajando la competencia digital de manera analógica.

Esta decisión se recoge en la nueva 'Estrategia Digital' de la federación Euskal Herriko Ikastolak, con la que se pretende dar respuesta a las consecuencias negativas de la actual "hiperdigitalización", y que constata que el desarrollo de la competencia digital debe llevarse a cabo en tres niveles: alfabetización, implementación y empoderamiento.

De esa forma, establece que en primer lugar hay que conocer la tecnología, para después poder utilizarla como herramienta, y finalmente, reflexionar sobre sus posibilidades, límites e influencias, según ha informado Euskal Herriko Ikastolak en un comunicado.

De acuerdo a esos principios, la estrategia contempla tres medidas principales: reducir el uso de pantallas en el ámbito educativo; retrasar en el tiempo la incorporación de las pantallas al aula, evitando su uso en las etapas iniciales y trabajando la competencia digital de manera analógica; y trabajar el empoderamiento digital de forma específica y en momentos concretos, dedicando un tiempo específico en el horario semanal.

Por fases

En Educación Infantil y en los dos primeros cursos de Educación Primaria, los dispositivos no se utilizarán en la actividad habitual; y en los casos en que sea necesario un uso excepcional, será el docente quien utilice el dispositivo, no el niño o la niña.

Asimismo, los primeros fundamentos de la competencia digital y del pensamiento computacional se trabajarán de manera analógica: a través del juego, la experimentación y la guía del docente, según ha informado esta federación en un comunicado.

En cuanto a tercero y cuarto de Educación Primaria, se comenzarán las actividades en línea, siempre bajo la dinamización del docente y guiadas por el uso que haga el alumnado. En quinto y sexto se sistematizará el trabajo de la competencia digital. El objetivo no es utilizar más dispositivos digitales, sino elegir el uso que realice una aportación significativa al proceso de aprendizaje.

En el caso de los jóvenes de entre 12 y 16 años, en la ESO se promoverá un uso ético, responsable y sostenible de los dispositivos digitales. Además, en todas las etapas, en lo que respecta a la organización del uso de los dispositivos, se garantizará que las ikastolas ofrezcan un entorno seguro para su uso; y, por tanto, cuando el uso se realice fuera de la ikastola, deberán explorarse y activarse vías y opciones para garantizar que se respeten la seguridad y los derechos del alumnado. En cambio, los dispositivos digitales deberán quedarse en la ikastola durante el recreo.

Con investigaciones de la universidad

Esta estrategia tiene como base las investigaciones realizadas junto con la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI) de Mondragón Unibertsitatea y las aportaciones de investigadores e investigadoras de varias universidades, así como de diversos profesionales del ámbito de la educación.

La investigación ha analizado específicamente el ámbito educativo y el estudio se ha recogido en cuatro documentos: la justificación de la aportación de la tecnología, la fundamentación de la clasificación, la clasificación validada de la competencia digital y las propuestas de aterrizaje en el aula. Asimismo, para completar la estrategia se han tenido en cuenta conocimientos y evidencias de otros ámbitos: la sanidad, la psicología, la neurociencia y la salud pública.

Sterm alerta del riesgo de la educación pública: "La concertada crece tres veces más en la Región"

El sindicato de educación pide a la Consejería que blinde la escuela pública "al igual que hacen con los centros concertados" para que no se pierdan aulas con la bajada de la natalidad

Ana García. 26 OCT 2026

En los últimos seis años la escuela concertada ha sufrido un importante tirón en la Región de Murcia que va en detrimento de la escuela pública. "La segunda pierde recursos y fondos en favor de la primera, con una Consejería de Educación más preocupada de blindar la concertada bajo el eslogan de la 'libertad de elección de centro' de los padres descuidando la educación de todos".

Así lo afirman los responsables del sindicato educativo Sterm-Intersindical de la Región de Murcia, quienes este lunes han presentado el informe 'La pública en juego. Expansión y consolidación de la enseñanza concertada en la Región de Murcia'.

En el trabajo se analiza la evolución de la escolarización, unidades educativas, la financiación y las consecuencias sociales del crecimiento de la enseñanza privada sostenida con fondos públicos en la comunidad, poniendo de relieve que en los últimos cursos la concertada crece casi tres veces más que la pública.

Entre los cursos 2017-2018 y 2023-2024, el alumnado escolarizado en la enseñanza concertada en la Región aumentó un 11,8% frente al 4,2% de la enseñanza pública.

Sterm apunta a que esta diferencia es aún más significativa si se analiza la evolución de las unidades educativas. Entre 2018-2019 y 2024-2025 la enseñanza concertada pasó de 3.010 a 3.737 unidades, lo que representa un crecimiento del 24,15%. Mientras que en ese mismo periodo, la red pública pasó de 9.382 a 10.078 unidades, un incremento del 7,42%.

Andrés Martínez, portavoz del sindicato, explica que este aumento ha sido especialmente intenso en las etapas educativas de Educación Infantil 0-3 años y en Bachillerato.

En Infantil, por ejemplo, las unidades concertadas pasaron de 11 a 459 entre los cursos 2018-2019 y 2024-2025, coincidiendo con la extensión de la gratuidad en esta etapa. En el caso de Bachillerato, entre 2017-2018 y 2023-2024, la concertada ganó 3.072 estudiantes, frente a los 171 de la pública, absorbiendo casi el 95% del crecimiento de matrícula en esta etapa educativa.

Martínez también llama la atención sobre el caso de FP de Grado Superior, donde las unidades de concertadas pasaron de 26 a 72 entre 2018-2019 y 2024-2025, un incremento del 176,9%.

Acuerdo con la concertada recurrido y admitido a trámite

Ante esa realidad, Sterm recuerda que en abril de este año la Consejería de Educación llegó a un acuerdo con la patronal y algunos sindicatos para "blindar" las unidades educativas de la enseñanza concertada durante los próximos años ante el descenso de la natalidad, un acuerdo que también pretendía dar estabilidad a las plantillas conservando los puestos docentes cuando disminuya la demanda.

"Sin embargo, Educación se ha negado a firmar un acuerdo similar en la pública, lo que pone en peligro cientos de puestos docentes en la escuela pública", afirma Andrés Martínez, quien considera que esta es una muestra de que "la Consejería defiende la enseñanza concertada frente a la pública, con continuos intentos de blindarla".

El sindicato señala a la Consejería como responsable del cierre de unidades de Infantil en la pública, "mientras protege la educación concertada", y pone como ejemplo las aulas cerradas en Totana, donde varios docentes han sido desplazados de sus puestos.

El acuerdo fue recurrido por el sindicato Sterm-Intersindical, recurso que ha sido admitido a trámite por el TSJ de la Región de Murcia, como adelantó La Opinión.

Mayor segregación escolar

El informe también analiza las consecuencias sociales de la convivencia de dos redes educativas financiadas con fondos públicos y llega a indicar que "la distribución del alumnado entre ambas redes presenta importantes desigualdades socioeconómicas. La enseñanza pública escolariza proporcionalmente a más alumnado extranjero y con necesidades específicas de apoyo educativo, mientras que la concertada presenta, en términos generales, una composición social más favorecida".

También advierte el sindicato sobre las cuotas económicas y otros gastos asociados de los colegios concertados, "que pueden convertirse en barreras de acceso para las familias con menos recursos". Y aunque recuerda que las cuotas de la enseñanza concertada son voluntarias, el 90% del alumnado las abona.

La privada tiene menor tirón

Las cifras analizadas por Sterm en el informe publicado este lunes también muestran que el porcentaje de alumnos matriculados en enseñanza privada en la Región de Murcia llega a ser prácticamente la mitad de la media nacional. Mientras que en España el 8,57% de los estudiantes van a centros privados, en la comunidad la cifra es del 4,78%.

Por ello, son la educación pública, con el 69,71% de los alumnos, y la concertada, con el 25,51%, los que asumen el peso de la educación en la Región de Murcia.

La comunidad con mayor presencia de la educación concertada es País Vasco, que llega al 47,31%, frente a Castilla-La Mancha, que tiene la cifra más baja, con el 13,76%.

europapress.es

La burocracia, atender a los padres y los cambios normativos, fuentes de estrés de los directores de colegios españoles

Un nuevo análisis de la OCDE señala que casi el 60% de los directores españoles sufre bastante o mucho estrés en su trabajo

MADRID, 26 Oct. (EUROPA PRESS) - Las fuentes de estrés más comunes en los directores de centros educativos españoles son el exceso de trabajo administrativo (80%), atender las inquietudes de padres y tutores (70%) y mantenerse al día con los cambios en los requisitos de las autoridades (68%).

Así lo refleja un nuevo análisis de la OCDE de los datos recogidos en 2024 durante la última 'Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS)', elaborada a 280.000 docentes de 55 sistemas educativos que compartieron sus opiniones sobre el liderazgo de 17.000 directores que pone de manifiesto que, con el apoyo y los recursos adecuados, el liderazgo escolar puede favorecer un clima escolar positivo, mejorar los resultados profesionales del profesorado y reducir la escasez de personal docente señalada.

En promedio, en los sistemas educativos de la OCDE, los directores informan con mayor frecuencia estrés derivado del exceso de trabajo administrativo (68%), los cambios en los requisitos de las autoridades (56%) y la atención a las inquietudes de padres y tutores (53%).

En España, el 59% de los directores de centros escolares experimentan estrés "bastante" o "mucho" en su trabajo (cifra similar a la media de la OCDE: 61%). El 84% de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que su director fomenta la cooperación entre ellos para desarrollar nuevas prácticas docentes, lo cual no difiere estadísticamente de las opiniones de la media de la OCDE (86%). Además, el 80% de los docentes afirma que su director se asegura de que los profesores asuman la responsabilidad de mejorar sus habilidades docentes (inferior a la media de la OCDE: 85%), y el 86% opina que su director se asegura de que los docentes se sientan responsables de los resultados de aprendizaje de sus alumnos (similar a la media de la OCDE: 86%).

En España, el 90% de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que su director tiene una visión clara para la escuela (superior a la media de la OCDE: 87%), el 80% está de acuerdo en que el director anima a todo el personal a opinar sobre las decisiones importantes (superior a la media de la OCDE: 78%), el 90% está de acuerdo en que el director mantiene buenas relaciones profesionales con el personal (superior a la media de la OCDE: 86%) y el 95% está de acuerdo en que el director mantiene buenas relaciones profesionales con los padres o tutores (superior a la media de la OCDE: 91%).

UN LIDERAZGO VALORADO MEJORA EL CLIMA ESCOLAR

El estudio concluye que un liderazgo valorado "se asocia con un clima escolar que favorece la enseñanza y el aprendizaje, así como con mejores resultados profesionales para los docentes". Además, en las escuelas con un liderazgo más valorado, "los docentes son menos propensos a abandonar la profesión y, en promedio, se registran menos casos de escasez de profesorado en los sistemas educativos de la OCDE".

En España, el porcentaje de directores que afirman estar satisfechos con su trabajo es del 96% (similar a la media de la OCDE: 94%). Este porcentaje no varió entre 2018 y 2024 (la media de la OCDE disminuyó en 2 puntos porcentuales durante el mismo periodo). En promedio, los directores que están satisfechos con su trabajo tienden a ser más valorados por sus docentes, tanto como líderes pedagógicos como relacionales, en los sistemas educativos de la OCDE.

El informe señala que los directores que se sienten apoyados y satisfechos "pueden estar mejor preparados para liderar y construir relaciones sólidas con los docentes". El reconocimiento de los docentes, a su vez, "puede fortalecer la satisfacción laboral y la sensación de eficacia de los directores".

En promedio, en los sistemas educativos de la OCDE, los directores valorados se centran en el currículo y las tareas didácticas, como la observación en el aula y la retroalimentación a los docentes; apoyan el liderazgo docente; utilizan los resultados de la escuela y del aula en la evaluación formal del profesorado; complementan la evaluación con planes de desarrollo/formación; e involucran activamente a las partes interesadas en la toma de decisiones y las actividades escolares.

En España, el 50% de los directores observaron clases con frecuencia o muy a menudo en los 12 meses previos a la encuesta (cifra similar a la media de la OCDE: 49%), el 50% proporcionaron retroalimentación a los docentes basándose en sus observaciones (cifra similar a la media de la OCDE: 56%) y el 66% ayudaron a los docentes a colaborar para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza (cifra similar a la media de la OCDE: 60%).

Entre 2018 y 2024, la observación de clases por parte de los directores aumentó en 22 puntos porcentuales (la media de la OCDE aumentó en 7 puntos porcentuales durante el mismo periodo). En España, el 56% de los directores utilizan los resultados de los docentes en el centro escolar y en el aula como parte de la evaluación formal del profesorado (cifra similar a la media de la OCDE: 62%), y el 58% afirma que, casi siempre o siempre, se elabora un plan de formación o desarrollo profesional tras una evaluación formal del profesorado (cifra superior a la media de la OCDE: 47%).

Entre 2018 y 2024, el uso de los resultados en el centro escolar y en el aula como parte de la evaluación formal del profesorado disminuyó en 19 puntos porcentuales (la media de la OCDE disminuyó en 9 puntos porcentuales durante el mismo periodo).

PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES ESCOLARES

En España, brindar oportunidades para que el personal participe activamente en las decisiones escolares es prácticamente universal, con un 97% de directores que así lo afirman (similar a la media de la OCDE: 98%). El 86% indica que los padres y tutores tienen oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares (superior a la media de la OCDE: 81%), y el 89% afirma lo mismo para el alumnado (similar a la media de la OCDE: 85%).

Las necesidades de aprendizaje más frecuentes en España son: promover el bienestar del personal (25%), fomentar la colaboración entre docentes (21%) y utilizar datos para mejorar la calidad escolar (20%). En promedio, en los sistemas educativos de la OCDE, las necesidades de desarrollo profesional más frecuentes de los directores son: promover el bienestar del personal (28%), fomentar la colaboración entre docentes (27%), utilizar datos para mejorar la calidad escolar (25%) y la gestión escolar (25%).

Además, las limitaciones de recursos materiales más comunes en España son: espacio didáctico (24%), infraestructura física (20%) y materiales para la formación en habilidades vocacionales (16%). En promedio, en los sistemas educativos de la OCDE, los directores informan con mayor frecuencia la escasez o insuficiencia de espacio didáctico (25%), infraestructura física (24%) y recursos y herramientas digitales para la enseñanza (16%) como las limitaciones de recursos materiales que dificultan considerablemente la capacidad del centro para ofrecer una enseñanza de calidad.

En cuanto al salario, el 42% de los directores españoles están satisfechos con su salario (inferior a la media de la OCDE: 49%). Entre 2018 y 2024, el porcentaje de directores satisfechos con su salario no varió (la media de la OCDE aumentó 6 puntos porcentuales durante el mismo periodo). El 59% de los directores están satisfechos con sus condiciones laborales no salariales (cifra similar al promedio de la OCDE: 66%). Entre 2018 y 2024, el porcentaje de directores satisfechos con sus condiciones laborales no salariales se mantuvo sin cambios (el promedio de la OCDE tampoco varió durante el mismo periodo).

▣ EL DEBATE

¿Cuánto cobran los profesores de Primaria y Secundaria de cada comunidad autónoma?

Las diferencias entre las retribuciones ordinarias de los docentes de Primaria se sitúan en los 202 euros mensuales, mientras que los de Secundaria llegan a los 230 euros

Navarra, Ceuta y Melilla presentan algunas especificidades a la hora de categorizar algunos complementos

Ángel Lara. 27 oct. 2026

Hasta un aumento de 600 euros mensuales. Esa es una de las exigencias que los profesores de la educación pública madrileña han hecho un paro en su actividad, expresadas a través de los sindicatos.

La cesión de las competencias a las autonomías en materia de Educación ha abierto diferencias entre las retribuciones de los docentes, pese a desempeñar la misma profesión, en condiciones parecidas. Estas diferencias aparecen desde la retribución ordinaria, es decir, el salario base, el complemento de destino y el

complemento específico de cada cuerpo docente en cada región. A esta cifra se le añadirían después los trienios, sexenios, pagas extraordinarias, componentes singulares, dependiendo del cargo que se desempeñe dentro del centro –que también varía dependiendo de sus alumnos– o las retenciones que se les pudieran gravar.

En la siguiente comparativa solo se tendrá en cuenta la retribución ordinaria, lo que se aproximaría al salario que percibiría un nuevo docente mensualmente sin un componente singular.

Hasta 230 euros de diferencia en Secundaria

En Secundaria en el interior de la península, el País Vasco encabeza la comparación, con un salario bruto mensual de 3.064,66 euros para un docente que empieza. Le siguen Cantabria, con 3.029,83 euros, y Castilla-La Mancha, con 3.023,81 euros.

En el extremo inferior se sitúan Asturias, con 2.832,15 euros mensuales, y Castilla y León, con 2.835,37 euros. La diferencia entre la comunidad con la cifra más alta y la más baja entre las 17 comunidades autónomas supera los 230 euros al mes.

Madrid, por su parte, registra 2.914,79 euros brutos mensuales, una cantidad que la sitúa en una posición intermedia dentro de la relación.

En Baleares, el sueldo mensual de referencia para un profesor de Secundaria se sitúa en 2.992,67 euros brutos, que varía en función de la isla de residencia: en el caso de Mallorca, se obtiene una indemnización de 147,09 euros cada treinta días. La cuantía escala hasta los 226,72 euros en Menorca e Ibiza y llega a los 298,28 euros de compensación en Formentera.

De manera similar ocurre en Canarias, donde se le debería sumar una retribución de 163 euros en el caso de residir en una isla mayor, y de 542,92 euros en una isla menor.

Sueldos de profesores

Bruto por comunidad autónoma en 2026

■ Sueldo base ■ Complemento de destino ■ Complemento específico

Andalucía	1 387,24	729,14	881,46	2 997,84
Aragón	1 387,24	729,14	756,22	2 872,6
Canarias (Isla mayor)	1 387,24	739,26	931,72	3 058,22
Canarias (Isla menor)	1 387,24	739,26	1 310,64	3 437,14
Cantabria	1 387,24	767,49	875,1	3 029,83
Castilla-La Mancha	1 387,24	729,14	907,43	3 023,81
Castilla y León	1 387,24	729,14	718,99	2 835,37
Cataluña	1 387,24	729,14	720,83	2 837,21
Comunidad de Madrid	1 387,24	729,14	798,41	2 914,79
Comunidad Foral de Navarra	1 387,24	871,51	756,23	3 014,98
Comunidad Valenciana	1 387,24	729,14	816,97	2 933,35
Extremadura	1 387,24	729,14	734,69	2 851,07
Galicia	1 387,24	729,14	779,29	2 895,67
Islas Baleares (Mallorca)	1 387,24	729,14	1 023,38	3 139,76
Islas Baleares (Menorca e Ibiza)	1 387,24	729,14	1 103,01	3 219,39
Islas Baleares (Formentera)	1 387,24	729,14	1 174,57	3 290,95
La Rioja	1 387,24	729,14	837,85	2 954,23
País Vasco	1 387,24	880,09	797,33	3 064,66
Principado de Asturias	1 387,24	736,54	708,37	2 832,15
Región de Murcia	1 387,24	729,14	877,78	2 994,16
Ceuta	1 387,24	729,14	1 542	3 658,38
Melilla	1 387,24	729,14	1 542	3 658,38

Esta gráfica está compuesta por los valores de la retribución ordinaria del cuerpo docente en cada región
Gráfico: El Debate • Fuente: ANPE • Descargar los datos • Creado con Datawrapper

Sueldos de maestros

Bruto por comunidad autónoma en 2026

■ Sueldo base ■ Complemento de destino ■ Complemento específico

Andalucía	1 199,52	592,11	857,3	2 648,93
Aragón	1 199,52	592,11	740,23	2 531,86
Canarias (Isla mayor)	1 199,52	600,31	965,17	2 765
Canarias (Isla menor)	1 199,52	600,31	1 307,11	3 106,94
Cantabria	1 199,52	623,22	875,1	2 697,84
Castilla-La Mancha	1 199,52	592,11	907,43	2 699,06
Castilla y León	1 199,52	592,11	717,65	2 509,28
Cataluña	1 199,52	592,11	704,95	2 496,58
Comunidad de Madrid	1 199,52	592,11	781,84	2 573,47
Comunidad Foral de Navarra	1 199,52	700,69	723,4	2 623,61
Comunidad Valenciana	1 199,52	592,11	812,37	2 604
Extremadura	1 199,52	592,11	734,72	2 526,35
Galicia	1 199,52	592,11	779,29	2 570,92
Islas Baleares (Mallorca)	1 199,52	592,11	1 008,57	2 800,2
Islas Baleares (Menorca e Ibiza)	1 199,52	592,11	1 092,27	2 883,9
Islas Baleares (Formentera)	1 199,52	592,11	1 163,82	2 955,45
La Rioja	1 199,52	592,11	815,42	2 607,05
País Vasco	1 199,52	701,21	704,28	2 605,01
Principado de Asturias	1 199,52	598,09	708,37	2 505,98
Región de Murcia	1 199,52	592,11	871,33	2 662,96
Ceuta	1 199,52	592,11	1 260	3 051,63
Melilla	1 199,52	592,11	1 260	3 051,63

Esta gráfica está compuesta por los valores de la retribución ordinaria del cuerpo docente en cada región
Gráfico: El Debate • Fuente: ANPE • Descargar los datos • Creado con Datawrapper

¿Y cuánto cobra un maestro de Primaria?

En Educación Primaria, Castilla-La Mancha y Cantabria se encuentran entre las comunidades con las retribuciones más elevadas dentro de la península. La primera alcanza los 2.699,06 euros brutos mensuales, seguida muy de cerca por la segunda, con 2.697,84 euros. Murcia completa el podio con 2.662,96 euros al mes.

En la parte baja aparecen Cataluña, con 2.496,58 euros; Asturias, con 2.505,98 euros; y Castilla y León, con 2.509,28 euros. La distancia entre Castilla-La Mancha y Cataluña ronda los 202 euros mensuales.

En Madrid, el salario de referencia para un maestro de Primaria es de 2.573,47 euros brutos al mes. En Baleares, la cantidad asciende a 2.667,92 euros, a la que habría que añadir el complemento de residencia correspondiente a la isla de destino, como sucedía en Secundaria. La indemnización constaría de 132,28 euros en Mallorca; 215,98 euros en Menorca e Ibiza y ascendería hasta los 287,53 euros en Formentera. Lo mismo para Canarias, donde, en este caso, serían 146,72 euros en una isla mayor y 488,66 euros en una isla menor.

Las especificidades de Navarra, Ceuta, Melilla y los archipiélagos

El Régimen Foral de Navarra agrupa las partidas de sueldo base y complemento de destino de manera distinta en sus presupuestos. En la región, el gobierno foral integra el sueldo base y el nivel de destino en una única categoría denominada sueldo base.

Por otro lado, Ceuta y Melilla sí mantienen el desglose estatal de sueldo base y complemento de destino. La diferencia que dispara su retribución bruta respecto a la península aparece en el apartado del complemento específico. En este se añade la indemnización por residencia (como ocurre con los archipiélagos, de entre 700 €–1.000 € al mes según la categoría) para compensar condición geográfica. En la tabla se ha desglosado para que el sueldo base coincida con el estándar del resto de España.

EL PAIS

Los ‘curis’: las cuentas anónimas en Tik Tok que ridiculizan a profesores y alumnos dejan las primeras denuncias en La Rioja

Dos institutos denuncian el contenido humillante de estas publicaciones, una nueva forma de ciberacoso

VÍCTOR ESPUELAS. La Rioja - 27 OCT 2026 - 05:30 CET

Uno de los últimos fenómenos en redes sociales, que recibe el nombre de ‘curis’, ha traspasado la línea roja de la broma para convertirse en un arma arrojadiza y un instrumento de ciberacoso y bullying. Estas cuentas, habituales en Tik Tok, son creadas por alumnos de forma anónima para recrear escenas cotidianas del centro a partir de dibujos, ilustraciones o cómic. Para ello, emplean la inteligencia artificial en muchos casos con el objetivo de despertar la risa entre la comunidad de estudiantes. Son perfiles que adoptan el nombre de los centros educativos, que incluso utilizan sus logotipos oficiales, y que narran a través de viñetas y memes situaciones habituales con el humor como principal aliado. Algunos ejemplos de estas prácticas hacen referencia a cómo algunos alumnos utilizan vapores en el recreo, cómo el baño es el refugio más habitual para utilizar el móvil o aluden también a la decepción que sienten cuando un profesor vuelve después de una baja y deben retomar las clases con normalidad.

El problema viene cuando la burla se convierte en una forma de humillar a profesores y alumnos. Es lo que ha ocurrido en dos institutos de La Rioja.

La primera denuncia la ha presentado un profesor del IES Francisco Tomás y Valiente, en Fuenmayor, después de que una de estas cuentas en TikTok publicara viñetas sobre comportamientos inapropiados de este docente hacia sus alumnas. La dirección del centro ha difundido un comunicado en el que pone de manifiesto su total confianza en el profesor. “La reputación de una persona no puede quedar a merced de una publicación anónima, una viñeta o una insinuación viral”, constata la directora, Mónica Anguiano. El centro ha ofrecido a quien gestionaba esta cuenta la posibilidad de contar lo sucedido, pero, al no haberlo hecho, se ha abierto la vía legal para esclarecer los hechos y poner fin a estas publicaciones. La dirección sostiene que preservará la intimidad de los afectados y adoptará las “medidas correspondientes”.

En el IES Rey Don Sancho de Nájera también ha ocurrido una situación similar, aunque en este caso las denuncias han sido interpuestas por la dirección y el profesorado afectado. La broma ha dado paso a un contenido “bastante ofensivo y difamatorio”, ha explicado en Radio Rioja Cadena SER el director del centro, Antonio Hernández Lobo. Unas viñetas que también hacían mofa del personal de conserjería.

Este centro decidió, en primer lugar, convocar al alumnado para dar a conocer que el claustro estaba al corriente de lo que estaba ocurriendo. Luego se trasladó a las familias una nota para que supervisaran el comportamiento de sus hijos en redes sociales. “Hablamos de menores y el humor nunca puede ser una justificación para ofender y mucho menos para ridiculizar”, apunta Hernández Lobo. El tercer paso fue la denuncia. “Está denunciado ante la Guardia Civil y algún profesor incluso ha ido directamente al juzgado”, añade.

Además, también se trasladaron las correspondientes denuncias ante TikTok. “Curiosamente y paradójicamente nos ha respondido que no se rozaba la ilegalidad y que por tanto no iban a aceptar nuestra denuncia”, sostiene Hernández Lobo, que precisa que todas estas cuentas, alrededor de seis, “han sido eliminadas” por los promotores sin que la red social haya asumido responsabilidad alguna.

La Consejería de Educación ha declinado hacer una valoración sobre lo ocurrido, aunque aseguran “que lo están analizando”.

Por su parte, el Colegio de Educadores de La Rioja ha puesto en marcha una campaña, con el lema ‘La humillación no es humor’. Si solo te ríes tú, quizá no sea una broma, en respuesta a los “ataques” al profesorado y al alumnado de estos centros. “La humillación no es humor, un rumor no se convierte en verdad por compartirse mil veces, no necesitas hacerte viral para hacer lo correcto o tu identidad, por ejemplo, no es un insulto, ser docente no significa dejar de sentir”, incide el presidente de la entidad, Tomás Latasa, que

destaca la importancia de no reenviar y difundir esta clase de contenidos. En el caso de los centros, el trabajo, prosigue, debe estar orientado a proteger a las víctimas y activar los protocolos necesarios para poner en marcha las medidas educativas adecuadas.

El Colegio de Trabajo Social también ha lamentado lo ocurrido en estos dos centros y ha mostrado su solidaridad con los docentes y el alumnado afectado. "Creemos que es muy importante, a través de una intervención conjunta, de todos los agentes sociales, familias, educadores e instituciones, lograr educar en y desde la comunidad, para tratar de resolver este tipo de comportamientos delictivos", resalta la presidenta Sara Narro sobre los curis, un fenómeno que se extiende por buena parte de los institutos de España y que en La Rioja ha dejado las primeras denuncias.

INFORMACIÓN

La consellera de Educación accede a reunirse con el STEPV, UGT y CC OO para poner fin al "encierro" de los sindicatos mayoritarios

Tras cancelar la última cita por la dana, Carmen Ortí plantea un nuevo encuentro el próximo lunes, aunque abre la negociación a CSIF y ANPE, las organizaciones con las que se pactó el acuerdo salarial que puso en suspenso la huelga

María G. Prieto. Alicante 27 OCT 2026

Después de un encierro sindical de poco más de una hora en la sede de la conselleria, Educación zanja el conflicto con una propuesta de reunión el lunes que viene a las 9 de la mañana. Los sindicatos STEPV, CC OO y UGT han levantado la protesta y se han marchado del edificio tras conseguir hablar con el Director General de Centres Docentes Jorge Cabo y después de haber amenazado con no marcharse del salón de actos hasta que les atendieran. La consellera Carmen Ortí se reunirá, por tanto, con las entidades sindicales, aunque invita a sumarse a la cita a ANPE y CSIF, que no han participado en el encierro.

La semana pasada, la responsable de Educación aplazó su reunión con las organizaciones alegando que estaban analizando la situación de los centros educativos de la zona afectada por la dana Adam. Los representantes de los docentes de STEPV, CC OO y UGT denunciaban no haber recibido la propuesta de una nueva fecha. Tampoco una respuesta al calendario de negociación que pusieron encima de la mesa con los temas pendientes de la huelga indefinida, por lo que han aprovechado su presencia este lunes en la sede de Educación, con motivo de una reunión ordinaria de la Junta de Personal Docente de Valencia (el órgano colegiado de representación del profesorado), para "atrincherarse" en el edificio y exigir que se retomaran las negociaciones.

Desde la Conselleria de Educación apuntan que "de buena fe" habían cedido **la sala** para la reunión como "muestra de disposición al diálogo" y se han encontrado con el encierro. Aun así, defienden desde el departamento que "la puerta está abierta" y que "negociar exige responsabilidad por ambas partes". Señalan además que los tres sindicatos que han puesto en marcha la protesta "han exigido que la reunión sea exclusivamente con ellos y que queden fuera de la misma ANPE y CSIF". Por el contrario, afirman que la consellera recibirá a todos los sindicatos que quieran participar en el encuentro.

Por su parte, Comisiones Obreras denuncia que desde Educación se les había indicado durante el encierro que volvieran el martes a las 8 de la mañana con sus reivindicaciones, pero los representantes sindicales se habían negado. "Aquí nos quedamos hasta que tengamos un compromiso" defendían desde CC OO. A la reunión de la Junta de Personal también habían acudido representantes de ANPE y CSIF (las dos organizaciones que cerraron el acuerdo salarial con el Consell que puso en suspenso la huelga), que, por el contrario, sí han abandonado la sede del Departamento autonómico al concluir la cita.

Los delegados del STEPV, CC OO y UGT reprochan a Educación que no se haya avanzado en ninguno de los puntos que dio inicio a la huelga el curso pasado. "Estamos a finales de octubre y no se ha convocado ninguna mesa de negociación ni se ha dado respuesta a las propuestas sindicales de negociación" señalan desde estas organizaciones, que sostienen que "la conselleria juega a dilatar en el tiempo la negociación".

Propuesta de calendario

Ante la suspensión de la reunión de la semana pasada, los sindicatos hicieron llegar la propuesta de calendario para que se convocaran las oportunas mesas de negociación de inmediato. En la reunión estaba previsto que los tres sindicatos plantearan a Ortí una propuesta de calendario de negociación de los temas pendientes de la plataforma reivindicativa de la huelga indefinida.

La propuesta de las tres organizaciones planteaba, como primer punto, un incremento salarial, además de hablar de las plantillas docentes y la inclusión educativa; abordar la situación de la FP; las infraestructuras y ratios y el fomento del valenciano. El STEPV, CCOO y UGT afirmaron, mientras tanto, que trabajaban en un nuevo calendario de movilizaciones para exigir las mejoras que necesita el sistema educativo y anunciaron que

retomarán las movilizaciones tras la "falta de voluntad negociadora" de la conselleria en la última reunión con los portavoces sindicales.

Los representantes de los tres sindicatos defendieron que la negativa de Educación a incluir sus propuestas en el calendario de reuniones marcaba "un antes y un después en la voluntad de negociación" y les abocaba "a continuar las movilizaciones".

Desde el Consell, el secretario autonómico de Educación Daniel McEvoy respondió que "no se pueden retomar unas negociaciones que nunca se han roto" e insistió en que están "dispuestos a negociar cualquier tema". Como muestra, agendaron la reunión de la consellera Carmen Ortí con las tres organizaciones, que estaba prevista para el pasado miércoles y que finalmente fue aplazada. Los representantes de los profesores han venido recordando estas semanas que la huelga está suspendida, pero no desconvocada.

EL DEBATE

Menos alumnos, la misma educación: la oportunidad que España no debería desperdiciar

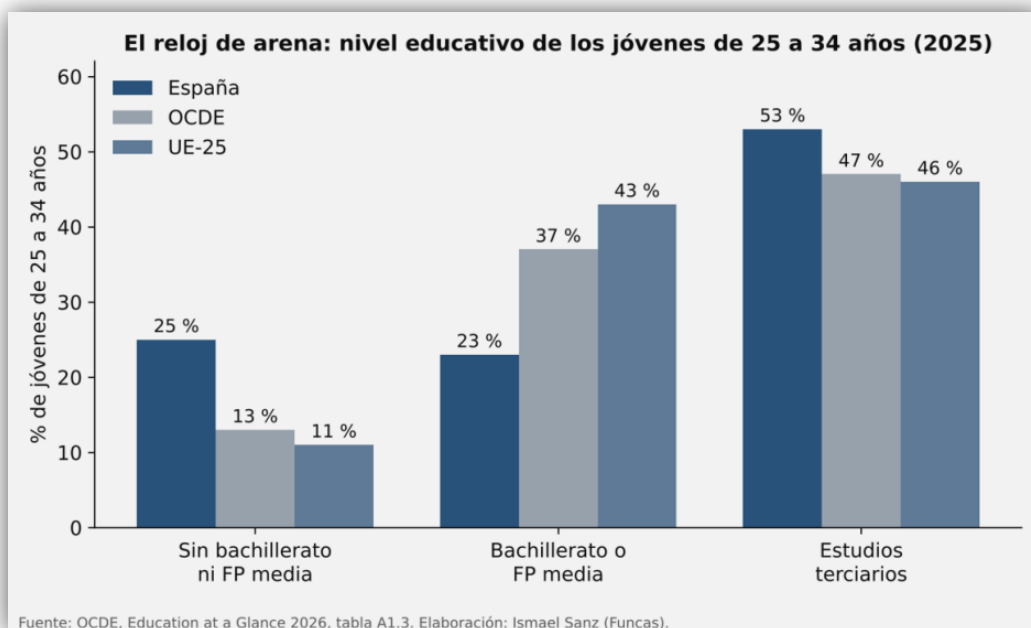
Portugal partía en 2015 de una situación casi idéntica a la nuestra, con un 33 por ciento de jóvenes sin secundaria superior, y lo ha reducido al 15 por ciento

Ismael Sanz 27 oct. 2026 - 04:30

Cada otoño la OCDE publica Education at a Glance, el informe que compara los sistemas educativos de los países desarrollados. La edición de 2026 llega en un momento especial para España: justo después de unos resultados de PISA 2025 que han reabierto el debate sobre qué falla en nuestras aulas. He analizado los datos españoles en un informe para Funcas (Panorama de la educación 2026: qué dice de España) y, como ya hice en abril en un trabajo anterior para la misma fundación sobre nivel educativo, habilidades y empleo, la conclusión es que España avanza, pero arrastra problemas que no se resuelven solos.

El reloj de arena

El primer dato es el más conocido y el menos resuelto. El 53 por ciento de los jóvenes españoles de 25 a 34 años tiene estudios superiores, por encima del 47 por ciento de la OCDE. Pero el 25 por ciento no ha completado el bachillerato ni la FP media, el doble que la media de la OCDE (13 por ciento) y más del doble que la Unión Europea (11 por ciento). En medio queda solo un 23 por ciento con nivel intermedio, frente al 37 por ciento de la OCDE. Es la estructura de reloj de arena que muestra el gráfico 1: mucha población en los extremos y poca en el centro.

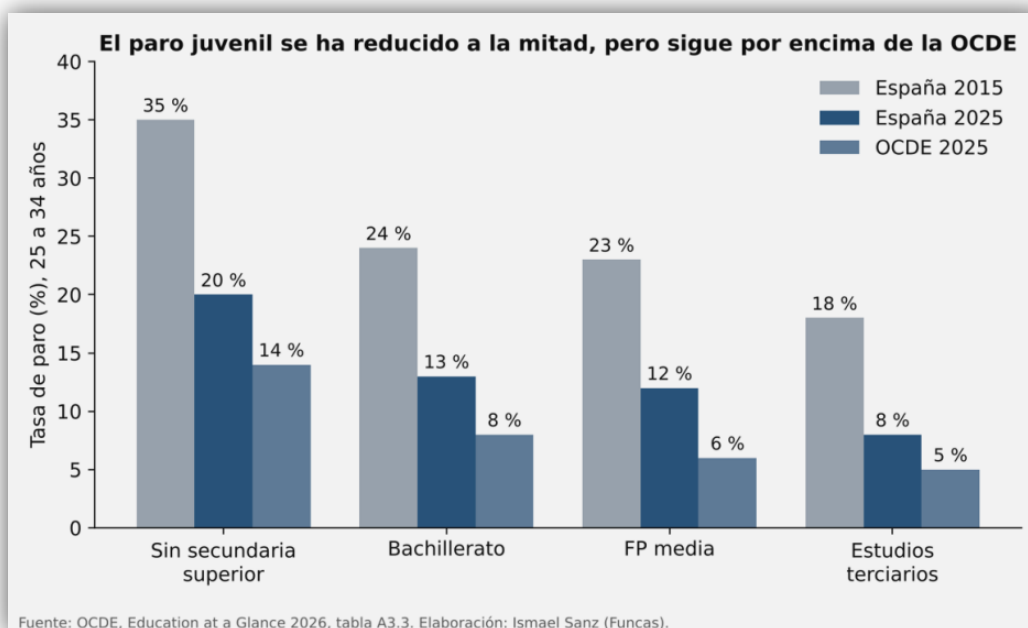


Portugal partía en 2015 de una situación casi idéntica a la nuestra, con un 33 por ciento de jóvenes sin secundaria superior, y lo ha reducido al 15 por ciento. España ha bajado del 34 al 25. El abandono educativo

temprano se situó en 2025 en el 12,8 por ciento, un mínimo histórico, pero todavía lejos del 9 por ciento que Europa fija como objetivo para 2030.

Lo que ha mejorado

Sería injusto quedarse solo con lo negativo. El mercado de trabajo juvenil ha cambiado de forma notable en una década, como recoge el gráfico 2. La tasa de paro de los jóvenes sin secundaria superior ha caído del 35 al 20 por ciento; la de los titulados universitarios, del 18 al 8. Los ninis de 18 a 24 años han pasado del 23 al 17 por ciento. Y la FP superior es una fortaleza diferencial: el 15 por ciento de los jóvenes españoles tiene esa titulación como nivel máximo, el doble que en la OCDE, con una prima salarial del 22 por ciento sobre quienes tienen bachillerato, también el doble de la media internacional.



España ha aumentado además su gasto público en educación del 3,6 al 3,9 por ciento del PIB mientras la OCDE lo reducía. Lo que ocurre es que, con un PIB por habitante menor y más alumnos escolarizados durante más años, ese esfuerzo se traduce en menos recursos por estudiante: 12.120 dólares frente a 13.601 en la OCDE, con la mayor distancia en primaria y en la universidad.

Los docentes

El capítulo central del informe de este año está dedicado a la escasez de profesorado. España no aporta datos sobre plazas vacantes, docentes sin plena cualificación o abandono de la profesión, lo que ya dice bastante. Sí sabemos, gracias a TALIS 2024, que el 24,6 por ciento del profesorado de ESO trabaja con contratos de un curso o menos, frente al 13,6 por ciento de la OCDE. Y que solo el 15,6 por ciento cree que la sociedad valora su profesión.

Los salarios no son el problema de entrada: un maestro español empieza cobrando 59.526 dólares en paridad de poder adquisitivo, frente a 48.038 en la OCDE. El problema es que la carrera es corta. El salario máximo es 1,4 veces el inicial, frente a 1,6 en la OCDE y mucho más en Portugal, Alemania o Países Bajos. Entrada bien pagada y poco recorrido después: así es la profesión docente en España.

Una oportunidad poco habitual

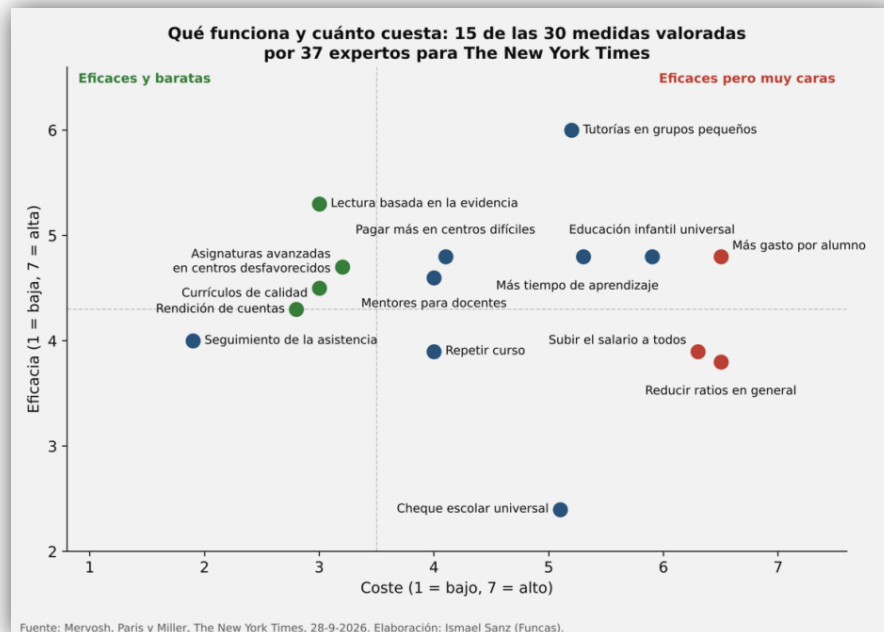
Aquí aparece el dato que debería ordenar el debate de los próximos años. La OCDE proyecta que la población española de 5 a 14 años se reducirá un 13 por ciento entre 2024 y 2033, más que en la OCDE (9 por ciento) y la UE (10 por ciento). Y eso ocurre después de una década en la que el profesorado ha crecido mucho más que el alumnado: entre 2015 y 2024 los alumnos de primaria bajaron un 5 por ciento y los docentes subieron un 9; en la ESO, los alumnos crecieron un 10 por ciento y los docentes, un 23. Las ratios ya están por debajo de la OCDE.

Si el presupuesto se mantiene, el gasto por alumno subirá sin necesidad de aumentar el gasto total. La pregunta no es cuánto, sino en qué.

Qué funciona y cuánto cuesta

Para responderla conviene mirar fuera. El pasado 28 de septiembre *The New York Times* preguntó a 37 investigadores de economía y política educativa, entre ellos Eric Hanushek, Thomas Kane y Susan Dynarski, por 30 medidas de mejora escolar y les pidió puntuar de 1 a 7 su eficacia y su coste. Estados Unidos afronta, como España, una caída de resultados que empezó antes de la pandemia. El gráfico 3 resume lo esencial.

La medida mejor valorada es la tutoría frecuente en grupos pequeños durante la jornada escolar para los alumnos que la necesitan (6 sobre 7), aunque es cara. La segunda es la enseñanza sistemática de la lectura basada en la evidencia, y es la de mejor relación entre eficacia y coste. Pagar más a los docentes que trabajen en centros difíciles figura entre las cinco más eficaces con un coste moderado. En cambio, subir el salario a todo el profesorado y reducir las ratios de forma generalizada son de las más caras y de eficacia solo media, porque los efectos de las clases pequeñas aparecen con grupos de unos 15 alumnos y, sobre todo, en primaria y con alumnado desfavorecido. Y tres medidas baratas aumentan la exigencia para más alumnos: currículos de calidad avalados por la evidencia, rendición de cuentas de los centros y acceso a asignaturas avanzadas para el alumnado de entornos difíciles.



La lección para España es clara. La caída demográfica es una oportunidad poco habitual, pero solo si se usa de forma selectiva: refuerzo temprano en primaria, tutorías para quienes se quedan atrás, incentivos para que los mejores docentes vayan donde más falta hacen y una carrera profesional con recorrido. Repartir el ajuste por igual, bajando ratios en todas partes, sería la forma más cara de no cambiar casi nada. Como resume Marguerite Roza, de Georgetown, en el panel del Times, la implementación lo es todo.

Ismael Sanz es catedrático de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador de Funcas.

europapress.es

El Gobierno aprueba 15 millones para el mantenimiento de la red de centros de excelencia de Formación Profesional

MADRID 27 Oct. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha autorizado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, una nueva convocatoria de ayudas por 15 millones de euros para el mantenimiento y el desarrollo de la red estatal de centros de excelencia de Formación Profesional, que se puso en marcha en el año 2022.

El objetivo de la red de centros de excelencia de Formación Profesional es adaptar la enseñanza a las necesidades de la economía española "en constante evolución" y para preparar a los jóvenes "para las profesiones del presente y también del futuro". Así lo ha manifestado este martes la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

La red de centros de excelencia de FP está integrada por 75 centros repartidos por toda España y especializados en 18 sectores estratégicos de la economía, en ámbitos como la automoción, la hostelería, la sanidad, las energías renovables, la ciberseguridad o la inteligencia artificial. "Lo que ha hecho esta red ha sido favorecer la creación de espacios de cooperación entre los centros de diferentes comunidades autónomas y también ha fortalecido la colaboración con empresas y con entidades de referencia, contribuyendo a vincular la formación con las necesidades que tiene nuestro mercado laboral y también el incremento de la competitividad en el tejido productivo", ha señalado Tolón.

La misión de estos centros es acercar la innovación tecnológica a las aulas, así como mejorar la formación del profesorado y anticiparse a las nuevas necesidades. Podrán acogerse a esta ayuda las administraciones públicas competentes en materia de Formación Profesional. Estas ayudas podrán alcanzar hasta 200.000 euros por centro y se van a distribuir entre los ejercicios de 2026 y 2027. "La Formación Profesional para este Gobierno debe ser y es una herramienta de progreso económico, pero también una herramienta para la igualdad. La innovación debe llegar a los centros educativos de todo el territorio y nuestros jóvenes deben poder prepararse para los empleos del futuro con independencia de donde vivan", ha apuntado la ministra.

EL MUNDO

El veto al burka entra en las escuelas: "Es un problema no solo para las musulmanas"

La Comunidad Valenciana, primera en prohibir el velo islámico integral para "garantizar la interacción y la seguridad"

Olga R. Sanmartín. Madrid. 27 octubre 2026

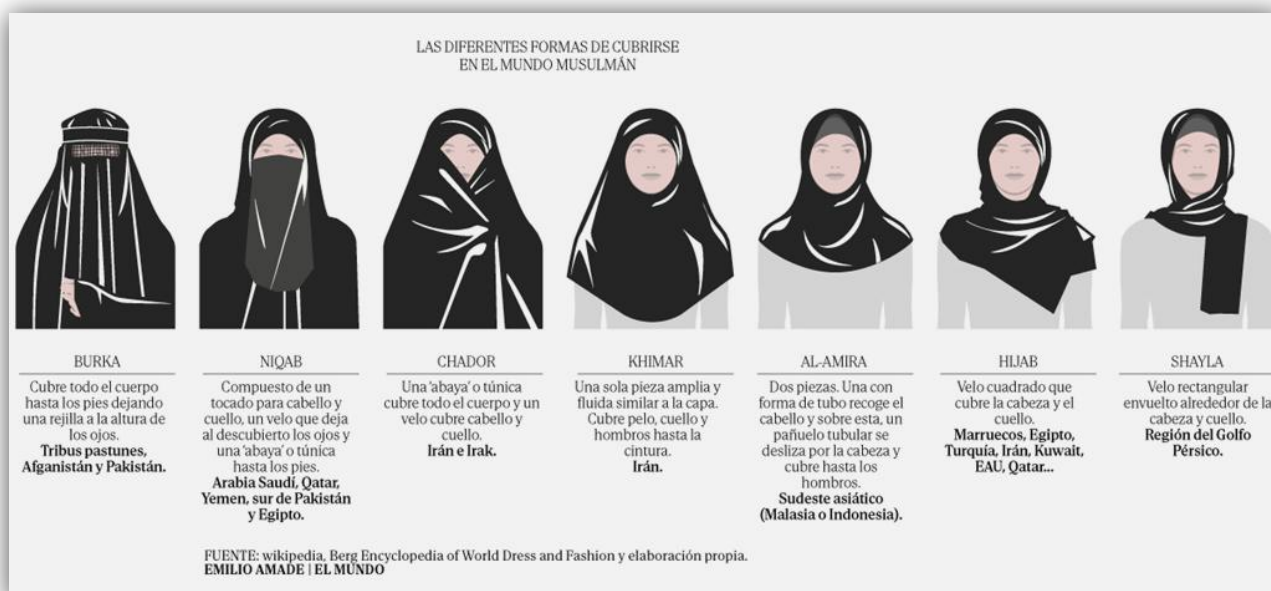
En España no ha existido hasta ahora ninguna ley estatal o autonómica que regule el uso de velos islámicos en colegios e institutos. Han sido las propias escuelas las que, atendiendo al principio de autonomía de los centros, determinaban en sus reglamentos de convivencia si el alumnado podía ir o no con la cara o la cabeza tapadas. Pero esa inercia se ha roto y la Comunidad Valenciana (PP) se ha convertido en la primera autonomía en prohibir formalmente el burka y el niqab.

De forma paralela, los ayuntamientos de Lérida (PSC) y Zaragoza (PP) han vetado estas prendas en los espacios públicos -aunque no incluyen los centros educativos, que son competencia autonómica-, sumándose así a otras restricciones locales (Alcalá, Nijar, Murcia, Sevilla o Cartagena) que han surgido este año al calor de la creciente influencia de Vox en los equipos de gobierno.

El veto valenciano a los velos islámicos integrales -aquellos que sólo dejan al descubierto los ojos, a diferencia del hiyab o velo parcial- fue también aprobado a instancias de Vox, el facilitador de la investidura del PP en esta región, e incluido sin publicidad en la Ley de Acompañamiento de los Presupuestos del pasado 31 de julio. Esta norma contempla añadir nuevos artículos al decreto autonómico de convivencia escolar para establecer «el deber de mantener el rostro sustancialmente descubierto durante toda la jornada académica, tanto en el interior de las aulas como en el resto de las instalaciones».

La prohibición -que se extiende también al funcionariado y en el acceso a hospitales, transporte, recintos de espectáculos y otras dependencias públicas- se considera «esencial para garantizar la interacción socioafectiva» y «la seguridad organizativa», y su incumplimiento implica cometer una «falta grave» que puede acarrear medidas disciplinarias que van desde no dejar salir al recreo hasta la expulsión definitiva del centro.

La Inspección valenciana no ha registrado de momento ningún caso de alumnas con burka o niqab, según fuentes educativas. Se trata, por tanto, de una norma preventiva en un contexto de alerta ante el crecimiento de la población inmigrante, que en una década se ha disparado un 55% en las aulas españolas. La Comunidad Valenciana es la región junto a Baleares con mayor proporción -el 18,5%- de alumnado foráneo.



La prohibición abre un debate jurídico al entrar varios derechos en conflicto: el derecho a la educación recogido en el artículo 27º de la Constitución y el derecho a la libertad religiosa del artículo 16º pueden colisionar con la dignidad de la persona (artículo 10º), la igualdad entre hombres y mujeres (14º) y la protección del menor (39º), así como con el principio de neutralidad en los espacios públicos (103º).

No es casualidad, por tanto, que el texto valenciano eluda citar expresamente los términos burka o niqab y apele a razones de seguridad, para que no pueda interpretarse como una vulneración de la libertad religiosa en una escuela que no es laica, como la francesa, sino aconfesional, y donde el Estado tiene el deber de garantizar la libertad de culto sin imponer restricciones. Por eso la regulación del hiyab es más difícil de sostener jurídicamente. E incluso con el burka ha habido controversia, porque una sentencia del Tribunal Supremo anuló en 2013 el veto a esta prenda en los espacios municipales de Lleida al considerar que el ayuntamiento carecía de competencias para limitar la libertad religiosa, aunque dejó claro que exigir la cara descubierta es legítimo para situaciones puntuales que requieran seguridad o identificación visual inmediata.

«No es una cuestión religiosa ni cultural. Es una cuestión de identificación de la alumna», insisten con cautela fuentes de la Consejería de Educación valenciana, que recalcan que el veto «puede hacerse extensivo a cualquier alumno cuyo rostro no pueda identificarse», por ejemplo, un chico que vaya a clase con un pasamontañas u otra prenda que cubra la cara.

El PP nacional es más contundente. Aboga sin tapujos por «la prohibición del burka y el niqab, y lo hace porque defiende la libertad religiosa dentro de la ley, pero rechaza prácticas que invisibilizan a la mujer o impiden su identificación», explican fuentes de Génova. «El burka y el niqab son instrumentos de subordinación incompatibles con una sociedad libre y democrática», tienen claro las fuentes *populares*, que indican que su posición «es la misma que la de las principales democracias europeas: libertad de culto, sí; prácticas que niegan la dignidad, no».

TUMBADO EN EL CONGRESO

Vox ha rechazado explicar su postura para este reportaje, pero en febrero presentó en el Congreso una proposición de ley para prohibir el burka y el niqab en los espacios públicos. La toma en consideración de la propuesta, que contó con el apoyo del PP, fue rechazada por la mayoría de la Cámara Baja.

La postura de los partidos de izquierdas es más ambigua. El PSOE, el Frente Amplio y Podemos rechazan estas prendas, pero esgrimen que la prohibición puede provocar que las mujeres que las llevan queden invisibilizadas y confinadas en sus hogares. Durante un debate sobre el velo integral, la diputada del PSPV-PSOE en Les Corts Valencianes Xelo Angulo llegó a comparar el burka con la indumentaria tradicional de las falleras. En cambio, el PSC fue el impulsor en el Ayuntamiento de Lérida del veto en los espacios públicos, no respaldado por el PP.

¿Qué hace el resto de CCAA? Según la información recabada por EL MUNDO en todas las consejerías de Educación, Extremadura, Castilla y León, Aragón y Andalucía, donde el PP gobierna con Vox, no han regulado esta cuestión y dejan la decisión a merced de cada escuela. «Hay centros que prohíben tapar de forma genérica la cabeza, ya sea con gorras o velos, y otros lo permiten. Eso sí, los alumnos deben ser identificables en todo momento, no pueden ir con la cara tapada», señalan en la Junta andaluza.

En Aragón precisan: «Los centros tienen autonomía para concretar sus normas de organización y convivencia dentro de su propio Reglamento de Régimen Interior y en sus normas de convivencia, que pueden revisarse siempre que lo consideren necesario, y el Consejo Escolar del centro es observador y órgano decisorio al respecto. Lo que rige por encima de eso es el Decreto 73/2011, de 22 de marzo, pero no tiene menciones expresas a vestimenta».

"FACTORES CULTURALES"

La Junta de Castilla y León es la que llega más lejos en su normativa, pues tiene un decreto de 2007 donde menciona entre las conductas «contrarias» a «la convivencia» ir con «determinadas incorrecciones en la indumentaria que puedan interferir en el funcionamiento del centro», aunque «teniendo en cuenta, en todo caso, los factores culturales o familiares».

El resto de regiones (Galicia, Canarias, Baleares, La Rioja...) no ha entrado a regular el burka en los entornos escolares ni han dado ninguna instrucción al respecto. País Vasco tiene un decreto de 2008 que recoge el «deber de respetar las normas escolares» referidas «al aseo personal y a la utilización o exhibición de pertenencias personales, prendas de vestir, útiles, o aparatos electrónicos, así como las relativas a las posibles salidas del recinto escolar durante los períodos de descanso y a su comportamiento durante las mismas».

«Unos centros tienen normas al respecto y otros no, depende de cada uno. Nunca lo hacen por motivos ideológicos», precisan en la Comunidad de Madrid (PP).

«Hay escuelas que no lo tienen regulado porque no lo necesitan, pero en el momento en que ha habido problemas de identificación, lo han hecho. La cara debe estar destapada no por razones culturales sino porque hay que saber quién hace un examen», apuntan en Murcia (PP).

EL CONSEJO ESCOLAR PARTICIPA

En el procedimiento de Castilla-La Mancha (PSOE) se detalla cómo debe ser la regulación de los colegios: el equipo directivo coordinará las normas de convivencia, que forman parte del proyecto educativo, de acuerdo con las directrices establecidas por el Consejo Escolar y con las propuestas realizadas por el claustro de profesores, por las asociaciones de padres y por las asociaciones del alumnado. «La revisión del proyecto se hará anualmente a la finalización del curso. Será competencia del Consejo Escolar. Se pueden hacer propuestas de modificación y dichas modificaciones serán aprobadas por mayoría de dos tercios de los componentes con derecho a voto del consejo escolar», establece la normativa.

«En todo caso, los centros deberán respetar los derechos y deberes fundamentales del alumnado», apuntan en Asturias (PSOE), donde recuerdan que su Inspección se pronunció en 2019 sobre un caso ocurrido con una alumna con hiyab en un instituto de Gijón donde prevaleció la libertad religiosa sobre el reglamento del centro, que recogía la obligatoriedad de llevar la cabeza descubierta en el interior del edificio.

La libertad religiosa es reivindicada también por Eman Akram, la alumna de 18 años del instituto Sagasta de Logroño que el curso pasado fue expulsada del centro educativo por llevar pañuelo, de acuerdo con la normativa interna, y a la que posteriormente la Justicia ha dado la razón por su derecho a la educación y a la libertad de culto. «Yo llevo el hiyab porque quiero. Decidí ponérmelo porque empecé a profesar mi religión. Nadie tiene nada que decirme respecto a eso. Mucha gente cree que significa opresión, pero, si me obligan a quitármelo, eso es opresión también», argumenta esta alumna de 2º de Bachillerato de nacionalidad española y origen paquistaní, que este año ha acudido al centro con el velo, apoyada por sus compañeros de clase y por más de 11.000 firmas en change.org.

Eman, que quiere ser abogada, no se atreve a pronunciarse sobre el burka. Se muestra en contra de que haya niñas que lleven velo, total o parcial, «de forma obligada por su familia o por presión» y defiende que la «emancipación supone también tomar decisiones diferentes».

En el otro lado están las profesoras Sonia Sierra y Elena Ramallo, impulsoras de una iniciativa para que haya una ley estatal que prohíba en los colegios tanto el burka como el hiyab. «La violencia que implican ambas prendas es la misma. El velo no es una diadema ni un complemento: va en contra de la dignidad y el respeto a la mujer», señala Sierra, que fue diputada de Ciudadanos en el Parlament catalán. Cuenta que en su barrio, el Raval, ve cada vez a más mujeres y niñas con toda la cara tapada, con velo y con mascarilla del Covid, una combinación que se ha convertido en «el nuevo niqab». «Hay muchas mujeres que entran con velo integral en las escuelas y es un peligro, porque los profesores no saben a quién entregan los niños», afirma.

Defiende que una ley estatal, como las de Francia, Italia, Austria, Dinamarca, Suiza, Bulgaria, Países Bajos o Portugal, permitiría que los centros tuvieran «mayor protección jurídica» para sus normas individuales.

«Hemos permitido el hiyab y, por permitir el hiyab, ya estamos en el niqab», advierte Sierra, que opina que se trata de «un problema no solo para las mujeres musulmanas, sino para las demás»: «He visto a mujeres en Ceuta que cuentan que ya no pueden ir por la calle vestidas como quieren».

EL PAÍS **OPINIÓN**

Sin perdón

Lo grave no es sólo el uso inescrupuloso y frecuente de la IA para fabricar la burla, sino la infantilización sistemática del debate público

ALBANO DE ALONSO PAZ. 28 OCT 2026

Me ronda últimamente la idea de esos nombres que cambian el aire de un aula antes de que su profesor entre. Quienes damos clase a adolescentes lo sabemos: basta mencionar a un docente para que aparezcan la estima, la confianza, el respeto. O justo lo contrario. No se trata de miedo ni de pompa; me refiero más bien a esa autoridad que no necesita anunciarse.

Hannah Arendt distinguía la autoridad de la fuerza y de la persuasión: su fundamento es el reconocimiento, no la imposición. Roma separó la *potestas*, el poder formal, de la *auctoritas*, el prestigio reconocido a quien habla. Ese respeto no viene incluido en el cargo sino que se apoya en la ejemplaridad. Hoy, cuando hablamos, nos mostramos y nos sobreexplicamos, confundimos que hacernos visibles es hacernos respetar.

Hace apenas unos días, por ejemplo, una fotografía real de afecto dio pie a un fotomontaje generado mediante inteligencia artificial que convirtió una escena personal en munición política. Avanza el tiempo y vemos que se añade otro escalón: vídeos que imitan rostros y voces de figuras públicas para atribuirles declaraciones que nunca hicieron, con una apariencia de IA apenas perceptible. Ni mucho menos es lo mismo caricaturizar a alguien que fabricar su testimonio a través de vídeos falsos. Celebrar semejante alcance como un éxito de “creatividad” confunde la eficacia de un montaje con la calidad del debate que produce.

Lo grave no es sólo el uso inescrupuloso y frecuente de la IA para fabricar la burla, que va a más, sino la infantilización sistemática del debate público. Cuando representar a los ciudadanos consiste en disputar el meme más mordaz, la deliberación y el bien común quedan relegados. No me preocupa que una institución sea

objeto de humor: me preocupa que haga de la humillación su lenguaje. Esa renuncia no termina en el Congreso ni en redes; llega también al aula, donde después pedimos respeto, atención y una confianza que nosotros mismos contribuimos a desgastar.

Por ejemplo, en los institutos de nuestro país se está propagando una dinámica inquietante: proliferan cuentas anónimas de *TikTok* donde los alumnos se dedican a ridiculizar, mediante imágenes y memes, a sus propios docentes, compañeros y centro donde estudian. Cuando se les interpela sobre la gravedad de estas agresiones simbólicas, la respuesta suele ser el encogimiento de hombros: ¡que era solo una broma!

¿Cómo vamos a exigir a nuestros adolescentes que respeten el principio de autoridad si ven a sus adultos de referencia degradarlo a diario en la plaza pública? ¿Con qué legitimidad pediremos a un joven que no difunda un montaje con el nombre de su profesor de historia si observa que esa misma artimaña se utiliza para desacreditar a quien piensa distinto?

Veo un vínculo entre la pérdida del prestigio institucional y el deterioro de la imagen de unos profesores que, además, están actualmente siendo objeto de cargas policiales y críticas por manifestarse para mejorar el servicio público que ofrecen. El Parlamento y el aula corren un riesgo común: conservar la *potestas* de la norma mientras se debilita la *auctoritas* que la vuelve creíble. No equiparo sus responsabilidades; señalo que ninguna institución se sostiene sólo en reglamentos. Cuando la política desciende a la trinchera del montaje digital y la burla viral, abdica del peso de su nombre y dificulta que otras instituciones defiendan el suyo.

Me resisto a culpar a los jóvenes por buscar ídolos en la pantalla. Antes me preguntaría qué vacíos de referencia les hemos dejado. La cercanía no es el problema; lo es confundirla con la obligación de gustar. Ni enseñar exige hacerse colega ni representar exige hacerse viral. Si rebajamos la responsabilidad a popularidad, ¿qué razón les damos para elegir el rigor frente al brillo inmediato?

Quiero que mi nombre cierre una conversación por temor; quiero que permita abrirla con confianza.

Vuelvo a ese nombre que cambia el aire del aula. Se construye cumpliendo lo que se dice, dominando lo que se enseña, sirviendo con rigor y ejerciendo el cargo con dignidad. No lo fabrica una campaña ni lo impone un reglamento. Pienso también en lo pequeño: preparar una clase aunque nadie vaya a aplaudirla, reconocer un error sin buscar excusas, sostener un criterio sin convertir al otro en enemigo.

Ahí se gana, para mí, el perdón y el buen nombre. No en parecer infalible, sino en resultar fiable. Como docente, no quiero que mi nombre cierre una conversación por temor; quiero que permita abrirla con confianza. Y quisiera algo semejante de quienes nos representan: que su palabra conserve valor incluso cuando no coincide con la nuestra. Hacerse un nombre no debería ser un acto de vanidad, sino de responsabilidad.

Me gustaría que, al pronunciarnos, quedara algo más que el eco de una burla. Que quedara una razón para confiar.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza.

ElPeriódico.com

Los estudiantes urgen a desconvocar el conflicto de las colonias: "Solo estás en el instituto una vez en la vida, no queremos renunciar a las salidas"

Alumnos de varios centros educativos leerán este jueves a la hora del patio un manifiesto en el que rechazan sufrir las consecuencias de las tensiones entre profesores y Educació

Toni Alonso, director de escuela: "El boicot a las salidas y colonias se levantará cuando haya un acuerdo con Educació avalado por el profesorado"

Helena López. 28 OCT 2026

Si el curso pasado estuvo marcado por las huelgas docentes y por una negociación sindical que se cerró en falso, a juzgar por el malestar que aún se respira en los centros educativos, este lo está por la supresión de las salidas y las colonias. Lo que entonces era una amenaza -"si la situación no mejora, no haremos salidas y colonias", advirtieron los docentes a lo largo del curso- se ha convertido en una realidad, ante la impotencia del alumnado, que lo vive como un castigo por algo de lo que no es responsable.

"No tenemos que asumir las consecuencias de problemas que no hemos provocado. Si el sistema educativo tiene carencias, hay que buscar soluciones reales, no perjudicar al alumnado", señalan en un manifiesto que

leerán este jueves a la hora del patio. Su intención es hacerlo de forma coordinada en el mayor número posible de institutos para hacer oír su voz.

Aunque la chispa prendió al sentirse privados de "experiencias esenciales, como las colonias, las excursiones y los viajes de fin de curso", mientras se ponen trabas a las graduaciones de 2º de Bachillerato, 4º de ESO y ciclos formativos -actividades que "no son un simple entretenimiento, sino que forman parte de nuestra educación y convivencia", según recoge el mismo escrito-, el documento en el que llevan días trabajando va más allá.

Bajo el lema 'Por una educación pública digna, condiciones justas y diálogo constructivo', los estudiantes denuncian otras carencias, como aulas sin una climatización adecuada, baños en malas condiciones, falta de comedores y escasez de recursos humanos, "especialmente para atender al alumnado con necesidades educativas específicas". "Ante esta situación, no podemos quedarnos en silencio. Tenemos derecho a ser escuchados", prosigue el manifiesto.

Precisamente para eso, para expresarse y sentirse escuchados -algo que los chicos agradecen varias veces al terminar la charla-, los protagonistas de este reportaje han citado a EL PERIÓDICO al salir de clase, a las 14.30 horas a las puertas del instituto. Antes de sentarse, corren a intentar imprimir un cartel con sus principales reivindicaciones.

"Los profesores han suspendido las salidas, las colonias y las graduaciones para presionar al Govern para que les hagan caso en sus reivindicaciones, porque llevan mucho tiempo pidiendo mejoras que no llegan y eso lo entendemos, pero no queremos quedarnos de brazos cruzados mientras vemos que nos quedamos sin colonias ni salidas mientras nada cambia; solo estás en el instituto una vez en la vida", resumen Mai, Ikram, Mauro, Manar e Israel, quienes insisten en que su demanda no quiere ir en contra del profesorado. "De hecho, al contrario; se trata de sumar nuestra voz para que el problema se resuelva y recuperar nuestras salidas y nuestras colonias", añaden molestos con el relato de "que les lleven de colonias los padres" conscientes de que hay muchas familias que no podrán hacerlo.

El paralelo (y previamente) a la gestación de este manifiesto nacido en un instituto del PobleSec, en Barcelona, en el Bages llevaban semanas movilizándose. Los primeros fueron los alumnos del Institut Escola Pompeu Fabra del Pont de Vilomara. La semana siguiente los del Institut Bages Sud de Castellbell i el Vilar y el 21 de octubre, más de 400 estudiantes de distintos institutos de la comarca se concentraron a las 10 de la mañana en la plaza Espanya de Manresa y se manifestaron hasta la sede de los Servicios Territoriales de Educació en una protesta convocada por el Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans (SEPC).

europapress.es

El 96,7% de colegios concertados de C. de Madrid pide una cuota y 70% que la solicitan la presentan como obligatoria

Los colegios concertados de titularidad mercantil solicitan más del doble de cuota que los centros sin ánimo de lucro

MADRID, 28 Oct. (EUROPA PRESS) - La práctica totalidad de los colegios concertados en la Comunidad de Madrid, un 96,7%, solicita una cuota o aportación educativa pese a que la ley establece la gratuidad de la enseñanza y en siete de cada diez de los que lo hacen los presentan como obligatorios, según el XI Estudio de Cuotas de los Colegios Concertados de la Comunidad de Madrid presentado este miércoles por la Asociación de Colegios Privados e Independientes (Cicae) y la FAPA Francisco Giner de los Ríos.

El estudio ha sido elaborado por Garlic B2B por encargo de Cicae para el curso 2026-2027 tras analizar 151 colegios entre marzo y abril de este año mediante la técnica del cliente simulado o 'mystery shopper', con familias interesadas en solicitar plaza en el segundo ciclo de Educación Infantil para el curso 2026-2027 que contactaron con los centros por teléfono, mediante visitas presenciales y a través de videollamadas.

La investigación documenta "cobros ilegales y prácticas contrarias a las garantías de gratuidad" como conceptos de cobro no contemplados en la ley, aportaciones comunicadas como obligatorias y actividades complementarias estables dentro del horario escolar, según han apuntado en un comunicado.

En líneas generales, el 96,7% de los centros solicita una cuota o aportación educativa. Entre los 146 colegios que lo hacen, el 86,3% no lo presenta como un pago libre de consecuencias para el alumno. En concreto, el 71,2% lo presenta como obligatorio, mientras que otro 15,1% admite no pagar pero anticipa exclusión de actividades o contenidos (el estudio recoge consecuencias comunicadas a las familias, no exclusiones efectivamente observadas).

Finalmente, el 13,7% restante reconoce la voluntariedad sin consecuencias excluyentes. Por contra, únicamente cinco centros, el 3,3% de la muestra, aseguran no solicitar cuota ni aportación educativa y defienden expresamente la gratuidad. "La educación es gratis, no se puede cobrar por ello, somos un colegio, no un negocio", explican.

En el caso de los que sí lo hacen, los importes solicitados llegan a 2.450 euros anuales, con una media de 1.032 euros, sin comedor, transporte ni otros servicios, según la investigación, que apunta que el 36,3% solicita pagos por conceptos no admitidos por la ley. "Bajo un mismo sistema de financiación pública, hay colegios que no solicitan cuota ni aportación educativa y otros que piden hasta 2.450 euros al año, además de otros pagos", ha señalado la directora general de Cicae, Elena Cid. En este sentido, ha sostenido que estas diferencias exigen "una explicación" y llevan a cuestionar "si los importes más elevados responden a necesidades educativas o a la búsqueda de rentabilidad".

DIFERENCIAS ENTRE TITULARIDAD MERCANTIL Y SIN ÁNIMO DE LUCRO

En cualquier caso, hay un comportamiento diferencial en cuanto a la titularidad del centro. Así, mientras los centros mercantiles piden una media de 1.450 euros anuales por alumno, los de las entidades sin ánimo de lucro, vinculados por ejemplo a fundaciones, solicitan unos 680 euros, es decir, menos de la mitad. Al hilo, desde Cicae han advertido que las diferencias entre titularidades apuntan "a la mercantilización de un nuevo modelo de concertada". En un análisis propio, adicional al informe, sitúa en el 44% la titularidad mercantil en Madrid.

INCUMPLIMIENTOS DE LAS GARANTÍAS DE GRATUIDAD

En el estudio se apunta además a incumplimientos de las garantías de gratuidad. Según sus resultados, en el 36,3% de los casos analizados se solicitan pagos por conceptos no contemplados en la ley, como "cuota" o "proyecto educativo".

El informe también recoge aportaciones obligatorias y cobros vinculados a contenidos que los centros presentan como necesarios para completar la formación, con consecuencias de exclusión si no se pagan. Asimismo, documenta actividades complementarias estables dentro del horario escolar, entre periodos lectivos, pese a la prohibición legal.

Así, apunta que el 15% solicita pagos por actividades complementarias y, entre ellos, el 59,1% facilita su nombre y horario, principalmente entre las 12 o 12.30 horas y las 13 o 13.30 horas. En este sentido, Cid ha indicado que muchas familias "no pueden recoger a sus hijos entre periodos lectivos y no tienen una posibilidad real de elegir que no participen".

Por su parte, la presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, Mari Carmen Morillas, ha señalado que la organización de la jornada "no puede convertirse en una forma de presión para pagar".

FALTA DE INFORMACIÓN Y CONFUSIÓN

Además, en el estudio se señala que las familias encuentran "conceptos con distintas denominaciones, pagos mensuales y anuales y escasas explicaciones sobre contenidos, horarios, obligatoriedad y consecuencias del impago". Consideran que la confusión "aumenta" cuando la documentación habla de aportaciones voluntarias y la explicación verbal transmite obligatoriedad. "Esto dificulta prever un gasto que puede comprometer la economía familiar durante muchos años", sostienen desde Cicae y FAPA.

En este sentido, el 39% de los centros no publica de forma completa los precios de actividades y servicios en su web y además, en el 39% de los que solicitan cuota o aportación, "la voluntariedad no se menciona durante la entrevista ni aparece en la documentación". "Las familias deben conocer las condiciones económicas antes de elegir colegio, con información completa, accesible y clara", ha remarcado la presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos.

En este contexto, las entidades han reclamado a la Consejería de Educación el cumplimiento de su obligación de "garantizar la gratuidad, supervisar tanto los cobros como la información facilitada a las familias y actuar para que cesen los cobros ilegales y las prácticas contrarias a la voluntariedad y la no discriminación. Además, Cicae reclama también "adaptar la normativa y los mecanismos de control a estas prácticas de financiación privada".

ESTRATIFICACIÓN POR TIPOLOGÍA SOCIETARIA

Garlic B2B realizó el estudio por encargo de CICAIE mediante muestreo probabilístico estratificado por tipología societaria e incluye la documentación y las explicaciones verbales que los propios centros facilitan durante el proceso de solicitud de plaza, incluidas sus respuestas cuando las familias preguntan qué ocurriría si no pagan. El informe identifica cuatro perfiles entre los centros analizados.

El Grupo 1 representa el 28% de la muestra y presenta los importes "más elevados", con una media de 1.748,40 euros anuales. El 90,7% tiene titularidad mercantil y el 79,1% se constituyó después de 2000. Este grupo está en zonas de renta elevada y es donde se concentran "las advertencias de exclusión", pues el 44,2% de sus centros las anuncia durante la entrevista.

El Grupo 2 representa el 38% y combina entidades mercantiles y sin ánimo de lucro. Solicita una media de 865,40 euros anuales y registra la mayor presión para el cobro --8,65 sobre 11-- y la menor transparencia --23,51 sobre 100--.

Por su parte, el Grupo 3 concentra el 19% y en él predominan las entidades sin ánimo de lucro de larga trayectoria. La media es de 746,50 euros anuales. Además, la voluntariedad suele documentarse, pero se explica poco durante la conversación.

El último grupo, el 4, concentra el 15%. Presenta los importes más bajos, con 432,80 euros anuales de media, mayor transparencia y menor presión. Predominan las entidades sin ánimo de lucro en entornos de menor renta e incluye los cinco centros sin cuota ni aportación educativa.



Los 'curis', la moda de los memes contra profesores y estudiantes que ya provoca expulsiones y denuncias en las aulas

En institutos de Málaga ha habido expulsiones de alumnos y, en centros de La Rioja, Sevilla y Murcia, denuncias presentadas ante la Policía. En varias comunidades están activando protocolos para saber cómo actuar

Beatriz L. Echazarreta. 28/10/2026

En las últimas semanas se ha puesto de moda entre los adolescentes crear y difundir memes humillantes para profesores y estudiantes en las redes sociales, sobre todo, en Tiktok. A través de cuentas anónimas, muchos jóvenes recrean escenas habituales de su día a día escolar caricaturizando el aspecto físico o la forma de hablar de los docentes o de algunos compañeros. Se llaman 'curis' y están proliferando gracias a la inteligencia artificial. Lo que ocurre en el recreo es siempre uno de los temas fetiche, así como la gestualidad, las frases típicas que se escuchan por los pasillos y los defectos físicos tanto de profesores como de alumnos.

La semana pasada, la Policía Nacional alertó de esta nueva tendencia y señaló que su difusión «podía afectar al bienestar de las personas señaladas y a la convivencia en los centros docentes». La Dirección General de la Policía también informó de que estos perfiles suelen incorporar el nombre, las siglas o las imágenes de un instituto o colegio y comparten no solo memes, sino también dibujos o vídeos sobre situaciones cotidianas en los centros escolares.

Aunque parte de este contenido tiene un carácter humorístico y respetuoso, la advertencia policial se centró en las publicaciones que se utilizan para atacar, humillar o vengar a personas concretas.

Delitos contra la integridad moral o injurias

En función de su gravedad y de las circunstancias de cada caso, estas conductas pueden constituir delitos contra la integridad moral o injurias graves, así como responsabilidades civiles. De hecho, en estos últimos días, se han registrado denuncias en la región de Murcia, en Sevilla y en al menos dos institutos de La Rioja.

También se han producido expulsiones de estudiantes en varios centros de Málaga. En concreto, en esta provincia, dos alumnas de 3º de la ESO de un instituto fueron expedientadas por gestionar una cuenta tipo 'curi' en la que aparecían las caras de cuatro profesores del centro vestidos de colegialas, un montaje realizado con inteligencia artificial.

Además, según ha podido saber este diario, el Defensor del Profesor, un servicio puesto en marcha por los sindicatos para asesorar a aquellos docentes que necesiten ayuda, ha recibido varios casos en lo que va de semana. Muchas consejerías de Educación autonómicas, como la de Aragón y la de Murcia, están aprobando protocolos para frenar esta ofensiva moda. Estas pautas se aplicarán siempre que haya vinculación entre la cuenta y un centro educativo. Por ejemplo, cuando el perfil usa el nombre del colegio o instituto, sus siglas o sus imágenes, o cuando se refiere directamente a miembros de su comunidad educativa.

En el caso de haber sido víctima de este tipo de humillaciones, la Policía recomienda guardar capturas de pantalla de las publicaciones y comentarios relevantes, procurando que se aprecie el contenido, la fecha y el perfil desde el que se difunden.

También insta a conservar el nombre de usuario y los enlaces a la cuenta y a las publicaciones, evitando reenviar ese material más allá de lo necesario para comunicar los hechos o aportar las pruebas. Una vez conservada la información, la Policía destaca que se deben reportar las publicaciones a través de las herramientas de la plataforma y bloquear a quienes estén hostigando a la persona afectada.

Por su parte, los menores deben comunicar lo ocurrido a un adulto de confianza y al centro educativo, y las personas afectadas y sus familias pueden acudir a la Policía Nacional para denunciar los hechos.

La expansión de fenómenos como los 'curis' demuestra que la convivencia escolar ya no se desarrolla únicamente en las aulas por culpa del llamado 'ciberbullying'. Hace algunas semanas, Yolanda Chacón, una docente que ha ejercido como coordinadora de bienestar en un centro de Cuenca, lo resumía en ABC con la siguiente frase: «Yo siempre digo que los problemas con el 'bullying' empiezan el lunes, después de un fin de semana de redes sociales».

El último macroestudio estatal elaborado por el sindicato STEs-I arroja cifras que no ayudan a abandonar el bucle catastrofista en el que parece haberse instalado la información educativa. Más bien todo lo contrario, pues el 83% de los profesores de nuestro país perciben un incremento de las agresiones verbales y físicas por parte del alumnado. Esta percepción es especialmente significativa entre los docentes de Navarra (95,65%), Ceuta (92,59%), Extremadura (90,48%) y Cataluña (85%). Ahora, además, las caricaturas de toda la vida se difunden en TikTok.

EL PAIS

Aprender a equivocarse forma parte del éxito

De las aulas al fútbol profesional, el miedo a decepcionar puede frenar el aprendizaje y la mejora. La clave está en exigir sin que los resultados definan el valor de una persona

NACHO MENESES. Madrid - 29 OCT 2026

La noche del Balón de Oro está hecha para celebrar a quienes llegan a lo más alto del planeta fútbol. El pasado lunes, en Londres, Harry Kane se llevó el máximo galardón masculino y Lamine Yamal volvió a recibir el trofeo Kopa al mejor jugador joven, por tercer año consecutivo. Con apenas 19 años, su trayectoria (tercero en la gala de este año, segundo en 2025 y octavo en 2023) invita a admirar hasta dónde es capaz de llegar el talento precoz, pero también plantea una pregunta que puede llegar a incomodar: ¿qué ocurre cuando una historia singular y extraordinaria empieza a convertirse en una expectativa para los demás?

“El problema aparece cuando los jóvenes sienten que tienen que conseguir algo sí o sí. Es ahí donde empiezan a surgir las frustraciones”, advierte Sylvie Pérez, psicóloga y profesora colaboradora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Pero ¿se les exige realmente demasiado? “Yo creo que vivimos en un mundo de extremos donde todo está polarizado... Por un lado hay entornos familiares extremadamente exigentes con los jóvenes, donde se les pide que no transiten por la infancia ni por la juventud”, explica. Y llama la atención sobre la existencia de un sector social que considera que ambas etapas duran demasiado y al que le gustaría librarse de las conquistas de una sociedad en la que generaciones anteriores, como la de su propia madre, empezaban a trabajar “a poco que tenían fuerzas en el cuerpo. Mi madre, por ejemplo, pasó de nacer y que le dieran de comer a ir a cuidar las vacas y luego a trabajar en casa de una señora”. Pero, a la vez, observa en los centros educativos la otra cara de la moneda: la de niños y jóvenes que viven sobreprotegidos. Entonces “chocan ambas realidades y ambas formas de entender al mismo joven”.

En cualquier caso, la presión por destacar existe, y no se limita al deporte de élite. También aparece en las aulas, en la elección de los estudios, en el trabajo o en la necesidad de demostrar que se está a la altura. En todos esos ámbitos, el deseo de mejorar puede acabar convertido en miedo a no cumplir con lo que todos esperan: “Dejas de jugar para crecer y empiezas a jugar para no defraudar”, explica Paloma Rivero, *coach* de alto rendimiento especializada en fútbol masculino profesional. El esfuerzo sigue ahí, aunque cambia su sentido: ya no se trata solo de aprender y progresar, sino de evitar la decepción propia y ajena.

Del deseo de mejorar a la obligación de triunfar

Querer sacar buenas notas, destacar en un equipo o estar a la altura de lo que los demás esperan de ti no tiene por qué ser un problema. Al contrario: tener metas y esforzarse por alcanzarlas forma parte del aprendizaje vital de cualquier persona. La dificultad aparece cuando uno siente que no basta con intentarlo, que hay que conseguirlo necesariamente y que cualquier resultado por debajo de lo esperado es un reflejo de la propia valía.

“Un deseo es algo que me ilusiona, que me motiva y que da sentido a las cosas. Puedo orientar mi vida o mi trayectoria a conseguir esos deseos y, al mismo tiempo, aceptar que quizá no se cumplan. El deseo me guía desde la ilusión, pero la expectativa normalmente se vive como una exigencia que genera presión y ansiedad”, distingue Pérez. La diferencia cambia la manera de interpretar los resultados: cuando una meta se convierte en algo que hay que cumplir a toda costa, cualquier desviación puede sentirse como un fracaso personal, en lugar de como una experiencia de la que sacar conclusiones y seguir adelante.

En la adolescencia, cuando la identidad todavía está en construcción, esa presión puede adquirir un peso especial. Y en el deporte profesional, donde la eficiencia se mide y se compara constantemente, los límites parecen desdibujarse: “El rendimiento da información valiosa sobre el desempeño, pero en ningún caso determina el valor de una persona. Mientras esa frontera está clara, la ambición se convierte en un motor de crecimiento y mejora. Sin embargo, cuando se difumina, cada partido pasa a percibirse como una evaluación personal, una presión difícil de sostener a lo largo de una carrera deportiva”, señala Rivero. Lo mismo, con pocas diferencias, puede decirse del entorno laboral.

Ahora bien, ¿exigirse más conduce siempre a mejores resultados? Un estudio publicado en 2026 en la revista *Anales de Psicología*, con 202 estudiantes españoles de Secundaria y Bachillerato, encontró una asociación entre el perfeccionismo autoorientado —la exigencia que uno se impone a sí mismo— y unas calificaciones

elevadas, mientras que el perfeccionismo socialmente prescrito —es decir, la percepción de que los demás esperan que uno sea perfecto— se relacionó con un rendimiento académico más bajo.

“La autoexigencia sana te ayuda a comprometerte, aprender y mejorar, pero se vuelve dañina cuando el miedo a equivocarte condiciona tus decisiones y tu comportamiento y empieza a decidir por ti”, apunta Rivero. En el fútbol, esa presión puede llevar a un jugador que antes se atrevía a encarar al rival a optar siempre por el pase seguro o a dejar de pedir el balón cuando el partido se complica. En el aula ocurre algo parecido cuando un estudiante prefiere no participar antes que arriesgarse a dar una respuesta equivocada.

“Algunos jóvenes viven el fracaso como una mancha imborrable que se queda con ellos para siempre. Y así es muy difícil convertir el fracaso en una oportunidad de aprendizaje”, afirma Pérez. A su juicio, parte del problema está en que muchas actividades de la infancia y la adolescencia (competiciones deportivas, audiciones, exámenes...) se orientan hacia los resultados y exponen continuamente el desempeño a la mirada de los demás.

Pérez propone acompañar a los jóvenes sin resolver por ellos las dificultades y ayudarles a revisar qué ha ocurrido cuando algo no sale como esperaban: “El que un examen no te haya salido bien no quiere decir que siempre que te esfuerces vaya a salirte mal”, recuerda. La cuestión es que puedan identificar qué dependía de ellos y qué podrían hacer de otra manera, sin interpretar una decepción puntual como un fracaso que dañe la autoestima.

Exigir mucho y no dejar equivocarse

A veces, exigir y sobreproteger van de la mano. Pérez describe así esta paradoja familiar: “Por un lado le exijo y espero de él que se comporte como un adulto, pero por el otro lado, cuando fracasa o cuando no cumple las expectativas, le sobreprotejo, le pongo el algodón y no permito que se equivoque”.

“Sobreprotegerles les impide desarrollar recursos propios, y exigirles sin escucharlos puede hacerles sentir que solo se les valora cuando obtienen buenos resultados”, advierte por su parte Rivero. Algo que, a su juicio, no es incompatible con enseñarles a ser responsables desde muy pequeños: “En principio, su responsabilidad hasta los 16 años es estudiar. El problema es que, desde muy pequeños, los padres confundimos lo suyo con lo nuestro. Y decimos, por ejemplo: “Tenemos deberes”. Y no, los tienen ellos. Los cordones de los zapatos se los tienen que atar ellos; y la mochila (por mucho que pese) la tienen que llevar ellos”, recuerda. “Si no les responsabilizamos de las cosas cuando se van haciendo mayores, luego surgen los problemas cuando ya lo son y tenemos que presionarlos. Ahí está la clave”.

La presión también puede aparecer en gestos y comentarios cotidianos que los adultos hacen sin mala intención, pero que transmiten la idea de que el nivel de reconocimiento depende de los resultados. Pérez pone el ejemplo de un estudiante que, acostumbrado a sacar sobresalientes, de repente vuelve a casa con un siete: “Si le pregunto qué ha pasado, por qué no ha sacado una nota mejor o lo comparo con otros compañeros o con sus resultados anteriores, puedo convertir lo que sigue siendo una buena nota en motivo de decepción”. En vez de eso, insiste en la necesidad de validar sus emociones, y asegurarnos de separar el resultado puntual que ha obtenido de su identidad como persona.

“Los adultos tenemos una responsabilidad importante porque transmitimos (muchas veces sin darnos cuenta) nuestra idea del éxito mucho más con lo que celebramos que con lo que decimos”, esgrime Rivero. Por eso invita a preguntarse si se valora únicamente el resultado o también la preparación, la constancia, las decisiones y la capacidad de aprender. En su trabajo con equipos directivos de empresas encuentra una dinámica similar: cuando una organización solo habla de resultados, sus integrantes pueden acabar evitando los riesgos y ocultando los errores en lugar de reconocerlos a tiempo. “Exigir y acompañar no son opuestos. Lo que no podemos hacer es exigir a alguien que necesita obtener un buen resultado para merecer nuestra aprobación”, añade.

Hay que aprender de los errores

En el fútbol, un error puede condicionar el rendimiento de un jugador durante el resto del partido, pero lo mismo puede decirse de muchos otros ámbitos de la vida. “Hoy en día, es difícil vivir la decepción como una experiencia humana por la que debemos aprender a transitar. Es necesario equivocarnos y fracasar para poder ser flexibles, y esa es una de las habilidades que más les falta a los jóvenes”, explica Rivero. La fortaleza emocional, cuenta, no consiste en no sentir dudas o malestar, “sino en actuar con criterio cuando aparecen. Y eso, como cualquier otro gesto técnico en el fútbol, se entrena”, explica.

En clase también hay alumnos que dejan de levantar la mano por miedo a equivocarse. Allí también, aprender del error implica poder revisar lo que ha salido mal, corregirlo e intentarlo de nuevo. Porque la nota importa, pero no debería ser la única medida del aprendizaje. Rivero recomienda prestar atención si el joven deja de disfrutar de lo que antes le gustaba, si pierde la motivación, se aísla o empieza a dormir mal. Ante esos cambios, “la tentación de muchos adultos es apretarle un poco más cuando quizá lo que necesita es justo lo contrario: que alguien le escuche sin juzgarle, y le ayude a expresar lo que le ocurre”. Y, si es necesario, buscar ayuda profesional.

THE CONVERSATION

Cómo prevenir y comunicar las emergencias en entornos escolares

Álvaro-Francisco Morote. Profesor Titular. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universitat de València

Antonio Belda Antolí. Profesor de Fisiología Vegetal, Universidad de Alicante

“Se ha activado el Plan de Emergencias”. Durante los últimos años, cada vez estamos más acostumbrados a leer o escuchar esta frase. Docentes, responsables de centros escolares, padres, madres, tutores y hasta el alumnado de todas las edades. Pero ¿qué quiere decir esta frase y qué tiene que hacer realmente cada persona ante esa situación?

Dicho mensaje puede ser una información correcta y, sin embargo, insuficiente para una escuela o centro docente, porque no indica si es necesario permanecer dentro, salir o suspender el transporte. Desde la dana que afectó a València en 2024, la ciencia ha trabajado para estructurar cómo actuar y qué hacer en estas situaciones de riesgo. Los centros docentes, unos de los principales afectados por la cantidad y diversidad de personas implicadas, deben estar en el foco de los medios de comunicación, la Administración y la ciencia.

En este sentido, en 2025 se llevó adelante un estudio sobre la dana de Valencia que destaca la necesidad de conectar el conocimiento científico, los avisos y la formación ciudadana. Principalmente, exige convertir la información sobre el peligro en decisiones comprensibles, sin confundir una alerta con una orden de evacuación.

Formarse en el territorio local para decidir y comunicar

El marco internacional de seguridad escolar de la Alianza Mundial para la Reducción del Riesgo de Desastres y la Resiliencia en el Sector Educativo (GADRRRES, por sus siglas en inglés, 2022) combina instalaciones seguras, gestión de emergencias y educación preventiva. Esta perspectiva requiere formación inicial y continuada en interpretación de avisos, evacuación y confinamiento, primeros auxilios, apoyo emocional y comunicación accesible, pero también recursos para aplicarla. Por tanto, el profesorado, la dirección, la conserjería, el comedor y el transporte deben conocer quién decide, quién comprueba la presencia del alumnado y quién informa a las familias.

El conocimiento del territorio (entorno del alumnado) también importa. Para eso, otro estudio publicado en 2026 propone trabajar la comprensión del territorio mediante la identificación de barrancos, pasos inundables, recorridos escolares, etc., que permitan relacionar el riesgo con lugares conocidos. Los simulacros pueden incorporar estas situaciones y comprobar no solo cuánto se tarda, sino quién no ha entendido el mensaje o necesita ayuda.

Para cada riesgo, una respuesta diferente

Las actuaciones deben ajustarse al Plan del Centro y a las instrucciones de los servicios competentes. Por ejemplo, durante un terremoto, en el interior, hay que protegerse debajo de una mesa resistente, cubrirse la cabeza y alejarse de los cristales, sin correr hacia fuera mientras dure el temblor. Después, la evacuación debe realizarse según el plan y las indicaciones recibidas.

En cuanto a una inundación, una evacuación preventiva solo es adecuada si hay tiempo y recorridos seguros. Si el exterior ya está inundado, hay que evitar atravesar el agua y buscar protección en las zonas altas previstas, nunca en los sótanos, siempre que el edificio sea seguro. Asimismo, no se debe pedir a las familias que vengán a recoger al alumnado utilizando accesos peligrosos.

Ante una pandemia, las medidas dependen de la infección y de la evaluación sanitaria (no es necesario copiar automáticamente las de la covid). Por ejemplo, si la transmisión es respiratoria, la ventilación forma parte de la prevención. Y ante una posible intoxicación alimentaria colectiva hay que atender a las personas afectadas, contactar con los servicios sanitarios y de salud pública, registrar los síntomas y las horas de inicio, e informar a las familias sin atribuir una causa que todavía no haya sido confirmada. Las urgencias graves requieren llamar al 112.

Explicarlo según la edad, sin esconder el riesgo

Los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de Estados Unidos explican que el estrés puede dificultar la atención y el recuerdo. Por eso, durante la emergencia conviene dar instrucciones breves, concretas y ordenadas, porque las explicaciones largas corresponden a la preparación o al momento posterior. “Extremen las precauciones” no indica una conducta, mientras que “aléjense de las ventanas” sí lo hace.

Por su parte, UNICEF recomienda información veraz adaptada a la edad y escuchar las preocupaciones.

En Educación Infantil, esto se puede traducir en una indicación cada vez, acompañada de gestos: “Ven conmigo; vamos con el grupo”. En Educación Primaria, se puede añadir una causa sencilla como “nos quedamos aquí porque en la calle hay agua”. En Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, hay que explicar el motivo de las decisiones y enseñar a comprobar el emisor y la fecha de los avisos. Y en cuanto a la universidad y la formación de adultos, la claridad sigue siendo necesaria, sin infantilizar ni dar por conocido el protocolo.

Finalmente, hay que poner de manifiesto que la edad no es el único criterio, ya que se necesitan pictogramas, mensajes escritos y orales, traducciones y apoyos personales según las necesidades. Durante la preparación se puede comprobar la comprensión preguntando “muéstrame qué harías”, en lugar de conformarse con “¿lo has entendido?”. Cuando alguien tiene miedo, “entiendo que estés asustado; estoy aquí contigo” acompaña sin prometer que no pasará nada.

¿Qué nos ha enseñado la pandemia?

Algunos autores observaron en los Países Bajos pérdidas de aprendizaje durante el cierre escolar, mayores en familias con menor nivel educativo. La lección para la planificación es que la continuidad no se puede reducir a enviar actividades digitales. Los planes deben prever el contacto con las familias, alternativas sin conexión y acompañamiento, también cuando una inundación impide asistir a clase.

La comunicación también debe gestionar los cambios, indicando qué se sabe, qué continúa siendo incierto y por qué se modifica una medida. Así, reconocer los límites del conocimiento evita ofrecer garantías que la Administración o la escuela no pueden asegurar.

Una Administración que dé instrucciones utilizables

Educación, Salud Pública, Protección Civil y los ayuntamientos necesitan mensajes coordinados, no circulares contradictorias. Cada aviso debería identificar al emisor, la fecha y la hora, los centros afectados, la acción requerida, un contacto para incidencias y la próxima actualización, diferenciando las instrucciones para las direcciones de las destinadas a las familias. Igualmente, las alertas no deberían ser municipales; deben abarcar los territorios afectados independientemente de las fronteras municipales.

Un ejemplo hipotético para un centro con refugio interior seguro sería: “Organismo, fecha, 11 h., nombre del centro: hay accesos inundados. Mantengan al alumnado en las zonas seguras previstas en el plan. No autoricen salidas por los accesos inundados. Informen a las familias de que no se desplacen al centro. Actualizaremos las instrucciones a las 12 h. por el canal (nombre del canal). Incidencias: (teléfono)”.

Una misma versión debe llegar por diversos canales, con alternativas si falla la conexión. La dirección debe confirmar la recepción y comunicar cualquier impedimento para cumplir las instrucciones. También hay que explicar cómo se realizará el reencuentro seguro con las familias y, después, revisar las incidencias y las necesidades emocionales.

Por tanto, la calidad de la respuesta no se mide por el número de comunicados, sino por si las personas pueden entenderlos y actuar sin quedar excluidas.

Cómo traer la evidencia científica a las aulas para enseñar mejor

Susana Al-Halabí. Profesora Titular de Universidad, Psicología, Universidad de Oviedo

Covadonga Menéndez Suárez. Profesora Asociada Universidad de Oviedo, Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo

M^a del Pilar Fernández González. Profesora asociada. Ciencias de la educación, Universidad de Oviedo

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”, escribió el pedagogo y filósofo de la educación Paulo Freire. La investigación permite comprender cómo pueden mejorarse las prácticas educativas. Para lograr un impacto real, sus conclusiones deben incorporarse a la formación de los futuros docentes, pero también llegar a quienes ya están cada día en las aulas.

Sin embargo, no resulta sencillo acercar la evidencia científica al profesorado de las etapas preuniversitarias. En el sistema educativo actual, no siempre está claro quién debe hacerlo, cuándo ni mediante qué procedimientos. Como consecuencia, muchos docentes encuentran dificultades para acceder a literatura científica relevante y debatir sobre estudios rigurosos en profundidad.

Tertulias para docentes

Una manera de responder a este desafío son las tertulias pedagógicas dialógicas. Basadas en los principios del llamado aprendizaje dialógico, constituyen espacios de encuentro en los que el conocimiento científico se construye colectivamente a través del diálogo entre personas con experiencias y perspectivas diversas.

Las investigaciones desarrolladas durante las últimas décadas han mostrado que este tipo de actuaciones favorecen el pensamiento crítico, fortalecen los procesos de aprendizaje y mejoran la calidad de la formación. Su valor reside en que las aportaciones se juzgan por la solidez de los argumentos y no por la posición de

quien las realiza. De este modo, la diversidad de conocimientos, trayectorias y experiencias se convierte en una fuente de aprendizaje compartido.

Salud mental y evidencias

Con este propósito, un grupo de investigadoras de la Universidad de Oviedo pusimos en marcha, en colaboración con el Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo, una formación sobre salud mental basada en tertulias pedagógicas dialógicas. En ella participaron docentes de distintas etapas educativas, profesionales de la orientación, equipos directivos y familias.

La dinámica era sencilla: no trabajábamos con resúmenes ni materiales divulgativos, sino que ofrecíamos al profesorado artículos científicos originales.

Del 'paper' científico a la realidad del aula

Los docentes de enseñanzas medias no siempre tienen acceso a bases de datos científicas ni dispone de criterios suficientes para discriminar entre evidencias de distinta calidad. En este sentido, el equipo de formadoras e investigadoras asumimos la responsabilidad de seleccionar la mejor evidencia disponible y ofrecerla a través de esta modalidad formativa.

Antes de cada encuentro, se proporcionaban los artículos a los participantes, que realizaban la lectura de manera individual. Después, durante la tertulia, quien lo deseaba compartía el párrafo que más le había sorprendido o inspirado. A partir de ahí se iniciaba la conversación.

Lejos de convertirse en una discusión académica tradicional, o en una sesión de preguntas y respuestas a las personas involucradas en la investigación, las tertulias funcionaron como espacios de construcción colectiva del conocimiento. Los hallazgos de la investigación dialogaban constantemente con la experiencia profesional en los centros educativos, enriqueciendo la comprensión de los problemas analizados y favoreciendo la creación de nuevos significados compartidos.

Cuando la evidencia cuestiona nuestras certezas

Una de las razones por las que este formato de formación de docentes es especialmente eficaz es que, a menudo, los docentes con años de experiencia pueden tener creencias muy arraigadas: enfrentados a evidencias científicas que apuntan en otra dirección, es fundamental que exista el espacio para debatir y plantear situaciones concretas.

En la experiencia realizada en Oviedo, por ejemplo, las lecturas incluían trabajos sobre la llamada hipótesis de inflación de la prevalencia, según la cual determinados discursos de sensibilización podrían contribuir involuntariamente a interpretar formas leves o transitorias de malestar como problemas psicológicos más graves. Revisamos artículos científicos que advertían de posibles efectos iatrogénicos (es decir, efectos adversos resultantes de la intervención) de algunas intervenciones universales de salud mental y analizamos una revisión reciente sobre la idealización de los problemas de salud mental en adolescentes y el papel que determinadas dinámicas culturales y digitales pueden desempeñar en este fenómeno.

Las primeras sesiones generaron sorpresa e incluso cierta desazón. Algunos hallazgos cuestionaban prácticas ampliamente aceptadas en los contextos educativos y obligaban a revisar ideas que muchos participantes daban por sentadas. Sin embargo, la reacción no fue el rechazo ni la defensa de posiciones previas, sino la curiosidad.

Aprender a formular mejores preguntas

Lo más estimulante de la experiencia no fueron únicamente los artículos analizados. Fue comprobar hasta qué punto el profesorado desea comprender críticamente qué está ocurriendo con la salud mental de su alumnado y cuál puede ser el papel de la escuela. Docentes de primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional acudieron cada semana, después de sus jornadas lectivas, para discutir literatura científica compleja con rigor, interés y una notable apertura intelectual.

Más allá de los contenidos concretos abordados, las tertulias se consolidaron como un espacio de encuentro entre investigación y práctica educativa. De hecho, una de las demandas que surgió del propio grupo fue la organización de nuevas conversaciones y de talleres sobre búsqueda de literatura científica que permitiera al profesorado acceder de forma autónoma a las mejores evidencias disponibles.

Espacios para pensar juntos

En un contexto educativo cada vez más complejo, la formación no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino en crear las condiciones para pensar juntos.

Como recordaba el pedagogo, educador y filósofo brasileño Paulo Freire, no hay enseñanza sin investigación. Y quizá la mejor formación docente no consista en proporcionar respuestas cerradas, sino en aprender a formular mejores preguntas a la luz de la evidencia científica.

Docentes y responsables tecnológicos reclaman una digitalización más pedagógica

El estudio Educate to Empower Index 2026, encargado por Epson, refleja que docentes y responsables tecnológicos reclaman una integración más equilibrada de las herramientas digitales en los centros españoles. La mayoría considera que la compra de dispositivos ha avanzado más rápido que su aprovechamiento pedagógico y advierte del exceso de pantallas individuales en las aulas.

MAGISTERIO Lunes, 26 de octubre de 2026

La incorporación de dispositivos y herramientas digitales a los centros educativos españoles no siempre ha ido acompañada de una estrategia capaz de mejorar el aprendizaje. Esta es una de las principales conclusiones del *Educate to Empower Index 2026*, un estudio encargado por Epson que analiza la percepción del alumnado, el profesorado y los responsables de tecnología sobre la digitalización de la enseñanza.

Los resultados muestran una distancia entre las expectativas tecnológicas de los estudiantes y la capacidad de los centros para integrar los nuevos recursos con una finalidad pedagógica. El 80% del alumnado español consultado utiliza la tecnología en casi todos los ámbitos de su vida y el 58% espera encontrar una presencia digital intensiva dentro del aula.

Los centros han tratado de responder a esa demanda. El 66% de los responsables de tecnología afirma que las escuelas han incorporado más herramientas digitales durante el último año. Sin embargo, el estudio plantea que el aumento de dispositivos no garantiza por sí solo una enseñanza más eficaz y que la inversión necesita acompañarse de criterios educativos claros.

El dispositivo no basta

El 73% del profesorado sostiene que la adopción tecnológica se ha acelerado, pero considera que su uso efectivo no ha progresado al mismo ritmo. Además, el 88% de los docentes y el 90% de los responsables de tecnología creen que las inversiones se han concentrado en la compra de equipos, por encima del análisis sobre cómo deben utilizarse en las clases.

Esta diferencia entre disponibilidad y aprovechamiento configura lo que el informe denomina una brecha de equilibrio entre aprendizaje y tecnología. El 70% del profesorado español y el 76% de quienes toman decisiones tecnológicas en los centros consideran que la educación ha invertido en tecnología más rápido de lo que el sistema puede integrarla de manera efectiva.

La respuesta mayoritaria no pasa por retirar los recursos digitales, sino por encontrar una combinación más adecuada. El 88% del profesorado y el 92% de los responsables tecnológicos defienden un modelo en el que convivan las pantallas, el papel, los libros de texto, las actividades individuales y las experiencias compartidas. Un 92% de los docentes cree que ese mayor equilibrio metodológico podría mejorar los resultados del alumnado.

El estudio también preguntó al profesorado por la relación entre las pantallas individuales y el papel. La valoración media fue de 4,9 puntos sobre 10, mientras que el 74% señaló que existe un exceso de pantallas individuales en las aulas. El dato apunta a una preocupación por el predominio de experiencias personales frente a otras fórmulas que favorezcan la interacción entre estudiantes.

Pantallas compartidas e inteligencia artificial

El equilibrio entre pantallas individuales y compartidas recibió una puntuación de 5,2 sobre 10. En este ámbito, el 53% del profesorado considera que hay demasiados dispositivos de uso individual. Los resultados sugieren que el debate no se limita a elegir entre enseñanza analógica o digital, sino que afecta al diseño de experiencias colectivas de aprendizaje.

La valoración más baja corresponde a la relación entre la inteligencia artificial, el criterio humano, la supervisión y los métodos tradicionales. El profesorado otorgó 4,5 puntos sobre 10 a este apartado y el 70% afirmó que se está concediendo demasiado peso a la IA. El informe plantea así la necesidad de establecer pautas de gobernanza y asegurar que estas herramientas permanezcan subordinadas a los objetivos pedagógicos.

La combinación de las tres áreas deja el índice general de equilibrio entre aprendizaje y tecnología en 4,9 puntos sobre 10. Esta puntuación refleja una percepción crítica sobre el modo en que se está desarrollando la digitalización, aunque no supone un rechazo a la innovación. La demanda central es avanzar desde la adquisición de equipos hacia una planificación pedagógica más estratégica.

Los encuestados también valoraron si los centros disponen de tecnología y formación suficientes para obtener los mejores resultados. El profesorado concedió una nota media de 5 puntos sobre 10, mientras que los responsables tecnológicos la situaron en 4,7. La preparación de los profesionales aparece, por tanto, como una cuestión inseparable de la dotación material disponible.

Formación y objetivos educativos

El informe sostiene que reducir este desequilibrio exige diseñar la incorporación de tecnología a partir de los resultados de aprendizaje que se quieren conseguir. Esto implica seleccionar las herramientas adecuadas para cada actividad, combinar recursos físicos y digitales, impulsar el trabajo colaborativo y establecer mecanismos de supervisión para tecnologías emergentes.

También requiere reforzar la formación docente. La mera presencia de una herramienta no garantiza que el profesorado conozca sus posibilidades, sus límites o su aplicación en diferentes edades y materias. La capacitación debe permitir decidir cuándo un recurso digital aporta valor y cuándo resulta preferible mantener métodos de enseñanza tradicionales.

El estudio se enmarca en un contexto de fuerte inversión europea en digitalización educativa. La Unión Europea ha destinado más de 23.000 millones de euros a competencias y tecnología educativa, según los datos recogidos por la Comisión Europea. El reto señalado por el índice consiste en trasladar ese esfuerzo económico a prácticas que tengan un impacto verificable en el aula y no se limiten a incrementar el número de dispositivos disponibles.

Una encuesta en seis países

El *Educate to Empower Index 2026* se basa en una encuesta realizada por Focalddata durante julio y agosto de 2026. Participaron 3.360 personas de Reino Unido, Francia, Italia, Alemania, España y Polonia, distribuidas entre docentes sin responsabilidades tecnológicas, estudiantes de 16 a 18 años, profesorado en prácticas o de reciente titulación y responsables de tecnología de centros educativos.

La investigación incluyó a 1.227 docentes, 1.219 estudiantes, 611 profesores en formación o recién titulados y 303 responsables tecnológicos. Las encuestas se realizaron mediante paneles en línea y los resultados reflejan la distribución natural de la muestra, sin ponderaciones. Esta metodología obliga a interpretar los porcentajes como percepciones de los participantes, no como una medición directa de los resultados académicos.

El informe dibuja, en definitiva, un sistema educativo que no pide menos innovación, sino una innovación mejor orientada. El desafío es evitar que la digitalización se convierta en un fin por sí misma y conseguir que cada inversión responda a necesidades concretas del profesorado y del alumnado. El futuro de la tecnología educativa dependerá, según sus conclusiones, de alcanzar un equilibrio útil y sostenible entre recursos digitales, materiales físicos y criterio profesional.

Miguel Ángel Sancho: "Estamos dejando atrás a una parte de la población" ENTREVISTA

Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, analiza los resultados de PISA, el estancamiento del abandono educativo y las profundas diferencias territoriales. Frente a las soluciones uniformes, reclama políticas adaptadas al contexto, más orientación y tutoría, equipos directivos sólidos y una carrera docente que incentive el trabajo en los centros más complejos.

JOSÉ M^a DE MOYA. Lunes, 26 de octubre de 2026

Los resultados de PISA han vuelto a encender las alarmas sobre el estado de la educación en España. Para Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, el descenso no puede interpretarse como un episodio aislado ni despacharse con comparaciones complacientes. Buena parte de los países occidentales acumula varias ediciones a la baja, especialmente en competencias instrumentales como la lectura.

Sancho propone alejarse tanto del catastrofismo como de la autocomplacencia. La respuesta, sostiene, exige estudiar los microdatos, identificar qué grupos están quedándose atrás y comprender que las dificultades educativas no nacen únicamente dentro de la escuela. El contexto familiar, la inmigración, la desigualdad territorial y la capacidad de los centros para acompañar a cada estudiante son factores decisivos.

¿Debemos preocuparnos por los últimos resultados de PISA?

—Hay que tomar nota y preguntarse qué está pasando en los sistemas educativos. No se trata solo de compararnos con otros países, porque la caída ha sido bastante general, sino de observar la tendencia. Occidente lleva varias ediciones descendiendo y eso obliga a repensar qué está sucediendo con los aprendizajes y con el dominio de las materias instrumentales.

Tampoco conviene salir al día siguiente con un gran titular catastrofista. Es necesario dejar tiempo para profundizar, estudiar los microdatos y analizar los factores que han intervenido. Los resultados admiten matices, pero evidentemente requieren atención.

¿Qué explica el estancamiento de algunos indicadores educativos?

—En Europa se aprecia un parón en cuestiones clave, como el abandono educativo, el porcentaje de población que alcanza al menos la educación secundaria superior o la titulación efectiva en Formación Profesional. Puede aumentar la matriculación, pero después aparece una distancia importante respecto a quienes terminan sus estudios.

También preocupa el crecimiento del alumnado situado por debajo del nivel 2 de PISA, porque se considera que no ha alcanzado las competencias básicas. Si empeora ese indicador, estamos dejando atrás a una parte de la población.

¿Qué grupos presentan una mayor vulnerabilidad?

—Los estudios que hemos realizado con datos censales muestran que influyen factores como el género y la condición de inmigrante. A los varones les está costando más superar determinadas situaciones y el alumnado de origen inmigrante presenta una probabilidad mayor de abandono. La población inmigrante escolarizada ha crecido mucho durante la última década y necesita una atención adecuada. No es únicamente una cuestión educativa, sino también de integración social.

Además, influye la estructura familiar. No solo importa el nivel socioeconómico y cultural, sino también si el estudiante convive con ambos progenitores, con uno o con ninguno. Cuando no existe esa presencia familiar, aumentan de manera considerable los riesgos de absentismo y abandono.

¿Buscamos demasiado las causas dentro de las aulas?

—El aula refleja el entorno social. Hay zonas con circunstancias familiares, económicas y culturales especialmente difíciles, y las políticas educativas deben partir de esa realidad. No se puede responder de la misma manera a territorios donde el abandono ronda cifras muy elevadas y a otros donde es residual.

Me preocupa que las políticas sean demasiado planas. Necesitamos capacidad para personalizar las respuestas y distribuir los recursos según las necesidades de cada centro. Las medias generales pueden ocultar dónde se concentra realmente la población en riesgo.

¿Han fallado la digitalización, las metodologías activas o el enfoque competencial?

—Pueden influir, pero no creo que el problema se explique solamente por esas apuestas. Una educación competencial puede incorporar los contenidos de manera equilibrada. Lo que observo es una falta de atención a dimensiones de la persona que resultan vitales en entornos difíciles: el acompañamiento emocional, la tutoría, la orientación y la acogida.

Cuando preguntamos a quienes abandonaron, aparece con frecuencia una misma idea: no encontraron una mano que tirase de ellos ni alguien que les ayudara a construir una expectativa. Y cuando regresan al sistema educativo, muchas veces lo hacen porque una persona les ha dicho: «Puedes hacerlo y voy a acompañarte».

¿Qué puede hacer un centro ante esas carencias?

—Los equipos deben comprender la situación del alumnado y actuar especialmente durante el primer trimestre, cuando se concentran muchas dificultades de adaptación. También es necesario acercarse a las familias, incluso cuando la relación sea complicada. No podemos levantar barreras por miedo o prevención. Recibir a una familia con dignidad puede cambiar su vínculo con la escuela.

¿Cómo se explican las diferencias entre comunidades autónomas?

—A veces se confunde un alto nivel de escolarización con buenos resultados educativos. Algunas comunidades presentan tasas elevadas de permanencia y poca repetición, pero después obtienen resultados bajos en PISA. Nos falta una evaluación pública y periódica que permita conocer qué está aprendiendo realmente el alumnado en momentos clave, sin tener que esperar a cada edición de PISA.

El reto consiste en que nadie se quede fuera sin bajar el nivel de exigencia. Hay que apoyar a quien encuentra dificultades, pero también permitir que quien puede llegar más lejos lo haga. España ya tenía pocos estudiantes en los niveles 5 y 6 de PISA y esa proporción ha descendido. Un sistema plano también perjudica al alumno de origen humilde cuyo progreso depende de que la escuela le exija y le abra posibilidades.

¿Existe una relación directa entre gasto educativo y resultados?

—No necesariamente. El problema es que la financiación suele distribuirse de forma homogénea. Hacen falta más recursos económicos y humanos en los centros donde son verdaderamente necesarios, además de incentivos para que los profesionales más preparados y motivados quieran trabajar en ellos.

¿Dónde concentraría la inversión para mejorar el sistema?

—En los centros de atención prioritaria, en el liderazgo y en el desarrollo profesional docente. Cuando nadie quiere asumir la dirección de un centro, algo está fallando. Los colegios e institutos con mayores dificultades necesitan equipos directivos ilusionados, capaces de cohesionar al claustro, construir un proyecto y relacionarse con el entorno.

La dirección tiene una gran capacidad de transformación. Dos centros situados en contextos parecidos pueden evolucionar de manera muy diferente según la fortaleza de sus equipos. Por eso hay que conseguir que dirigir un centro complejo resulte atractivo y cuente con reconocimiento, autonomía y recursos.

¿Qué cambios necesita la profesión docente?

—Llevamos muchos años esperando un Estatuto Docente. La carrera profesional continúa siendo demasiado plana, con poca evaluación y escasos estímulos para asumir responsabilidades o trabajar en los destinos más difíciles. Es necesario reconocer el desarrollo profesional, reducir la rotación en los centros vulnerables e incentivar a quienes deciden implicarse en esos proyectos.

No se trata de aplicar «café para todos», sino de atender de forma diferente realidades diferentes. Si acertamos con la selección, la formación y el apoyo a los equipos directivos, su capacidad para sumar al profesorado y mejorar el ambiente del centro puede extender el cambio al conjunto de la comunidad educativa.

La fase de oposición en el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 26 de octubre de 2026

La fase de oposición, en el procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE), pretende comprobar que los aspirantes poseen los conocimientos, capacidades y técnicas necesarios para ejercer una función que, por su naturaleza, exige una cualificación particularmente especializada. Analizados, en entregas anteriores, las funciones, las atribuciones y los principios de actuación de la Inspección Educativa, los requisitos para participar en el procedimiento de acceso, la fase de concurso —que permite reconocer la trayectoria profesional previamente acreditada— y las características de los temarios correspondientes a las pruebas de la fase de oposición, se trata de considerar, en este caso, la evolución y características de tal fase. Y solo quedará tener en cuenta la posterior fase de prácticas, a fin de completar el análisis del acceso al CIE.

En primer término, es de interés relacionar la configuración del sistema de acceso con los fines propios de la fase de oposición. Y revisar, después, la evolución del desarrollo de esta en sus aspectos más significativos (pruebas y calificación). De modo que puedan plantearse, finalmente, algunas conclusiones significativas.

Sistema de acceso y fase de oposición

Cuando la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), crea el CIE, determina, en su artículo 39.b), que en la fase de oposición se valorará la posesión de los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa necesarios para el desempeño de las tareas propias de la inspección y el dominio de las técnicas adecuadas para el ejercicio de esta. En el desarrollo adoptado por el Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el CIE, se expresan asimismo, en el artículo 8, los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad.

El objeto general del sistema de selección se mantiene en el tiempo, tras esa primera formulación (1995), pues se trata de evaluar la «cualificación de los aspirantes» para el ejercicio de la inspección, a partir no solo conocimientos, sino de las «capacidades profesionales» necesarias para la práctica de la inspección, o de «conocimientos y técnicas específicos». Por tanto, es evidente la doble perspectiva de los conocimientos y las capacidades profesionales como referentes principales del sistema de selección.

De manera consonante con ello, en la fase de oposición, desde el inicio, son objeto de valoración los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa necesarios para el desempeño de las tareas propias de la inspección y el dominio de las técnicas adecuadas para su ejercicio. Tras la creación de las especialidades de la Inspección Educativa, con la promulgación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE), se subrayan «los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de las funciones inspectoras de control, evaluación y asesoramiento», así como la actualización científica y didáctica en las áreas o asignaturas cuya enseñanza se haya impartido, así como el ejercicio de las actividades desarrolladas en el centro. Técnicas y conocimientos específicos son también referidos en el desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), además de los generales conocimientos pedagógicos, de administración y legislación. Y el RD 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la Inspección Educativa, destaca, particularmente, que la fase de oposición «permitirá la valoración de la capacidad de liderazgo pedagógico y la evaluación de las competencias profesionales propias de la función inspectora de las personas aspirantes». Luego la capacidad de liderazgo pedagógico es un destacado ámbito de la evaluación propia de la actual fase de oposición de acceso al CIE. Cuestión distinta es, sin embargo, que las características y el desarrollo de tal fase propicien la comprobación del liderazgo pedagógico que ha de ejercer la Inspección Educativa.

El cuadro siguiente (fig. 1) reúne la sucesiva formulación de aspectos característicos del sistema de selección y de la fase de oposición para el acceso al CIE.

Fig. 1: Evolución del sistema de selección y de la fase de oposición para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE)

Sistema de selección	Fase de oposición
Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el CIE	
El sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la inspección de educación, comprobando no solo los conocimientos, sino las capacidades profesionales que resulten necesarias para la práctica de la inspección.	En la fase de oposición se valorará la posesión de los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa necesarios para el desempeño de las tareas propias de la inspección y el dominio de las técnicas adecuadas para el ejercicio profesional.
Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación	
El sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la docencia. Para ello, los procedimientos de selección han de comprobar no sólo los conocimientos, sino las capacidades científicas, profesionales y didácticas que sean necesarias para la práctica docente en el cuerpo y especialidad a los que optan. (*) Se trata, en este caso, de una referencia general.	En la fase de oposición del Cuerpo de Inspectores de Educación se valorarán en el aspirante sus conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de las funciones inspectoras de control, evaluación y asesoramiento. Igualmente se valorará su actualización científica y didáctica en las áreas o asignaturas cuya enseñanza ha impartido, así como el ejercicio de las actividades desarrolladas en el centro.
Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley	
El sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la función inspectora que van a realizar, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño profesional.	La fase de oposición consistirá en una prueba en la que se valorarán los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa adecuada a la función inspectora que van a realizar los aspirantes, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño profesional.

Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la inspección educativa	
El sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de las personas aspirantes para el ejercicio de la función inspectora que van a desarrollar, así como los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de esta.	La fase de oposición permitirá la valoración de la capacidad de liderazgo pedagógico y la evaluación de las competencias profesionales propias de la función inspectora de las personas aspirantes, así como los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa para su desempeño.

Las pruebas de la fase de oposición

Promulgada la LOPEG (1995), el artículo 11 del Real Decreto 2193/1995 configuró tres pruebas:

Primera prueba: desarrollo de un tema. Consistía en el desarrollo escrito de un tema de carácter general, elegido entre dos propuestos por el tribunal, relacionados con la parte A, aunque no necesariamente coincidentes con el enunciado literal de ninguno de sus temas. La norma introducía una característica de interés: los temas debían referirse a «asuntos de carácter general y de actualidad que afecten al sistema educativo en su conjunto». Su finalidad era comprobar la madurez del candidato y su preparación para acceder al CIE.

Segunda prueba: exposición oral. Se trataba de la exposición oral de uno o varios temas de la parte B, elegidos entre los extraídos al azar por el tribunal. Existía un tiempo de preparación y, tras la exposición, el tribunal podía debatir con el candidato durante un máximo de quince minutos.

Tercera prueba: caso práctico. Era el análisis escrito de una cuestión práctica sobre las técnicas adecuadas para la actuación de la Inspección Educativa, propuesta por el tribunal. El ejercicio debía ser leído ante este, que podía formular preguntas o solicitar aclaraciones.

Con el Real Decreto 334/2004, la estructura de la oposición se hace más compleja, tras crearse las especialidades de la Inspección Educativa con la LOCE (2002). La primera prueba comprendía dos partes: desarrollo escrito de dos temas, uno de la parte A y otro de la parte B, elegidos entre cuatro; exposición oral de un tema de la parte C, elegido entre dos. A esto se añadían otras dos pruebas: elaboración y defensa de una memoria, relacionada con la actualización científica y didáctica del candidato y con la actividad desarrollada en los centros y su relación con la función inspectora; análisis escrito de un caso práctico, con formulación razonada de la actuación del inspector. Esta regulación, sin embargo, tuvo poco tiempo de vigencia y una muy limitada aplicación.

Como desarrollo de la LOE (2006), el artículo 44 del Real Decreto 276/2007 establece una única prueba estructurada en tres partes: desarrollo escrito de un tema de la parte A, elegido entre dos extraídos por sorteo; exposición oral de un tema de la parte B, elegido entre dos; análisis de un caso práctico sobre las técnicas adecuadas para la actuación de la Inspección.

Finalmente, el artículo 21 Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la Inspección Educativa, establece también tres pruebas:

Primera: prueba escrita a partir de un cuestionario. Es una de las novedades más importantes. Consiste en un cuestionario de 20 a 30 preguntas de desarrollo breve, referido a la parte A y orientado a comprobar un conocimiento global del temario. Además, se garantiza expresamente el carácter anónimo de la realización. La transformación es destacada: de desarrollar un tema completo se pasa a demostrar un conocimiento global y transversal mediante respuestas a numerosas cuestiones.

Segunda: prueba práctica. Se mantiene la resolución de uno o varios supuestos prácticos sobre las técnicas y competencias necesarias para la actuación inspectora. Además, puede exigirse la elaboración de un informe de inspección. La prueba debe ser leída ante el tribunal.

Tercera: exposición oral. Se mantiene la tradicional exposición de un tema de la parte B, elegido por el aspirante entre dos extraídos por sorteo. El tribunal puede formular preguntas y solicitar aclaraciones.

Las administraciones educativas determinarán en sus respectivas convocatorias las características, duración y orden de cada una de estas pruebas.

Calificación de la fase de oposición

El Real Decreto 2193/1995 estableció que las calificaciones de las pruebas se expresarían de 0 a 10 y que era necesario obtener al menos 5 puntos para acceder a la prueba siguiente. La consecuencia más importante aparece en el artículo 12.2: «La puntuación final del concurso-oposición vendrá dada por la suma de las calificaciones obtenidas en las fases de oposición y de concurso». Este sistema presenta una diferencia sustancial con la regulación posterior. En 1995 no se establece todavía una ponderación diferenciada entre oposición y concurso. Las puntuaciones de ambas fases se agregan. Y el concurso debe resolverse previamente a las pruebas de oposición, existiendo incluso una puntuación mínima del concurso para acceder a la oposición. Se trata, por tanto, de un procedimiento en el que la fase de concurso tiene una función muy relevante en la configuración del proceso selectivo.

Posteriormente, el artículo 22 del Real Decreto 334/2004 establece que las pruebas se califican de 0 a 10 y exige una puntuación mínima de 5 puntos para acceder a la siguiente prueba o, en la última, a la valoración del concurso. Pero el cambio más importante se encuentra en el artículo 25. La calificación de la oposición pasa a ser: «la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las pruebas integrantes de esta fase, cuando todas ellas hayan sido superadas».

La regulación del Real Decreto 276/2007 establece, después, que las tres partes se calificaban de 0 a 10, y era necesario obtener al menos la mitad de la puntuación máxima en cada una de las partes. Si bien el artículo 45 introduce una ponderación: 30%, tema escrito; 30%, exposición oral; 40%, caso práctico.

En la actualidad, el Real Decreto 68/2026 mantiene los aspectos considerados en las regulaciones anteriores. Cada prueba tiene carácter eliminatorio, se califica de 0 a 10, es necesario la calificación de al menos 5 puntos, puede accederse a la prueba siguiente únicamente cuando se supera la anterior. En el caso de la última prueba, la superación permite pasar a la valoración de la fase de concurso. Y el artículo 21.4 introduce una ponderación similar a la de 2007: cuestionario breve, 30%; prueba práctica, 40%; exposición oral, 30%.

La puntuación final del concurso-oposición

La evolución del cálculo de la puntuación conjunta y final de ambas fases puede sintetizarse de manera clara. El artículo 12.2 del Real Decreto 2193/1995 disponía: «La puntuación final del concurso-oposición vendrá dada por la suma de las calificaciones obtenidas en las fases de oposición y de concurso». El artículo 25 del Real Decreto 334/2004 establece: dos tercios para la fase de oposición y un tercio para la de concurso. El artículo

47 del Real Decreto 276/2007 conserva exactamente esta ponderación. El artículo 23 del Real Decreto 68/2026 vuelve a establecer dos tercios para la fase de oposición y un tercio para la fase de concurso.

Por tanto, tras la regulación de 2004 se mantiene la ponderación de la fase de concurso y de la fase de oposición para establecer la puntuación final del concurso-oposición. La reforma de 2026 modifica el desarrollo de la oposición, pero no altera su aportación a esa puntuación final.

Conclusiones hacia la valoración del liderazgo pedagógico de la Inspección

Realizado el análisis de los aspectos anteriores, pueden plantearse algunas conclusiones significativas:

El sistema de selección para el acceso al CIE mantiene, desde su configuración (1995), el propósito de evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la inspección, mediante la comprobación no solo de los conocimientos, sino de las capacidades profesionales necesarias para el desempeño. A partir de la LOE (2006), se precisó, junto a la evaluación de la cualificación, la de los conocimientos y técnicas específicos.

Se verifica, sin embargo, un cambio significativo, pues la primera regulación del sistema de acceso atribuyó una importancia relevante a la fase de concurso, dado que había de obtenerse una puntuación mínima para superarla y pasar a la fase de oposición. La significación de este modo atribuida a la fase de concurso señalaba la importancia de la trayectoria profesional y de los méritos específicos con que habían de contar los aspirantes. Y la puntuación final de la oposición —superada la calificación mínima de cada prueba— y del concurso-oposición se establecía con la acumulación directa de las calificaciones obtenidas en el concurso y las pruebas, sin ponderaciones. Tales fueron los criterios iniciales que se establecieron para las primeras convocatorias de acceso al CIE.

La regulación de 2004 consideró la media aritmética de las puntuaciones de las pruebas de la fase de oposición. Posteriormente, estas se ponderan, desde 2007, con el mayor porcentaje, 40 %, atribuido a la prueba de carácter práctico. Por otra parte, desde 2004 y hasta la actualidad se mantienen las ponderaciones para la puntuación final del concurso-oposición: un tercio y dos tercios, respectivamente.

Ha de destacarse un cambio introducido por el Real Decreto 68/2026, que afecta al carácter de la primera prueba de la oposición. El habitual desarrollo de un tema de la parte A es sustituido por un cuestionario de 20 a 30 preguntas de respuesta breve, que exige un conocimiento global del temario. La prueba se desplaza, por tanto, desde la demostración de la capacidad de desarrollar extensamente un contenido concreto hacia la comprobación de una visión amplia, transversal e integrada del sistema educativo.

Con carácter general, es objeto de la fase de oposición, en los desarrollos normativos que se suceden, la valoración de los conocimientos pedagógicos, de administración y legislación educativa, propios del ejercicio de la inspección, que demuestran los aspirantes. El dominio de las técnicas adecuadas aparece también en la primera regulación (1995) de la fase de oposición. Y el marco de referencia de esta se extiende tras la publicación de la LOCE (2002), pues, además de los conocimientos y técnicas específicos para el desempeño de las funciones inspectoras de control, evaluación y asesoramiento, se considera la valoración de la actualización científica y didáctica, a partir de la docencia impartida y en relación con las configuradas especialidades de la Inspección Educativa.

Un cambio importante se produce con la promulgación del Real Decreto 68/2026, toda vez que determina, como finalidad de la fase de oposición, valorar la capacidad de liderazgo pedagógico y la evaluación de las competencias profesionales propias de los aspirantes.

Dos cuestiones son de especial interés, entonces, ante la configuración actual de la fase de oposición. La primera se refiere al modo en que se establecen o determinan los aspectos característicos y específicos del ejercicio del liderazgo educativo por los inspectores e inspectoras de educación, que deben ser referencia para la fase de oposición. Y asimismo el modo en que esta permite advertirlo. Es decir, la eficiencia o la viabilidad operativa de la oposición para valorar, de manera pertinente, la capacidad de liderazgo y las competencias profesionales de los aspirantes.

Con respecto a tales competencias, el anexo II del Real Decreto 68/2006 las reparte entre científicas (conocimientos pedagógicos, conocimientos normativos y capacidad de aplicación de las normas, conocimientos de la administración educativa, competencia digital, conocimiento de una o varias lenguas), de gestión (estrategias de mediación, manejo de técnicas y estrategias para el ejercicio de la inspección, conocimiento de la evaluación y sus técnicas, conocimiento de los procedimientos en que interviene la Inspección) y personales (empatía, estrategias para el trabajo en equipo, responsabilidad y liderazgo). No todas estas competencias, así, podrán valorarse tras la realización de las pruebas de oposición. Incluso, en algunos casos, su observación y valoración resultarán más propias de la fase de prácticas. Y otras, como la competencia digital o el conocimiento de lenguas, pueden establecerse de manera específica, o hasta determinante, en la fase de concurso o en los requisitos de participación en el procedimiento de acceso al CIE.

Se dispone, por tanto, de un marco de competencias, pero, en bastante menor medida, de consideraciones sustantivas y características que definan o sitúen el ejercicio del liderazgo pedagógico por los inspectores e inspectoras de educación. Y esto conlleva la necesidad, primero, de definir pormenorizadamente tal liderazgo, y, después, de relacionarlo con el desempeño de las funciones propias de la Inspección, así como de sus atribuciones, y con los principios de actuación. En definitiva, el liderazgo pedagógico como referente de la fase

de oposición al CIE requiere una configuración previa de este que no parece todavía bien establecida: ya para su valoración, ya para su ejercicio.

¿Por qué los líderes escolares más valorados sufren la peor carga burocrática?

¿Cuánto influye realmente la dirección de una escuela en lo que sucede dentro de sus aulas? A menudo se concibe a los directores como administradores que operan en segundo plano, pero la evidencia pedagógica demuestra que su gestión es un pilar decisivo para la transformación educativa, el clima escolar y la sostenibilidad del cuerpo docente.

Diego Francesch. Redactor jefe de Magisterio. 27 de octubre de 2026

Para comprender a fondo este impacto, OCDE presentó los resultados de TALIS 2024 (*Teaching and Learning International Survey*), la encuesta internacional más amplia dedicada a la profesión docente y directiva, que recoge las voces de 280.000 profesores y 17.000 directores en 55 sistemas educativos. El informe sitúa en el centro del debate el concepto de «liderazgo valioso» (*valued leadership*), entendido como la evaluación positiva que hacen los profesores sobre el liderazgo instruccional (orientado al desarrollo curricular, la colaboración e innovación pedagógica) y el liderazgo relacional (basado en la confianza, el clima laboral, la visión compartida y la comunicación inclusiva). Veamos pues las lecciones más reveladoras sobre quiénes son estos líderes, cómo ejercen su rol y qué transformaciones urgentes requieren sus condiciones de trabajo.

La paradoja de los directores jóvenes: liderazgo más valorado frente a condiciones de mayor vulnerabilidad

Uno de los hallazgos más contundentes de TALIS 2024 es que los docentes perciben a los directores jóvenes (menores de 40) y a los recién llegados al cargo como líderes instruccionales y relacionales más sólidos en comparación con sus colegas de mayor edad. Sin embargo, esta elevada valoración pedagógica contrasta dramáticamente con sus condiciones laborales y su nivel de bienestar.

Los directores menores de 40 años reportan niveles significativamente más altos de estrés y una menor satisfacción con términos de empleo y remuneración. Específicamente, existe una brecha de 14 puntos porcentuales en la satisfacción salarial a favor de los directores de 60 años o más en comparación con los líderes de menos de 40. A esta inequidad se suma la complejidad del contexto de asignación: los directores jóvenes lideran con mayor frecuencia centros educativos con altas proporciones de estudiantes con necesidades educativas especiales, mientras que tienen menor presencia en escuelas urbanas o de gran tamaño.

Para corregir este desequilibrio, algunos países han diseñado políticas públicas de atracción y retención temprana. Austria se posiciona como el único sistema educativo participante donde la edad media de los directores se redujo de 55 a 53 años entre 2018 y 2024, gracias a la implementación de procesos de reclutamiento transparentes basados en competencias, programas de formación estructurada en liderazgo y redes de mentoría para futuros directores.

El liderazgo se experimenta desde lo local: La mayor variabilidad está dentro de los países, no entre ellos

Al evaluar cómo perciben los profesores el liderazgo de sus directores, el estudio demuestra que las medias nacionales ocultan las dinámicas reales de las escuelas. Más del 90% de la variación total en la percepción del liderazgo instruccional (93%) y del liderazgo relacional (94%) ocurre dentro de un mismo sistema educativo y no entre diferentes naciones.

En el desglose interno, entre un 20% y un 26% de esta variación se localiza directamente entre escuelas, una dispersión que duplica a la observada en otros indicadores del estudio. Esta variabilidad entre centros es especialmente pronunciada en sistemas como los de Chile, Estados Unidos, Sudáfrica, Noruega y la provincia de Alberta (Canadá). Es preciso señalar, desde la perspectiva metodológica, que las estimaciones para Noruega y Alberta (Canadá) presentan un mayor riesgo de sesgo por no respuesta, por lo que su interpretación debe realizarse con la debida cautela analítica.

Asimismo, la experiencia del propio cuerpo docente introduce un matiz crítico: los profesores con más años de trayectoria evalúan la gestión directiva de forma sensiblemente más exigente que sus colegas novatos, lo que sugiere que los docentes experimentados demandan mayores niveles de autonomía profesional y liderazgo distribuido. Para los diseñadores de políticas públicas, este hallazgo invalida las reformas homogéneas de «talla única» (*one-size-fits-all*); las políticas educativas deben abandonar las prescripciones nacionales rígidas y focalizarse en la equidad entre escuelas, la formación contextualizada y la mejora focalizada de los entornos de trabajo a nivel local.

La trampa burocrática: el exceso de trabajo administrativo como principal amenaza al bienestar directivo

En términos generales, la vocación del directivo escolar se mantiene firme: más del 90% de los directores manifiesta estar satisfecho con su trabajo de manera global. Sin embargo, al examinar su trabajo diario, la sobrecarga administrativa emerge como el factor de desestabilización más agudo de la profesión.

El trabajo burocrático excesivo representa la causa de estrés más recurrente, señalada por más de dos de cada tres directores de media en los países de la OCDE. En sistemas como Portugal, la Comunidad Francesa de Bélgica y Austria, la preocupación por el papeleo y las demandas administrativas supera al 80% del directivo. Existe una correlación directa entre la calidad de las condiciones de trabajo –salario competitivo, recursos materiales adecuados y una carga burocrática controlada– y la capacidad real del director para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo.

No obstante, TALIS 2024 documenta avances significativos en el fortalecimiento de recursos institucionales:

Infraestructura y herramientas digitales: La escasez de recursos tecnológicos experimentó una fuerte caída global. Destaca el caso de Vietnam, donde la proporción de directores que identificaban la falta de herramientas digitales como un obstáculo para la enseñanza disminuyó en 51 puntos, impulsada por inversiones públicas sostenidas en conectividad e infraestructura escolar.

Reconocimiento salarial: En Lituania, la satisfacción de los directores con su remuneración aumentó en 55 puntos entre 2018 y 2024, tras reformas sustanciales en las escalas salariales y las condiciones contractuales de la función directiva.

Transformaciones en la práctica directiva: cambio de paradigma en la evaluación docente y auge del protagonismo estudiantil

Entre 2018 y 2024, la gestión escolar registró un cambio de paradigma estructural en la forma en que los directores entienden la supervisión y la gobernanza institucional:

Transición desde la rendición de cuentas cuantitativa hacia el desarrollo pedagógico: La utilización formal de las pruebas de rendimiento de los estudiantes para evaluar a los docentes descendió del 70% al 61% en la media de la OCDE. Lejos de significar un abandono de la evaluación, los líderes valiosos están migrando de una fiscalización burocrática basada en métricas estandarizadas hacia prácticas cualitativas de alto impacto: observación directa en el aula, retroalimentación constructiva continua y fomento del liderazgo distribuido.

Auge del protagonismo y la agencia estudiantil: La proporción de directores que garantizan oportunidades reales para que los estudiantes participen en las decisiones del centro pasó del 79% al 85%. Japón encabeza esta orientación con un incremento drástico de 37 puntos, derivado de una reforma curricular orientada a institucionalizar la participación activa del alumnado en la gobernanza cotidiana de la escuela.

Los directores altamente valorados por sus equipos no actúan como meros administradores aislados; se involucran activamente en el núcleo pedagógico de la escuela y democratizan la toma de decisiones.

El impacto real del liderazgo valioso: clima escolar positivo y retención del talento

La alta valoración que los profesores otorgan a sus directores no constituye una simple medición de popularidad o afinidad personal; representa una variable con efectos sistémicos y medibles en el ecosistema escolar.

Los datos de TALIS 2024 confirman que las escuelas lideradas por directores con alto valor percibido obtienen beneficios sustanciales e interconectados:

Fortalecimiento del clima escolar: Se consolidan ambientes de aprendizaje marcadamente colaborativos, orientados a la excelencia académica, con mejor disciplina y con mayor capacidad de adaptación pedagógica.

Mejora en los indicadores docentes: Los profesores reportan niveles superiores de autoeficacia, un mayor cumplimiento de sus objetivos de enseñanza, un bienestar integral incrementado y una satisfacción laboral sólida.

Sostenibilidad del cuerpo docente: Se reduce de forma drástica la intención de los profesores de abandonar la profesión pedagógica.

Mitigación de la escasez de personal: Los directores de estas instituciones reportan con menor frecuencia que la falta de docentes cualificados limite la calidad de la instrucción.

Invertir en la dirección para transformar la educación

En definitiva, los hallazgos de TALIS 2024 ofrecen una lección estratégica para el futuro de las políticas educativas: respaldar a los directores de escuela no representa un gasto administrativo secundario, sino la inversión de mayor retorno para el bienestar docente, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo comunitario. Garantizar que los líderes escolares cuenten con una formación inicial rigurosa, itinerarios de desarrollo profesional continuo y condiciones de empleo dignas es la condición *sine qua non* para elevar la calidad de los sistemas educativos.

Ante la abrumadora evidencia que demuestra que el liderazgo pedagógico se ahoga bajo las tareas de oficina, ¿cómo deben las autoridades educativas y los diseñadores de políticas públicas reestructurar urgentemente la arquitectura escolar para liberar a los directores de la asfixiante burocracia y devolverlos al lugar donde más impacto generan: el acompañamiento de sus docentes y sus aulas? Esa es la pregunta que deberemos responder.



El 73% del profesorado de Primaria y Secundaria en la UE son mujeres y cuatro de cada diez docentes tienen más de 50 años

Eurostat contabiliza 5,3 millones de profesores en las escuelas europeas en 2024, 36.500 más que el año anterior.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 22 de octubre de 2026

La educación europea se enfrenta a un doble desafío: mantener una plantilla docente suficiente para atender las necesidades de los centros y garantizar el relevo generacional de una profesión en la que el peso de los trabajadores de mayor edad es cada vez más relevante. Los últimos datos publicados por Eurostat, la oficina estadística de la Unión Europea, muestran que el profesorado de Primaria y Secundaria continúa caracterizándose por una elevada presencia femenina y una proporción significativa de docentes de 50 años o más.

En 2024, 5,30 millones de profesores trabajaban en las escuelas de la Unión Europea, lo que supone un incremento de 36.500 profesionales respecto a 2023. Las mujeres representaban el 72,9 % de la plantilla, frente al 27,1 % de hombres. Al mismo tiempo, el 40,4 % de los docentes tenía 50 años o más, mientras que únicamente el 8 % no había cumplido los 30.

Las cifras, difundidas el 5 de octubre con motivo del Día Mundial de los Docentes, ofrecen una radiografía de la estructura de edad de la profesión y plantean interrogantes sobre la capacidad de los sistemas educativos para atraer a nuevas generaciones de profesores.

Una profesión con una presencia femenina mayoritaria

La feminización de la docencia constituye uno de los rasgos más destacados del sistema educativo europeo. Casi tres de cada cuatro profesores de Primaria y Secundaria son mujeres, una proporción que refleja el peso de las profesionales en las etapas educativas anteriores a la universidad.

Los hombres representan algo más de una cuarta parte del conjunto de docentes. Eurostat señala que su presencia se mantiene relativamente estable en la mayoría de los grupos de edad, con porcentajes que oscilan entre el 26 % y el 30 %. La excepción se encuentra entre los profesores de 65 años o más, donde los hombres representan el 35,6 %, una diferencia que la oficina estadística relaciona con las distintas edades legales de jubilación.

Esta distribución plantea un debate sobre la diversidad de referentes en las aulas y el atractivo de la profesión docente para distintos perfiles profesionales. No obstante, las cifras no permiten establecer por sí solas qué consecuencias tiene la composición por sexos sobre los resultados académicos del alumnado.

El envejecimiento de las plantillas, uno de los principales desafíos

El dato más significativo para la planificación educativa es la edad del profesorado. El 40,4 % de los docentes de la UE tenía al menos 50 años en 2024, frente a una presencia mucho más reducida de profesionales jóvenes: solo el 8 % era menor de 30 años.

Por grupos de edad, los docentes de entre 30 y 34 años representaban el 9,5 % de la plantilla, mientras que el grupo de 35 a 49 años suponía el 11,6 %. Las franjas de edad comprendidas entre los 40 y los 59 años tenían una presencia más equilibrada, con porcentajes de entre el 14,1 % y el 15,8 % en cada intervalo de cinco años.

La combinación de una elevada proporción de profesores próximos a la jubilación y una incorporación limitada de jóvenes obliga a prestar atención a las necesidades futuras de contratación y formación.

El envejecimiento no significa necesariamente una pérdida de calidad educativa. La experiencia acumulada constituye un activo profesional, especialmente en la gestión del aula, la atención a la diversidad y el conocimiento de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, las jubilaciones pueden generar necesidades de sustitución y provocar dificultades de cobertura si no existe un flujo suficiente de nuevos docentes.

Para las administraciones educativas, el reto consiste en anticipar esas necesidades, planificar las convocatorias de acceso a la función docente y ofrecer condiciones profesionales que favorezcan la incorporación y permanencia de nuevos profesores.

Portugal e Italia, entre los países con las plantillas más envejecidas

Las diferencias entre países europeos son considerables. En cinco Estados miembros, más de la mitad del profesorado tenía 50 años o más en 2024.

Lituania encabezaba la clasificación, con un 58,4 % de docentes de 50 años o más, seguida de Portugal, con un 55,6 %; Italia, con un 54,3 %; Letonia, con un 54 %; y Estonia, con un 50,6 %. En el extremo contrario, Irlanda registraba una de las estructuras de edad más jóvenes: solo el 20,8 % de sus docentes tenía al menos 50 años. Malta presentaba un 20,9 % y Luxemburgo, un 22 %.

Estas diferencias muestran que el envejecimiento de las plantillas no afecta de la misma manera a todos los sistemas educativos. Las políticas de acceso a la profesión, las condiciones laborales, la estructura demográfica y los mecanismos de jubilación pueden contribuir a explicar las distintas composiciones por edad, aunque los datos publicados no permiten atribuir las diferencias a una única causa.

Luxemburgo y Dinamarca atraen a más profesores jóvenes

La proporción de docentes menores de 30 años también presenta contrastes importantes entre los países de la UE. Luxemburgo registraba el mayor porcentaje, con un 15,3 % de profesores menores de 30 años. Le seguían Dinamarca, con un 15,2 %; Bélgica, con un 14,9 %; y Austria, con un 14,6 %. Por el contrario, Chipre contaba con solo un 3,1 % de docentes menores de 30 años, Portugal con un 3,3 % y Polonia con un 4 %.

La distancia entre estos porcentajes refleja distintas estructuras de edad y plantea la conveniencia de analizar cómo se incorporan los jóvenes a la profesión docente. Una proporción reducida de profesores jóvenes no implica necesariamente que un país carezca de suficientes docentes en términos absolutos, pero sí constituye un indicador relevante para estudiar el relevo generacional.

Las comparaciones deben interpretarse teniendo en cuenta las diferencias entre los sistemas educativos nacionales, el tamaño de las plantillas y sus respectivas estructuras demográficas.

El envejecimiento del profesorado no es solo una cuestión estadística. También afecta a la planificación de los recursos humanos, la transmisión de conocimientos profesionales y la continuidad de los proyectos educativos.

Los docentes con una larga trayectoria pueden aportar experiencia en la gestión de conflictos, el diseño de actividades, la evaluación y la atención a las necesidades del alumnado. Al mismo tiempo, la incorporación de nuevos profesionales puede facilitar la renovación de prácticas y la introducción de nuevas herramientas y metodologías.

La cuestión central para los sistemas educativos europeos es cómo combinar ambos factores: aprovechar la experiencia de los docentes veteranos y asegurar que los nuevos profesionales dispongan de formación, acompañamiento y condiciones laborales adecuadas.

Una política de relevo generacional no debería limitarse a cubrir las vacantes producidas por las jubilaciones. También requiere planificar la formación inicial, facilitar la incorporación a los centros y desarrollar mecanismos de colaboración entre profesores de distintas generaciones.

Eurostat no establece en esta publicación una relación directa entre la edad del profesorado y los resultados educativos. Sus datos describen la composición de las plantillas y permiten identificar tendencias relevantes para la planificación, pero no demuestran por sí mismos que una estructura de edad concreta produzca mejores o peores resultados académicos.

Un reto común con respuestas nacionales diferentes

Los datos de 2024 dibujan una profesión mayoritariamente femenina, con una proporción importante de docentes de más de 50 años y una incorporación limitada de menores de 30 en numerosos países.

El aumento de 36.500 profesores respecto al año anterior muestra que el número total de docentes creció en la UE, pero esa evolución no elimina las diferencias entre países ni resuelve por sí sola el desafío del relevo generacional.

La evolución demográfica de las plantillas será un factor determinante para las políticas educativas de los próximos años. Garantizar que las escuelas dispongan de suficientes profesionales exigirá combinar planificación de las contrataciones, formación docente y medidas que hagan atractiva la carrera educativa para las nuevas generaciones.

Galicia anuncia una Escuela Gallega para reforzar la formación de los equipos directivos de los centros educativos

El nuevo Marco para el Impulso Educativo incluye programas de refuerzo en matemáticas y lectura, apoyo jurídico al profesorado y medidas más estrictas frente al acoso escolar y las agresiones a docentes.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 26 de octubre de 2026

La Xunta de Galicia pondrá en marcha una Escuela Gallega para la Función Directiva con el objetivo de reforzar la preparación de los responsables de los centros educativos y mejorar la gestión escolar. La iniciativa forma parte del nuevo Marco para el Impulso Educativo, una hoja de ruta que el conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades y Formación Profesional, Román Rodríguez, presentó hace unos días ante los equipos directivos de los centros de la provincia de Pontevedra.

El plan plantea una estrategia integral para mejorar la calidad del sistema educativo gallego mediante actuaciones dirigidas al alumnado, al profesorado y a los propios centros. La propuesta se articula en cinco

líneas estratégicas: fortalecimiento de las competencias básicas, mejora continua, igualdad de oportunidades, respuesta a los desafíos tecnológicos y de digitalización, y refuerzo de la función docente.

En el ámbito de la dirección escolar, la nueva Escuela Gallega pretende complementar la formación especializada con programas de mentoría para quienes accedan por primera vez a puestos directivos. La Xunta también prevé reforzar el acompañamiento de los docentes en prácticas y de los profesores que se incorporen al sistema educativo, mediante itinerarios de apoyo durante sus primeros años de ejercicio.

En la presentación participaron el secretario general técnico de la Consellería, Manuel Vila, y el director general de Centros y Recursos Humanos, Jesús Álvarez. El encuentro sirvió para trasladar las principales medidas del marco autonómico a los responsables de los centros y abordar su aplicación en el sistema educativo.

Refuerzo de la autoridad y apoyo al profesorado

La mejora de las condiciones de trabajo de los docentes constituye otro de los ejes del plan. Román Rodríguez definió al profesorado como un actor fundamental para elevar la calidad educativa y anunció que la nueva Oficina de Apoyo al Profesorado está próxima a entrar en funcionamiento.

Este servicio ofrecerá atención integral a los profesionales de la enseñanza mediante asesoramiento, orientación, acompañamiento y asistencia legal cuando resulte necesaria. La iniciativa busca proporcionar a los docentes un canal específico de apoyo ante las dificultades que puedan surgir durante el ejercicio de su actividad profesional.

La Xunta también pretende avanzar en el fortalecimiento de la carrera docente, dentro de sus competencias autonómicas. En este sentido, Rodríguez reclamó al Gobierno central una actualización ambiciosa de la carrera profesional, tanto en los procedimientos de acceso a la enseñanza como en la formación del profesorado.

Matemáticas y lectura, prioridades para mejorar el aprendizaje

El desarrollo de las competencias básicas ocupa un lugar destacado en el nuevo marco educativo. La Consellería ya ha constituido los grupos de trabajo de los programas Avanza Matemáticas y Avanza Lectura, dirigidos a reforzar los conocimientos del alumnado de Educación Primaria en ambas materias.

Según explicó el conselleiro, las iniciativas comenzarán a desplegarse durante el curso escolar actual en los centros que más las necesiten. La finalidad es mejorar las competencias matemáticas y lectoras de los estudiantes y proporcionar apoyo específico allí donde se detecten mayores dificultades de aprendizaje.

La estrategia incluye también la actualización de los planes de estudio de Primaria, dentro de las competencias autonómicas, para que la lectura tenga un carácter transversal en todas las materias y no quede circunscrita a las asignaturas lingüísticas. Además, la Xunta prevé establecer orientaciones curriculares sobre los aprendizajes mínimos que el alumnado debe adquirir en Lengua y Literatura Gallega, Lengua y Literatura Española y Matemáticas.

En Educación Secundaria Obligatoria, el plan contempla la incorporación de una asignatura obligatoria de Lectura y Comprensión en primero y segundo de ESO. A estas medidas se suma un nuevo programa de refuerzo educativo extracurricular para sexto de Primaria, destinado a estudiantes con dificultades en lectura y matemáticas. Su objetivo es favorecer la progresión académica y facilitar el paso a la siguiente etapa educativa.

Más medidas frente al acoso escolar y las agresiones a docentes

La convivencia escolar constituye otro de los ámbitos prioritarios del Marco para el Impulso Educativo. La Xunta pretende reforzar la prevención, la intervención y la protección de estudiantes y profesores frente a comportamientos que deterioren el clima de respeto en las aulas.

Entre las medidas anunciadas figura el endurecimiento de las sanciones aplicables a conductas muy graves, como el acoso escolar y el ciberacoso. El Ejecutivo gallego también plantea tipificar específicamente las agresiones contra el profesorado dentro del régimen administrativo sancionador educativo, según lo expuesto por el conselleiro.

En materia preventiva, la Xunta ha presentado a los equipos directivos un nuevo Plan de Coeducación, orientado a promover relaciones basadas en el respeto, el buen trato y la responsabilidad. La iniciativa pretende prevenir conductas de dominación, control, discriminación y violencia, además de fomentar la dignidad y la libertad de cada persona.

El nuevo marco reúne así medidas relacionadas con la gestión escolar, el desarrollo profesional docente, las competencias básicas y la convivencia. Su aplicación deberá traducir estas líneas estratégicas en actuaciones concretas en los centros, con el propósito de mejorar el aprendizaje, reforzar el apoyo a los profesores y garantizar entornos educativos seguros.

¿Quién cuida al director? Una revisión internacional pone el foco en el desgaste de los líderes escolares

Un análisis de 99 investigaciones de 18 países examina el agotamiento profesional de los directores. El apoyo entre colegas, el aislamiento y la conciliación aparecen como cuestiones relevantes para repensar las condiciones en las que se ejerce el liderazgo educativo.

MIRANDA ESCOLAR. 27 de octubre de 2026

Dirigir un centro educativo exige acompañar a otros, tomar decisiones y responder ante demandas diferentes. Pero esa responsabilidad plantea una pregunta que también debe formar parte de la gestión: qué respaldo recibe quien está al frente del colegio.

La revisión *Principal Burnout: A Systematic Review*, de Laura K. Rogers, Tuan D. Nguyen, Marieke Timmer y Joshua N. Samson, reúne 99 estudios realizados entre 1983 y principios de 2022. Publicada inicialmente en noviembre de 2025 e incluida en el número de octubre de 2026 de *Review of Educational Research*, identifica lagunas en el conocimiento sobre el desgaste de los directores.

Una mirada internacional con predominio estadounidense

Las investigaciones abarcan 18 países, aunque 59 proceden de Estados Unidos. También figuran Turquía, con diez estudios; Israel, con seis; y Australia, con cinco, además de países como Irán, Malasia y Kenia. Esta distribución obliga a considerar las diferencias entre sistemas educativos antes de trasladar los resultados a otros territorios.

Los autores señalan que predominan instrumentos desarrollados para otras profesiones y trabajos sobre los antecedentes del agotamiento. Las consecuencias están menos estudiadas, muchos trabajos presentan debilidades metodológicas y ninguno de los analizados empleó un marco causal. La revisión, por tanto, no permite establecer qué medidas funcionan en cualquier centro.

Australia: importa de quién procede el apoyo

Una de las investigaciones recogidas en esta literatura permite concretar el papel del acompañamiento. Publicada en 2016 en *Educational Research*, siguió entre 2011 y 2014 a 3.572 directores de primaria y secundaria de todos los estados y territorios australianos.

El estudio, firmado por Simon Beusaert y sus colaboradores, encontró relaciones entre el apoyo social, el estrés y el agotamiento a lo largo del tiempo. El respaldo de los colegas mostró indicios de una relación indirecta favorable con el desgaste, a través del estrés. Sin embargo, los resultados variaron según la fuente de apoyo: en algunas relaciones analizadas, el procedente de la comunidad más amplia se vinculó con mayor agotamiento.

Este matiz resulta relevante para las organizaciones educativas. No basta con contar contactos o multiplicar reuniones: conviene examinar si esos vínculos permiten compartir dificultades, obtener ayuda útil y afrontar responsabilidades. Los propios investigadores advierten de que trasladar sus resultados a otros países requiere nuevas comprobaciones.

Estados Unidos: el aislamiento de quienes empiezan

Otra investigación, publicada en 2018 por Scott C. Bauer y Lori Silver en *Journal of Educational Administration*, estudió mediante una encuesta a directores en su primer año de ejercicio en un estado del sureste de Estados Unidos.

El análisis relacionó el aislamiento profesional con la percepción de eficacia, la satisfacción laboral, el agotamiento y la intención de abandonar. Dentro del modelo utilizado, el aislamiento fue el predictor más potente de esta última intención. Los autores señalaron, no obstante, dos límites importantes: los datos procedían de un único contexto y se basaban en respuestas de los propios participantes.

Para las entidades titulares, estos resultados abren una reflexión sobre la incorporación al cargo. Además de transmitir procedimientos, un plan de acogida puede ofrecer interlocutores y espacios de consulta. Su utilidad debería evaluarse, sin dar por supuesto que cualquier programa de mentoría reducirá el desgaste.

Italia: cuando el trabajo invade la vida personal

La relación entre las experiencias laborales y la conciliación aparece también en una investigación italiana publicada en 2020 en *International Journal of Environmental Research and Public Health*. El trabajo analizó 860 directores, 430 hombres y 430 mujeres, seleccionados de una recogida de datos realizada en Italia durante 2018.

Ilaria Buonomo y sus colaboradores encontraron asociaciones entre el acoso laboral y el agotamiento personal, tanto directamente como mediante el conflicto entre trabajo y vida privada. Los resultados también mostraron diferencias según el género en algunas relaciones. Por su diseño, estas asociaciones no deben interpretarse como una demostración causal.

El interés para la gestión reside en ampliar el foco: al analizar las dificultades de un director, conviene considerar sus relaciones profesionales y la compatibilidad de las exigencias del cargo con su vida personal.

Qué preguntas plantea para los centros españoles

Estas investigaciones aportan referencias internacionales, pero no describen por sí mismas la situación de los directores españoles ni permiten calcular su nivel de agotamiento.

Su lectura invita a revisar cuestiones concretas: cómo se distribuyen las responsabilidades, qué apoyo existe ante un conflicto, quién acompaña a los nuevos directores y qué posibilidades reales tienen de desconectar. Son preguntas para orientar un diagnóstico propio, no un catálogo de soluciones demostradas.

Escuchar a los equipos directivos permitiría identificar necesidades y evaluar después las respuestas adoptadas. Para administraciones, redes de centros y entidades titulares, incorporar ese seguimiento a la gestión sería una forma de prestar atención también a quienes tienen la responsabilidad de cuidar y acompañar a toda la comunidad educativa.

Investigación principal: [Principal Burnout: A Systematic Review](#), Review of Educational Research.

Elena Cid (CICAE): "Es una mala noticia que haya fondos de inversión que estén interesados en la enseñanza concertada"

El XI Estudio de Cuotas de los Colegios Concertados de la Comunidad de Madrid realizado por CICAE sostiene que los colegios concertados de titularidad mercantil solicitan más del doble de cuota o aportación educativa que los centros sin ánimo de lucro en Madrid.

Laura Sánchez. 28 de octubre de 2026

Los colegios concertados de titularidad mercantil de la Comunidad de Madrid solicitan una media de 1.450 euros anuales por alumno en concepto de cuota o aportación educativa, más del doble de los 680 euros que piden de media los centros gestionados por entidades sin ánimo de lucro, según el XI Estudio de Cuotas de los Colegios Concertados de la Comunidad de Madrid presentado este miércoles, 28 de octubre, por CICAE y la FAPA Francisco Giner de los Ríos.

El informe, elaborado por Garlic B2B para el curso 2026-2027, analiza 151 colegios, equivalentes al 35,3% de los 428 centros que forman la población objeto de estudio. La investigación recoge tanto documentación facilitada por los colegios como las explicaciones verbales ofrecidas durante el proceso de solicitud de plaza, incluidas las respuestas dadas cuando las familias preguntaban qué ocurriría en caso de no realizar esos pagos. Como novedad, respecto a los informes de otros años, este estudio se ha concentrado en Madrid por ser la comunidad que, según la asociación privada, más fomenta la "nueva concertada" y la única que cede terreno público a mercantiles para hacer negocio en lo que consideran "una perversión" y una "competencia desleal".

El 96,7% de los centros solicita una cuota o aportación

De acuerdo con los datos presentados, el 96,7% de los centros analizados solicita algún tipo de cuota o aportación educativa. La media general se sitúa en 1.032 euros anuales por alumno y los importes oscilan entre cero y 2.450 euros al año, sin incluir comedor, transporte, actividades extraescolares u otros servicios adicionales. Solo cinco centros, el 3,3% de la muestra, no solicitan cuota ni aportación educativa y defienden expresamente la gratuidad de la enseñanza.

Las diferencias según la titularidad de los colegios son uno de los principales resultados del estudio. Los centros mercantiles solicitan una media de 1.450 euros al año por alumno, mientras que las entidades sin ánimo de lucro se sitúan en 680 euros.

«Bajo un mismo sistema de financiación pública, hay colegios que no solicitan cuota ni aportación educativa y otros que piden hasta 2.450 euros al año, además de otros pagos. Estas diferencias exigen una explicación y nos llevan a cuestionar si los importes más elevados responden a necesidades educativas o a la búsqueda de rentabilidad», señala Elena Cid, directora general de CICAE.

Sobre la entrada de fondos internacionales en la concertada, Cid afirmó que «es una mala noticia que haya fondos de inversión que estén interesados en la enseñanza concertada. Es una mala noticia que los centros sostenidos con fondos públicos se comporten como mercantiles y se quieran asemejar de alguna manera a centros privados más baratos».

Cuatro perfiles de colegios según sus cuotas y prácticas de cobro

El estudio identifica cuatro grupos de centros en función de los importes solicitados, su titularidad, sus niveles de transparencia y la forma en la que comunican estos pagos a las familias.

El grupo 1 reúne al 28% de la muestra y registra los importes más elevados, con una media de 1.748,40 euros anuales. El 90,7% de los colegios incluidos en este perfil tiene titularidad mercantil y el 79,1% se constituyó después del año 2000. Además, estos centros se concentran principalmente en zonas de renta elevada.

El grupo 2 representa el 38% de la muestra y combina entidades mercantiles y sin ánimo de lucro. La aportación media asciende a 865,40 euros anuales. Según el estudio, es el grupo que registra una mayor presión para el cobro, con 8,65 puntos sobre 11, y la menor transparencia, con 23,51 puntos sobre 100.

El grupo 3, que supone el 19% de los centros estudiados, está compuesto principalmente por entidades sin ánimo de lucro de larga trayectoria. Su aportación media es de 746,50 euros al año. En estos colegios, la voluntariedad del pago suele aparecer documentada, aunque, según el informe, se explica poco durante las conversaciones mantenidas con las familias.

Por último, el grupo 4 representa el 15% de la muestra y presenta los importes más bajos, con una media anual de 432,80 euros. También registra una mayor transparencia y una menor presión para realizar los pagos. En este perfil predominan las entidades sin ánimo de lucro situadas en entornos de menor renta y se incluyen los cinco colegios que no solicitan cuota ni aportación educativa.

El 71,2% presenta el pago como obligatorio

Entre los 146 centros que solicitan una cuota o aportación educativa, el 71,2% presenta el pago como obligatorio, según el informe. Otro 15,1% admite la posibilidad de no pagar, pero anticipa consecuencias relacionadas con la exclusión de determinadas actividades o contenidos. Solo el 13,7% reconoce expresamente la voluntariedad sin asociar al impago consecuencias excluyentes para el alumno.

En conjunto, el estudio concluye que el 86,3% de los colegios que solicitan estas aportaciones no las presenta como un pago completamente libre de consecuencias para el estudiante. Las advertencias sobre posibles exclusiones son especialmente frecuentes en el grupo 1, donde el 44,2% de los centros las comunica durante las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. El propio informe precisa que recoge las consecuencias comunicadas a las familias y no exclusiones que hayan sido efectivamente observadas.

Mari Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, afirma: «Es gravísimo que se responda que el alumno no completará la formación prevista o que habrá que recogerlo a las 12:30. En el Colegio Aquila, la respuesta fue: “La elección de este centro implica también su proyecto educativo. Si no, hay opciones públicas”. Estas explicaciones presentan el pago como una condición para participar plenamente y comprometen su voluntariedad».

El estudio también analiza la información económica que reciben las familias. El 39% de los colegios no publica de forma completa en su página web los precios de sus actividades y servicios. Además, en el 39% de los centros que solicitan cuota o aportación, la voluntariedad del pago no se menciona durante la entrevista ni aparece reflejada en la documentación entregada. «Las familias deben conocer las condiciones económicas antes de elegir colegio, con información completa, accesible y clara», señala Morillas.

La presidenta de la asociación de padres, también denunció «situaciones rocambolescas en las que si niños llegan tarde por x motivos y acumulan tres faltas, les cobran cuotas», o en otro centro donde las familias les comunicaron que los días de calor no se permitía poner a la sombra en el patio a quienes no hubieran pagado la cuota.

El 36,3% solicita pagos por conceptos no contemplados en la ley

Otro de los apartados del estudio se centra en las garantías de gratuidad de la enseñanza concertada. Según los datos presentados, el 36,3% de los centros solicita pagos por conceptos no contemplados en la ley, como «cuota» o «proyecto educativo». Los autores precisan que este porcentaje corresponde exclusivamente a ese indicador y no al conjunto de ilegalidades o irregularidades que aseguran haber documentado.

El informe recoge igualmente aportaciones presentadas como obligatorias y cobros vinculados a contenidos que algunos centros consideran necesarios para completar la formación, así como consecuencias de exclusión comunicadas a las familias en caso de impago.

La investigación también documenta actividades complementarias estables organizadas dentro del horario escolar y entre periodos lectivos. El 15% de los centros solicita pagos por actividades complementarias y, entre ellos, el 59,1% facilita tanto su denominación como su horario. Estas actividades se sitúan principalmente entre las 12:00 o 12:30 y las 13:00 o 13:30.

«Muchas familias no pueden recoger a sus hijos entre periodos lectivos y no tienen una posibilidad real de elegir que no participen», advierte Elena Cid. Por su parte, Morillas sostiene que «la organización de la jornada no puede convertirse en una forma de presión para pagar».

CICAE sitúa en el 44% la titularidad mercantil en Madrid

CICAE considera que las diferencias encontradas entre centros de distinta titularidad reflejan cambios en el modelo de enseñanza concertada. En un análisis propio, adicional al estudio, la organización sitúa en el 44% el porcentaje de centros de titularidad mercantil en Madrid y señala que la mayoría de los colegios incluidos en el grupo 1 han recibido suelo público en concesión o son antiguos colegios privados que posteriormente accedieron al régimen de conciertos.

«Nos preocupa la orientación al ánimo de lucro de una enseñanza sostenida con fondos públicos», afirma Cid. La organización reclama a la Consejería de Educación que garantice la gratuidad de la enseñanza concertada, supervise tanto los cobros realizados por los centros como la información económica facilitada a

las familias y actúe ante los cobros ilegales y las prácticas que considere contrarias a la voluntariedad y la no discriminación.

También solicita adaptar la normativa y los mecanismos de control a las nuevas prácticas de financiación privada detectadas. Preguntada Cid en la presentación del estudio por ÉXITO EDUCATIVO sobre la labor de la inspección en el control de estas irregularidades afirmó que "la inspección elabora informes sobre estos casos, pero son de carácter informativo y rara vez derivan en sanciones o acciones concretas". Muchos de estos documentos terminan "almacenados en un cajón", situación que atribuyen a una cuestión de prioridades y "decisiones políticas".

Un estudio realizado mediante familias simuladas

El trabajo de campo del XI Estudio de Cuotas se realizó en marzo y abril de 2026 mediante la técnica de cliente simulado o mystery shopper.

Las personas participantes se presentaron como familias interesadas en solicitar plaza para el segundo ciclo de Educación Infantil durante el curso 2026-2027 y contactaron con los colegios mediante llamadas telefónicas, visitas y videollamadas.

El estudio empleó un muestreo probabilístico estratificado por tipología societaria, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 6,4%. Todos los importes educativos recogidos en la investigación se expresan en cifras anuales calculadas sobre diez mensualidades.


INTERNATIONAL MAGAZINE

En román paladino: esta educación es un timo **OPINIÓN**

Xavier Massó. 23 de octubre de 2026

Podemos discutir si el problema educativo que padecemos es estructural o coyuntural, sistémico o focal, si estamos ante un error conceptual de pertinaz contumacia o ante la mala aplicación de una teoría tan perfecta que no es de este mundo ni para él; o también si se trata de un modelo educativo romántico convertido en un negocio, un avatar educativo del idealismo filosófico de Fichte, la quintaesencia de un *flower power* pasado por la batidora del neomilenarismo cristiano o una ingeniería social neoliberal/transhumanista de miasmas sulfurosas demoníacas.

Podemos discutir sobre todo lo anterior y sobre mucho más, pero si lo que queremos es, como decía Gonzalo de Berceo, «*fer una prosa en román paladino*», o sea, si queremos ir al grano y llamarle al pan, pan, y al vino, vino, entonces deberemos decir que estamos ante *un timo, un engaño monumental*. Nos han dado gato por liebre, los cofrades de la orden pedagoga que pergeñaron el invento y los políticos que los han investido. Pero ni unos ni otros están dispuestos a reconocer error alguno ni a dar marcha atrás bajo ningún concepto. Los primeros porque en ello les va el comedero para seguir chupando del bote y cebando a la corporación; los segundos, los políticos, porque, más allá de la vergüenza de que carecen, les van en ello muchos votos y mucha crematística. *El precio del voto cautivo*: toca seguir pagando el espectáculo porque es la fuente que riega el negocio. Además, al fin y al cabo, tampoco lo pagan con su dinero y hay mucho a ganar...

Y es que tampoco hay ningún error que reconocer porque no han cometido ninguno, o como mínimo ninguno de bulto: unos y otros están consiguiendo alcanzar exitosamente sus respectivos objetivos. Los **pedagócratas**, aplicando su regla de oro de siempre crear un problema allí donde no lo haya y de tener siempre a mano otro para cada solución, han alcanzado ya con creces el objetivo de convertirse en los **imprescindibles factótums educativos**, tras años de haber ellos mismos problematizado, estigmatizado, destrozado el sistema educativo y haberlo convertido en una realidad esperpéntica, en una grotesca caricatura de no se sabe muy bien qué. Los políticos, a su vez, han conseguido también su objetivo fundamental, que nunca fue otro que asegurarse un voto cautivo de extracción populista que, según todo parece indicar, está sobradamente consolidado y sólo requiere ya de mantenimiento. Eso sí, hay que seguir oficiando el simulacro; o lo que es lo mismo, hay que *seguir haciendo el paripé*.

En definitiva, un monipodio en torno al cual se ha construido una gigantesca estafa, con infinidad de ramificaciones, intereses asociados y *más estiércol que en los establos de Augias*, que nuestra pastoreada e hipócritamente timorata sociedad se está tragando pastueñamente desde hace ya más de treinta años. Pero nada de esto hubiera podido seguir adelante sin la complicidad culpable -por activa o por pasiva- de una

sociedad que ha tirado de tragaderas sin querer darse por enterada, porque ya le va bien o porque así lo quiere creer.

Tan bien urdida está la artimaña que hasta tiene sus válvulas de escape: cada tres años, con la publicación del informe PISA, la educación se convierte en noticia durante unos pocos días, aparece en los medios y la gente se pregunta qué está pasando en las escuelas ante tan paupérrimos resultados. Se produce entonces la catarsis de rigor y asistimos al espectáculo de los fingidos rasgados de vestiduras por los «sorprendentemente» pésimos resultados educativos. Una burda teatralización, como la del inefable capitán Renault de la película *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942), cuando clama indignado en medio del casino ¡*Aquí se juega!* y ordena su cierre, mientras de bajo mano le están pasando su mordida. Pero, lo dicho, esto sólo dura un par o tres de semanas, luego se abre de nuevo el casino, aquí no ha pasado nada y en tres años nos vemos.

Hay dolo, claro que sí, por parte de unos farsantes que merecerían ser juzgados y condenados por el irreversible daño que han hecho y siguen haciendo, pero también lo hay por parte de una sociedad que de muy sospechoso buen grado sucumbió rápidamente a las lisonjas y a las imposibles promesas de unos tunos de manual. Una sociedad que prefirió dejarse fascinar por los cantos de sirena de unos embaucadores a los cuales entregó la instrucción de sus vástagos. Es en parte comprensible, ¿a quién no le gusta escuchar que todos tenemos un genio en nuestro interior y que el hijo melón saldrá adelante en la escuela por arte de un ensalmo pedagógico que despertará en él a la lumbrera que lleva dentro? Y si luego resulta que de genio más bien poco, entonces o todos o ninguno: aprobado general y a vivir que son dos días.

Como la bendita ciudad de Hamelin. Sí, la del flautista, las ratas y los niños abducidos. Sus ciudadanos querían librarse de la plaga de ratas, pero ninguno estaba dispuesto a poner manos a la obra y menos a ensuciárselas con tan repugnantes roedores. Por esto contrataron al pintoresco flautista que tan oportunamente se ofreció a ello y que luego resultó ser un nigromante. Y le ofrecieron lo que pedía sin reparar en lo que comportaba investirlo con el poder que le iban a conferir. *Total, no le vamos a pagar*, pensaban los muy ilusos.

Pero el flautista ya sabía desde un buen principio que los codiciosos burgueses de Hamelin no pensaban pagarle por la eliminación de las ratas. En realidad, el oro prometido que le niegan después de haberlos librado de ellas es sólo una metáfora de la renuncia a sus propias responsabilidades. El precio de verdad lo iban a pagar por haberse puesto en manos de un nigromante cuyo interés en todo esto era quedarse con los niños del pueblo. El impago es el pretexto para luego llevarse a los niños como antes se había llevado a las ratas. Y ya se sabe, quien roba a un ladrón...

Más o menos como aquí, metáforas a banda. Con una sociedad que se inhibió y entregó a unos tunantes el poder sobre la educación. Y la demagogia, reconozcámoslo, gustó y triunfó. Aprobados generales, educación a la carta, gamificación, prohibido prohibir, todo el mundo es bueno, títulos para todos y a vivir que son dos días; ah, y todo pagado (!)... un cóctel digno de la isla de los juegos de Pinocho, y concebida con sus mismos designios. ¿Quién iba a decir que no? Nadie, o sólo cuatro cenizos que fue fácil cancelar. El invento salió adelante entre vítores y aplausos. Parecía que por fin se había dado con la cuadratura del círculo: los niños, en la isla de los juegos de Pinocho, y los adultos, más contentos que Sancho Panza de gobernador en la ínsula Barataria. Pero claro, luego viene la realidad: la cuadratura del círculo era una quimera, la isla de Pinocho ya sabemos adónde llevaba y lo de la ínsula Barataria también. Y donde hay burlador hay burlado. Lo describió lúcidamente hace ya años el gran Gregorio Morán: *“lo más doloroso de la derrota de la enseñanza pública es que la han liquidado los mismos que más la hubieran necesitado”*.

Y cuando es demasiado evidente que la cosa no funciona y ya no se puede ocultar que alumnos de 14 años no saben hacer ni la O con un canuto, se pone en marcha el plan B: si se han de reducir los contenidos y rebajar los niveles de exigencia hasta límites grotescos, se hace y punto. El relato pedagógico ya aportará la debida cobertura: aprender no es lo importante, sino aprender a aprender; ¿Para qué enseñar contenidos si todo está en internet y ya tenemos la IA, que permite a los niños aprender lo que requieran cuando quieran? ¿No estamos democratizando el conocimiento dándole a todo el mundo acceso a internet? ¿Para qué memorizar? La escuela no está para aprender, sino para interactuar socialmente y ser feliz...

¿Cómo es posible que una sociedad pueda caer en semejante trampa y sucumba a unos discursos cuya naturaleza tramposa salta a la vista? ¿Y cómo puede ser que este relato de éxito en educación, a cualquiera que lo sostuviera para cualesquiera otros ámbitos de la actividad humana se le tomaría por orate y sería la mofa y la befa de cualquiera con un mínimo de sentido común?

Todas estas cosas son las que en *petit comité* comenta casi todo el mundo con la boca pequeña, como una verdad profunda tan conocida como silenciada, tan cierta como proscrita. Lo que todo el mundo sabe, pero nadie se atreve a decir públicamente.

Sin duda va siendo hora de decir basta. Pero tendrá que ser la sociedad; ni los políticos, ni los pedagócratas, ni los medios de comunicación ligados al poder -la práctica totalidad- lo harán jamás. Para ellos lo importante es que prosiga la función, porque si se acaba el espectáculo, se acaba el negocio, y si se acaba el negocio, entonces se les acaba chollo. Seguimos para bingo...

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

¿Empieza a tambalearse el decreto de plantillas? **OPINIÓN**

Xabier Ferrer Meseguer. 28 octubre 2026

El mapa del poder en los claustros catalanes está cambiando de forma irreversible. Lo que durante más de una década se ha convertido en un engranaje de obediencia articulado en torno al perfilado de plazas y de la provisionalidad laboral se enfrentará, en breve, a un muro imprevisto: la consolidación masiva de miles de nuevos funcionarios de carrera. Con la pérdida del miedo a la no renovación, el modelo gerencial del Decreto de Plantillas se tambalea definitivamente por la base.

El círculo se estrecha, y más de lo que muchos llegan a figurarse. En 2010 la visita de un delegado sindical nos avisaba como aquél que prevé el apocalipsis de la peligrosidad del Decreto de Plantillas. Nos aseguró que habría muchas plazas que no saldrían a concurso. Muchos no le creímos, pensando que, al ser funcionarios del MECD y no de la Generalitat, aquella afirmación no podría tener un cariz real. Íbamos errados: tiempo después empecé a comprenderlo cuando el director me pidió que perfilara una plaza ad hoc para una profesora que quería que se quedara en el centro. Hoy, quince años más tarde, permanece allí.

Cuando en el 2014 se aprobó el Decreto de Plantillas (Decreto 39/2014) -despliegue de la Ley de Educación de Cataluña (LEC)-, el relato oficial se envolvió de un aura de modernidad y de autonomía de centro. Aparentemente, todo sonaba muy bien e incluso tenía sentido. Sin embargo, en la trinchera de las aulas se convirtió en un instrumento de poder absoluto. Por primera vez, el principio de igualdad, mérito y capacidad del Concurso General de Traslados quedaba supeditado al criterio discrecional de la dirección de turno.

Esta discrecionalidad llevada a cabo con toda impunidad desde hace años, ha introducido una grieta gravísima en la función pública. ¿Cómo es posible que en un sistema democrático un docente con la puntuación 100.000 pueda pasar por delante de otro con 7.000 de igual especialidad? Bajo la apariencia de especialización técnica, el perfilamiento se ha utilizado con demasiada frecuencia como un traje hecho a medida. Mientras muchas direcciones han actuado con honestidad, otras han traspasado líneas rojas incluyendo a familiares, amigos o parejas en las plantillas, ante la mirada pasiva de la Inspección Educativa.

Por si fuera poco, la reserva de plazas perfiladas ha «congelado» vacantes que deberían haber salido a concurso abierto, lo que ha impedido la movilidad de funcionarios con años de servicio y ha generado una volatilidad que ha impedido construir proyectos educativos a largo plazo.

Esta dinámica se ramificó en la vida diaria. Con el amparo del decreto, la participación en proyectos agotadores o la gestión de viajes se convirtieron en condición implícita para ser «propuesto» en junio. Se tejó, pues, una paz social ficticia, mantenida no por el consenso, sino por la vulnerabilidad de unos claustros precarizados que, al final, también estaban de acuerdo con este decreto ya que esto les permitía trabajar a pesar de, quizás, tener números más altos que otros.

Sin embargo, el terremoto real no ha venido de una reforma legislativa, sino de los procesos extraordinarios de estabilización. La consolidación masiva de personal fijo ha puesto al descubierto una hipocresía mayúscula: muchos de aquellos que defendían el decreto acérrimamente para salvar la plaza, ahora que tienen la plaza funcional asegurada, se han girado como un calcetín y se marchan del instituto al primer concurso de traslados. ¿Dónde han quedado esas famosas «líneas de centro»? Se trataba de un constructo teórico para justificar el control, que se derrumba cuando el docente recupera la emancipación laboral.

Llegados a este punto, ¿qué nos estamos encontrando y qué nos encontraremos a partir del próximo curso? Es fácil de ver: cuando un docente sabe que tiene el trabajo garantizado y que lo peor que le puede ocurrir si se planta ante una imposición es pedir un cambio de destino, la capacidad de presión de la dirección se derrumba. El Decreto de Plantillas sigue constando en el DOGC, pero ha sufrido una herida mortal de necesidad. Como decía Lluís Llach en *L'estaca*, quizás no ha caído por un golpe de hoz institucional, pero el terreno sobre el que se asentaba ha cambiado definitivamente. En la enseñanza pública catalana, el reinado de obediencia por miedo ha terminado.

Xabier Ferrer Meseguer. Profesor de secundaria y de adultos, con una extensa trayectoria en la docencia lingüística y en la gestión pedagógica y directiva en el ámbito de la educación pública de Cataluña.

Una huelga indefinida fraguada al calor de 15 años de recortes

Décadas de gobiernos del PP, años y años de recortes en la pública y falta de negociación colectiva. Los ejemplos de las educadoras infantiles y de las y los compañeros de Cataluña y Valencia ha incentivado la primera huelga general educativa desde 1988.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 23 octubre 2026

Son 15 años de unos recortes que todavía no se han revertido. Aumento de ratios en las aulas (y supresión de puestos de trabajo) y de horas lectivas (que también dejaron a mucha gente fuera de las aulas), los salarios más bajos del país, burocracia, una diversidad que aumenta a base de ningún apoyo suficiente, edificios que no se arreglan...

“Cada vez tenemos más diversidad”, dice Ángela Roldán Sánchez, maestra de primaria en Madrid. Es uno de los muchos motivos que llevan al profesorado de la pública a la huelga estos días. Ella tiene un 5º con 26 alumnos en el que 11 de ellos tienen alguna necesidad de apoyo. Cuenta con una hora diaria de PT. “Bienvenida sea”, por mucho que sea tan insuficiente como necesaria.

La lista reivindicativa es muy larga. Mercedes Zarzalejo, consejera de Educación, dejó claro que no va a negociar ninguna de las medidas. Lo dijo en la Asamblea de Madrid. Los sindicatos todavía no saben nada de una posible reunión.

¿Por qué ahora?

El descontento de buena parte de la comunidad educativa madrileña no es nuevo. Se viene gestando desde 2010-2012, con los primeros y los grandes recortes causados por la crisis económica de aquellos años.

“No existe un momento concreto en el que sabes que ya es la última gota que desborda el vaso”, dice Aída San Millán, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO en Madrid. “Vas aguantando la inercia, hasta que llega un momento en que no puedes más”, explica Roldán.

La falta de negociación ha sido la carta de presentación de los responsables de la Educación de los diferentes gobiernos del PP en la Comunidad. San Millán habla del “modelo Jack el Destripador”, por trozos. De manera que se negocia, cuando ellos dicen, la carrera docente, o el horario de secundaria (y se deja el de primaria fuera).

“Antes hacían el amago de sentarse a negociar”, cuenta Roldán, “aunque tampoco han hecho grandes cosas. Ahora han dicho directamente que no”.

Mercedes Polo García es maestra de infantil. Junto a Ángela Roldán acudió a la concentración de ayer ante la Asamblea de Madrid en la que cientos de compañeros protestaron durante horas por la situación de la educación pública.

Polo recuerda que en estos años ha habido huelgas y manifestaciones, que no se ha parado. Pero cada vez pesa más la degradación de los años de recortes. “Al final vemos que si no protestamos, nos comen; y no queremos que se pierda la calidad educativa pública”.

Lo poco que se consigue en las mesas de negociación, dice San Millán, se incumple de mil maneras. Por ejemplo, con las instrucciones de inicio de curso, que contradicen los acuerdos. Y no pasa nada. No hay ninguna mesa de seguimiento.

‘Primavera’ docente

En este marco de escasa negociación, de política de divide y vencerás, como la define San Millán, aparecen las educadoras infantiles de Madrid en el primer tercio del año. Sus condiciones, sin duda, con las peores del sistema educativo. Con mucha suerte, son trabajadoras públicas. Casi unicornios en la Región. Lo más habitual es trabajar en centros privados o públicos de gestión “indirecta”, es decir, privada.

Salarios que solo suben cuando lo hace el SMI. Ratios imposibles, de hasta 20 criaturas de dos años. Horarios laborales que impiden cualquier tiempo de preparación. No hay horas lectivas y no lectivas. Solo hay horas. La huelga indefinida fue la única salida para intentar mejorar sus condiciones de vida. Hablamos de personas que cobran escasos 1.100 euros al mes, en una de las comunidades más caras del Estado. Algunas, en la cuarentena, no se pueden independizar. Las hay que viven de ayudas sociales.

Para Carmen (nombre ficticio), maestra de primaria la “experiencia potente” de la huelga de infantil en la que las educadoras “plantean algo rupturista y novedoso, de apoyo mutuo fuerte”, ha empujado en cierta medida la huelga educativa en el resto de etapas. Junto a esto, Valencia.

Y a las pocas semanas estalla el conflicto en Valencia. Su situación, más o menos similar. Años de recortes y precariedad, con un gobierno de izquierdas, que poco o mucho, ha escuchado, negociado, a veces accedido a dar su brazo a torcer -aunque menos de lo deseado. Se encuentran con un cambio de ciclo y una Consejería refractaria, que no abre la puerta hasta que se convoca una huelga indefinida que se mantiene durante 32 días y queda en espera con la llegada de las vacaciones de verano.

Un conflicto que trae imágenes de manifestaciones masivas, de concentraciones ante la Conselleria, decenas, cientos y miles de docentes en las calles y unos sindicatos que, al menos al principio, escenifican la unidad sindical. Unidad que se resquebraja, al menos, en parte, con la firma de algún que otro acuerdo parcial con Educació.

También salta, en ese tiempo, el conflicto colectivo en Cataluña. A pesar de que algunos sindicatos acababan de firmar acuerdos con la administración educativa, otros deciden escalar la situación y comenzar varias jornadas de huelga y protesta.

Ahora peor

El profesorado madrileño de cierta edad conoce bien de dónde vienen estos lodos. Esperanza Aguirre formó un dúo casi imposible con Lucía Figar, una de las más duras consejeras de la Comunidad. Con ella no existió nunca la negociación, de ningún tipo.

“Los profesores con quienes hablan me dicen que ahora peor”, explica San Millán. “porque nos denigra, miente e intenta poner a la sociedad en nuestra contra”, cuenta.

Aunque la estrategia en aquel Madrid salido del *tamayazo* era la de hablar mal del profesorado que se presentaba a las oposiciones porque tenía faltas de ortografía, por ejemplo. No hubo, en cualquier caso, espacio para hablar.

San Millán explica que hablando con el profesorado, después de muchas negociaciones parciales y pocos acuerdos, o malos, o lentos, “no quieren migajas, quieren toda la barra de pan”.

Como dice Carmen, no hay nada nuevo en las reivindicaciones de esta huelga. Las protestas de los últimos años han sido motivadas por las mismas cuestiones. Aunque el momento que se vive ahora es diferente, con una crisis de vivienda, de sanidad, etc. que cambia los ánimos. Para esta docente, la magnitud de lo que se está viendo tiene que ver con las circunstancias de las últimas semanas: el desahucio y fallecimiento de Mari Carmen, un clima social caldeado, la convocatoria de huelga general.

Prioridades

“Por mucho que yo quiera, es inviable” atender a la diversidad del alumnado que hay en el aula, explica Roldán. Habla de sus 11 niños de 5º con necesidades educativas. “Los grandes perjudicados son los niños”. Para ella, de todas las reivindicaciones, la de tener apoyo en clase para hacer el trabajo es la primera. “Los niños, porque se merecen una igualdad de educación y las mismas oportunidades. Y no la tienen, seamos sinceros”.

Mercedes Polo también habla de la necesidad de orientadoras en las aulas de infantil para evitar que las criaturas sean etiquetadas, al tiempo que reciben atención especializada. Hasta ahora podían funcionar hablando de retraso madurativo para poder tener cierto apoyo. Ya no. “Ya tiene que ser un caso muy grave, algo muy significativo, autismo para que reciban la ayuda que necesitan”, explica.

Ambas maestras explican que no están haciendo una huelga política, contra un gobierno concreto, sino contra los recortes y ciertas políticas. “Si tuviera que manifestarme contra otro gobierno de otra ideología, perfectamente me manifestaba”, asegura Polo.

Por su parte, Roldán expresa su descontento con los sindicatos, a lo que han acabado obligando, de una forma u otra a dar el paso de la huelga indefinida. “Yo invito a los sindicatos también que entren a las aulas, invito a los políticos, invito a las familias, invito a todo el mundo que vea cómo es el mundo desde dentro de la educación, porque no se ve”.

Aunque, en general, se entiende cómo se ha llegado a este punto, hay ciertas discrepancias y disonancias en la convocatoria. Una de las más importantes tiene que ver con la ausencia de la FAPA Giner de los Ríos de las movilizaciones. La falta de algunas cuestiones para ellas clave de las demandas del comité de huelga están en el germen.

Para Carmen, además, se está pidiendo un esfuerzo grande a muchas personas en situaciones de grandes desigualdades. Es decir, no es igual el esfuerzo que han de hacer las educadoras de infantil que el profesorado de secundaria. No se cobra lo mismo, las jornadas tampoco son iguales, las condiciones de trabajo, menos. “Que todas pongamos el cuerpo igual cuando algunas estamos peor, no me parece igualitario”, cuenta.

Que se produzcan situaciones análogas a las de convocatorias de anteriores huelgas es algo que le preocupa. Que el modelo de Jack el Destripador vuelva a triunfar y que, cuando algún sector consiga parte del pastel se termine por desconvocar la huelga y vuelvan a perder las que menos tienen.

Partiendo de la experiencia de Valencia, es pronto para saber si la balanza se inclinará de un lado o de otro. San Millán tiene claro que habrán de esperar más de 20 días para verlo.

Familias ante la huelga educativa en Madrid

Si hay un sector perjudicado con una huelga de profesorado es el de las familias, por las dificultades de conciliación y la diferencia de intereses entre sectores.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 26 octubre 2026

Las reivindicaciones del profesorado son fundamentalmente laborales: mejoras en los horarios, en los recursos humanos, en los apoyos, salarios, situación de las infraestructuras y edificios, burocracia... La lista es larga.

Pero desde el primer momento, un nutrido grupo de familias, agrupadas en sus AFA o AMPA, así como en organizaciones mayores, como la Confapa, han mostrado su apoyo al colectivo docente porque entienden que sus reivindicaciones redundan en beneficio de sus hijas e hijos.

Apoyo a unas demandas justas

Fernando Mardones es portavoz de la confederación y su vicepresidente. Asegura que el apoyo de las familias a la huelga es masivo y se ha producido “desde el minuto uno”. Hasta el punto de que la organización, al igual que otras, forma parte del comité de huelga ampliado. De hecho, dice, han tenido que articular una coordinadora entre estas entidades para tener una voz unitaria.

Mardones asegura que “las demandas son justas y muchas nos interpelan”. La bajada de ratios, de horarios lectivos, el aumento del personal de orientación o la contratación de más PT y AL, la mejora de las infraestructuras, la climatización de los centros educativos son algunas de las cuestiones que pone sobre la mesa. Su mejora redundaría en la mejora de la calidad y al atención educativas.

Este padre y portavoz habla del manifiesto publicado esta misma semana por asociaciones de familias de diferentes centros. Aseguran ser ya más de 300 en toda la Comunidad de Madrid. Se trata de un texto en el que solicitan que la consejera, Mercedes Zarzalejo, se siente a negociar con los sindicatos y deje de menospreciarlos a ellos y a sus reivindicaciones.

Este grupo de familias es el que convocó una concentración, precisamente, frente a la sede de Educación, en el centro de Madrid, para mostrar su apoyo al profesorado al tiempo que exigía que se negociase.

Ruth Fernández es parte del AMPA del IES Madrid Sur, de la que hace algún fue su presidenta. Ahora, con sus hijos ya mayores, está de salida del movimiento de familias. Para ella, la semana pasada, después ya de varias jornadas, las familias se han dado cuenta de lo que supone una huelga indefinida y de la necesidad de que “hay que hacer algo”.

Explica que la Consejería se ha enrocado en una posición “inmovilista” mientras que los sindicatos están centrados en sus reivindicaciones. “Las familias están en medio, pero no secuestradas”, matiza.

Para esta madre, las reivindicaciones del profesorado no son solo justas, sino que afectan a la calidad de la educación que reciben sus hijas e hijos.

Zinnia Quirós es madre de tres estudiantes de la educación pública madrileña. Pertenece al AFA del CEIP Lope de Vega y está de acuerdo con Ruth Fernández: “Esta huelga, la razón última, es el nivel de la educación de nuestros hijos e hijas”. Asegura que el profesorado está “aguantando insultos, golpes de la Policía, perdiendo dinero pro el derecho a la educación pública de calidad, ¿cómo no les vamos a apoyar si son nuestra familia?”.

Los motivos de la protesta

Fernández habla del deterioro de los centros educativos, de que las plantillas no están completas desde el inicio de curso, del cierre de baños en los institutos ante la imposibilidad de mantenerlos limpios y vigilados por falta de personal de administración y servicios. “Es la gota malaya”, explica.

“Queremos la educación que nuestros hijos merecen”, dice, mientras asegura que no es lo mismo un aula con 20 estudiantes que con 30, un sistema en el que el estudiantado con necesidades especiales “está desprotegido” o en el que falta personal cualificado.

“Las reivindicaciones del profesorado, explica Quirós, son cosas que, como familias, también hemos reivindicado: ratios que impiden una educación de calidad, dificultad para atender a la diversidad, demasiadas horas lectivas para desarrollar las clases. A veces no tienen ni tiempo para sentarse con el docente de su curso para organizar actividades conjuntamente”.

Ahora bien, aunque está de acuerdo con las reivindicaciones y las está apoyando desde la organización de familias de su centro, “no sé si la estrategia es la correcta, porque su electorado (el del gobierno de Madrid) no va a la pública”. Aunque, dice, “sirve para sacar la unidad de la comunidad educativa a la calle”.

La situación de la educación pública madrileña lleva siendo difícil muchos años. Los recortes no llegaron con Mercedes Zarzalejo, quien lleva menos de un año en el cargo. Los gobiernos del PP se llevan sucediendo casi tres décadas, eso sí.

Para estas familias, la diferencia, lo que ha hecho que se haya llegado a la huelga indefinida tiene que ver con un deterioro muy fuerte de infraestructuras, de condiciones de trabajo, de abandono económico del sistema pública. La apuesta, desde hace años, por la educación privada y privada concertada no es ningún secreto.

El oso en el salón

Pero se ha producido en esta ocasión una importante ausencia, la de la FAPA Giner de los Ríos, organización mayoritaria entre las familias de la escuela pública. Según fuentes de la organización, se han producido ciertas desavenencias con algunos sindicatos que, dicen, les han acusado de alinearse con la Consejería de Educación madrileña.

Estas mismas fuentes aseguran que les ha llegado información de que algún sindicato les critica ante otras organizaciones y personas por cuestiones como apoyar la jornada partida en los centros o el aumento de los CEIPSO.

Mardones asegura que la FAPA lleva algún tiempo en una deriva extraña que les ha llevado a apoyar cuestiones como la jornada partida en los centros. Por cierto, una de las reivindicaciones de los huelguistas que, por otra parte, no han incluido nada sobre la participación de las familias en la vida de los centros.

En cualquier caso, la FAPA, aunque ha explicitado que en la tabla reivindicativa falta cuestiones relacionadas con la participación de las familias en la vida de los centros o sobran otras, como desempolvar la política de horario continuo o partido de los centros, apoya la lucha del profesorado.

Una lectura de PISA después del frenesí **OPINIÓN**

Juan Carlos Yáñez. 27 octubre 2026

La escena se repite cada tres años. Se publican los resultados y, durante unos días, los países se convierten en números, como un campeonato mundial deportivo: tablas, lugares, flechas que suben y caen, titulares alarmados. En la otra esquina, alguien anuncia que hemos vuelto a suspender o reprobar. Otro descubre que estamos mejor que algún vecino. Un tercero culpa a los maestros. Y alguien más recuerda que PISA no mide todo. Los gobiernos, con declaraciones esquivas, tratan de zafarse de la avalancha.

Después, el tema se diluye. La escuela desaparece de las noticias, excepto cuando la arrasa alguna forma de violencia. Debería suceder lo contrario. PISA podría servirnos para abrir la conversación pública, masiva, no para cerrarla.

Los resultados de la edición 2025, publicados en septiembre, ubican a México, mi país, con 388 puntos en matemáticas, 408 en lectura y 414 en ciencias. En matemáticas, siete de cada diez estudiantes no alcanzaron el nivel básico que PISA considera necesario para desenvolverse con solvencia; en lectura y ciencias, la mitad quedó por debajo de ese umbral. Sobra el maquillaje en la lógica de esa prueba.

Cuidado: reconocer la dificultad no implica convertirla en veredicto. PISA no es una sentencia. Es pregunta. Lo más interesante de estos resultados no es, desde esta perspectiva, saber en qué lugar quedó México, España o Chile, sino preguntarnos qué clase de escuela estamos construyendo para jóvenes que vivirán en un mundo que apenas alcanzamos a comprender.

Algo no cuadra

Durante años hemos repetido que los niños y jóvenes no quieren aprender. La cantaleta es larga: no leen; se distraen; son impacientes, flojos; no les importa la escuela; ahora, las pantallas los inhabilitan para concentrarse.

Puede haber situaciones de ese tipo. Pero los datos de PISA 2025 incordian ese relato. El 80 % de los estudiantes mexicanos dice sentir curiosidad por muchas cosas. El 76 % afirma que hace un esfuerzo adicional cuando el trabajo se vuelve difícil. Y apenas 11 % considera que la escuela ha sido pérdida de tiempo, frente al 24% del promedio de la OCDE.

Con ese panorama, la pregunta cambia. Si tantos jóvenes tienen curiosidad, si una mayoría está dispuesta a esforzarse, si no consideran inútil la escuela, ¿qué está ocurriendo entre las ganas de aprender y el aprendizaje conseguido? Es una cuestión más incómoda que afirmar que los adolescentes no estudian o les importa poco la escuela.

El problema, si lo conceptualizamos así, no está únicamente en ellos. Vive también en y por nosotros, los docentes. Por la manera en que enseñamos, lo que pedimos que aprendan, el tiempo que tienen para hacerlo, los libros que ponemos en sus manos, las preguntas que hacemos y callamos, la forma en que evaluamos y las expectativas que depositamos.

Hay más agravantes. Las evidencias que arroja la radiografía de las desigualdades en México son brutales. Sobra decir que también hay gran responsabilidad en los ministerios, en quienes toman decisiones en materia educativa en distintos niveles.

México tiene un problema serio de aprendizaje. Pero no es un padecimiento exclusivo. La OCDE registró en 2025 sus peores promedios históricos en matemáticas y lectura. Entre 2015 y 2025, el promedio de matemáticas cayó 22 puntos y el de lectura 28. En otras palabras, no estamos frente a un accidente nacional o una enfermedad exclusiva de América Latina. Algo está ocurriendo en sistemas que durante mucho tiempo

juzgamos exitosos. La pandemia explica parte de la historia. Pero es insuficiente. ¿Qué está ocurriendo con la escuela? La pregunta es antigua. Ya la planteaba Comenio en el capítulo XI de *Didáctica magna* (siglo XVII).

Los jóvenes viven rodeados de estímulos. Pueden acceder en segundos a una cantidad de información imposible hace unas décadas. Leen de otro modo. Escriben y buscan de otras maneras. Se comunican distinto. Y nosotros, probablemente seguimos enseñando igual. La escuela, por su parte, sigue necesitando algunas condiciones antiguas: atención, esfuerzo, memoria, conversación, lectura lenta, razonamiento, paciencia.

La desigualdad entra al aula antes que el profesor

Hay otra cuestión que PISA vuelve a poner sobre la mesa y no deberíamos permitir que desaparezca entre las tablas: el origen social sigue teniendo un peso enorme en las oportunidades de aprendizaje. En México, la diferencia entre estudiantes de los extremos socioeconómicos alcanza 68 puntos en ciencias. Lo sabíamos: no todos llegan a la escuela desde el mismo punto de partida. Algunos llegan después de haber escuchado historias, visitado museos; o con libros, conversaciones, vacaciones, tiempo de ocio confortable, espacios tranquilos y adultos para acompañarlos. Otros llegan con hambre, cansancio del empleo temporal; con preocupaciones, responsabilidades familiares, con menos tiempo y escasas oportunidades.

Aquí aparece una de las aristas más interesantes de los resultados de PISA: también existen estudiantes que, a pesar de su desventaja socioeconómica, alcanzan desempeños altos. Ahí deberíamos escudriñar con atención. No solo para preguntar quiénes son. Para indagar qué ocurrió en sus vidas o en sus escuelas para lograr esos resultados.

Mientras discutimos PISA, la inteligencia artificial entró al aula

Hay algo casi irónico en la edición de PISA 2025. Mientras nosotros seguimos discutiendo si los jóvenes leen suficiente, ellos ya están aprendiendo con tecnologías capaces de escribir, resumir, traducir, explicar y responder preguntas escolares y de otros tipos. Y, como se sabe en Estados Unidos, de culminar carreras universitarias.

De acuerdo con los resultados del informe de PISA 2025, en México, 47 % de los estudiantes de 15 años declara utilizar *chatbots* de inteligencia artificial para ayudarse a aprender al menos una vez por semana. El 40 % los utiliza para investigar preliminarmente un tema; 34 % para resumir un texto y 35 % para redactar trabajos.

La discusión no puede reducirse a prohibir. La inteligencia artificial ya está aquí. ¿Qué hacemos pedagógicamente con ella? Una máquina puede resumir un libro; pero no decidir por nosotros si hemos comprendido el libro. Puede escribir un texto; pero no sustituir la necesidad de tener algo propio que decir. Puede ofrecer respuestas; pero la educación comienza, muchas veces, cuando alguien tiene la inteligencia suficiente para desconfiar de ella.

Los resultados de PISA proponen una conclusión: los mayores descensos en lectura afectan capacidades como evaluar información, establecer conexiones entre distintas fuentes y pensar críticamente sobre aquello que leemos. No podría haber advertencia más oportuna.

No todo está perdido

Preocupa que se comenten los resultados desde dos posturas. Por un lado, el triunfalismo o el cinismo: todo está bien, las cifras son sólo números, PISA no entiende nuestra realidad. Por otro, el catastrofismo: los jóvenes no saben, los profesores no enseñan, la escuela fracasó. Ninguno ayuda.

México tiene problemas serios de aprendizaje. Es evidente. Pero también tiene estudiantes curiosos, perseverantes y capaces de aprender. Eso confiesan. Tiene profesores comprometidos; escuelas que consiguen hacer diferencias; experiencias educativas que merecen ser estudiadas y una enorme capacidad para mejorar.

No deberíamos observar PISA como quien mira el marcador de un partido. La educación no es una competición entre países. Y los estudiantes no son corredores o deportistas. Detrás de cada puntaje hay un adolescente de quince años. Alguien que está construyendo su manera de comprender el mundo, que pronto tendrá que votar, trabajar, convivir, elegir, equivocarse, cuidar a otros, distinguir una noticia verdadera de una mentira y tomar decisiones en un mundo incierto. Por eso importa que sepa leer, que interprete una gráfica, que comprenda una explicación científica, resuelva un problema matemático y sepa preguntar...

Una buena evaluación no nos dice toda la verdad ni exhibe todas las enfermedades. Ayuda a formular mejores preguntas. Por eso, después de los resultados, es ocioso preguntarse quién quedó arriba. Mejor, por ejemplo, ¿qué debemos aprender nosotros de lo que están aprendiendo —o dejando de aprender— nuestros jóvenes?

PISA es más que una tabla. Es una oportunidad para examinarnos. No para castigar por lo que observamos. Es coyuntura para decidir, con un poco más de honestidad y determinación, qué escuela queremos ser o cuál es la que necesitamos. Y trabajar en ese rumbo con proyecto, como país y en cada centro escolar.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Elecciones sindicales en la enseñanza **OPINIÓN**

En la pública no universitaria. Tiempo para promesas. Para reflexionar. Conocer propuestas. Valorar lo que cada sindicato y sus liberados y liberadas han hecho durante esta legislatura. Y votar. Sobre todo, votar. Porque cuantos más votos, mejor. Más fuerza tendrán luego los sindicatos de enseñanza.

Jesús Jiménez. 26-10-2026

Elecciones sindicales en la enseñanza pública no universitaria. Con jornada de votación prevista para comienzos de diciembre en la mayor parte de las comunidades autónomas. Las propuestas de las diferentes organizaciones sindicales pueden consultarse en la red. Algunas, comunes y compartidas por prácticamente todas las organizaciones sindicales. Sobre plantillas docentes: aumento de efectivos, reducción de la temporalidad, mayor estabilidad del personal interino. Sobre trabajo en los centros: reducción de horas de docencia directa, bajada de ratios, aumento de personal de apoyo educativo para atención a la diversidad, definición de puestos de especial dificultad, menor carga burocrática. Sobre la profesión: mejora de retribuciones para compensar pérdida de poder adquisitivo, reforma de la formación inicial, refuerzo de la formación permanente, seguridad ante acoso y en extraescolares. Y, por supuesto, como telón de fondo un clamor silenciado durante años por administraciones de diferente color político: la necesidad (cada vez más urgente) de un estatuto docente.

Luego hay matices por comunidades autónomas. En unas, se insiste especialmente en la equiparación salarial con el resto de comunidades. En otras, en el reconocimiento profesional de quienes trabajan en el primer ciclo de educación infantil. O en el respeto y valoración de la lengua propia. O en la agilización de las sustituciones. O el problemón que les supone encontrar vivienda si los destinan a una localidad diferente a la de su domicilio familiar. Y así muchas otras justas reivindicaciones que llevan tiempo sobre la mesa. Sobre las mesas sectoriales. En la que los sindicatos tienen abierta con el Ministerio de Educación, para sacar adelante algunas de las ya "famosas" 24 medidas, planteadas en enero de 2022. Y en la mesa sectorial de cada comunidad autónoma. Ahí se juega casi todo. El marco estatal como referente, por supuesto: vamos a ver si se aprueba, por fin, la reducción de jornada y de ratios en un real decreto, ya que la ley quedó varada al disolverse las Cortes Generales. Pero, sobre todo, la clave está en las comunidades autónomas, directas responsables de la gestión de personal en la enseñanza no universitaria.

Aquí hay diferencias más que notables. Gobiernos autonómicos que, aunque sea a regañadientes, han tomado medidas que han serenado algo las protestas, se han sentado con los sindicatos o han creado grupos de trabajo para intentar alcanzar un pacto por la educación en su territorio. Y gobiernos autonómicos que, por el contrario, desprecian, cuando no culpabilizan, a quienes se manifiestan con camisetas verdes o amarillas por sus calles y plazas. No. El colectivo docente que trabaja en la pública sólo pide dignidad para la pública. Para su puesto de trabajo y para el alumnado escolarizado en un centro público. Nada más. No hace falta ir en contra de la concertada. Lo que se pide es muy simple y complejo a la vez: financiación suficiente para la educación pública. Sí, la que depende directamente (y en todo) de las administraciones públicas.

Esas cuestiones van a dilucidarse en estas elecciones sindicales. Los sindicatos comparten muchas propuestas en sus programas. Suelen ir y votar juntos en muchas mesas sectoriales. Pero también se aprecian diferencias. En primer lugar, en su propio origen. Hay sindicatos que circunscriben su dedicación solo al sector de la enseñanza y casi en exclusiva a lo público. Otros sindicatos de enseñanza forman parte de una organización sindical mucho más amplia, compartiendo su visión social colectiva con el resto de trabajadores y trabajadoras de otros sectores. Como hay sindicatos que siempre están en concentraciones y manifestaciones y otros que solo de vez en cuando (dependiendo quien gobierne) aparecen detrás de una pancarta. Después, en los concretos representantes sindicales de cada sitio. Hay liberados sindicales que visitan periódicamente los centros educativos, envían información continua a sus afiliados y comunican por distintos medios a todo el colectivo docente los acuerdos y desacuerdos en sus negociaciones con la correspondiente administración educativa. Otros, no. Pues estas elecciones también se ganan y se pierden ahí: en el grado de conocimiento y de prestigio personal que tienen los representantes sindicales entre el profesorado de su demarcación.

Tres ruegos para estas elecciones. El primero, para las organizaciones sindicales: que en sus programas electorales no incluyan solo propuestas corporativas y que piensen en el conjunto de la comunidad educativa: el descenso de ratios, por ejemplo, es una excelente medida que afecta al bienestar docente, a la calidad de enseñanza y, especialmente, al alumnado. El segundo, para quienes salgan elegidos: que sean consecuentes y trabajen para defender las propuestas y promesas que llevaron en sus programas: también se hace sindicalismo fuera de los despachos y asambleas internas (necesarias) de sus organizaciones. Y tercero, para las administraciones educativas: que escuchen a los representantes sindicales en las mesas sectoriales, en los

foros de participación (consejos escolares, observatorios, etc.) y en contactos directos a través de entrevistas regulares cada cierto tiempo: les guste más o menos lo que les digan, representan a todo un grupo social tan numeroso como es el colectivo docente.

Y un último ruego al profesorado llamado a las urnas en estas elecciones sindicales: que vayan a votar. A quien quieran, pero que voten. Solo desde un masivo respaldo se tiene fuerza para negociar y alcanzar acuerdos. Porque ese debiera ser el objetivo: avanzar juntos administraciones y administrados en la mejora de la educación.

La reacción neoclásica: por qué los países y regiones referentes vuelven al lápiz, el libro y la memoria

Tras certificar los últimos informes PISA y PIRLS la mayor caída histórica en competencia lectora y matemáticas —con retrocesos equivalentes a la pérdida de un curso escolar—, gobiernos y administraciones educativas de España y Europa han emprendido un viraje radical para frenar la presencia de pantallas e hipertecnología en las aulas. Respaldada por las recomendaciones de la UNESCO y evidencias de la ciencia cognitiva sobre los costes de la lectura digital y la multitarea, esta reacción institucional impulsa la restricción de dispositivos móviles y el retorno al libro de texto impreso, la escritura manuscrita y la consolidación de la memoria como cimientos indispensables del aprendizaje.

N. García. 26-10-2026

Los últimos datos del Informe PISA publicado por la OCDE han certificado el mayor retroceso global en competencias básicas de la historia reciente de las evaluaciones internacionales. Con caídas históricas promedio de hasta 15 puntos en matemáticas y 10 en comprensión lectora —el equivalente a perder casi un curso escolar completo—, la regresión académica ha roto el espejismo de la escuela hiperdigitalizada. A este diagnóstico se sumaron los resultados del estudio internacional PIRLS (IEA), que evidenció cómo el alumnado expuesto a entornos hipertecnológicos presenta mayores tasas de lectura impulsiva, fragmentada y carente de comprensión profunda. Ante la gravedad del escenario, tanto la administración española como los gobiernos referentes en el ámbito global han iniciado un viraje sin precedentes: la "reacción neoclásica", una apuesta decidida por replegar la presencia de pantallas en favor del libro impreso, la escritura a mano y la memoria estructurada.

Freno a las pantallas en España

En el caso de España, los resultados de PISA marcaron un suelo histórico en comprensión lectora (474 puntos) y matemáticas (473 puntos), registrando desplomes acentuados en comunidades autónomas que habían liderado la inversión en dispositivos por alumno. La respuesta institucional no se ha hecho esperar. Tras la recomendación unánime del Consejo Escolar del Estado, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en coordinación con las comunidades autónomas a través de la Conferencia Sectorial, acordó la restricción y prohibición del uso del teléfono móvil y los dispositivos personales en los centros de educación primaria y secundaria de todo el país.

A nivel autonómico, regiones como Madrid, Galicia, Castilla y León o la Comunitat Valenciana han ido un paso más allá al regular el uso de pantallas en las aulas de primaria, limitando el tiempo frente al dispositivo y promoviendo la recuperación del libro de texto en formato papel y la libreta tradicional. Paralelamente, claustros e inspecciones educativas en España han vuelto a primar en las instrucciones de inicio de curso las competencias explícitas: el dictado diario, la lectura en voz alta, el cálculo mental sin calculadora y el trabajo directo con la caligrafía.

El modelo nórdico y la ola europea

Esta reorientación en el ámbito español replica la estela trazada por el Ministerio de Educación de Suecia (Utbildningsdepartementet), el país que abanderó la reacción neoclásica a escala europea. Tras el informe emitido por el prestigioso Instituto Karolinska, que dictaminó de forma tajante que "el uso irrestricto de pantallas degrada la adquisición de competencias lectoras y cognitivas básicas", el Gobierno sueco congeló su estrategia de aprendizaje digital. La decisión vino acompañada de una inversión pública superior a los 1.800 millones de coronas suecas (alrededor de 160 millones de euros) destinada a la compra masiva de libros de texto impresos para garantizar la ratio de un libro físico por alumno y asignatura.

La corriente de reajuste institucional se ha expandido en cadena por el continente. En los Países Bajos, el Ministerio de Educación (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) activó la directiva nacional que prohíbe los teléfonos móviles, tabletas y relojes inteligentes en las aulas de primaria y secundaria. En Francia, la implantación de la pause numérique en los centros de secundaria ha ido de la mano de un mandato expreso del Ministère de l'Éducation Nationale para reimplantar en el currículo de primaria la práctica explícita del dictado, la lectura continua y el cálculo mental mecánico.

Aval internacional y evidencia neurológica

El marco regulatorio internacional de esta transición lo terminó de fijar la UNESCO a través de su informe global GEM (Global Education Monitoring Report), publicado bajo el título Technology in education: A tool on

whose terms? En este estudio, el organismo de Naciones Unidas instó a los gobiernos a regular severamente los teléfonos inteligentes en los entornos escolares y advirtió de que no existen evidencias científicas sólidas que justifiquen la sustitución de los materiales impresos y la lección directa por herramientas digitales sin una clara necesidad pedagógica previa. De hecho, los propios anexos estadísticos de la OCDE en PISA reflejaron que un 30% del alumnado confiesa distraerse con dispositivos digitales durante las clases de matemáticas, un hábito correlacionado directamente con caídas acentuadas en las calificaciones.

Desde la ciencia cognitiva y la neurobiología se aportan las pruebas técnicas que sostienen este viraje estructural. Un metaestudio de la Universidad de Valencia liderado por el investigador Ladislao Salmerón, publicado en la revista científica *Educational Research Review*, demostró mediante la revisión de datos acumulados sobre más de 460.000 estudiantes que la lectura en papel genera un nivel de comprensión analítica y retención conceptual significativamente superior a la lectura digital, un fenómeno acuñado en la literatura como la "inferioridad de la pantalla". De manera complementaria, las investigaciones con electroencefalografía desarrolladas por la profesora Audrey van der Meer en la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU) han confirmado que la escritura a mano activa patrones de conectividad oscilatoria en bandas alfa y theta en el cerebro. Estos circuitos cerebrales, fundamentales para la consolidación de la memoria a largo plazo y la alfabetización, permanecen inactivos durante la mecanografía en teclados.

Carga cognitiva y brecha social

El fundamento metodológico de la reforma conecta directamente con la Teoría de la Carga Cognitiva desarrollada por el psicólogo educativo John Sweller. La memoria de trabajo humana posee una capacidad estrictamente limitada; la saturación de estímulos derivada de la multitarea digital, el salto entre pestañas y las interfaces interactivas genera una carga cognitiva extrínseca que colapsa la mente del estudiante. Al no consolidar los datos e instrumentos en la memoria a largo plazo mediante la práctica repetitiva y estructurada, el cerebro queda desprovisto del conocimiento de fondo necesario para desarrollar operaciones intelectuales complejas, tales como la deducción lógica, la creatividad o la resolución de problemas complejos.

A nivel de impacto social, los sociólogos de la educación advierten del sesgo discriminatorio que ha supuesto la pedagogía del "aprender haciendo" basada en proyectos abiertos sin guía explícita. Cuando el sistema escolar delega la adquisición de las reglas gramaticales, las matemáticas básicas y el vocabulario en el descubrimiento autónomo del estudiante, el alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos —con menor capital cultural en el hogar— sufre un retroceso pronunciado. La enseñanza explícita, la lectura guiada en libro impreso y la ejercitación de la memoria actúan, según las evidencias acumuladas por el Education Endowment Foundation (EEF) del Reino Unido, como el mecanismo pedagógico más eficaz para reducir la brecha social de origen.

La "reacción neoclásica" no persigue la erradicación de la tecnología de la vida cotidiana ni la sustitución del pensamiento crítico por un memorismo pasivo. Su objetivo prioritario es reordenar la jerarquía en la enseñanza: restituir el lápiz, la lectura concentrada en papel y la memoria de trabajo no como nostalgia de una escuela del pasado, sino como los cimientos biológicos y cognitivos indispensables para sostener cualquier capacidad de aprendizaje en la era de la información.

La perspectiva del aula

Marc Lloret Parra, profesor de Educación Física y jefe de departamento en el IES Blasco Ibáñez de Cullera, miembro del Grupo de Investigación SAFE (Salud, Actividad Física y Educación) de la Universidad de Murcia y director pedagógico de VELABASKET Academy, plantea una reflexión crítica sobre los efectos reales de la digitalización en las aulas. A su juicio, resulta fundamental cuestionar si la sociedad no estará confundiendo la velocidad y el acceso masivo a los datos con la verdadera capacidad de aprender y comprender de manera profunda.

Respecto a los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje, este docente e investigador sostiene que la escritura manual activa en el cerebro una red compleja de coordinaciones motoras, visuales y sensoriales en la que cada trazo exige planificación y control. En este sentido, Marc Lloret Parra señala investigaciones como la de Van der Weel y Van der Meer (2024), las cuales han identificado patrones de conectividad cerebral claramente diferenciados entre escribir a mano y teclear. De forma paralela, indica que en la lectura sobre papel suelen registrarse pequeñas ventajas de comprensión frente a las pantallas, especialmente con textos informativos. No obstante, advierte de que no se trata de demonizar lo digital ni de idealizar el papel, sino de formular una pregunta incómoda sobre si se está introduciendo tecnología en la escuela por su eficacia real o simplemente por asociarla a una educación más avanzada. «Como docente, no me preocupa que un alumno utilice una tableta. Me preocupa que termine una actividad sin haber reflexionado sobre lo que ha leído, escrito o aprendido», afirma este experto, insistiendo en que la verdadera transformación educativa radica en los procesos cognitivos que se provocan y no en el mero cambio de soporte.

Por su parte, Francesc Vicent Nogales Sancho, maestro, escritor, conferenciante y formador galardonado por su labor docente, asegura que la escritura manuscrita activa intensamente las redes sensoriomotoras y las ondas cerebrales alfa y theta, ya que cada trazo único fijado en la memoria exige sintetizar ideas y genera una

huella motora. En cambio, este formador indica que al teclear el gesto se vuelve monótono y superficial, ofreciendo un estímulo sustancialmente menor. Para ilustrar esta diferencia, Nogales Sancho afirma que teclear frente a escribir a mano "sería como tomar un batido de zumo de naranja frente a las sensaciones de exprimir una naranja y bebernos el zumo que hemos hecho". En el ámbito de la lectura, el experto destaca que el formato impreso proporciona referencias físicas tridimensionales que permiten al hipocampo trazar un mapa espacial para afianzar la comprensión. Por el contrario, advierte de que el desplazamiento vertical en las pantallas genera una hiperatención fragmentada que aumenta la carga cognitiva visual y reduce la lectura a un escaneo rápido con menor retención duradera, motivo por el cual sostiene que "la escuela no debe perder esa sensación áptica de leer y escribir analógicamente".

Asimismo, María Pareja Olcina, profesora y escritora, afirma que "trabajar en papel y escribir a mano tiene ventajas cognitivas cruciales". La docente indica que la escritura manual "obliga al cerebro a decodificar y trazar, frenando la impulsividad", a diferencia del entorno digital donde el alumnado busca la inmediatez sin pasar por el procesamiento mental profundo que exige la comprensión real.

Ante el contexto de multitarea y sobreestímulo digital, Pareja sostiene que se ha construido "una sociedad digital dopaminérgica y multitarea que satura la memoria de trabajo constantemente". Esta sobrecarga dificulta retener información y provoca "un empobrecimiento expresivo y de comprensión lectora" nunca antes visto. Por ello, afirma que "leer y escribir de forma pausada se ha vuelto una urgencia prioritaria en cualquier nivel", haciendo del acompañamiento docente una labor esencial.

Respecto a la disponibilidad inmediata de información e inteligencia artificial, la escritora indica que "tener acceso a la información no equivale a generar conocimiento". En su análisis, sostiene que la memoria a largo plazo resulta indispensable para confrontar los nuevos datos con esquemas mentales previos. Como advierte, "sin memoria, el pensamiento crítico es imposible, dejándolos completamente dependientes de la máquina". Además, sostiene que "la escuela debería funcionar hoy más que nunca como un refugio". La autora afirma que la clave "está en no abandonar el hacer, pero recuperar el tiempo para pensar", un equilibrio necesario para preparar a los estudiantes sin perder la conexión con lo humano.

En esta misma línea, Toni García Arias, profesor de Sociología de la Educación en la UDIMA y director de Máster en la Universidad Internacional de Valencia, explica que la escritura manual coordina la percepción visual, la orientación espacial y el movimiento motor, lo que contribuye a consolidar mejor la información que al teclear. Del mismo modo, indica que la lectura en papel facilita la comprensión profunda de textos largos frente al formato digital. Por todo ello, el especialista sostiene que "es fundamental que en Educación Primaria los niños consoliden primero habilidades básicas como la escritura manual, la lectura comprensiva y la atención sostenida antes de lanzarnos a trabajar el lenguaje con pantallas".

Mitos del "aprender haciendo"

En relación con las metodologías activas y el denominado "aprender haciendo", el jefe de departamento del IES Blasco Ibáñez de Cullera explica que uno de los errores recurrentes en el ámbito educativo es asumir que un alumno aprende más cuanto más hace. Apoyándose en la teoría de la carga cognitiva formulada por John Sweller (1988), Marc Lloret Parra advierte de que la memoria de trabajo posee una capacidad limitada, por lo que someter a estudiantes jóvenes a realizar investigaciones simultáneas, manejar diversas plataformas y trabajar en equipo puede llevarlos a saturar sus recursos mentales en la gestión de la propia tarea en lugar de asimilar el contenido. El investigador subraya que, si bien la actividad práctica es muy valiosa cuando existe una intencionalidad pedagógica clara y espacios de reflexión, por sí sola no garantiza la adquisición de conocimientos. Como ejemplo de esta realidad, indica que un estudiante puede pasar toda una clase de Educación Física corriendo y participando sin asimilar los conceptos previstos, un fenómeno extrapolable a cualquier otra asignatura cuando se valora más la vistosidad del producto final que el aprendizaje real durante el proceso.

García Arias, en este aspecto, distingue entre el aprendizaje por proyectos bien diseñado y la multitarea digital. Advierte de que los niños poseen una capacidad de memoria de trabajo limitada y que alternar de forma continua entre pantallas y tareas fragmenta la atención. Además, advierte contra la costumbre de cambiar constantemente de actividad para evitar el aburrimiento del alumnado, pues considera que se destruye su capacidad de perseverar y mantener el esfuerzo. Como concluye el docente, "educar no consiste en entretener permanentemente al alumnado, sino en despertar su curiosidad, ayudarle a encontrar sentido a lo que aprende y enseñarle que hay aprendizajes que requieren tiempo, esfuerzo y paciencia". En lo referente a la memoria a largo plazo y la capacidad crítica, el García remarca que acceder a la información no equivale a comprenderla. Detalla que los conocimientos previos almacenados en la memoria resultan indispensables para relacionar ideas, detectar sesgos y formular preguntas con rigor. Asimismo, rechaza los discursos pedagógicos que prescinden de la memorización y defiende un modelo integrador. En sus palabras, "el debate no es 'memorizar o no memorizar' sino 'qué debemos memorizar y qué no'", al tiempo que concluye que "para pensar mejor necesitamos conocimientos, y para utilizar bien los conocimientos necesitamos pensamiento crítico".

Además, al evaluar la caída de la atención profunda, García Arias sitúa el origen principal del problema en el ámbito familiar y social, citando datos como las casi cinco horas diarias que los menores pasan ante las pantallas los fines de semana. No obstante, lamenta que las escuelas se dejen arrastrar por modas

pedagógicas que promueven la sobreestimulación constante y las respuestas inmediatas. Para revertir esta tendencia, aboga por que la institución escolar recupere un ritmo más sereno. "En la escuela debemos recuperar el sosiego y eliminar el estrés en el que hemos convertido las aulas: ofrecer espacios para la lectura tranquila, la escritura, la conversación, la resolución de problemas y el trabajo sostenido", declara el profesor.

Por su parte, Nogales recurre a la Teoría de la Carga Cognitiva para señalar que la memoria de trabajo de un alumno de Educación Primaria representa el cuello de botella más estrecho del aprendizaje, al contar con una capacidad sumamente limitada de entre tres y cuatro elementos novedosos simultáneos y carecer aún de esquemas automatizados a largo plazo. Nogales explica que la aplicación de metodologías activas mal andamiadas o el uso simultáneo de pantallas desencadena un fenómeno de sobrecarga cognitiva que bloquea la consolidación real del conocimiento. El especialista aclara que la estrategia no es negativa en sí misma, sino que requiere garantizar de forma previa que el estudiante haya adquirido las bases conceptuales necesarias. Para explicar este principio, Nogales asevera que pretender aplicar estas metodologías sin una base previa "es como encargarle a una persona que aprenda a ser albañil a la vez que construye su propio hogar".

En el debate sobre el papel de la información en internet y la irrupción de la inteligencia artificial, el miembro del Grupo de Investigación SAFE de la Universidad de Murcia defiende de forma tajante que la memoria a largo plazo sigue siendo indispensable para el pensamiento crítico. Lloret sostiene que disponer de datos a un solo clic no equivale a poseer conocimiento sólido, ya que es la estructura de saberes previos almacenada en la memoria la que permite interpretar la información, detectar sesgos, argumentar y verificar si la respuesta emitida por una máquina es correcta o rigurosa. Haciendo referencia a las revisiones sobre estrategias de consolidación del conocimiento publicadas por Dunlosky y sus colaboradores (2013), el docente indica que comprender exige disponer de datos retenidos y recuperables. "Me preocupa que estemos formando una generación extraordinariamente competente para encontrar respuestas, pero cada vez más dependiente de otros para construirlas", manifiesta con inquietud este especialista, remarcando que el pensamiento crítico no consiste en opinar sin más, sino en contar con el bagaje necesario para fundamentar esas opiniones.

Frente al discurso que cuestiona la necesidad de memorizar datos por estar disponibles en internet, el escritor y formador defiende de forma tajante la vigencia de la memoria a largo plazo como pilar fundamental de la mente humana. Francesc Nogales indica que considerar que no hace falta memorizar parte del error de asumir que el cerebro funciona como un ordenador con un procesador y un disco duro independientes. A juicio de este docente, la evidencia científica demuestra justamente lo contrario, ya que el pensamiento crítico no constituye una habilidad formal abstracta, sino una propiedad emergente de una memoria a largo plazo bien estructurada. Nogales asegura que el almacenamiento e integración de conceptos en el neocórtex permite generar analogías, enlazar ideas con conocimientos previos y extrapolarlos a otros ámbitos. En este sentido, remarca que intentar pensar críticamente sin conocimientos consolidados "es como querer recorrer un viaje de 1000 km repostando cada 50 km, seremos más efectivos llenando el depósito y recorriendo largas distancias".

Asimismo, Lloret cuestiona si el problema no reside en que la propia escuela ofrece cada vez menos oportunidades para entrenar la concentración. Si bien reconoce que estudios como el de Ward y sus colaboradores (2017) acreditan el coste cognitivo de cambiar de tarea y la interferencia de dispositivos móviles, Marc Lloret Parra rechaza las explicaciones simplistas y señala que la capacidad atencional depende de múltiples factores, entre ellos las decisiones pedagógicas. El docente lamenta que el sistema escolar parezca haber asumido la premisa de que aprender deba ser siempre entretenido mediante estímulos constantes. Comparando la atención con la resistencia física en el entrenamiento deportivo, asegura que la concentración no se fortalece evitando el esfuerzo sostenido ni sustituyendo las dificultades por incentivos inmediatos. En este sentido, concluye indicando que la escuela no debe rivalizar con las redes sociales por divertir a los jóvenes, sino ofrecer tiempo, serenidad y la oportunidad de pensar sin interrupciones, sugiriendo que el gran valor intelectual del futuro consistirá en ser capaz de dedicar veinte minutos a comprender una sola idea.

Por último, Nogales señala que, si bien la tecnología escolar no es el único factor, los datos acumulados en la última década —incluidos los informes PISA de la OCDE— ratifican que la digitalización ha actuado como un acelerador y legitimador de la fragmentación atencional. El pedagogo lamenta que, en lugar de contrarrestar la dispersión que los menores experimentan fuera del colegio con los teléfonos móviles, la escuela haya erosionado el último refugio institucional para entrenar la atención ejecutiva. También Nogales cuestiona la creencia popular sobre la capacidad multitarea de los niños y advierte de que "hemos sustituido el esfuerzo deliberado por la retroalimentación dopaminérgica". Para concluir, el maestro enfatiza la paradoja en la que se ha instalado el sistema educativo al intentar hacer las clases más dinámicas, indicando que "al intentar hacer el aprendizaje más dinámico y motivador, importó la arquitectura del hiperestímulo al único lugar cuyo propósito biológico y cultural era, precisamente, enseñar a un cerebro inmaduro a prescindir de él".

El giro internacional en las aulas

Durante años, la innovación educativa se asoció a la digitalización acelerada y a metodologías centradas en la autonomía del alumno. Hoy, diversos sistemas educativos revisan este modelo y devuelven el protagonismo a herramientas tradicionales como el libro impreso, la escritura a mano y la memorización. Este viraje abre un

debate de fondo: ¿se trata de un repliegue nostálgico o de un ajuste necesario para garantizar los aprendizajes básicos?

- Suecia: el retorno al papel tras el atracón digital: Suecia protagoniza una de las enmiendas más significativas. Tras abanderar la digitalización en las aulas, el Gobierno nórdico dio un giro estratégico en 2023 para priorizar la lectura, los libros de texto y el soporte físico, sobre todo en la infancia. La medida vino acompañada de partidas presupuestarias para reequipar las bibliotecas escolares y frenar la presencia de pantallas en la enseñanza temprana. Más que demonizar la tecnología, la reforma busca despojarla de su condición de fin en sí misma para exigirle utilidad pedagógica. El libro en papel recupera terreno por su capacidad para estructurar la lectura profunda y prolongada. A este movimiento se sumó, el pasado mes de agosto de 2026, la entrada en vigor de la prohibición nacional de teléfonos móviles durante toda la jornada en preescolar, enseñanza obligatoria y actividades extraescolares reguladas. Las escuelas custodian los dispositivos desde la llegada de los alumnos hasta la salida. La meta no es erradicar lo digital, sino reducir las distracciones y blindar la atención.
- Francia: apagón móvil generalizado: Francia ha ido endureciendo su política de desconexión escolar. Tras implantar la prueba piloto Portable en pause en la secundaria inferior durante el pasado curso 2025-2026, el Gobierno ha extendido este mes de septiembre de 2026 la prohibición total del teléfono a escuelas, collèges y lycées. La norma solo contempla excepciones puntuales por razones de salud, discapacidad o necesidades didácticas específicas. París justifica este veto para proteger la concentración, mejorar la convivencia y limitar la exposición a las pantallas durante la jornada lectiva. Sin embargo, no implica un rechazo a las herramientas tecnológicas del propio centro. La diferencia reside en separar el móvil personal de los recursos digitales que la escuela utiliza con fines pedagógicos. Además, el Ministerio acompaña la medida con protocolos para evitar que la comunicación mediante plataformas escolares invada el descanso de los estudiantes fuera del aula.
- Países Bajos: consenso, aplicación y evaluación: A diferencia de los vetos por decreto, Países Bajos apostó inicialmente por el pacto entre la administración y la comunidad educativa. Las restricciones arrancaron en la educación secundaria en enero de 2024 y se extendieron a la primaria y a la educación especial al inicio del curso 2024-2025, vetando móviles, tabletas y relojes inteligentes salvo excepción médica o docente. La aportación holandesa destaca por su seguimiento empírico. Una evaluación publicada en 2025 por los institutos Kohnstamm y Oberon reveló que el 73 % de los centros valoraba de forma satisfactoria la regulación como herramienta de gestión del aula, destacando una menor distracción y un incremento en las interacciones sociales entre alumnos. No obstante, los investigadores matizan que estas percepciones no constituyen por sí solas una prueba de causalidad sobre la mejora de las notas académicas.
- Italia: veto absoluto al teléfono personal: Italia ha adoptado la postura más restrictiva del continente en dos fases consecutivas: tras limitar los teléfonos en primaria y secundaria inferior en julio de 2024, el Ministerio de Educación y el Mérito amplió la prohibición a la secundaria superior en junio de 2025, extendiéndola a la totalidad de la jornada y eliminando incluso su uso didáctico. La directiva transalpina busca dismantelar el hábito del smartphone como herramienta de trabajo escolar para garantizar entornos de aprendizaje presenciales sin interferencias. Con todo, la norma acota el veto al teléfono inteligente: no prohíbe el uso de ordenadores, libros electrónicos ni plataformas educativas reguladas.
- Inglaterra: el conocimiento denso como base de la autonomía: Inglaterra ofrece una perspectiva diferente, ya que su reforma no se centra en la tecnología, sino en la arquitectura del currículo. El informe final de la Curriculum and Assessment Review, presentado en noviembre de 2025, fijó las bases para estructurar los contenidos en torno al conocimiento riguroso y progresivo. El enfoque británico sostiene que para investigar, argumentar o resolver problemas complejos, el alumnado necesita dominar previamente conceptos, vocabulario y procedimientos básicos de forma consolidada. Frente a las lecturas superficiales del «aprender haciendo» —donde la indagación sin base puede derivar en lagunas formativas—, Inglaterra reivindica la enseñanza explícita, la práctica guiada y la asimilación profunda de contenidos sin dismantelar, por ello, el pensamiento crítico.