



ÍNDICE

[El Gobierno quiere que los profesores promuevan la diversidad de género en los colegios mientras diluye los conocimientos](#) **EL MUNDO**

[Trump lanza un portal para denunciar las «ideologías divisivas» en la educación pública de EE.UU.](#) **EL DEBATE**

[Los rectores preparan una selectividad para 2026 casi idéntica en todas las autonomías](#) **EL DIARIO MONTAÑES**

["Me sorprende que hoy en día no se enseñen las tablas de multiplicar"](#) **LA VANGUARDIA**

["En clase de mi hija son 10": empiezan a morir colegios por falta de niños en las ciudades](#) **EL PAÍS**

[Estudiar más no rinde tanto aquí: en Alemania, tener un título universitario renta el triple que en España](#) **EL MUNDO**

["Votar valenciano en la consulta sólo permite el 50 % de las clases en lengua propia"](#) **LEVANTE**

[Alumnos unidos por la memoria democrática: "Si no conoces la historia, estás condenado a repetirla"](#) **EL PAÍS**

[La educación se reinventa](#) **DEiA**

[Alumnos y profesores serán instruidos sobre los "sistemas de alerta" de emergencias y la "desinformación" en catástrofes como la dana](#) **EL MUNDO**

[Guía de cómo elegir carrera para conseguir un empleo bien pagado](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprueba 2.544 millones para becas 2025/2026, que incluyen por primera vez las Enseñanzas Artísticas](#) **EUROPA PRESS**

[Reeducar Europa: la penetración de la extrema derecha en la enseñanza](#) **EL PAÍS**

[Tensión en un instituto de Logroño ante la decisión de Educación de apartar a su director del cargo](#) **ELDIARIO.es**

[Becas MEC 2025/2026: novedades, cantidades y requisitos publicados en el BOE](#) **EUROPA PRESS**

[Educación quiere que los profesores tengan en cuenta la «autoestima» para evaluar al alumno](#) **ABC**

[Todas las preguntas siguen sin respuesta a una semana para matricular alumnos de 1º y 2º de la ESO en 52 colegios](#) **EL PAÍS**

[Colectivos de la escuela pública piden una ley para bajar ratios en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Trump ordena dismantelar el Departamento de Educación: «El remedio es financiar la libertad educativa»](#) **EL DEBATE**

[La generación covid arrastra problemas de salud mental, aprendizaje y socialización](#) **DEiA**

[La nueva ley madrileña de universidades allana la entrada de más campus privados y no exige que investiguen](#) **EL PAÍS**

[¿Es lo mismo ser inteligente que tener altas capacidades?](#) **THE CONVERSATION**

[La colaboración entre generaciones como clave del progreso](#) **THE CONVERSATION**

[¿Radicalizan a los jóvenes las redes sociales?](#) **THE CONVERSATION**

[Damià Bardera: "La escuela está para enseñar, para formar, y no para que los alumnos se 'diviertan' a base de descargas de dopamina"](#) **MAGISTERIO**

[Estatuto: Competencias docentes y condiciones laborales, primeros temas a negociar con los sindicatos](#) **MAGISTERIO**

[La Comunidad de Madrid se persona en la causa que investiga contratos de obras en centros de FP](#) **MAGISTERIO**

[Demorada formación y lejana profesionalización directiva](#) **MAGISTERIO**

[Herramientas de IA para educadores](#) **MAGISTERIO**

[Los países de la OCDE, hacia la unificación en los criterios para ser profesor de Infantil y de Primaria](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Cómo afecta el uso de dispositivos digitales al desarrollo cognitivo infantil?](#) ÉXITO EDUCATIVO

[La teoría del caballo muerto](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Un mínimo de respeto](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Marzo, primer paso en la negociación de la reforma de la profesión docente](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Si un día la ultraderecha gobierna la educación](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Jornadas de puertas abiertas, la pelea por sobrevivir](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[¿Volver a la EGB?](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confeción: José Antonio Martínez

EL MUNDO

El Gobierno quiere que los profesores promuevan la diversidad de género en los colegios mientras diluye los conocimientos

Busca docentes que al evaluar a sus alumnos tengan en cuenta su "autoestima". El "desarrollo integral" del niño ocupa el triple de lo estrictamente académico

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 27 febrero 2025

El Gobierno quiere que los profesores «promuevan» la diversidad de género, sexual o religiosa de los alumnos en los colegios. Busca docentes comprometidos y comprensivos que, entre otras cosas, tengan en cuenta «la autoestima» de sus alumnos a la hora de evaluarlos.

Son algunas de las cualidades recogidas en el nuevo *Marco de Competencias profesionales docentes*, un documento de 153 páginas al que ha tenido acceso EL MUNDO en el que el equipo de la ministra Pilar Alegría enumera todos los requisitos que deben reunir los maestros de Primaria y los profesores de Secundaria para el buen desempeño de su trabajo.

El texto, una especie de tratado fundacional de la reforma de la carrera docente, se presentó ayer a los sindicatos dentro de la segunda reunión de la Mesa de Negociación del Personal Docente no Universitario. Tras el arranque de este foro hace un mes, se han constituido cuatro grupos de trabajo y el primero de ellos, el más urgente, es el que va a abordar este documento con las cualidades profesionales de los profesores.

Este informe es una propuesta del Ministerio y está abierto a cambios, a la espera de las modificaciones que planteen los sindicatos y las CCAA, que inusualmente también van a participar en esta negociación laboral. La idea de fondo es que las competencias que exige la Lomloe para los alumnos también las cumplan, en paralelo, los docentes.

LA JERGA PEDAGÓGICA

Para ello, se modificarán los planes de estudio de la carrera de Magisterio y los contenidos de la formación permanente con el fin de que se adapten a estas indicaciones. Muchas de estas cosas que plantea el documento ya se hacían, pero cambian de nombre. Por ejemplo, lo que antes era la educación medioambiental ahora se denomina «centro escolar sostenible»; lo que ahora son las «competencias vehiculares» antiguamente se llamaban «competencias transversales».

La diferencia respecto a lo que antes se pedía a los profesores y lo que se va a pedir ahora es en dónde se pone el énfasis. El nuevo marco sigue la tendencia de la Lomloe de dar mucha importancia a las actitudes y diluir lo académico.

De las 10 competencias que se enumeran, sólo una está dedicada a la «programación del proceso de aprendizaje y enseñanza», es decir, a lo que sabe el profesor y a la forma en que imparte la clase. El resto se centra en otras cuestiones de «convivencia y valores democráticos», «liderazgo-comunicativo» o «desarrollo integral y bienestar del alumnado y del docente».

Si se va al detalle, se observa que, de los 67 epígrafes mencionados en el documento, sólo hay cuatro para lo estrictamente académico: tres para el conocimiento de la legislación educativa, el currículo y «las acciones educativas sobre cómo construir un aprendizaje significativo» y uno para el «conocimiento disciplinar», que engloba todo lo que sabe el profesor sobre su asignatura.

PREDOMINA LO "SOCIOEDUCATIVO"

Hay 14 epígrafes que detallan el «conocimiento didáctico» o las metodologías de la enseñanza; siete para las «estrategias didácticas»; tres para la «gestión y organización del aula»; cuatro para las acciones relacionadas con la salud, la gestión emocional y el «autoconocimiento del alumnado»; otras dos para el impulso de la salud y el bienestar físico, psicosocial y emocional del profesorado; cuatro para la «igualdad, inclusión y cultura



democrática»... En resumen, el área de la «acción socioeducativa», que comprende todo lo que tiene que ver con el «desarrollo integral» del alumnado disfruta de más del triple de espacio que la parte estrictamente académica.

Esto es algo que se le ha reprochado también a la Lomloe, pues los profesores se quejan de que el fin principal de la escuela, que es enseñar a los alumnos y que éstos aprendan, ha quedado relegado por otras tareas más asistenciales. Numerosos docentes denuncian que se ven obligados a hacer de pediatras, psicólogos, nutricionistas o policías, sin estar cualificados para ello, mientras que su rol de instructores se minimiza.

El documento, en este sentido, dice que los profesores deben «proteger» y también «promover» la «diversidad funcional, sociocultural, lingüística, económica, de género, sexual, religiosa de la comunidad educativa» para «favorecer el compromiso ético del alumnado con la sociedad».

PROFESORES "POSITIVOS"

Y no sólo eso: los docentes más experimentados deberán emprender actuaciones que supongan una transformación «dentro y fuera» del centro. Para ello, deberán poner en marcha acciones «que muestren una actitud positiva e interdependiente» para «contribuir positivamente a la acción educadora».

Está servido el debate sobre si estas competencias exceden las funciones profesionales de los docentes. Igualmente podría suscitar controversia la forma de evaluar a los alumnos. El documento del Ministerio de Educación dice que los docentes deben diseñar una evaluación que «tendrá que tener en cuenta las características del alumnado y atendiendo a la autoeficacia, la autoestima, a la autonomía y a las relaciones personales». También han de «fomentar en el alumnado actitudes positivas hacia la evaluación». En palabras más llanas: tendrán que ingeniárselas para que a los críos les gusten los exámenes.

▣ EL DEBATE

Trump lanza un portal para denunciar las «ideologías divisivas» en la educación pública de EE.UU.

A través de este portal seguro, los usuarios tienen la posibilidad de proporcionar una dirección de correo electrónico, el nombre del centro educativo o distrito escolar, así como detalles específicos sobre las prácticas que consideren discriminatorias

El Debate. 28/02/2025

El Departamento de Educación de Estados Unidos ha lanzado esta semana 'End DEI', una plataforma pública diseñada para que padres, estudiantes, docentes y la comunidad en general puedan reportar casos de discriminación por motivos de raza o sexo en escuelas primarias y secundarias financiadas con fondos públicos.

A través de este portal seguro, los usuarios tienen la posibilidad de proporcionar una dirección de correo electrónico, el nombre del centro educativo o distrito escolar, así como detalles específicos sobre las prácticas que consideren discriminatorias. Según ha informado el Departamento de Educación, los datos recabados servirán para identificar posibles áreas de investigación.

Tiffany Justice, cofundadora de la organización Moms for Liberty, ha celebrado la iniciativa y ha señalado que durante años los padres han reclamado que las escuelas se enfoquen en impartir conocimientos fundamentales como lectura, escritura y matemáticas, en lugar de promover la teoría crítica, la educación sexual sesgada y «ideologías divisivas».

«Durante años, los padres han estado pidiendo a las escuelas que se centren en enseñar a sus hijos habilidades prácticas como la lectura, la escritura y las matemáticas, en lugar de impulsar la teoría crítica, la educación sexual deshonestas y las ideologías divisivas, pero sus preocupaciones han sido ignoradas, ridiculizadas o completamente silenciadas», ha afirmado Justice.

En este sentido, ha animado a las familias a utilizar la plataforma para denunciar lo que considera una «traición» ocurrida en las escuelas públicas. «Ahora es el momento de que los padres expongan la realidad de lo que sucede en las aulas», ha subrayado. Además, ha destacado que la creación de este portal es una muestra de que «el Departamento de Educación del presidente Trump está devolviendo el poder a los padres».

EL COMERCIO

Los rectores preparan una selectividad para 2026 casi idéntica en todas las autonomías

Más de 500 expertos van a consensuar exámenes con contenidos básicos y estructura comunes y criterios de corrección similares para cada materia

Alfonso Torices. Madrid. Jueves, 27 de febrero 2025

La Conferencia de Rectores (CRUE), la organización que engloba a las principales universidades públicas y privadas del país, quiere tener terminado en mayo el diseño de unas pruebas de selectividad casi idénticas para todo el país. Sería el modelo de referencia para los exámenes de acceso a la universidad que se realizarían en junio de 2026 en todos los territorios españoles.

La idea en la que trabajan 550 especialistas de todas las materias incluidas en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) es que para el año próximo en todas las comunidades se aplique un modelo de examen con una estructura común, con un contenido básico muy similar y que además se corregirá de acuerdo a unos criterios de valoración y puntuación iguales. En otras palabras, que las pruebas de la PAU sean casi idénticas en todo el país, aunque dejando hueco en las preguntas y ejercicios para el porcentaje de contenidos diferencial que cada autonomía fija en sus currículos de Bachillerato.

El encargo no solo es lograr para el curso próximo una PAU armonizada en todo el país sino incluso que cada examen de cada asignatura se rija por un formato, unos contenidos y una corrección específicos y similares. Por eso han creado las «comisiones estatales de materia», con especialistas en cada disciplina que tratan de pactar una propuesta de examen por asignatura «única y consensuada».

CRUE quiere dar a conocer el nuevo modelo en mayo para que estudiantes y profesores tengan un curso para prepararse

El plan de los rectores es que las propuestas de exámenes estén concluidas entre abril y mayo próximos con un doble objetivo. Que los estudiantes conozcan con un año de antelación el diseño y características de las pruebas a las que van a enfrentarse en junio de 2026 y que sus profesores de segundo de Bachillerato puedan realizar una programación con tiempo y acorde a cómo serán los exámenes de selectividad.

CRUE avanza que para lograr un modelo de examen común los especialistas tratan de consensuar un porcentaje y formato similar de las preguntas y ejercicios de contenido competencial y la cantidad y peso sobre la nota que podrán tener las cuestiones optativas. De igual forma, para asemejar todo lo posible los contenidos de la prueba de cada materia, establecerán bloques de saberes básicos comunes.

Otra vuelta de tuerca

La tercera actuación en busca de la homogeneidad máxima de la PAU es pactar criterios semejantes de evaluación y corrección. Concretarán criterios de evaluación específicos y decidirán qué valor se les otorgará en cada examen. También pactarán el peso sobre la nota y los criterios con que penalizarán las faltas de coherencia, corrección gramática y léxica, ortográfica y de presentación de los exámenes.

Las propuestas de consenso que CRUE dará a conocer en mayo son la profundización de la labor ya iniciada por los rectores para homogeneizar todo lo posible las pruebas a celebrar el próximo junio. En septiembre pasado, todas las universidades pactaron los criterios mínimos que aplicarán en la nueva PAU que se estrena este curso. Los exámenes serán en las mismas fechas; las preguntas o ejercicios competenciales contarán entre el 20% y el 25% de la nota; aunque se permitirá elegir preguntas, para lograr un diez las respuestas deberán cubrir al menos entre el 75% y el 80% de temario evaluado y la rebaja de nota por incorrecciones ortográficas o gramaticales penalizará hasta dos puntos en Lengua y Literatura, 1,5 puntos en Lengua Extranjera y un punto en el resto de materias. A estos criterios habría que añadir otro ya obligado por el Ministerio de Educación: las preguntas test solo pueden sumar un máximo de tres puntos.

LA VANGUARDIA

“Me sorprende que hoy en día no se enseñen las tablas de multiplicar”

MARTÍ PAOLA. BARCELONA. 28/02/

Las matemáticas continúan siendo un reto en España. Así lo demuestran los informes PISA de los últimos años, en los que el nivel de conocimientos de nuestros estudiantes se sitúa por debajo de la media europea. Con el objetivo de revertir esta situación, numerosas voces han abogado por introducir cambios en la enseñanza que garanticen mejores resultados. Ya en el curso 2014 2015, la Generalitat de Catalunya tomó cartas en el asunto tras los datos obtenidos en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, impulsando a las escuelas a adoptar métodos alternativos y reforzando la formación del profesorado.



Al igual que el centro Tecnos de Terrassa, muchos colegios han replanteado la enseñanza de las matemáticas y han optado por metodologías que privilegian el razonamiento sobre la memorización, característica del método tradicional. “Nos dimos cuenta de que nuestra forma de explicar las matemáticas, basada en la transmisión y la descripción, quizá no lograba los resultados esperados; por ello, decidimos cambiar”, explica Mariona Argemí, jefa de estudios de la escuela egarensa. Con la implementación de este sistema, el aprendizaje se ha vuelto más ameno y las matemáticas han dejado de ser esa asignatura tediosa de antaño. Y la explicación reside en aplicación de un aprendizaje basado en la exploración, ya que los estudiantes descubren conceptos matemáticos a través de la experimentación, la manipulación de materiales y la resolución de retos; dando impulso al razonamiento y no a procedimientos repetitivos más vinculados con la enseñanza tradicional. En este sentido, Laura Morera, Doctora en Didáctica de las Matemáticas y colaboradora de Innovamat, apuesta “por ver las matemáticas de diferentes formas para que cuando falle la memoria podamos reconstruir el proceso en nuestra cabeza”. Siguiendo esta máxima, 1.700 centros en España han apostado por métodos alternativos como Innovamat, que también está presente en países como México, Italia y Estados Unidos, sumando hasta 2.100 escuelas.

En numerosos colegios, la satisfacción del alumnado es notable. Para lograrlo, Innovamat destina tres sesiones semanales a la “construcción del conocimiento” mediante actividades manipulativas y colaborativas, complementadas con una sesión práctica individualizada a través de una aplicación que asemeja un videojuego. Esta estrategia fundamenta el aprendizaje por descubrimiento, permitiendo que el alumno aprenda de manera autónoma. No obstante, algunos padres consideran que esta metodología dificulta la tarea de ayudar a sus hijos con los deberes, dado lo alejado que resulta del sistema tradicional que ellos conocieron. Así, Xavier Rusalleda, padre de dos estudiantes que utilizan esta técnica, reconoce que sus hijos se sienten a gusto trabajando las matemáticas, pero opina que “quizás no es necesario que todo sea o parezca un juego, y que las matemáticas, como disciplina, deban abordarse también desde su vertiente normativa, sin que todo tenga que ser necesariamente divertido.” Eva Montoliu, madre de una niña de nueve años que recibe esta metodología en un colegio de Castelldefels, ve con sorpresa que “hoy en día no se enseñen las tablas de multiplicar para no forzar al alumno a memorizarlas”. No obstante, cree que Innovamat “tiene una estructura pedagógica muy sólida y confío que aunque sea diferente, no tiene porqué ser peor que el sistema de antes”, añade. Y en cuanto a la satisfacción que observa sobre el aprendizaje de su hija, “veo que se divierte más ella estudiando así las matemáticas que yo cuando tenía su edad”.

Mariona Argemí añade que la respuesta de los alumnos es inmediata, en marcado contraste con las experiencias que tenían generaciones anteriores. Sin embargo, la docente advierte que optar por una alternativa al sistema tradicional exige un esfuerzo extra por parte del maestro, quien debe prepararse y cambiar de enfoque. Desde Innovamat se recalca, además, que su propuesta no pretende ser una ruptura radical, sino que se fundamenta en la investigación didáctica y en el desarrollo de recursos aplicables en el aula. “Es todo lo contrario al proceso de memorización y mecanización de los procedimientos que debíamos asumir sin entender nada”, confiesa Jordi Delcor, responsable del equipo didáctico de Innovamat.

Otro aspecto controvertido de estos sistemas alternativos es el uso de pantallas y dispositivos electrónicos en el proceso de aprendizaje. Las escuelas que los incorporan aseguran que se destina tan solo una hora semanal, lo cual resulta insignificante en relación con la magnitud del proyecto. No obstante, algunos padres consideran que, al sumar cada interacción, el uso de pantallas se vuelve excesivo al final de la semana. “Quizás hemos avanzado demasiado rápido en la incorporación de las pantallas, ya que los niños llegan a casa necesitando la tableta para leer, hacer matemáticas e incluso para las clases de solfeo, llegando a un punto que podría resultar excesivo”, comenta Rusalleda. Este padre reconoce que su perspectiva proviene de una experiencia educativa basada en libros y en la memorización de las tablas de multiplicar. ¿Pero qué opinan las generaciones más jóvenes o los expertos en enseñanza al respecto?

Susi Profe, una de las educadoras más influyentes y admiradas en toda España por sus conocidas clases on-line, también defiende con claridad esta alternativa. “Se trata de romper con la enseñanza tradicional de las matemáticas, apostando por un enfoque que se razone y se piense, en lugar de uno meramente mecánico que no explica el porqué”, comenta. Aunque reconoce que el proceso puede ser lento y dar la impresión de estancamiento, concluye que “en realidad cala en el estudiante”.

Renovar la enseñanza de las matemáticas es una respuesta necesaria a un reto que parece pedir la sociedad. Apostar por métodos que favorecen el razonamiento y el trabajo colaborativo puede transformar el aula en un espacio más dinámico y motivador, como aseguran las escuelas que utilizan este método alternativo. Algo que invita a repensar la enseñanza tradicional, acercándonos a una educación más adaptada a los desafíos del futuro.

Será en unos años cuando sepamos qué rendimiento darán estos nuevos sistemas de enseñanza y se sabrá igualmente con el tiempo, con los resultados de informes educativos en la mano, quien tendrá razón: si los seguidores o los detractores de esta nueva metodología.

EL PAIS

“En clase de mi hija son 10”: empiezan a morir colegios por falta de niños en las ciudades

La población escolar seguirá bajando durante una década. Los expertos se dividen entre quienes apuestan por planificar una ola de cierres y quienes ven una gran oportunidad para reducir los ratios

IGNACIO ZAFRA. Bilbao - 28 FEB 2025

Son las siete de la tarde, oscurece en Bilbao, y en el aparcamiento del colegio concertado Jesús María, que tiene una vista apabullante de la ciudad, una quincena de padres y sobre todo de madres hablan con aire grave. La dirección acaba de confirmarles en una reunión que cerrará el centro a final de curso por falta de alumnos. Los chavales serán recolocados en un colegio concertado cercano. El profesorado del Jesús María, parte del cual será muy probablemente despedido, ha convocado una huelga indefinida. Y decir que los progenitores están preocupados, advierte uno de ellos, cuyo hijo está en Bachillerato y ya ve cerca la Selectividad, es quedarse corto. “Lo que estamos es absolutamente indignados con la gestión que se está llevando”, afirma. El Gobierno vasco (de la mano, en este caso, de la patronal católica Kristau Eskola) es el único que admite estar embarcado en un “discreto” proceso de fusión de colegios en respuesta al vendaval demográfico que empezó a hundir la natalidad en 2009. Pero también hay preocupación en Canarias, que en 10 años ha perdido casi un 10% de sus escuelas públicas. Y en Galicia, donde han cerrado 105 colegios públicos en dos décadas mientras abrían seis privados más.

¿Se encamina España a una oleada de cierres escolares? Expertos como Lucas Gortazar, de EsadeEcPol, creen que el proceso que se ha puesto en marcha en el País Vasco es lo que le espera, en mayor o menor grado, al conjunto de los centros educativos españoles. “No me cabe duda de que vamos a ver un número importante de cierres y fusiones de centros de infantil y primaria en los próximos cinco años, que puede afectar fácilmente a entre el 5% y el 20% de los centros, dependiendo de los territorios”. España registró el año pasado, como preveía el INE, un ligero repunte, del 0,4%, de los nacimientos, tras alcanzar en 2023 la cota más baja desde 1941.

Pese a ello, las proyecciones prevén que la población escolar continúe cayendo hasta mediados de la próxima década. También la Fundació Bofill apuesta por la “fusión” de centros para evitar las dinámicas de segregación escolar por niveles socioeconómicos. El Gobierno vasco confirma, de momento, las “integraciones progresivas” a partir del curso que viene de dos centros públicos en Vitoria y de otros dos en Portugalete, enmarcándolas en una estrategia para hacer sostenibles las escuelas y combatir la segregación escolar.

Al mismo tiempo, sin embargo, exaltos cargos educativos, presidentes de asociaciones de directores y responsables de sindicatos docentes consultados por este periódico relativizan la gravedad del problema. No creen que las previsiones demográficas que hay encima de la mesa justifiquen un cierre significativo de centros. Y, al contrario, están convencidos de que la bajada demográfica constituye una gran oportunidad para que España consolide una reducción de los ratios en todas las etapas, lo que permitiría responder a la creciente heterogeneidad del alumnado y aumentar la calidad educativa sin incurrir en una inversión enorme en términos de personal e infraestructuras.

Recuerdan, al respecto, que uno de los grandes quebraderos de cabeza educativos que generó la pandemia fue que, al obligar a reducir drásticamente el número de niños por clase, los centros no disponían de suficiente espacio para todos los grupos, lo que llevó a reconvertir gimnasios y bibliotecas en aulas y a mandar a los chavales a estudiar a casa en días alternos. Una limitación, a la hora de reducir ratios, que esta vez no se produciría.

Casi medio millón de alumnos menos

Los datos reflejan que en la última década España ha perdido muchos alumnos, pese a lo cual el número de colegios apenas ha variado. El país alcanzó su máximo de escuelas en el curso 2012-2013, con 13.908. Y el año pasado seguía habiendo 13.865. Es decir, solo se había reducido un 0,3%. El número de estudiantes del segundo ciclo de Infantil (de 3-6 años, la etapa a la que normalmente se empieza a ir al colegio), en cambio, ha caído en un decenio un 20% en España. Y el de primaria (6-12 años), un 5,4%. Sumando ambas, las escuelas han perdido 447.094 niños.

La evolución general esconde, sin embargo, fuertes contrastes. Por un lado, en función de las redes educativas: la pública ha perdido 110 centros en una década, mientras la privada (que incluye a la concertada) ha ganado 67. Se trata de una versión en pequeño de lo que está sucediendo con las unidades escolares; entre 2018 y 2023, recuerda Francisco García, secretario de la federación de Enseñanza de CC OO, la pública perdió 3.490 clases de infantil y primaria, y la concertada apenas 72.

Las diferencias regionales son, así mismo, muy acusadas. El alumnado de infantil ha caído en una década un 27,6% en Cantabria, un 26,5% en Asturias, y un 25% en el País Vasco, mientras solo lo ha hecho un 11% en



Baleares. En primaria, la reducción ha alcanzado el 15% en Canarias, y el 12% en Extremadura, mientras en Murcia, Aragón y Madrid no ha llegado al 1%. La reacción de los gobiernos autonómicos ante situaciones similares ha sido, además, distinta. Extremadura, pese a haber sufrido una bajada de estudiantes claramente por encima de la media española, solo ha perdido cuatro escuelas. Y según Abel Macías, presidente de la asociación extremeña de directores de centros públicos, la clausura de centros no constituye hoy una preocupación; “se mantienen incluso si tienen muy pocos alumnos”.

Siete comunidades autónomas, de hecho, han ampliado su número de colegios pese a haber perdido alumnos. Destacan los casos de Madrid, que tiene 57 más (lo que supone un aumento del 4%); Aragón, 23 más (un incremento del 6%), y Baleares, con 21 más (una subida del 6,6%).

Una cuestión política

En las diferencias territoriales influyen factores demográficos, como el número de nacimientos y la incorporación de alumnado extranjero, pero también planteamientos políticos. “En Aragón, nosotros manteníamos escuelas abiertas con 3 o 4 alumnos. Incluso anticipábamos la escolarización a los dos años en los pueblos que carecían de escuela infantil” con el objetivo, entre otras cosas, de frenar la despoblación, explica Felipe Facci, que hasta 2023 fue consejero de Educación.

Un estudio publicado hace año y medio por EsadeEcPol estimaba, a partir de datos del INE, que el alumnado español en Primaria se reducirá hasta un 20% en 2032 respecto a su máximo de 2017. Y que el de la ESO puede caer hasta un 24% en 2037. Miguel Soler, que fue secretario autonómico de Educación en el Gobierno valenciano de Ximo Puig, cree que una disminución de ese tipo no debería conducir a cerrar muchos colegios, sino a reducir en proporciones parecida las ratios. “En Infantil y Primaria habría que fijarla en un máximo de 20 alumnos por aula, en vez de 25 como ahora. En la ESO, en 25 en vez de en 30. Y en Bachillerato, en 30 en vez de en 35. Se trata de una reducción absolutamente razonable, incluso aunque no hubiera bajada de la natalidad”.

Los pueblos con un único colegio, afirma, deberían mantenerse para fijar población. Y en los casos, que él cree que serían pocos, donde tuviera sentido cerrar un centro —por ejemplo, un barrio con varias escuelas cuyo alumnado cayera sensiblemente por debajo de las nuevas ratios máximas—, las instalaciones, en caso de ser públicas, deberían destinarse a centros de formación de personas adultos, ampliación de plazas de infantil 0-3 u otras finalidades educativas, agrega.

Cobro de cuotas

En época de Soler, la Comunidad Valenciana aplicó una reducción selectiva de ratios máximas en los municipios donde más había caído la población escolar. Y, aunque con retraso, en Galicia, afirma Fran Lires, presidente de la asociación gallega de directores de colegios públicos, la Xunta ha introducido este curso una ratio máxima de 20 alumnos en el segundo ciclo de infantil que se irá extendiendo año a año a toda la Primaria.

En Euskadi, el Gobierno vasco ha reducido las ratios máximas en la escuela pública, pero no en la concertada (que escolariza a la mitad del alumnado). Iñaki Azpitarte, del sindicato ELA, apunta que, a diferencia de lo que sucede en la pública, muchos colegios concertados no tienen interés en que se establezcan ratios obligatorias bajas, porque cobran cuotas por cada alumno, “y no es lo mismo cobrarlas por 25 que por 17”.

La previsión de Gortazar de que España se verá abocada a cerrar muchos colegios se basa, afirma, en lo sucedido en otros países, como los del Este de Europa después de la caída del muro, donde primero cayeron los alumnos “y, años más tarde, los centros y el personal docente”. El director adjunto de EsadeEcPol cree que en España, de momento, no se han producido muchos cierres porque llevarlos a cabo tiene un coste político. “Pero a largo plazo, los costes de no actuar son mayores”, afirma.

Esperar a que sea inevitable, prosigue, implica situaciones caóticas y de angustia para las familias, como está sucediendo en el Jesús y María de Bilbao. Y resulta, en su opinión, ineficiente, ya que concentrar al alumnado en centros más grandes permite mantener y mejorar en ellos servicios como el comedor, el transporte, las actividades de refuerzo y las actividades extraescolares.

María Segurola, de la Fundació Bofill, advierte, por su parte, que mantener varios centros de una sola línea (esto es, con una sola clase en cada nivel de infantil y primaria) en una misma zona —por ejemplo, en un municipio mediano, de unos 10.000 habitantes— genera con frecuencia segregación escolar al “favorecer dinámicas de competición entre los centros para atraer alumnado”. Los que menos matrícula consiguen, sigue Segurola, tienen incentivos para pedir a la administración que les asigne la llamada matrícula viva, chavales que llegan a mitad de curso y generalmente son extranjeros y pertenecen a hogares de bajo nivel socioeconómico, lo que contribuye a cronificar la estigmatización de dichas escuelas y a alejar a las clases medias de ellas.

Despido de profesores

A final del curso pasado había 785.000 profesores en España. Y si la ola de cierres se acaba materializando, ello tendría un impacto en el empleo. En los centros públicos, el personal fijo tiene que ser reubicado, pero la

reducción de cierres supondrían menos empleo para los interinos, en un sector cuya tasa de temporalidad supera el 20%. En los concertados la situación pinta peor. Iñaki Azpitarte, del sindicato ELA, explica que el año pasado, en otra fusión, que fusionó en un centro tres colegios católicos de Gipuzkoa, acabó despedido “más del 50% del personal”. Emilio Gallego, director pedagógico del colegio Jesús María de Bilbao, afirma, por su parte, que la integración busca garantizar la pervivencia de proyectos educativos cristianos en un contexto de grandes cambios sociológicos.

A ocho minutos en coche del Jesús María se halla el colegio Jesuitinas, con el que se fusionará. La noche ya ha caído cuando Joseba Arce, padre de dos estudiantes del centro, los recoge a la puerta de sus extraescolares deportivas. A diferencia de lo que sucede en el Jesús María, en Jesuitinas, que será el centro receptor del alumnado (y adoptará el nuevo nombre de Zabalbide), no hay rastro de preocupación. “Más bien al contrario”, dice Arce, “hay un poco de alivio. En clase de mi hija, que está en primero, son 10. Así que más niños son bienvenidos”.

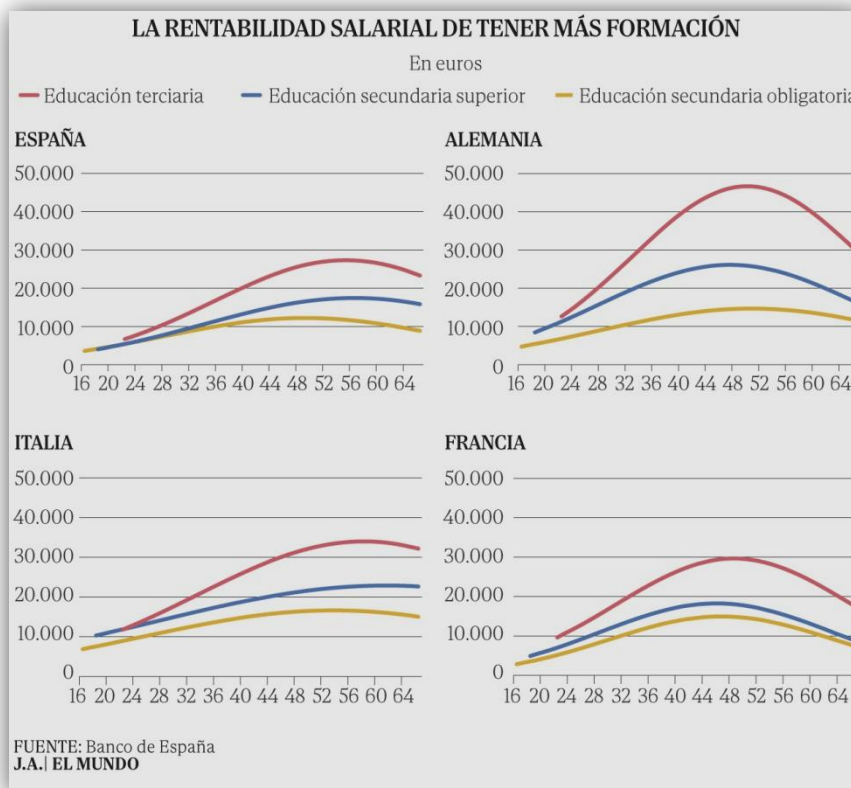
EL MUNDO

Estudiar más no rinde tanto aquí: en Alemania, tener un título universitario renta el triple que en España

El salario aumenta con más nivel formativo pero en España menos que en otros países

Olga R. Sanmartín. Madrid. Viernes, 28 febrero 2025

El sueldo aumenta con el nivel educativo. Quién llega más lejos en su formación gana más que quien entra en el mercado laboral sólo con estudios básicos. Pero esta relación no es tan potente en España como en otros países. Acumular títulos compensa, pero ya no tanto: a la edad de 35 años, los españoles con estudios superiores cobran un 66% más que los que sólo tienen la ESO, mientras que en Alemania sus ingresos son un 177% mayores que aquellos que no han pasado de la secundaria inferior. Allí estudiar más les renta el triple que aquí.



El dato procede de Los rendimientos salariales de la educación en las cuatro mayores economías europeas, un trabajo realizado por los economistas del Banco de España, Brindusa Anghel y Aitor Lacuesta, que han calculado las tasas internas de rentabilidad de los distintos niveles educativos en cuatro países europeos usando datos de la Household Finance and Consumption Survey del Banco Central Europeo y del Informe PIAAC de la OCDE.



Alemania es el que muestra más diferencias salariales entre las personas con estudios terciarios (universidad y FP superior) y aquellos con educación secundaria obligatoria (ESO). Después le siguen Francia, España y, en último lugar, Italia.

En los cuatro países, la tasa interna de rentabilidad de los estudios superiores respecto a los estudios obligatorios supera el 10%. En Francia y Alemania se alcanza un rendimiento de alrededor del 20%, mientras que en España es del 12% y en Italia, del 11%. Este índice se ha calculado teniendo en cuenta toda la vida formativa y laboral de los individuos: primero hubo costes (los que se gastaron sus padres en sus estudios) y después hubo ingresos y una rentabilidad que está muy por encima de lo que se obtiene invirtiendo en Bolsa.

Si nos fijamos sólo en un punto concreto, por ejemplo los 35 años, se ve que en Francia los que han terminado la educación terciaria ingresan un 88% más que los que como máximo han alcanzado la secundaria obligatoria. Los diferenciales son más bajos en España, con un 66%, y en Italia, con un 64%.

Las brechas se repiten comparando a los titulados de la ESO con los de Bachillerato, donde el nivel más bajo se encuentra en España (un 13% de distancia), seguida de Francia e Italia (con un 27%), mientras que en Alemania la diferencia es del 84%.

Los autores no indagan en el porqué de que en España sea menos rentable formarse, un fenómeno en el que es probable que influya que la proporción de titulados universitarios es superior a la que existe en otros países. Como no hay trabajo para todos, se ven obligados a emplearse en ocupaciones por debajo de sus capacidades y peor pagadas, lo que nos lleva a ser el país de la UE con más sobrecualificación.

De forma paralela, existe un desajuste entre la demanda y la oferta de titulaciones en las universidades públicas del que ya ha escrito Aitor Lacuesta. Los campus ofrecen muy pocas plazas en carreras con muchas salidas laborales y bien pagadas, como Matemáticas, Física o Informática, y no todos los alumnos pueden elegirlos porque no les alcanza la nota de acceso. Por otro lado, y en un mercado donde se compite a nivel internacional, los graduados universitarios españoles tienen peor nivel que los bachilleres de Finlandia, Suecia, Países Bajos o Japón, según PIAAC.

El análisis también muestra que ir a la universidad aún es más rentable que estudiar una FP Superior. No analiza los títulos concretos pero las estadísticas de inserción de los graduados que publican los ministerios de Educación y Universidades muestran que un graduado en Informática, por ejemplo, tiene una base media de cotización al cuarto año de graduarse de 36.700 euros, mientras que un titulado de la FP Superior de Administración de Sistemas gana en torno a 23.600 euros. El rendimiento en las áreas científico-técnicas es mayor que en las Humanidades.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

"Votar valenciano en la consulta sólo permite el 50 % de las clases en lengua propia"

Directores de áreas valencianoparlantes denuncian el "agravio comparativo" de la consulta, ya que "en una zona castellanoparlante se estudiará el 80 % en Castellano"

Gonzalo Sánchez. València 01 MAR 2025

"La consulta de la lengua está viciada. Si eres de una zona valencianoparlante podrás dar, como máximo, un 50 % de horas de Valenciano, pero en una zona castellanoparlante se puede llegar a un 80 %". Así lo denuncian directores y directoras de zonas valencianoparlantes, que critican que la consulta organizada por Conselleria de Educación es, en realidad, un ataque al Valenciano.

Más de medio millón de familias están votando si prefieren Castellano o Valenciano como lengua vehicular en la educación de sus hijos hasta el próximo 4 de marzo. Sin embargo, las reglas y porcentajes de la consulta han sido muy criticados.

Para empezar, los tribunales sentenciaron que no puede haber una diferencia de más del 20 % entre las tres lenguas de la educación (Castellano, Valenciano e Inglés) a excepción de Infantil, donde se priorizará una lengua por encima del resto. Se hace así porque se trata de la etapa en la que se aprende a leer y a escribir. En esta etapa el máximo de Valenciano será un 65 %, y de Castellano de un 80 % (en las zonas castellanoparlantes).

En Primaria y Secundaria, que es la mayoría de la etapa educativa, la cosa cambia. En las zonas castellanoparlantes es posible pedir la exención de valenciano para no dar ni una asignatura en esa lengua, es decir, 80 % Castellano y 20 % en Inglés. En cambio -y esto es lo que critican los directores- en las zonas valencianoparlantes el máximo Valenciano al que pueden aspirar las familias que voten esta lengua es un 50 %, mientras el Castellano será de un 30 % y el Inglés un 20 %.

El porcentaje de Valenciano en Primaria y Secundaria, de hecho, puede variar en las zonas valencianoparlantes en función del peso de las asignaturas en este idioma. Así, puede ser un 52 o llegar a un 47%, es decir, menos de la mitad pese a haber votado dar clases en Valenciano.

Diferencias entre zonas

"Nosotros estamos a favor de una educación plurilingüe, pero no entendemos por qué en las zonas de habla castellana se den el 80 % de las asignaturas, pero donde se habla valenciano solo tengamos derecho a un 50 % en nuestra lengua", asegura un director. "Votemos lo que votemos, se da un 30 % de Castellano sí o sí".

Para los directores y directoras de estas zonas, la votación menoscaba una lengua ya minorizada. "Prácticamente todas las televisiones, sus programas, y los medios de comunicación ya están en Castellano, debería protegerse más el valenciano porque es una lengua que no tiene prácticamente representación", cuenta.

"Pensamos que es un agravio comparativo importantísimo para el Valenciano, ya que asegura menos presencia que el Castellano", explica Isabel Moreno, presidenta de la Asociación de Directores de la Escuela Pública.

Comunidad educativa

La sensación de la comunidad educativa, al menos resumida en declaraciones de docentes y directores, es que la consulta no soluciona ningún problema, sino que los crea. "Estamos viendo muchísima polarización entre familias e incluso discusiones en los claustros por el tema de la lengua. Han generado una batalla donde no la había", explicaron desde la Asociación de Directores de la Escuela Pública (ADEP).

Una de las críticas de la comunidad educativa es que "en muchos casos no se respetará la elección de lengua". "Hay 200 centros con un solo grupo. Pongamos que hay 25 alumnos y votan 15, y de esos ocho eligen castellano. Pues esos decidirán la lengua en la que estudian todos", explica Miguel Soler, ex secretario autonómico de Educación. Conselleria ha explicado que, en estos casos, el alumnado será trasladado a otro centro (en caso de haberlo) con su lengua de preferencia.

En los centros de 2 grupos, que son la mayoría, también podría darse este fenómeno. "Las clases son máximo de 25 alumnos. Si votan, por ejemplo, 30 valenciano y 10 castellano, eso significa que 5 alumnos que han votado valenciano tendrán que pasarse y estudiar en castellano si no hay plaza en otros centros", explican fuentes del PSPV.

Esta elección se hará en base de los puntos de cada estudiante en función de si tiene hermanos en el centro, si vive cerca del colegio, si es discapacitado, tiene familia numerosa o monoparental. En esta línea los directores critican que la consulta puede crear grupos muy desequilibrados.

"Cuando se hacen grupos en los colegios se tienen en cuenta muchas cosas, como por ejemplo distribuir a los estudiantes con necesidades educativas especiales para equilibrar las clases. Con esta consulta el único criterio a tener en cuenta será la lengua, pudiéndose dar que todos los niños con necesidades educativas acaben en una clase, teniendo dos grupos muy desequilibrados. Lo mismo puede ocurrir con la cantidad de alumnado. Se pueden dar más alumnos en una clase que en otra, con lo cual unos tendrían una ventaja", explica un director de centro.

Por otro lado, la comunidad educativa critica que esta consulta también afectará a las horas de refuerzo escolar. Conselleria aseguró que estas horas podían ser utilizadas para aplicar esta enseñanza en dos líneas. "Lo que quiere decir Conselleria es que no va a contratar ni un profesor más para aplicar esta ley", critican los directores de centros.

La votación también ha sido un tema polémico, en especial las del futuro. "La votación los próximos años será durante la admisión, lo que significa que en los centros que tienen más demanda que oferta votará mucha gente que luego no va a estudiar ahí. Y al contrario, los que tienen menos demanda irán a un centro donde no han podido votar la lengua", reivindican las ampa.

EL PAIS

Alumnos unidos por la memoria democrática: “Si no conoces la historia, estás condenado a repetirla”

38 adolescentes del colegio Lourdes FUHEM de Madrid homenajean al profesor Ricardo Esparza y realizan la ruta del exilio que él hizo con sus alumnos durante la Guerra Civil

SARA CASTRO. Madrid - 01 MAR 2025

Bajo el lema “caminar para no olvidar”, 38 estudiantes del colegio madrileño concertado Lourdes FUHEM, acompañados por tres profesores, emprendieron este miércoles una ruta para rescatar del olvido la memoria de Ricardo Esparza, maestro del Grupo Escolar Montesino en Madrid, que salió del país en febrero de 1937 con un grupo de niños con la intención de protegerlos durante la Guerra Civil española. Los adolescentes ya cruzaron los Pirineos a pie por Puigcerdá (Girona) y visitaron el lugar donde se ubicaban las colonias



infantiles escolares de Sitges y Vilanova i la Geltrú en Barcelona, que sirvieron como refugio a los más pequeños. Este viernes llegaron a la colonia Abbaye de l'Ormeau en Saint-Denis-d'Oléron (Francia), lugar en el que el profesor y los alumnos, unos 600 menores, fueron acogidos hasta el final del conflicto.

Regresarán a España por Irún (Guipúzcoa) para terminar el viaje en Andosilla (Navarra), la localidad natal de Esparza, con un acto de homenaje a los maestros de la Segunda República en presencia de la Asociación de Familiares de Fusilados de esta autonomía. Parte de este grupo de jóvenes ya viajó en 2023 a los campos de concentración de Dachau, Gusen y Mauthausen, y en 2024 llevó a cabo la ruta del exilio que en 1939 siguieron miles de refugiados españoles derrotados en la Guerra Civil.

Son adolescentes que cursan el último año de la secundaria obligatoria y primero de bachillerato. Forman parte del grupo de memoria histórica, creado en 2022 de forma voluntaria por unos alumnos de 16 años. “El franquismo está siempre entre los últimos temarios a impartir en la ESO, lo dejan para el final y en primero de bachillerato la asignatura de Historia ya no es obligatoria” (aunque en segundo sí), explica Vito Núñez, uno de los creadores del proyecto que ya tiene la mayoría de edad, para justificar la necesidad de tener esta asociación.

La iniciativa surgió a raíz de una salida voluntaria de alumnos con el profesor de Historia del colegio Carlos Díez al destacamento penal de Bustarviejo, un campo de trabajo forzado del franquismo. “Es un temario al que los docentes llegan ahogados”, expresa Marcos López Extremera, de 18 años. Jimena Sierra, alumna de primero de bachillerato, le da la razón: “Estuve en otros dos centros y apenas abordé la dictadura española. Nuestra historia más reciente es lo que mejor deberíamos conocer”.

La cantidad de siglos que abarca la asignatura en segundo de Bachillerato difiere entre comunidades. El Ministerio de Educación —que fija la mitad de los contenidos— se centró únicamente en los siglos XIX y XX, y buena parte de las comunidades autónomas —gobernadas mayoritariamente por la izquierda la legislatura pasada— hicieron lo mismo. No así varias del PP, como la Comunidad de Madrid, que ampliaron mucho más el arco.

Al establecer un itinerario formativo que va desde la antigüedad hasta el presente, temas como la Segunda República y la dictadura quedan relegados al final del programa. Con la presión de la preparación para la prueba de acceso a la universidad, no se abordan de forma exhaustiva. “¿Si nosotros no sabemos qué pasó, cómo vamos a ejercer nuestro derecho a voto?”, se pregunta Núñez desde su pupitre.

Estela Murguizu, de 17 años, cree que esta carencia formativa redundaría en la polarización ideológica que percibe entre los jóvenes de su edad. Piensa que está de moda inclinarse hacia una tendencia política sin tener argumentos fundados. “Te metes en redes sociales y ves unos comentarios muy dañinos”, cuenta. López Extremera le da la razón. A diario convive con los discursos de odio en el entorno digital. “Hay mucha gente desinformada que banaliza nuestra historia y sigue una tendencia u otra por influencias externas, lo que deriva en la radicalización”, opina.

La ley educativa vigente en España es la Lomloe, que reemplazó a la Lomce en 2021, y esta normativa expresa que en el último curso de la ESO hay que trabajar la historia de España del siglo XX, según explica el profesor Díez. Además, la Ley de Memoria Democrática, aprobada en 2022, establece que el sistema educativo está obligado a que los alumnos antes de abandonar la escolaridad obligatoria la hayan estudiado.

“El deber de memoria es la tarea que tienen las administraciones públicas y el sistema educativo de que los estudiantes conozcan la historia reciente de España. Es un deber por parte del Estado y un derecho para el alumnado”, defiende el docente.

Refugios infantiles

El grupo de memoria democrática, de carácter voluntario, les permite aprender fuera de las aulas. Esta vez se suma al equipo de docentes acompañantes la pedagoga terapéutica del centro Cristina Gaitán. Ella y los profesores de Historia, Díez y Fernando Mazo, sobrino de Ricardo Esparza, se adentran con el alumnado en la vida del maestro, trasladado a Barcelona y destinado a Vilanova i la Geltrú, a una de las colonias escolares habilitadas como refugios para la población infantil evacuada desde la capital y otros territorios asediados por los sublevados contra la Segunda República.

Pero ante la inminente caída de Cataluña en enero de 1939, el Gobierno republicano organizó el traslado de miles de niños a Francia, Bélgica y otros países que se ofrecieron como lugares de acogida. Al finalizar la guerra, la mayor parte fueron repatriados con sus maestros que, como en el caso de Esparza, terminaron represaliados y depurados por las autoridades del nuevo régimen franquista.

Los alumnos del colegio Lourdes FUHEM llevan trabajando en la vida personal de este profesor desde septiembre, según cuenta el estudiante Luis Nuiiter, de 17 años. Cada alumno ha investigado sobre la vida de un niño exiliado, al que encarnan durante la ruta. En el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (Madrid) obtuvieron gran parte de la información que les sirvió para iniciar su proceso de documentación.

Aprovechan la “semana blanca”, periodo no lectivo, para realizar esta escapada. En Vilanova i la Geltrú a los alumnos madrileños les dieron la bienvenida estudiantes catalanes. “Está bien que vean la solidaridad interterritorial”, cuenta Díez. Decidieron homenajear a los maestros republicanos al entender que “la República a nivel de objetivos educativos es un ejemplo a seguir en muchos casos”, según el profesor. Explica que esta etapa significó el progreso y la dignificación de la educación.

En los lugares en los que triunfó rápido la sublevación contra la Segunda República, por ejemplo, en La Rioja o en Galicia, hubo represalias muy duras que derivaron, en muchas ocasiones, en fusilamientos a los docentes que representaban un modelo educativo público, estatal, gratuito y laico. “Se castigaba la intelectualidad en todas sus formas”.

Cuando empezaron los bombardeos, los colegios se cerraron para alejar a los niños del frente de guerra madrileño. En abril de 1939 los pequeños comenzaron a ser repatriados y en octubre Esparza regresó con su mujer, Lucía Bernal, que era profesora y también acompañó a los menores en el extranjero. Tuvieron que estar en un campo de concentración en Bilbao mientras les investigaban.

Esparza no percibía un salario desde 1938 y en 1942 se quedó sin empleo y sueldo durante dos años. Terminó su carrera profesional en Ceuta, aunque ni él ni su pareja pudieron formar parte de un equipo directivo o un órgano de confianza como castigo. Murió en 1983, pero los adolescentes del colegio Lourdes FUHEM de Madrid no lo olvidan, ni a él, ni a su mujer, ni a los pequeños a los que acompañaron. Para Díez, estas iniciativas son “la mejor vacuna contra la intolerancia y el odio”, algo en lo que coincide su exalumno Vito Núñez: “Si no conoces la historia, estás condenado a repetirla”.



La educación se reinventa

La docencia compartida es una de las innovaciones más destacadas en las aulas, fomentando un enfoque colaborativo que mejora la enseñanza y el comportamiento de los alumnos

Javier Alonso NTM. 03-03-25

En un aula bulliciosa, dos docentes colaboran para guiar el aprendizaje de sus estudiantes. Uno explica, mientras el otro observa las reacciones del alumnado, listo para intervenir y reforzar su explicación. En otro momento, ambos lideran diferentes grupos dentro de la misma clase. Este estrategia metodológica, cada vez más presente, responde a una enseñanza colaborativa que se consolida con fuerza: la codocencia.

El pasado 14 de febrero, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea organizó en Bilbao por segundo año consecutivo una jornada titulada *Experiencias docentes en procesos de enseñanza-aprendizaje*. Más de 100 docentes compartieron experiencias, participaron en mesas redondas y debatieron sobre los retos y beneficios de este modelo, que está ganando terreno en muchos centros educativos. “Es un espacio de aprendizaje y colaboración que ayuda a los centros en su proceso de implementación de esta estrategia metodológica”, explica Agurtzane Azpeitia, profesora e investigadora de Mondragón Unibertsitatea.

¿En qué consiste la docencia compartida? La codocencia es una estrategia metodológica en la que dos o más docentes colaboran de manera equitativa en la planificación, instrucción y evaluación del aprendizaje. No se trata simplemente de compartir el aula, sino de asumir una responsabilidad conjunta en la educación del alumnado. “Pretende superar las prácticas aisladas en las que el docente gestiona el grupo sin interferencias en un espacio privado. Supone compartir la práctica cotidiana, lo que exige un cambio en las actitudes y estrategias y requiere apoyo y reflexión entre docentes”, señala Azpeitia.

Beneficios y desafíos

Diversos estudios han demostrado que la codocencia ofrece múltiples ventajas. Este modelo, que se ha implementado con éxito en países como Estados Unidos, Canadá, Australia o Finlandia, entre otros, ha demostrado su eficacia para mejorar el aprendizaje y fomentar la inclusión de los alumnos.

A esto se suman otros beneficios, como la posibilidad de ofrecer una atención más cercana, optimizar la calidad de la enseñanza combinando diferentes enfoques y fortalecer la comunidad educativa. “La codocencia permite atender la diversidad de los estudiantes de forma más efectiva”, destaca Agurtzane Azpeitia.

Sin embargo, existen importantes desafíos. Para implementar este modelo es necesario un enfoque integral que abarque tanto el aula como la gestión educativa. Además, este sistema requiere de una relación de confianza entre los profesores, ya que la docencia compartida implica adaptarse a diferentes estilos y formas de trabajo. “Los profesores preparan las clases, las desarrollan y evalúan conjuntamente, de forma sistemática, no solo en momentos puntuales”, indica Azpeitia.

Mondragón Unibertsitatea dedica parte de sus recursos a la investigación y formación en este ámbito. “Organizamos sesiones de asesoramiento adaptadas a las necesidades de cada centro, desde los primeros



pasos hasta fases más avanzadas para que los centros puedan implementar con éxito esta metodología”, reconoce Azpeitia.

Uno de los grandes retos de la docencia compartida es llevar la teoría a la práctica. Para ello, Mondragon Unibertsitatea ayuda a los profesores a aplicar lo aprendido gracias a la técnica de ‘autoconfrontación’. “Grabar sus clases y analizarlas con los formadores les permite explorar nuevas posibilidades y mejorar la calidad de su enseñanza”, concluye Agurtane Azpeitia.

“El docente debe estar dispuesto a salir de su zona de confort”

Herrikide Ikastetxea es un centro educativo de Tolosaldea que desde 2018, aplica este modelo educativo. Su director de Secundaria, Mikel Aseginolaza, nos da más detalles.

¿Cómo decidieron implantar el sistema de codocencia en su centro?

—La codocencia surgió como una herramienta clave para alcanzar nuestro objetivo: implementar un sistema por ámbitos en el primer ciclo de secundaria. La idea era combinar diferentes disciplinas en un mismo espacio, lo que nos permitió ofrecer una enseñanza integral y colaborativa para los alumnos.

¿Cómo organizan las clases y los grupos?

Somos un colegio de tres líneas en secundaria. Agrupamos a los alumnos de primero y segundo de ESO en una misma aula grande, con tres profesores simultáneamente. En algunos momentos hemos llegado a tener hasta 95 alumnos en el aula, aunque ahora los grupos son más pequeños, alrededor de 60 en primero y 75 en segundo. Los tres profesores imparten 13 horas semanales, de un total de 30 horas lectivas en secundaria. En ocasiones, nos acompañan pedagogos, terapeutas o auxiliares, especialmente para aquellos alumnos que necesitan apoyo adicional.

¿De qué manera se coordinan los profesores que forman parte de esta metodología?

En secundaria trabajamos en seminarios, que son grupos de trabajo por asignatura. Cada seminario tiene reuniones semanales para coordinar nuestras actividades. Por ejemplo, tenemos seminarios de Lengua Castellana, Lengua Vasca, Ciencias Sociales, etc. Además, este proyecto de 13 horas semanales lo llamamos *Bizi*, y todos los profesores involucrados en el mismo nos coordinamos en estas reuniones. Aunque no todos los profesores estamos las 13 horas en el aula, la coordinación es fundamental para evitar desajustes.

¿El profesorado ha necesitado alguna formación específica?

Sí, al inicio, en el curso 2018-2019, un grupo de cuatro profesores se encargó de poner en marcha el proyecto *Bizi*. Recibieron formación específica sobre codocencia y proyectos interdisciplinarios, ya que este sistema rompe con el esquema tradicional de asignaturas y exámenes. Los profesores que se unieron más tarde también recibieron formación, y los que ya teníamos experiencia en el proyecto les apoyamos en la implementación de este sistema en segundo de ESO.

*¿Qué asignaturas se incluyen en este proyecto *Bizi*?*

En el proyecto *Bizi* trabajamos asignaturas como Ciencias Sociales, Naturales, Música, Tecnología, Plástica, Tutoría, y Religión. Los tres idiomas, Matemáticas, Educación Física y la optativa permanecen fuera de este sistema.

¿Qué destacaría de esta estrategia metodológica?

Creo que lo esencial es resaltar cómo la docencia compartida fomenta la colaboración entre los profesores, lo que enriquece tanto la enseñanza como el aprendizaje. Además, requiere una buena coordinación, pero está demostrando ser muy efectivo.

¿Cómo ha sido la respuesta de los alumnos?

Al principio, como ocurre con cualquier cambio, hubo resistencia. Los alumnos estaban acostumbrados a un sistema más tradicional. Pero ahora, después de unos años, la mayoría están contentos con este sistema. Los profesores también lo valoramos positivamente porque permite que nos apoyemos más entre nosotros. Eso sí, requiere un perfil de docente dispuesto a salir de su zona de confort, ya que se rompe con el modelo tradicional de aula cerrada y un solo profesor.

¿Tienen previsto seguir aplicando esta metodología en el futuro?

Sí, el sistema lleva siete años implantado en el primer ciclo de secundaria, y nuestra intención es seguir con él. Aunque de momento solo está en ese ciclo, seguimos debatiendo la posibilidad de expandirlo a otros niveles. En el segundo ciclo de secundaria, mantenemos algunos elementos, como proyectos interdisciplinarios trimestrales, pero la estructura tradicional predomina.

Alumnos y profesores serán instruidos sobre los "sistemas de alerta" de emergencias y la "desinformación" en catástrofes como la dana

El Gobierno quiere dar talleres de prevención de desastres naturales en todos los cursos escolares, de Infantil a Secundaria

Olga R. Sanmartín. Madrid. 4 marzo 2025

El Gobierno ha puesto en marcha un plan de formación ante catástrofes naturales como la dana que todos los alumnos de todas las edades deberán seguir de forma obligatoria en los colegios españoles. Desde Infantil hasta la Secundaria, los estudiantes recibirán instrucción sobre normas de seguridad, prevención e identificación de riesgos, apoyo psicológico a las víctimas, los «sistemas de alerta» de emergencias y las herramientas para detectar la «desinformación» que pueda producirse durante estos desastres.

El borrador de este plan, al que ha tenido acceso EL MUNDO, fue presentado el pasado jueves por el Ministerio de Educación a las comunidades autónomas. Algunos de los representantes regionales no consideraron que fuera el foro adecuado y expresaron que primero debía tratarse el tema con las direcciones generales de Protección Civil, según fuentes presentes en el encuentro.

El plan se ha diseñado, de hecho, entre el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior. Y es el personal de los servicios de intervención y asistencia en emergencias, colaboradores y voluntarios de Protección Civil quienes van a dar las charlas a los alumnos. También se prevé que, de manera complementaria, los docentes puedan impartir la formación a sus estudiantes. Para ello tendrán que ser formados por la Escuela Nacional de Protección Civil o, en su defecto, por las escuelas autonómicas de Protección Civil, y recibirán puntos de formación permanente que contarán para su currículum.

La idea del Gobierno es que el plan se ponga en marcha a partir del próximo curso 2025-2026, aunque fuentes autonómicas dicen que aún se encuentra en una fase muy incipiente. El objetivo es que toda la población, también los niños, esté preparada para catástrofes naturales como la dana y otros fenómenos meteorológicos adversos que cada vez son más frecuentes en España.

El Gobierno ha fijado unos contenidos mínimos que después podrán ser ampliados por los gobiernos regionales y los centros «para recoger las contingencias que, por las características naturales, sociales o económicas de la zona, resulten de especial relevancia». Esos contenidos mínimos se dividen en cinco bloques. El primero de todos tratará «los sistemas de alerta» de emergencias, uno de los asuntos que ha suscitado más controversia política durante la gestión de la dana. El segundo bloque tiene como finalidad ayudar a que los alumnos y profesores identifiquen las situaciones de riesgo en su entorno.

El tercero hablará sobre las medidas de prevención y «autoprotección» para mitigar los efectos de inundaciones, riesgos en la costa, terremotos, maremotos, tsunamis, volcanes, incendios, accidentes industriales, químicos, nucleares y de transporte de mercancías peligrosas.

El cuarto apartado de la formación estará dedicado al apoyo psicológico y a los recursos a disposición de las víctimas. Y el quinto, susceptible de generar polémica, abordará «la información contra la desinformación en situaciones de emergencia». La lucha contra la «desinformación», que ya está presente en el currículo de la Lomloe y que se ha convertido en la principal arma política del Gobierno, es uno de los contenidos que deberán impartirse en cada curso escolar «a partir» de las enseñanzas de la ESO; es decir, para todos los alumnos de 12 años en adelante.

No habrá una asignatura de Emergencias como tal, explican fuentes del Ministerio de Educación, sino varias sesiones o talleres a lo largo del año. El borrador habla de al menos dos horas en Infantil y Primaria y de al menos cuatro horas en el resto de enseñanzas, un tiempo que podrá distribuirse a lo largo del curso. También están previstas actividades prácticas, como jornadas de puertas abiertas, visitas a centros de coordinación de emergencias o participación en simulacros.

EL DEBATE

Guía de cómo elegir carrera para conseguir un empleo bien pagado

Aunque las universidades públicas muestran tasas de afiliación ligeramente superiores en la mayoría de los casos, las universidades privadas lideran en algunos sectores específicos como informática o educación

Jorge Sainz. 04/03/2025

Como supongo que le ocurre a cualquier profesor universitario en esta época del año, mi WhatsApp se llena de contactos que me preguntan qué debería estudiar su hijo. Y, como cada año, lo que suelo hacer es remitirlos a los datos del Ministerio de Universidades, que acaban de publicarse. Estos datos me sirven de referencia para informar a los padres preocupados y ofrecerles una guía sobre cómo elegir una carrera para conseguir un empleo bien remunerado.



Empecemos por el dato más importante: la tasa de afiliación de los graduados universitarios españoles cuatro años después de egresar. Los datos correspondientes al periodo 2018-2019 reflejan una realidad con importantes contrastes. La tasa de afiliación es del 76,8 %, pero existen diferencias significativas entre universidades públicas y privadas, así como entre disciplinas académicas y comunidades autónomas.

Los datos revelan que los egresados de universidades públicas presentan una tasa de afiliación del 76,9 %, mientras que en las universidades privadas esta cifra desciende al 73,9 %. Sin embargo, en ciertas disciplinas, las universidades privadas muestran mejores indicadores, como en informática, donde la tasa de afiliación alcanza el 91 % en la privada frente al 89,6 % en la pública, o en educación, con un 85,7 % frente al 79,5 % de las públicas. Esto sugiere diferencias en la calidad de la inserción laboral según el tipo de institución.

Los datos también reflejan diferencias territoriales notables en la inserción laboral de los universitarios. La falta de movilidad de los trabajadores y estudiantes españoles es un factor importante para explicar estas divergencias. Mientras que algunas comunidades presentan tasas de afiliación superiores al 80 %, otras se sitúan por debajo del 75 %. Estas desigualdades pueden estar relacionadas con la estructura productiva regional, la especialización universitaria y las oportunidades del mercado laboral local.

Si bien el promedio nacional de afiliación es del 76,8 %, los datos por ámbito de estudio muestran que no todas las disciplinas académicas ofrecen las mismas perspectivas laborales. Las diferencias entre ramas son notables:

- Informática: 91 % en universidades privadas y 89,6 % en públicas, lo que refleja la alta demanda de estos profesionales.
- Ingeniería, industria y construcción: 82 % en privadas y 84 % en públicas. Siguen siendo perfiles altamente valorados en el mercado laboral.
- Salud y servicios sociales: 83,6 % en públicas y 72 % en privadas. Un sector con alta estabilidad y demanda creciente.
- Educación: 85,7 % en privadas y 79,5 % en públicas. La enseñanza mantiene una inserción laboral elevada.
- Ciencias Sociales y Jurídicas: 73,9 % en públicas y 71,4 % en privadas, con menor estabilidad que otras ramas.
- Artes y humanidades: 66 % en públicas y 73,3 % en privadas. Aunque sigue siendo la más baja, las privadas muestran una mejor inserción en este sector.

Los datos también muestran cómo ha evolucionado la tasa de afiliación de los egresados universitarios en la última década. En 2009-2010, en plena crisis económica, solo el 64,5 % de los titulados estaba empleado. La situación mejoró progresivamente hasta alcanzar el 72,3 % en 2012-2013 y el 75,6 % en 2015-2016. En 2018-2019, la tasa de afiliación llegó al 77,9 %, lo que refleja una recuperación del mercado laboral y una mayor demanda de titulados superiores.

La evolución también ha sido diferente según el tipo de universidad. Mientras que en las universidades públicas la tasa de afiliación ha crecido hasta el 76,9 %, en las privadas se ha quedado en el 73,9 %. Esto puede deberse a la mayor representatividad de titulaciones en universidades públicas o a diferencias en la percepción del mercado laboral sobre los egresados de cada tipo de institución.

Los datos de la Seguridad Social en el grupo de cotización de titulados también muestran diferencias significativas entre universidades públicas y privadas. Este es un dato muy importante para los padres que quieren que sus hijos trabajen «de lo suyo», es decir, que ejerzan la profesión que han estudiado. El dato es preocupante: solo el 60,92 % de los egresados afiliados a la Seguridad Social cotizan como titulados, con una mayor presencia de egresados de universidades privadas (69,99 %) frente a los de universidades públicas (59,19 %). En otras palabras, después de cuatro años en el mercado laboral, más del 40 % de los jóvenes que pasan por las aulas universitarias públicas están trabajando en un puesto por debajo de su nivel de estudios. Por supuesto, esto depende del tipo de estudios cursados:

- Ciencias Sociales y Jurídicas: solo el 46,05 % de los egresados cotizan como titulados, con una brecha importante entre universidades públicas (42,09 %) y privadas (62,30 %).
- Ingeniería y Arquitectura: presenta una de las tasas más altas, con un 73,21 % de afiliación cotizando como titulado. Las privadas superan a las públicas (77,95 % frente a 72,74 %).
- Artes y Humanidades: tienen una tasa baja de cotización (49,87 %), aunque las privadas (52,88 %) superan ligeramente a las públicas (49,63 %).
- Ciencias de la Salud: lideran la inserción laboral con un 85,85% de afiliación, con valores similares en ambos tipos de universidad. Este dato es lógico, ya que la mayoría de las profesiones están reguladas y no se permite ejercer a profesionales sin la titulación adecuada.
- Ciencias: 65,66 % de afiliación total, sin grandes diferencias entre pública (65,64 %) y privada (66,31 %).

Toda esta información se la ofrezco a los padres preocupados, que al final me preguntan qué tiene que hacer su hijo para conseguir un buen trabajo. No hay una respuesta única. El panorama de la inserción laboral universitaria en España sigue marcado por diferencias estructurales. La elección de carrera y la comunidad autónoma de residencia tienen un impacto directo en la empleabilidad de los graduados. Mientras que disciplinas como informática o ingeniería ofrecen altas tasas de empleo, otros sectores como artes y humanidades presentan dificultades persistentes.

Además, el tipo de universidad también juega un papel relevante. Aunque las universidades públicas muestran tasas de afiliación ligeramente superiores en la mayoría de los casos, las universidades privadas lideran en algunos sectores específicos como informática o educación. Además, los puestos de trabajo de los egresados de las universidades privadas son, en promedio, de mejor calidad que los de las públicas. Estos datos reabren el debate sobre la necesidad de alinear la oferta educativa con las demandas del mercado laboral, así como la importancia de mejorar la movilidad laboral y las oportunidades en las regiones con menor inserción de egresados.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos

europapress.es

El Gobierno aprueba 2.544 millones para becas 2025/2026, que incluyen por primera vez las Enseñanzas Artísticas

No se tendrán en cuenta en el cómputo de rendimientos patrimoniales las subvenciones estatales recibidas por la dana.

MADRID, 4 (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la convocatoria de becas para el curso 2025/2026, dotada con 2.544 millones de euros, una cifra similar a la este curso. Así lo ha anunciado la portavoz del Gobierno y ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

Esta convocatoria de becas beneficiará a alrededor de un millón de estudiantes e incluye por primera vez a los alumnos de las Enseñanzas Artísticas Superiores. "Con estos 2.544 millones de euros van a poder verse beneficiados aproximadamente un millón de estudiantes. Cuando llegamos al Gobierno de España no eran un millón de jóvenes, sino que estaban en 784.000. Bien, pues ahora son prácticamente más de 150.000 jóvenes más quienes tienen la posibilidad de disfrutar de este derecho que es la beca", ha celebrado Alegría.

El Real Decreto que regula la convocatoria de becas para el curso 2025-2026, que se abrirá en las próximas semanas, aumenta la beca de residencia aumenta en 200 euros hasta alcanzar los 2.700 euros. "Hemos dado otro paso hacia la igualdad de oportunidades. Una apuesta clara, firme y convencida de este Gobierno por los jóvenes. Hablamos de una nueva inversión histórica destinada a becas, 2.544 millones de euros; es decir, 1.100 millones de euros más que en 2017-2018", ha señalado Alegría, al tiempo que ha aplaudido que el Gobierno "continúa mejorando la beca de residencia, que en la convocatoria 2023-2024 pasó de 1.600 a 2.500 euros y que ahora será de 2.700 euros".

El Ministerio prevé que cerca de 101.000 alumnos, la mayor parte de zonas rurales, puedan desplazarse fuera de sus municipios para continuar con sus estudios gracias a esta ayuda.

Entre las novedades de esta convocatoria también está la equiparación de los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores a los universitarios, que beneficiará a unos 7.000 jóvenes.

Además, incrementa un 25% en las cuantías fijas para aquellos alumnos universitarios o de enseñanzas artísticas superiores que acrediten una discapacidad del 25% al 65%; medida que complementa a la que ya se aplica al alumnado con discapacidad igual o superior al 65%.

Para los alumnos de las zonas afectadas por la dana, no se tendrán en cuenta en el cómputo de los rendimientos patrimoniales las subvenciones estatales recibidas por este motivo.

Por último, se flexibilizan los requisitos académicos a aquellas personas mayores de edad que acrediten la condición de víctimas de violencia sexual, para equipararlas a las personas menores de edad en igual situación y a las víctimas de violencia de género.

"Les quiero trasladar la apuesta clara, firme y convencida que tiene este Gobierno por esa igualdad de oportunidades de nuestros jóvenes y de ahí ese 60% de incremento en el presupuesto dirigido a las becas y a los estudios en nuestro país", ha sentenciado la ministra.

EL PAIS



Reeducar Europa: la penetración de la extrema derecha en la enseñanza

Los partidos de ultraderecha apuestan por recentralizar y cambiar los contenidos y metodologías de los sistemas educativos

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ / MAURO RAFAEL JARQUÍN-RAMÍREZ. 04 MAR 2025

La batalla cultural de la extrema derecha global contra lo que sus líderes denominan “wokismo”, “fanatismo climático” y “globalismo socialista” se ha agudizado. No únicamente en el tono de confrontación mostrado en plataformas políticas como la Conferencia Política de Acción Conservadora (CPAC) liderada por el *trumpismo* o la alianza europea *Patriots*, recientemente reunida en Madrid, sino también respecto a iniciativas, proyectos y políticas que operan en instituciones fundamentales para la reproducción social de las sociedades contemporáneas: la escuela y la universidad.

Reformulando una conocida frase de Margaret Thatcher, es posible decir que, para la extrema derecha, la educación es el método, pero el fin es cambiar -en clave reaccionaria- el corazón y el alma de las sociedades. Con ello, se pretende forzar una “ventana de Overton” que cambie la actitud social hacia ideas consideradas hasta hace poco como totalmente inasumibles se acaben considerando aceptables o discutibles. Claro ejemplo de ello es la limpieza étnica de la franja de Gaza para convertirla en un “resort”. Algo completamente impensable... hasta hace algún tiempo.

La voz de la extrema derecha cada vez está más presente en el ámbito educativo, participando incluso en eventos internacionales de educación como la feria de educación *Didacta*, organizada esta semana en Stuttgart, donde estuvo el partido neonazi alemán AfD, a pesar del rechazo de la mayor parte de las organizaciones del profesorado. Escudándose en la libertad de expresión, están impulsando un programa educativo que fomenta las desigualdades de clase, etnia y género.

La reciente investigación sobre las políticas educativas de la extrema derecha en Europa, que hemos publicado en la prestigiosa revista internacional de la Universidad de Arizona (Estados Unidos) *Education Policy Analysis Archives*, demuestra que los partidos políticos de extrema derecha, que han tenido representación significativa en las elecciones europeas de 2024, están conformando una agenda política común en materia educativa -aunque con ciertos matices nacionales- organizada bajo una Internacional de Ultraderecha en Educación (IdUE).

La investigación muestra los cuatro ejes principales en torno a los cuales la extrema derecha europea está centrando su batalla cultural en el terreno educativo: a) la organización del sistema educativo; b) el currículo y los contenidos escolares; c) la educación en valores y d) la metodología docente.

Recentralización y privatización educativa

Los partidos de extrema derecha apuestan por recentralizar y controlar los sistemas educativos (excepto en Alemania, por su tradición histórica). En Francia, Le Pen quiere que el ministerio autorice y controle los libros de texto (como la censura franquista) y que el profesorado no pueda expresarse “en cuestiones políticas, ideológicas y religiosas”.

Asumen el discurso neoliberal y abogan por la privatización del sistema educativo, convirtiendo la educación en un nuevo nicho de negocio, así como gestionar las escuelas como empresas y adaptar la educación a las prioridades establecidas por el mercado. En Italia afirman que este modelo devolverá el poder a los hombres en una profesión “demasiado feminizada”.

Educación en la “identidad nacional patriótica”

Insisten en que la escuela debe educar en la cultura y la identidad nacional “patriótica” así como enfrentarse al interculturalismo e impulsar el asimilacionismo suprimiendo “la lengua y cultura de origen”. Reclaman la recuperación de un supuesto pasado épico y glorioso, ligado a valores tradicionales católicos, raciales y culturales. Apuestan por confrontar “el islam radical que está tomando el poder”, especialmente en los centros educativos y denuncian que la supuesta “bajada de nivel” es atribuible a los estudiantes de origen extranjero. Además, abogan por el “PIN parental” para que no se impartan contenidos sobre diversidad, prevención de lgtbfobia, transición ecológica, etc., con el argumento de que así se “defiende a los menores del adoctrinamiento”. Esto también se plantea directamente mediante normas y directivas que restringen o prohíben contenidos relativos al respeto a la diversidad sexual, por ejemplo.

Valores patrióticos y meritocracia

En coherencia con lo anterior, proponen una educación “patriótica” que enseñe y ensalce “las gestas y hazañas de héroes nacionales”; a la vez que rechazan la educación afectivo-sexual, que consideran “propaganda de género” o una forma acentuar la homosexualidad y transexualidad.

Dentro del conjunto de “valores” que reclaman incluyen la meritocracia como sistema que exalta los valores del esfuerzo individual y la competencia por “llegar arriba”, exigiendo terminar con la “discriminación positiva” que beneficia sobre todo a la población inmigrante, según ellos.

Ideología del esfuerzo y leyes de autoridad docente

Como metodologías docentes apuestan por la recuperación de la ideología del esfuerzo y la disciplina como ejes de su forma de entender la “calidad educativa”. Lo cual se proyecta en la culpabilización del estudiante como único responsable de su fracaso escolar.

Por ello quieren convertir al profesorado en figuras autoritarias mediante leyes que sancionen como “delito de atentado contra la autoridad las agresiones a profesionales docentes”, equiparando al profesorado a los cuerpos policiales. En Italia, esta ideología se extiende a la persecución de las familias, amenazando con encarcelar hasta dos años a los padres de los niños que abandonan la escuela, en lugar de luchar contra las causas del abandono escolar.

Defender el bien común

Ante el discurso catastrófico de estos partidos que ataca insistentemente la confianza en las instituciones democráticas y en la educación pública, que responsabiliza al propio alumnado con dificultades de su situación escolar y del “fracaso educativo”, que pretende una escuela selectiva y segregadora en vez de inclusiva, democrática y participativa, es clave recuperar la defensa de la escuela pública, dotarla de recursos y medios suficientes, fortalecer la formación inicial y permanente del profesorado en el pensamiento crítico e impulsar los principios democráticos y participativos en el sistema educativo. Más aún, resulta crucial educar a las actuales y futuras generaciones en la igualdad, la justicia social y el bien común desde una pedagogía antifascista.

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez es profesor en la Universidad de León, autor de *Pedagogía Antifascista*. Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez, profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha publicado *Pedagogía del Capital*.



Tensión en un instituto de Logroño ante la decisión de Educación de apartar a su director del cargo

La comunidad educativa del IES Tomás Mingot quiere a toda costa que Guillermo López-Castro siga siendo su director pero la consejería de Educación alega que no cumple los requisitos para el cargo

La Rioja. 4 de marzo de 2025

“Ni profesores, ni trabajadores, ni alumnado, ni familias entendemos que se aparte de su cargo a un director que está haciendo un excelente trabajo por el centro”. Así lo manifiesta un grupo de padres y madres del IES Tomás Mingot de Logroño que se ha movilizado para recoger firmas ante la decisión de la consejería de Educación de apartar a Guillermo López-Castro Madrorrán de su puesto de director, tras unos meses en el cargo.

La decisión, de los mismos que le nombraron en mayo de 2024, llegaba el pasado mes de febrero alegando que no tenía función docente atribuida en secundaria y bachillerato y, por tanto, no podía presentarse a director. Los servicios jurídicos de la consejería echan por tierra con este argumento sin más explicación la decisión adoptada por la inspección educativa que tan solo hace unos meses escogía la candidatura de López-Castro de entre las dos candidaturas presentadas pidiéndole un único requisito: que hiciera el curso de director, algo que el actual director asumió y cumplió de inmediato.

La sorpresa para la comunidad educativa del Tomás Mingot ha sido cuando la consejería ha alegado que no cuenta con la función atribuida en secundaria y bachillerato y no puede, por tanto, ser director, a pesar de que lleva siéndolo seis meses porque ellos mismos lo han elegido. Es maestro de Pedagogía Terapéutica, único cuerpo de maestros que puede trabajar en un centro de secundaria, y lleva 18 años trabajando en ello, atendiendo al alumnado de 3º de ESO al que se le adapta el currículo para que pueda acceder a una FP básica y obtener el título de ESO para poder continuar si lo desea con los estudios de grado medio.

Pero más allá de eso, Guillermo López-Castro cuenta con el respaldo de sus propios compañeros y, lo que es más difícil, del alumnado y las familias del centro que en estos meses han visto de primera mano a “una persona absolutamente implicada con la vida del centro que lucha por las mejoras necesarias y se preocupa por el bienestar de toda la comunidad”.

La consejería de Educación alega, sin embargo, que López-Castro fue elegido por la inspección en un procedimiento extraordinario para un periodo de un curso, ante la falta de candidatos. Al abrirse el plazo oficial el pasado mes de noviembre, surgieron “dudas de interpretación” respecto a lo que significa “la función docente” en secundaria. “Por eso acudimos a los servicios jurídicos que fueron tajantes al aclarar en un informe de 17 páginas que un maestro no tiene función docen, sino de apoyo a los tutores”, explica Miguel Ángel Fernández, viceconsejero de Educación del Gobierno de La Rioja, “es importante aclarar que en la consejería tenemos claro que Guillermo hace un desempeño grandísimo, es una persona súper implicada en el centro y no tenemos ninguna objeción a su trabajo, pero legalmente no puede ocupar el cargo de director”.

Explica que se considera que no ejerce función docente en secundaria porque, aunque esté dando clases cada día, “el trabajo que hace es de atención a la diversidad, al alumnado con necesidades específicas como apoyo educativo, por lo tanto, sí atiende al alumnado, pero como apoyo a los tutores desde el punto de vista legal; ese es el matiz”.

Ante esta situación, las familias están recogiendo firmas a través de un escrito en el que muestran su preocupación por esta decisión de la consejería sin más explicaciones y su temor por lo que pueda pasar al quedar el centro sin director, a merced de que puedan caer las funciones en algún docente sin experiencia o incluso procedente de otro centro que no conozca el Tomás Mingot. “Estamos perdiendo un equipo directivo que está trabajando por el centro y que tiene ganas e ilusión de seguir trabajando para el profesorado y el alumnado”, dice el escrito, “creemos que en este curso este equipo directivo está demostrando que son competentes para ejercer la función directiva”.

Desde Educación aseguran tener esa misma visión del trabajo del actual director, pero insisten en que esa función la ha podido hacer hasta ahora porque “era una situación extraordinaria y no existía ese informa jurídico, por lo que fue designado porque el centro tenía que funcionar y no podía quedarse sin director; pero no puede seguir así”.

Aclaran además a las familias que la falta de candidaturas no supondrá ningún problema de cara al próximo año ya que es algo relativamente habitual que sucede en muchos centros. “Si al finalizar este curso no hay candidaturas, el inspector o inspectora, dentro otra vez de un proceso extraordinario, buscará a una persona y hablará con el claustro para su nombramiento, ya que el centro tiene personal más que suficiente que cumpla los requisitos para ello”, insiste el vicerrector de Educación. Parece por tanto que, pese a ser la persona más alabada por el personal del centro, las familias, el alumnado y la propia consejería, Guillermo López-Castro no podrá seguir siendo el director del IES Tomás Mingot de Logroño.

europapress.es

Becas MEC 2025/2026: novedades, cantidades y requisitos publicados en el BOE

MADRID, 5 Mar. (EUROPA PRESS) - El Boletín Oficial del Estado (BOE) ha publicado este miércoles el Real Decreto aprobado por el Gobierno por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2025-2026 y se establece una nueva inversión de 2.544 millones de euros, 1.100 millones de euros más que en 2017-2018. Estas son algunas de las novedades, cantidades y requisitos publicados en el BOE

¿QUÉ ENSEÑANZAS SE INCLUYEN EN LA CONVOCATORIA DE BECAS MEC 2025-2026?

- Bachillerato Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio y Superior, incluyendo los estudios en centros docentes militares.
- Enseñanzas Artísticas Profesionales Enseñanzas Deportivas
- Estudios Religiosos superiores Enseñanzas de idiomas realizadas en escuelas oficiales de titularidad de las Administraciones educativas, incluyendo la modalidad a distancia.
- Cursos de acceso y preparación para pruebas de acceso a la FP y cursos de formación específicos para el acceso a ciclos formativos de Grado Medio y Superior impartidos en centros públicos y privados concertados con enseñanzas de Formación Profesional autorizadas.
- Ciclos formativos de Grado Básico Enseñanzas Artísticas superiores Enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales de Grado y Máster, incluyendo estudios en centros universitarios de la Defensa, la Guardia Civil y el Centro Universitario de Formación de la Policía Nacional, O.A.. Curso de preparación para el acceso a la universidad de mayores de veinticinco años impartido por universidades públicas. Créditos complementarios o complementos de formación necesarios para el acceso u obtención del Máster y del Grado.

¿QUÉ NOVEDADES O MEJORAS HAY EN LA CONVOCATORIA DE BECAS MEC 2025/2026?

- Plena equiparación en el tratamiento a efectos de beca del alumnado de 'Enseñanzas Artísticas superiores' respecto del universitario, permitiendo que, a partir de este curso, tengan derecho a la beca de matrícula.
- Se incrementa en 200 euros la cuantía ya ligada a la residencia para el alumnado que deba residir fuera de su domicilio familiar por razón de estudios.
- Se incrementarán en un 25 por ciento las cuantías jas de la convocatoria general para el alumnado universitario y de Enseñanzas Artísticas superiores que acredite una discapacidad igual o superior al 25 por ciento y menor del 65 por ciento. Esto complementa la medida ya existente para discapacidades iguales o superiores al 65 por ciento.

- Se añaden a las exclusiones en el cómputo de rendimientos patrimoniales determinadas subvenciones estatales en respuesta a los daños causados por la DANA en octubre y noviembre de 2024. De este modo, para los alumnos de las zonas afectadas por la dana, no se tendrán en cuenta en el cómputo de los rendimientos patrimoniales las subvenciones estatales recibidas por este motivo.
- Se extienden los supuestos de flexibilización de los requisitos académicos para víctimas de violencia sexual mayores de edad, igual que ya se aplicaba a menores.
- Se permite priorizar en las convocatorias de ayudas con número predeterminado de beneficiarios, además de criterios económicos o académicos, otras circunstancias como la pertenencia a determinados colectivos desfavorecidos (víctimas de violencia de género, terrorismo, supuestos de acogimiento, etc.).

¿CUÁLES SON LAS CUANTÍAS DE LAS BECAS MEC 2025-26 PARA ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS (BACHILLERATO, FP, ETC)?

Las cuantías de las becas y ayudas al estudio de carácter general para Bachillerato, Ciclos Formativos, Enseñanzas Artísticas Profesionales, Deportivas y Estudios Religiosos superiores son las siguientes: Cuantía ligada a la renta: 1.700 euros.

- Cuantía fija ligada a la residencia: 2.700 euros (sin superar el coste real).
- Beca básica: 300 euros (350 euros para ciclos formativos de Grado Básico).
- Cuantía fija ligada a la excelencia académica: entre 50 y 125 euros según la nota media.
- Cuantía variable: su importe mínimo será de 60 euros.

La obtención de estas cuantías depende del umbral de renta familiar y de la modalidad de estudios (presencial o no presencial).

¿CUÁLES SON LAS CUANTÍAS DE LAS BECAS MEC 2025-26 PARA ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS Y ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES?

- Cuantía fija ligada a la renta: 1.700 euros.
- Cuantía fija ligada a la residencia: 2.700 euros (sin superar el coste real), requiriendo estudios presenciales.
- Cuantía fija ligada a la excelencia académica: entre 50 y 125 euros según la nota media, con coeficientes correctores para ciertas áreas de estudio.
- Cuantía variable: su importe mínimo será de 60 euros
- Beca de matrícula: comprende el precio público oficial de los servicios académicos de los créditos matriculados por primera vez.

Para estudios en centros privados, la cuantía será igual al precio mínimo establecido por la comunidad autónoma para un estudio similar en una universidad pública.

Al igual que en las enseñanzas no universitarias, la obtención de estas cuantías depende del umbral de renta familiar y, para las cuantías ligadas a la renta y residencia, de la modalidad presencial de los estudios.

¿CUÁLES SON LOS UMBRALES DE RENTA FAMILIAR PARA LAS BECAS MEC 25-26?

Los umbrales de renta familiar son los límites económicos que determinan si un solicitante puede obtener una beca y, en su caso, qué tipo y cuantía. Para el curso 2025-2026, se establecen tres umbrales para la convocatoria general de becas postobligatorias y un umbral para las ayudas a estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE). Las cuantías específicas para cada umbral y número de miembros de la familia se detallan en esta tabla

N.º de miembros de la familia	Convocatoria de becas y ayudas al estudio de carácter general dirigidas a enseñanzas postobligatorias (artículo 2.1)					Convocatoria de ayudas al estudio para estudiantes con NEAE (artículo 2.2)
	Umbral 1: intervalo – Euros		Umbral 2 – Euros	Umbral 3: intervalo – Euros		Umbral 1 – Euros
	Extremo inferior	Extremo superior		Extremo inferior	Extremo superior	
1	8.843	9.315	13.898	14.818	15.567	12.534
2	13.264	13.971	23.724	25.293	26.573	20.416
3	17.685	18.629	32.201	34.332	36.070	26.811
4	22.107	23.286	38.242	40.773	42.836	31.801
5	25.644	27.012	42.743	45.572	47.878	36.089
6	29.181	30.738	46.142	49.196	51.685	40.229
7	32.718	34.463	49.503	52.780	55.451	44.143
8	36.255	38.190	52.850	56.348	59.199	48.031
Cada miembro adicional al 8.º	3.536	3.725	3.340	3.561	3.740	3.856



¿QUÉ SE CONSIDERA PARA EL CÁLCULO DE LA RENTA FAMILIAR?

La renta familiar se obtiene por la agregación de las rentas de cada uno de los miembros computables de la familia que obtengan ingresos de cualquier naturaleza, calculadas de acuerdo con la normativa del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF). Para las becas del curso 2025-2026, se computará el ejercicio 2024

¿QUÉ OTROS LÍMITES ECONÓMICOS SE TIENEN EN CUENTA PARA LA CONCESIÓN DE BECAS MEC 25-26?

Además de los umbrales de renta, se establecen umbrales indicativos de patrimonio familiar que, si se superan, pueden llevar a la denegación de la beca. Estos incluyen límites en el valor catastral de fincas urbanas y rústicas, así como en los rendimientos netos del capital mobiliario y ganancias patrimoniales. También se establece un límite en la suma de ciertos ingresos procedentes de actividades económicas.

¿CUÁL ES EL PLAZO PARA SOLICITAR LA BECA 2025-2026?

Se prevé que comenzará en este mes de marzo



Educación quiere que los profesores tengan en cuenta la «autoestima» para evaluar al alumno

El departamento de Pilar Alegría ha propuesto un documento de competencias docentes en el que se prima lo emocional por encima de lo estrictamente académico

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 05/03/2025.

Continúan las dudas en torno a la gran reforma del profesorado, que el Ministerio de Educación ha comenzado a abordar durante las últimas semanas y que llega con más de un año de retraso. El nuevo estatuto de la profesión docente busca modificar el plan de formación de los futuros maestros, el temario de las oposiciones o la definición de su carrera profesional. Es decir, cómo cambiará el oficio para una profesión que ejercen 810.863 personas en nuestro país.

En el primer borrador de la reforma, al que ha tenido acceso ABC, se fijan diez grandes grupos de competencias para el profesorado a lo largo de 154 páginas. Las nuevas 'funciones' que deberán asumir los docentes se establecen en un documento marco en el que se da un gran peso a cuestiones como el «bienestar», la «autoestima» o la «convivencia y los valores democráticos». Por ejemplo, el Gobierno fija como función de los maestros que «promuevan la diversidad funcional, sociocultural, lingüística, económica, de género, sexual o religiosa, entre otras».

Llama la atención el menor espacio que se dedica a las cuestiones puramente académicas, siendo el «área de acción socioeducativa integral» la que mayor grado de detalle presenta y más epígrafes ocupa. Se insiste en que, más allá de lo académico, los docentes deberán contribuir «al fomento de la salud, la gestión emocional y el autocuidado, tanto del alumnado como de los docentes». Una serie de competencias que se parecen más a las que en los centros educativos deberían ejercer otros grupos profesionales como los pedagogos o los psicólogos.

En cuanto a los criterios de evaluación, el profesorado tendrá que tener en cuenta las «características del alumnado» y atender a cuestiones como «la autoeficacia, la autoestima, la autonomía y las relaciones personales».

El texto elaborado por el equipo de Pilar Alegría se ha presentado ante los sindicatos educativos aunque, según informan a este periódico, no ha hecho sino acrecentar las suspicacias que ya existían. Así lo expresa Mario Gutiérrez, presidente nacional de Educación del sindicato CsiF que opina que el borrador es «puro humo»: «Ninguna de las funciones que marca el documento servirá para que la calidad de la enseñanza mejore en España», refiere.

Este profesional hace hincapié en que la reforma que se quiere poner en marcha, no soluciona «ni uno de los problemas» que padecen en estos momentos los maestros de Primaria y los profesores de Secundaria. «Estos cambios se empezarán a notar en los profesionales que terminen sus estudios dentro de 20 años, si es que estas modificaciones se llegan a concretar en algún cambio significativo».

En este sentido, desde CsiF consideran que Educación «mira para otro lado» en lo que se refiere a las condiciones y las retribuciones básicas que perciben maestros de Primaria y profesores de Secundaria «pasándole la pelota a las comunidades autónomas».

Mismo concepto, distinto término

Además, estas fuentes sindicales explican que este nuevo marco de las competencias docentes «cambia el nombre a muchos conceptos que ya existen desde los años noventa». Esto es, si antes se empleaba el término «igualdad entre sexos», ahora se habla de «igualdad de género»; lo que antes se denominaba «educación medioambiental» ahora se llama «centro escolar sostenible» o desaparece lo «socioafectivo» sustituido por otros términos como «bienestar del alumnado y del docente» o «acción socioeducativa».

«El cambio de nomenclatura en todos los planes de estudios será trabajoso, aunque, en la práctica, estas ideas ya estuvieran presentes en la formación de los docentes», zanja Gutiérrez. Este primer borrador es el resultado de la segunda Mesa de Negociación del Personal Docente no universitario, en la que también intervendrán las Comunidades Autónomas. Lo que aún falta por definir son todas las cuestiones relativas al desempeño docente, como las ratios en las aulas, la jornada laboral o la desburocratización.

EL PAÍS C. de MADRID

Todas las preguntas siguen sin respuesta a una semana para matricular alumnos de 1º y 2º de la ESO en 52 colegios

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no ha publicado la regulación que habrá en estos centros

NATALIA JIMÉNEZ SEGURA. Madrid - 05 MAR 2025

¿Jornada partida o continua? ¿Cuál será el horario? ¿Quiénes serán los profesores? ¿Qué pasará en 3º de la ESO? Estas son solo algunas de las muchas preguntas que se hacen las familias de los estudiantes de los 52 colegios madrileños que implementarán 1º y 2º de la ESO a partir del siguiente curso. Tienen las mismas dudas desde que se anunció el proyecto, en octubre del año pasado, y las siguen teniendo a falta de solo una semana para que inicie el proceso de escolarización, el próximo miércoles 12 de marzo. Ese día los padres y madres deben tener claro si quieren que sus hijos continúen en el colegio o si prefieren buscar una plaza en un instituto para el próximo curso. El problema es que desconocen las reglas del juego. “Realmente la gente va a tomar una decisión sin tener información. Necesitamos más datos para poder tomar una decisión sobre la educación de nuestros hijos, es fundamental saber qué condiciones van a tener el curso que viene”, reclama Cristina Ozuna, madre de un niño de sexto grado del Colegio Antonio Machado, en Leganés, y portavoz del AMPA. Pese a que los días para tomar una decisión se agotan, la Consejería de Educación dice estar todavía “trabajando en la autorización de enseñanzas para los centros con 1º y 2º ESO, cumpliendo con todas las normativas vigentes, que se comunicará a los centros en tiempo y forma”.

La presidenta de la Comunidad, Isabel Díaz Ayuso, hizo el primer anuncio de la medida durante el Debate sobre el Estado de la Región, el 12 de septiembre, hace casi seis meses. En octubre se oficializó y se informó que primero serían 25 los colegios que implementarían la medida. A inicios de febrero el número se duplicó y la cifra subió a 52 centros. Pero en todo este tiempo la Consejería de Educación no ha oficializado la normativa que regirá en esos colegios a partir del curso 2025/2026. “Están actuando de mala fe porque están ocultando la información a la comunidad educativa, en particular a las familias, pero también al equipo directivo y a los equipos docentes. No se sabe cómo va a ser la regulación exactamente porque las manifestaciones de la Consejería han sido siempre mediante ruedas de prensa del consejero o de Ayuso. Se han producido llamadas telefónicas a los centros, pero no hay una regulación escrita”, dice Isabel Galvín, portavoz de la Federación de Enseñanza de CC OO.

Las familias tienen el mayor peso de la incertidumbre. En el Colegio Antonio Machado, en Leganés, hay unos 50 alumnos en sexto grado. Es decir, 50 familias que deben tomar una decisión en los próximos días. Según aseguran desde el AMPA, el director les “ha comunicado lo que sabe”, prácticamente nada. “No tenemos nada de información de la Comunidad de Madrid. Entendemos que están ultimando la legislación, pero a día de hoy no sabemos nada. Los que tienen muy claro que se quieren ir no están tan preocupados, pero los que sí que querrían quedarse, querrían tomar una decisión con base a hechos, no palabras”, comenta Ozuna por teléfono.

En otros centros ya se han hecho reuniones para informar sobre el tema, pero con datos que les ha dicho la Consejería verbalmente. Así ha ocurrido en el Colegio Antonio Machado, en Colmenar Viejo. “Lo que ha contado el director es muy irreal. Para empezar no se sabe cómo va a funcionar, no hay normativa, entonces no te pueden contar nada porque todo lo que te cuenten son suposiciones, no hay nada cierto a día de hoy”, comenta Julia Sanz, maestra y madre de un menor que estudia en ese centro. En el documento que se les dio a las familias en esa reunión, y al que ha tenido acceso EL PAÍS, se les comunica que la jornada será continua, en un horario de 8.45 a 14.45, y que los alumnos podrán hacer uso del comedor hasta las 16.00. También se les ha comunicado que habrá dos profesores fijos en la plantilla (Lengua y Matemáticas) y profesorado compartido con otro centro. También se les solicitó una decisión incluso antes de lo establecido en la Consejería, según se lee en el escrito. “Para poder reservar la plaza en alguno de los dos centros se debe entregar el documento que os hemos hecho llegar a los tutores en secretaría antes del jueves 20 de febrero”, casi tres semanas antes de iniciar el proceso de matrícula.



Estos casos representan a la gran mayoría de los centros que se unieron al proyecto de Ayuso. María del Carmen Morillas, portavoz de la Federación de Asociaciones de Padres del Alumnado (FAPA) Francisco Giner de los Ríos, asegura que las familias contactan con ellos constantemente, preocupados sobre el tema. “Una cosa es la teoría y otra la práctica. A día de hoy lo que se han hecho han sido anuncios a medios de comunicación o en la página web, pero publicado oficialmente en un BOCM no hay nada. Hay cosas que se pueden anunciar y luego pueden cambiar”, reconoce. Por eso, se han dedicado a ayudar como pueden. “Nosotros lo que estamos haciendo es dar charlas al respecto de la información que tenemos sobre la incorporación de los CEIPSOS porque la Comunidad dice que se está ajustado a esa normativa”, añade.

Una de las reglas que han cambiado ha sido el tipo de jornada. En principio, los colegios incluidos en el proyecto debían contar, sí o sí, con jornada partida. Pero ahora ya no es así, según aseguran las familias y CC OO. “De los 52 centros que en un principio se han propuesto, 17 tienen jornada continua y la van a mantener porque no hay una legislación diferente”, dice Morillas. “Es una película, ellos dijeron en septiembre que sería jornada partida y resulta que luego dijeron que no”, añade Sanz bajo la misma línea. Algo que Galvín refuerza: “No han cambiado la norma de la jornada escolar y los centros que participen tendrán la misma jornada escolar que tengan ahora”. Tras una consulta de este periódico, la Consejería de Educación reconoce la marcha atrás. “Se va a respetar el horario que haya aprobado cada centro (...) Desde la Comunidad de Madrid apostamos por un modelo de jornada partida, en la que los alumnos puedan disponer de más tiempo de sus colegios, como lugares seguros, y estamos ultimando la normativa para establecerla con carácter general en todos los centros educativos, pero por supuesto no la impondremos en los centros que tienen horario continuado y quieren seguir con él”. Además, aseguran que para ser parte de la iniciativa se ha priorizado la voluntad de las familias, los colegios y la disponibilidad inmediata de espacios por encima del tipo de horario.

La oposición sigue criticando el proyecto de Ayuso, cada día más convencidos de que es ilegal y “una ocurrencia más de la Consejería”. “No está evaluado, no hay informes, no hay ninguna opinión especializada que avale esta cuestión. Es algo que es ilegal porque la legislación obliga a que se den los cuatro cursos juntos”, critica Esteban Álvarez, portavoz de educación del Grupo Parlamentario Socialista en la Asamblea de Madrid. E insiste: “La Consejería es consciente de esto y está haciendo dos estrategias: la primera, no informar a las familias de las consecuencias que tiene esto en cuanto a calidad educativa y, la otra, no publicar una normativa que ordene y regule esta enseñanza”.

La Comunidad de Madrid tiene previsto que participen del proceso de escolarización unas 150.000 familias de la región, que podrán presentar las solicitudes de forma presencial en el centro que soliciten en primer lugar, y también de manera telemática a través de la web institucional www.comunidad.madrid. Si todo sigue igual, muchas de ellas lo harán bajo la incertidumbre.

Noticias de Navarra

Colectivos de la escuela pública piden una ley para bajar ratios en Navarra

Sortzen y la plataforma Ratioak Jaitsi 0-18 aseguran que los centros escolares de núcleos urbanos están "masificados"

Jesús Morales. PAMPLONA | 05-03-25 | 07:41

La asociación Sortzen, que aglutina a distintos colectivos de la escuela pública en modelo D, y la Plataforma Ratioak Jaitsi 0-18 Menos Ratio han demandado este martes al Parlamento de Navarra que apruebe una ley para establecer una bajada de ratios en las aulas, “más allá de cambios de Gobierno y negociaciones presupuestarias”.

En una sesión de trabajo en el Parlamento de Navarra solicitada por UPN, EH Bildu, Geroa Bai y Contigo Zurekin, Alejo Sarfson Gutiérrez señaló en representación de estos colectivos de la escuela pública que “la realidad con la que nos encontramos en el día a día de los centros educativos es la preocupación de muchas familias por la ratio en las aulas, aulas en las que cada día dejamos a nuestros hijos e hijas y vemos que están masificadas”. Según manifestó, “en primer ciclo de Educación Infantil, encontramos educadoras atendiendo a ocho criaturas cada una; en segundo ciclo de Infantil y Primaria, de 20 a 25 criaturas por aula; en la ESO, la ratio llega a 30 alumnos por aula, para acabar en 35 personas por aula en Bachillerato”.

Sarfson aseguró que “en Navarra la ratio es alta”. “Navarra no tiene la mejor ratio del Estado. Y la realidad es que los centros escolares e institutos de la mayoría de los núcleos urbanos de Navarra están masificados y generando problemas de toda índole derivados de esta situación”, indicó, para señalar que “como padres y madres nos preocupa la atención que reciben nuestros hijos e hijas, por lo que también se elevó una queja ante el Defensor del Pueblo”.

Subrayó que “estamos ante una preocupación social que este Parlamento no puede dejar de atender, en la medida en que es una cuestión crucial para la defensa de la educación pública de calidad y, por ende, de toda

la sociedad navarra". Por ello, estos colectivos solicitaron a los grupos parlamentarios que elaboren una ley foral que "establezca una bajada de la ratio en todas las etapas, más allá de cambios de gobierno y negociaciones presupuestarias, que garantice por ley las recomendaciones establecidas por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea".

Ratios por ciclo

En concreto, estos colectivos proponen, para el primer ciclo de Educación Infantil, de 0 a 3 años, distintos ratios según la edad de los niños. Así, de 0 a 1 años, plantean ratios de 1 a 4 niños; hasta 2 años, un máximo de 6 niños por especialista; y para 3 años, máximo de 8 niños por especialista. Para el segundo ciclo de Educación Infantil, de 3 a 6 años, plantean un máximo de 15 niños por aula; en Primaria, un máximo de 15 a 18 niños por grupo; en la ESO, un máximo de 15 a 20 alumnos por grupo; y en Bachillerato, de 15 a 25 alumnos por grupo.

Por su parte, Narila Mondragón, de la Plataforma Ratioak Jaitsi 0-18 Menos Ratio, manifestó que "se ha creado una ley en la que se equiparan los contenidos a países como Finlandia, pero no se han adaptado los recursos para poder llevarla a cabo". "En Finlandia la ratio máxima es de 15 alumnos por aula con docencia compartida, es decir, dos docentes en cada aula. De esta manera sí se puede llevar a cabo un aprendizaje basado en proyectos, un aprendizaje cooperativo, personalizado y teniendo en cuenta el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas", apuntó.

Aitziber Garmendia, de Sortzen, dijo que "impulsar una ley que limite la ratio en todas las etapas educativas, desde los cero hasta los 18 años, es una cuestión de voluntad y prioridad política". "No sería un gasto, sino una inversión. Navarra sería pionera en esta materia. Está en nuestras manos que en Navarra se limitaran los topes por debajo de los establecidos conforme a la recomendación de la Comisión Europea", defendió.

▣ EL DEBATE

Trump ordena dismantelar el Departamento de Educación: «El remedio es financiar la libertad educativa»

Durante su campaña presidencial para volver a la Casa Blanca, el dirigente republicano de 78 años prometió descentralizar la educación devolviendo las competencias en la materia a los gobiernos de los estados

El Debate. 06/03/2025

El presidente estadounidense, Donald Trump, firmará una orden ejecutiva el jueves para instar a su recién confirmada secretaria de Educación, Linda McMahon, a dismantelar el departamento que dirige, señaló la prensa local.

El diario económico *The Wall Street Journal* citó un borrador de la orden ejecutiva en circulación el miércoles que instruye a McMahon «tomar todos los pasos necesarios para el cierre del Departamento de Educación» en la «magnitud apropiada y permitida por la ley».

Durante su campaña presidencial para volver a la Casa Blanca, el dirigente republicano de 78 años prometió descentralizar la educación devolviendo las competencias en la materia a los gobiernos de los estados.

Por ley, el Departamento de Educación, establecido en 1979 bajo la presidencia de Jimmy Carter, no puede cerrarse sin la aprobación de al menos 60 de los cien senadores del Congreso.

Sin embargo, como ha hecho con otras agencias del gobierno federal, la administración Trump podría recortar al máximo sus programas y sus empleados, amputando su funcionalidad.

Linda McMahon, una empresaria de 76 años que antes ejerció de directora ejecutiva de la famosa liga de lucha libre WWE, dijo en una comisión del Senado el mes pasado que la «excesiva consolidación del poder» en Washington estaba dañando la educación. «¿Cuál es el remedio? Financiar la libertad educativa, no el gobierno», propuso.

El diario *The Washington Post* informó que McMahon y otros funcionarios sugirieron trasladar algunas de las funciones del departamento a otras ramas del gobierno para dismantelarlo, aunque esas medidas acarreen problemas legales.



La generación covid arrastra problemas de salud mental, aprendizaje y socialización

Aunque el confinamiento afectó a toda la sociedad, algunas generaciones se vieron más perjudicadas que otras

NTM / EFE. 06-03-25



La pandemia de la covid-19 afectó a toda la sociedad, pero algunas generaciones se vieron más perjudicadas que otras y cinco años después arrastran todavía las consecuencias, que para los jóvenes están relacionadas con la salud mental, las dificultades en el aprendizaje y la socialización.

"Cuando empezó la pandemia parecía que los más afectados iban a ser las personas mayores, pero enseguida se puso de manifiesto que la población más afectada estaban siendo los jóvenes", explica a la Agencia EFE Manuel Muñoz, miembro del Grupo de Evaluación e Investigación Psicológica en Salud Mental y Sociedad de la Universidad Complutense de Madrid.

En sus palabras, "un confinamiento no lo vive igual un niño, adolescente o joven que una persona adulta, que tiene otras experiencias previas en la vida sobre crisis, o que una persona mayor, que en España en cierta franja de edad habían pasado una guerra o una posguerra".

Problemas en el desarrollo

La psicopedagoga Marta Valcárcel reconoce que cuando terminó la pandemia la empezaron a llamar familias pidiendo ayuda porque sus hijos tenían retrasos en el desarrollo de la lectoescritura, no pronunciaban bien determinadas letras, tenían problemas de psicomotricidad, les costaba ir al cole o no querían dejar de dormir con los padres, entre otros problemas.

"Son cosas que siempre han estado pero ahora se han afianzado", explica a EFE Valcárcel, quien también ha detectado que los niños y los adolescentes presentan dificultades en la sociabilización, además de miedo a la separación y dependencias afectivas hacia los padres.

Las razones se deben, en parte, al tiempo que pasaron encerrados en casa, pero también a cómo se manejó la situación durante el año siguiente, apunta la psicopedagoga, quien recalca que los menores no interaccionaron con realidades diferentes a la de su familia, jugaron menos en la calle con otros niños de su edad, y pasaron más tiempo del recomendable delante de la televisión, el móvil o la tablet.

Los adolescentes y la salud mental

Muñoz alerta de que en los últimos años se ha detectado un deterioro muy importante de la salud mental entre los jóvenes.

"Los más afectados fueron los que en 2020 estaban desarrollando sus habilidades sociales, su identidad, su relación con el mundo", subraya el experto, quien avisa de que entre 15 y 29 años han aumentado las autolesiones, los suicidios y los trastornos de la alimentación.

Valcárcel ha detectado entre los adolescentes adicciones a las consolas o las redes sociales. "Mientras hubo pandemia hubo mano libre con los dispositivos, no hubo ningún tipo de control", esgrime.

Asimismo, la psicopedagoga constata que la pandemia ha hecho a los niños y especialmente a los adolescentes "mucho más individualistas", además de restarles empatía.

La nueva realidad de los universitarios

Cynthia Almenara, profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, afirma a EFE que sus estudiantes se llaman "generación covid" a ellos mismos porque cursaron los últimos años de instituto en pandemia.

"La vida universitaria, a nivel social, aún no se ha recuperado. Antes las facultades estaban llenas, la gente hacía vida en el centro: se quedaban a comer, a hacer trabajos, estudiar... los pasillos siempre estaban llenos", resalta Almenara, quien lamenta que hoy en día la mayoría de estudiantes prefieren regresar a casa tras las clases.

La profesora subraya que los universitarios se han vuelto "expertos" en alternativas a la presencialidad y al trabajo codo con codo, y muestran cierto recelo a entregar trabajos hechos a mano y en la propia clase.

Almenara reconoce que espacios como las asambleas de estudiantes, los sindicatos o las asociaciones son mucho menos evidentes. "Es una vivencia de la universidad radicalmente diferente a como se entendía antes, la especialización de la educación no te la quita nadie, pero esa parte social, de implicación y activismo no se percibe", avisa.

Salud mental e impacto en el nivel académico

La profesora del Departamento de Sociología Aplicada de la Universidad Complutense de Madrid, María Fernández, advierte de que los problemas de salud mental han repercutido en el nivel educativo.

Fernández detecta una pérdida de aprendizaje, especialmente en matemáticas. Entre las razones se encuentra la menor presencialidad en la escuela, pero también las situaciones psicológicas complicadas, desde estar encerrados a sufrir la pérdida de algún familiar, o convivir con las preocupaciones económicas familiares porque alguno de los progenitores había perdido el trabajo.

Asimismo, el cierre de las escuelas e institutos aumentó la desigualdad entre los alumnos, puesto que su seguimiento dependía de que en sus casas pudieran disponer de recursos como ordenadores, conexión a internet, espacio para estudiar o buen ambiente.

"A los estudiantes de entornos más aventajados socioeconómicamente no les impactó tanto, pero a los que tenían más carencias les afectó. También a los que no eran tan buenos estudiantes", comenta.

Por su parte, Valcárcel ve "lagunas académicas" derivadas de la interrupción del aprendizaje continuado en edades clave. Muchos de los alumnos, en su opinión, se han acostumbrado al "mínimo esfuerzo".

Sin embargo, Muñoz asegura que no todo es negativo. "Ha aumentado la normalización de la salud mental, la gente habla sobre ello, y eso es gracias, en gran parte, a los jóvenes y a la aceleración de esta visión provocada por la pandemia", celebra.

EL PAÍS

La nueva ley madrileña de universidades allana la entrada de más campus privados y no exige que investiguen

La norma se entromete en la gerencia de los centros, lo que indigna a los rectores: "Puede afectar directamente a la autonomía universitaria"

ELISA SILIÓ. Madrid - 06 MAR 2025

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso pretende allanar el camino para la implantación de más universidades privadas en la región —ya hay 13, más 24 centros adscritos de centros madrileños y cinco campus que dan títulos extranjeros— a través de un artículo de la Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia de la Comunidad de Madrid, la primera de estas características en la región. EL PAÍS ha accedido a parte del borrador del anteproyecto. "Cualquier universidad española, pública o privada, radicada en otra comunidad autónoma podrá solicitar la adscripción de un centro ubicado en la Comunidad de Madrid en los términos definidos por la normativa nacional y la presente Ley, en cuyo caso se requerirá la autorización del consejero competente". Ya está procediendo así —la Universidad Católica de Murcia, propiedad de los *kikos* (Camino Neocatecumenal), se está estableciendo en Torrejón de Ardoz por esta vía, que evita la votación en el Parlamento regional—, pero la norma le da carta blanca de manera explícita. Su "objeto exclusivo" es "la impartición de enseñanza superior y, en su caso, llevar a cabo actividades de investigación". Es decir, estos centros adscritos no están obligados a comportarse como una universidad, que está forzada a hacer ciencia.

Existe una supuesta intención de controlar el número de plazas a través de un mapa de titulaciones, pero no hay concreción sobre si podría denegarse su apertura por ese motivo. Según el anteproyecto, para abrir una titulación tendrá que emitirse un informe en el que se tenga en cuenta "la demanda del título respecto a la oferta ya existente, las necesidades laborales y sociales, así como la distribución geográfica y la correcta cobertura de la oferta en toda la comunidad". Actualmente se puede estudiar Psicología en 14 universidades de la región, Odontología en seis, Veterinaria en tres o Criminología en ocho, pese a que los colegios profesionales alertan de la precariedad del empleo. En muchas carreras, como Medicina o Ciencias del Deporte, ya hay más alumnos inscritos en primero en una privada que en una pública.

El consejero de Educación, Emilio Viciano, durante un encuentro informal con la prensa el pasado julio para hablar del proyecto, comentó que se iba a regular "por primera vez" las universidades privadas. "Se echaba en falta, para garantizar la calidad y la exigencia, desde el punto de vista de infraestructuras, docentes, investigación", aseguró. Pero los requisitos son muy laxos. Por ejemplo, dice que todas las universidades, con independencia de su titularidad, deberán "disponer de recursos adecuados" y que tienen que aportar información sobre su previsión de alumnos o gastos y una auditoría de su viabilidad económica. Ni una palabra de su obligación de investigar y transferir conocimiento, sin duda el talón de Aquiles de las privadas. La ley dista mucho de la que prepara el Gobierno de Castilla-La Mancha, que se encuentra en consulta pública, y que fuerza a demostrar la calidad de la iniciativa y a invertir en investigación. "No queremos convertirnos en una máquina de expedir títulos, ni en el satélite de las universidades privadas de Madrid", aseguró José Antonio Castro, director general de Universidades de Castilla-La Mancha a este periódico.

La norma madrileña dicta que deberán "recabarse" informes del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y otros órganos para crear una universidad, pero no obliga a que estos sean favorables. Desde 2020, la Fundación para el Conocimiento Madri+d, ligada al Gobierno autonómico, encarga informes a una comisión de expertos, pero luego obvia sus conclusiones negativas.

El anteproyecto sí establece que los promotores de una universidad presenten una garantía financiera de al menos cuatro millones de euros. Ahora reina la anarquía. Los técnicos del ministerio apuntan, por ejemplo, sobre la que va camino de ser la decimocuarta privada de Madrid, Universidad Abierta de Europa: "El régimen de alquiler no garantiza un proyecto con estabilidad", "se desconoce el coste de las enseñanzas", "sorprende por la escasa entidad de las cifras destinadas a inversiones, especialmente el primer año".

La norma fuerza a que las nuevas privadas dispongan de "un plan de becas y ayudas al estudio que, al menos en alguna de sus modalidades, tenga en cuenta criterios socioeconómicos en su concesión". No concreta cuántas. Actualmente, las privadas madrileñas para el grado de Medicina sí que ofertan becas, pero solo tienen en cuenta el expediente, no la renta familiar.



Respecto a las universidades a distancia que pudiesen implantarse, el texto obliga a que la mitad de sus investigadores y personal de administración resida en territorio nacional. El artículo da idea de la nula intención de la Administración regional de que en estos centros *online* se haga ciencia. Aunque se crea la Agencia de Calidad, Evaluación y Titulaciones de las Enseñanzas Superiores, solo va a evaluar al personal investigador de la pública. El de la privada va a seguir yendo por libre.

La ley pretende que la universidad establezca puentes estrechos con la FP y las enseñanzas artísticas, de forma que sus centros puedan estar vinculados a una universidad y se reconozcan sin problema los créditos cursados en los otros estudios, así como la movilidad de los profesores. Estos artículos favorecen mucho a los empresarios que están apostando fuertemente por este negocio. El curso pasado había en Madrid más alumnos de FP Superior en centros privados y concertados (50.000) que públicos (46.319).

Respecto a las prácticas, se crea un distrito único. En las curriculares de FP de la rama sanitaria los hospitales y ambulatorios públicos tendrán que garantizar las plazas para todos los centros sostenidos con fondos públicos, es decir incluir también a los concertados. La escasez de puestos ha echado a las calles a los estudiantes de la pública. Mientras que en los grados universitarios, tendrán preferencia los de la pública y, si sobran plazas, se ofrecerán a otros campus.

Intromisión en la gerencia

La Comunidad de Madrid pretende participar en la elección del gerente a través del presidente del consejo social; ahora este es elegido por el rector y solo participa formalmente el presidente. En muchas ocasiones, si la batalla de las elecciones no ha sido cruenta, el nuevo rector deja al frente de la gerencia al del mandato anterior. El presidente del consejo es designado directamente por el Gobierno regional y no suele desviarse de sus políticas. Francisco Marhuenda, profesor de la Rey Juan Carlos y director de *La Razón*, es el presidente del consejo de la Carlos III, el expresidente regional Joaquín Leguina lo ha sido durante 22 años en Alcalá —en contra de los estatutos— y le acaba de sustituir el exconsejero del PP Carlos Mayor Oreja y en la Autónoma está al frente Eduardo Sicilia, consejero de universidades de Ciudadanos cuando el partido cogobernaba con Ayuso.

Asimismo, la ley afirma que, oído el rector, el Consejo Social de la universidad —el puente entre la sociedad y la academia— nombrará y cesará al interventor, que supervisará y controlará la economía interna. Los rectores piensan, sin embargo, que su función debería limitarse a casos en los que se “detectasen problemas en sus presupuestos”.

Esta aparente politización de la universidad escandaliza a los rectores de las seis universidades públicas de Madrid, quienes el pasado julio, cuando conocieron las primeras pinceladas de la ley, emitieron un comunicado durísimo en el que afirmaban que estas propuestas pueden “afectar directamente a la autonomía universitaria y a la organización de las universidades, generando situaciones inciertas y con carácter que puede considerarse invasivo sobre la autonomía universitaria”.

En el capítulo de la financiación, la madre de todas las batallas en Madrid —la comunidad que peor financia por alumno en España, con lo que reciben los rectorados no se cubren las nóminas— la ley divide el gasto, como ya se preveía, en tres apartados: básica (personal, gastos corrientes e inversiones), necesidades específicas (infraestructuras y equipamientos) y por objetivos. Esta división, si se aumenta la cuantía, convence a los rectores, que este martes se reunieron con Viciara y desde ahora lo harán periódicamente.

La principal mejora es que la financiación por objetivos es un contrato programa para cinco años, como el que está implantado en casi todas las comunidades, y ello permite prever gastos y hacer planes a medio plazo. La comunidad enumera “mejores usos académicos” para que los tengan en cuenta las universidades a la hora de presentar su propuesta de contrato: porcentaje de endogamia (doctores que han leído la tesis en la universidad en la que trabajan), coordinación para que los estudiantes puedan cursar asignaturas en otras universidades madrileñas, inserción laboral contrastada de sus graduados o fomentar una selectividad como la que existe en Cataluña para quienes quieran ser maestros. El artículo 90 anima, además, a las universidades públicas a “constituir fondos de inversión u otros mecanismos financieros destinados a la obtención de recursos para el despliegue de sus actividades”.

Como guiño al caso *Begoña Gómez*, uno de los artículos afirma que “no podrá emplearse el término ‘cátedra’ ni ninguna otra palabra consolidada en la terminología universitaria que lleve a engaño” cuando no lo sea. Para no caer en la trampa, las universidades también tendrán que aclarar al potencial estudiante que el título que pretende cursar no es oficial y que así conste y la publicidad tendrá que explicitar si habilita para una profesión regulada.

Figuras laborales

Los rectores tendrán que ser catedráticos, como hasta ahora, aunque la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) permite que lo sean profesores titulares con muchos méritos científicos y de gestión.

En cuanto a las figuras laborales, la polémica se adscribe al profesor ayudante doctor. El candidato tiene que haberse desvinculado de la universidad convocante al menos durante dos años, a no ser que se haya

doctorado en otro centro. “Puede resultar contrario a derecho” y “aboca a dejar desiertos la mayoría de los concursos”, alertaron los rectores en julio. Además, la ley contempla “complementos retributivos individuales” no consolidables, para incentivar mejores resultados en docencia, investigación y gestión.

Este es el tercer intento del PP de sacar una ley de universidades. En el primero, la presidenta Cristina Cifuentes se equivocó al votar, la norma no salió y no se volvió a presentar — a las pocas semanas dimitió—, en el segundo, Ciudadanos ultimó una ley que no llegó a conocerse porque la coalición de gobierno se rompió y ahora a la tercera parece que va la vencida.

THE CONVERSATION

¿Es lo mismo ser inteligente que tener altas capacidades?

Jorge Romero-Castillo. Profesor de Psicobiología e investigador en Neurociencia Cognitiva, Universidad de Málaga

Que pensamos con la cabeza puede parecer una obviedad, pero no siempre estuvo claro. Fue en los siglos IV y III a. e. c. cuando, en Grecia, Herófilo diseccionó científicamente a humanos; que sepamos, fue la primera persona en hacerlo y en señalar que la cabeza es la sede de la inteligencia (Aristóteles, por su parte, proponía que el cerebro servía para enfriar la sangre).

Hubo que esperar mucho más hasta que comenzara a hacerse un registro sistemático de tareas consideradas “inteligentes”. Ocurrió a finales del siglo XIX gracias al británico Francis Galton, pero usó los resultados de estas mediciones para justificar sesgadamente teorías innatistas y eugenésicas.

Desde entonces, las propuestas ofrecidas para explicar qué significa ser inteligente pueden agruparse en dos tipos:

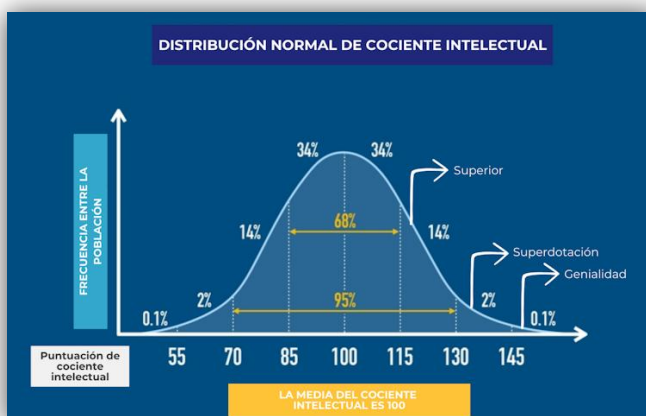
1. Los modelos factoriales, que utilizan las matemáticas (análisis factoriales) para buscar puntos en común (factores) entre variables (puntuaciones en los test).
2. Los modelos no factoriales, que no usan test, sino que parten de observaciones y comparaciones entre casos.

Debido a que las altas capacidades se relacionan con las puntuaciones en los test de inteligencia, podría pensarse que se ciñen exclusivamente al cociente intelectual, pero no es así. O, al menos, no debería. La idiosincrasia humana es más compleja que un simple número. Por consiguiente, para desentrañar este **corpus**, como hizo Herófilo, vamos por partes.

¿Sabemos medir la inteligencia?

En Francia nació la que está considerada como la primera prueba de inteligencia: el test de Binet-Simon (1905). Se creó para detectar deficiencias cognitivas en niños y niñas en edad escolar e implementar una educación especial (aquí apareció por primera vez el cociente intelectual). Al diseñar el test, su autor principal insistió en señalar que no servía para medir fielmente la inteligencia, sino que solo desarrolló una herramienta para resolver una necesidad específica en un contexto determinado.

Sin embargo, esta nueva corriente basada en medir inteligencia con tareas exclusivamente académicas (excluyendo creatividad, música, habilidades sociales, emocionales...) fue aumentando y han ido surgiendo otras pruebas. Las más conocidas son las escalas Weschler (WAIS-IV, WISC-V y WPPSI-IV). Otra menos conocida es la batería de actividades mentales diferenciales y generales.



Las puntuaciones en los test estandarizados de inteligencia están diseñadas para que la media sea de 100 y la desviación típica de 15. Por ello, el rango de generalidad estadística, donde se sitúa casi el 70% de la población, se encuentra entre 85 y 115. Una puntuación superior a 115 se considera por encima de la media y se empezaría a valorar la presencia de altas capacidades. Elaboración propia.

Estas y otras pruebas conceden mayor importancia a establecer *rankings* de cociente intelectual que a explicar la estructura de algo llamado inteligencia.

¿Qué es el factor 'g'?

Con los resultados en estos tipos de test, los análisis factoriales han demostrado que las habilidades cognitivas están influidas por una capacidad común llamada factor "g" (general). Pero el factor "g" no se considera sinónimo de inteligencia. Además, el cociente intelectual es un número que se obtiene como *resultado de aplicar la inteligencia*, y tampoco sirve para definirla.

El principal autor que defiende un modelo no factorial, Howard Gardner (que acuñó el concepto de "inteligencias múltiples"), no niega la utilidad del análisis factorial para agrupar variables y formar categorías abstractas (como "g"). Pero sí pone objeciones a que la concepción de lo que llamamos inteligencia se vea reducida a un filtro estadístico.

También Robert Sternberg, autor de la teoría triárquica (analítica, práctica y creativa), critica que la inteligencia se limite exclusivamente a la habilidad para responder a problemas académicos.

Parece, pues, que no existe consenso sobre cómo "desmembrar" la inteligencia. Incluso ha llegado a cuestionarse si existe algo a lo que llamar así. A pesar de ello, los test de cociente intelectual son la principal herramienta para comenzar a examinar las altas capacidades.

¿Qué son las altas capacidades?

El concepto altas capacidades se utiliza a modo de paraguas para englobar a aquellas personas que destacan por encima de la media en test de cociente intelectual y que, además, muestran otras particularidades. Bajo este paraguas se incluyen los siguientes términos:



Según el modelo de Enriquecimiento Triádico o de los Tres Anillos de Renzulli (1978, 2011), existe un perfil multidimensional asociado a la superdotación (marcado con el asterisco), lo que provoca que su manifestación no sea homogénea al ser producto de factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales en continua interacción. Elaboración propia a partir de Renzulli (2011).

Superdotación: se diagnostica al obtener una puntuación de cociente intelectual superior a 130 (percentil 98). Sin embargo, Joseph Renzulli (apoyado por Lewis Terman) critica sólidamente esta separación "a bisturí" y propone el modelo de enriquecimiento triádico. Según este modelo, la superdotación debería identificarse valorando la interacción entre tres elementos: un cociente intelectual superior a la media, alto compromiso con la tarea y alta creatividad. Renzulli argumenta que las personas más creativas y productivas se encuentran por debajo del percentil 95 (cociente intelectual de 125), y con un punto de corte tan alto se deja fuera a quienes tienen el mayor potencial para alcanzar altos niveles de logro.

- **Talento:** capacidad de dominar excepcionalmente una o varias competencias, cuya adquisición puede explicarse con el modelo integral de desarrollo del talento de François Gagné. Se ha propuesto diagnosticar un talento con puntuaciones superiores a 125 en áreas específicas de una prueba citada previamente, la batería de actividades mentales diferenciales y generales, resultando en talento lógico, verbal, numérico o visoespacial.

Además, como los test de cociente intelectual excluyen la creatividad, se ha propuesto usar el test de Torrance de pensamiento creativo para valorar este talento. Una combinación de estos cinco talentos resultaría en talentos múltiples, complejos o conglomerados.

- **Prodigio:** se consideran niñas o niños prodigio a quienes han sido capaces de producir trabajos admirables comparándolos con los de una persona adulta –aunque a menudo limitado a una única área (música, matemáticas...)- y sin haber cumplido los 10 años. Suelen tener un cociente intelectual destacable, aunque no extraordinario.

- *Genio/a*: persona que se encuentra en el extremo más alto de las altas capacidades (con un cociente intelectual mayor de 145) y ha realizado alguna contribución muy notable en un área determinada.

Conviene citar la precocidad, un término evolutivo referido a manifestar habilidades antes de lo característico para la edad cronológica habitual (especialmente, lenguaje fluido). Y la eminencia, referida a quien ha añadido a la sociedad grandes aportaciones, pero como fruto de la oportunidad o la suerte, sin que los factores intelectuales hayan sido determinantes.

¿Hay inteligencia más allá del cociente intelectual?

Un estudio reciente que ha aplicado análisis factorial a test que valoran las llamadas “inteligencias centradas en las personas” (social, emocional y personal) ha revelado que también dependen del factor “g”. Y éstas no se exploran en los test de inteligencia tradicionales, es decir, que no participan en el cociente intelectual. Esos resultados tienen importantes consecuencias, ya que demuestran lo que numerosas teorías han estado criticando: que la inteligencia no puede limitarse al cociente intelectual actual.

Como crítica añadida a los test de cociente intelectual, la música no está considerada psicométricamente como un talento. Y la creatividad, como componente a valorar durante el diagnóstico de las altas capacidades, tampoco es registrada por este tipo de test, como ya se ha mencionado. Los estudios empíricos de la creatividad han mostrado solo una ligera correlación con el cociente intelectual. Esto implica que el cociente intelectual es una condición necesaria a valorar, pero ciertamente no es suficiente.

En definitiva, la inteligencia y las altas capacidades no son lo mismo. Ser inteligente se asocia a velocidad de procesamiento, memoria, fluidez verbal... es decir, a las tareas que rastrean los test de “inteligencia”, que resultan deficientes para detectar todas las capacidades humanas. Y tener altas capacidades significa poseer un cociente intelectual superior como requisito imprescindible, pero se requieren otros elementos, como motivación, creatividad o haber producido trabajos *prodigiosos y geniales*.

Y así, tras “abrir en canal” a estos conceptos, coincidimos con Herófilo en que los análisis profundos son más reveladores que las observaciones de corte superficial.

La colaboración entre generaciones como clave del progreso

Gustavo Porporato Daher. Profesor de Economía Financiera y Contabilidad, Universidad Autónoma de Madrid

La evolución de una sociedad depende de la capacidad de sus jóvenes de adaptarse y transformarla, y del apoyo de los mayores, quienes ofrecen un marco de valores, principios y experiencia. A menudo, esta colaboración entre generaciones resulta difícil: ¿cómo pueden jóvenes y mayores trabajar juntos para construir un futuro sostenible y justo?

Los jóvenes son motor de cambio: dominan las tecnologías emergentes y redefinen las normas sociales, al mismo tiempo que promueven la conciencia ambiental y exigen cambios en las políticas económicas y sociales. Este impulso hacia la transformación es vital para afrontar los desafíos globales que se presentan, desde el cambio climático hasta la revolución digital y la desigualdad.

A pesar de esta capacidad innovadora, los jóvenes se enfrentan al desafío de consolidar sus esfuerzos con una visión de largo plazo. Aquí es donde resulta importante la colaboración entre generaciones recientes y anteriores; estas últimas no solo comprenden el contexto histórico de estos cambios, sino que también poseen una sabiduría que solo la experiencia puede brindar.

Experiencias y valores

El hecho de haber vivido un mayor número de experiencias hace que las generaciones tengan más capacidad para desarrollar un marco ético sólido. Al haber tenido que tomar más decisiones, han ido creando una ética sobre la base de sus resultados.

Los mayores no solo ofrecen la experiencia de lo que ha funcionado y lo que no en el pasado, sino que su mirada necesariamente más experimentada puede aportar estabilidad y moderación en esta colaboración entre generaciones. Los jóvenes pueden beneficiarse de un enfoque más equilibrado y evitar errores previos.

Competición o colaboración entre generaciones

La colaboración y la competitividad no son conceptos mutuamente excluyentes. De hecho, ambos enfoques pueden, y deben, integrarse para crear un aprendizaje completo. Competir motiva, ayuda a esforzarse y a alcanzar nuestro máximo potencial, mientras que la colaboración entre generaciones fomenta la empatía, el pensamiento crítico y el crecimiento colectivo. El equilibrio entre ambas estrategias es esencial en la educación y en la construcción de un espacio común.

La competitividad constructiva entre generaciones, por tanto, contribuye a un entorno que no solo busca resultados individuales, sino que también valora la reciprocidad y el bienestar común.

Estrategias de colaboración entre generaciones

Para que la colaboración intergeneracional sea efectiva, estas estrategias ayudan a establecer una sinergia entre los jóvenes y los mayores.



1. Espacios de trabajo conjuntos: En el ámbito educativo, los proyectos en grupo que incluyan estudiantes y mentores mayores ofrecen una oportunidad para intercambiar ideas y perspectivas, fomentando la cooperación en lugar de la competencia. La colaboración entre generaciones en proyectos laborales permite una reciprocidad que fomenta la creatividad y refuerza el sentido de propósito.
2. Mentoría activa: A través de programas de mentoría, los mayores pueden compartir sus experiencias y asesorar a los jóvenes en sus emprendimientos o proyectos. Al mismo tiempo, los jóvenes pueden aportar ideas frescas e innovadoras a sus mentores, creando una relación de aprendizaje mutuo.
3. Fomentar la competencia constructiva: Permite que los individuos se desafíen a sí mismos de manera positiva, mientras que también buscan el éxito del grupo. Los jóvenes pueden beneficiarse de la competencia, siempre que esta se base en el respeto y en el reconocimiento de los logros colectivos. Los mayores, por su parte, pueden ayudar a guiar este impulso competitivo hacia un objetivo común.
4. Creación de comunidades de aprendizaje: Las comunidades de aprendizaje donde ambas generaciones se involucran activamente permiten que el conocimiento fluya en ambas direcciones. En estos entornos de colaboración entre generaciones, los jóvenes pueden aprender habilidades prácticas de los mayores, mientras que los mayores pueden actualizarse en temas tecnológicos y nuevos enfoques.

Superar la desconfianza mutua

Uno de los principales problemas es la brecha generacional en términos de valores y perspectivas. Los jóvenes pueden ver a los mayores como demasiado conservadores o resistentes al cambio, mientras que los mayores pueden percibir a los jóvenes como impacientes o poco comprometidos con los principios tradicionales.

Para superar estas barreras, es importante promover una cultura de respeto mutuo. Los programas de sensibilización y capacitación que aborden la importancia de la colaboración entre generaciones pueden ayudar a comprender mejor sus respectivas fortalezas y debilidades. La creación de políticas organizacionales y educativas que fomenten el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas constituye otra herramienta a considerar.

Un futuro justo y ético

La construcción de un futuro sostenible y justo requiere colaboración entre generaciones. Los jóvenes tienen el ímpetu y la creatividad para impulsar los cambios necesarios, mientras que los mayores tienen la perspectiva y la experiencia para guiar esos cambios de manera ética y efectiva.

La sociedad del futuro, construida sobre los pilares de la cooperación y la competencia constructiva, representa un ideal alcanzable si ambas generaciones trabajan en conjunto. Para ello es necesario desarrollar e implementar un enfoque equilibrado que combinen la ambición y la colaboración entre generaciones.

Los mayores deben servir de mentores y guías, mientras que los jóvenes deben estar dispuestos a aprender y adaptarse. Al combinar lo mejor de ambos grupos, es posible construir un futuro que no solo sea tecnológicamente avanzado, sino también éticamente sólido y socialmente justo.

¿Radicalizan a los jóvenes las redes sociales?

Santiago Giraldo Luque. Profesor de Periodismo. Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona

Cristina Fernández Rovira. Coordinadora del grado en Global Studies, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Las redes sociales han revolucionado la manera en que nos comunicamos, tanto en el ámbito personal como en el institucional o político. En el caso de los jóvenes, son el entorno en el que se informan y forman sus creencias. Esto tiene un lado negativo, pues al ser sus principales canales de información pueden promover la radicalización de posturas políticas y la propagación de estereotipos de género, ideas homófobas y racistas, como revelan algunos estudios demoscópicos realizados en los últimos años que analizamos a continuación.

La desconfianza en los medios tradicionales y las nuevas formas de socialización vinculadas a internet han construido una dependencia creciente de estas plataformas. Hoy son la influencia principal de adolescentes y jóvenes, y a ellos se dirigen muchos de los discursos emotivos y extremistas que llenan la red con hechos alternativos.

Cambio en las fuentes de información

En 2023, el 50 % de los jóvenes españoles de entre 18 y 24 años decía desconfiar de las noticias de medios de comunicación. Esta creciente desconfianza les ha llevado a buscar información en otras fuentes, especialmente en las redes sociales.

También sabemos que, en España, el 60 % de los adolescentes mayores de 14 años prefieren informarse a través de redes sociales, y el 72 % lo hace mediante amigos o familiares. Nada de medios. Ni siquiera para seguirlos en redes: los periodistas y medios son el grupo de interés menos seguido por los usuarios en las

redes sociales, con apenas un 15,6 %, muy por debajo de familiares y amigos (47,8 %), actores o comediantes (29,4 %) e incluso *influencers* (22,6 %).

Los algoritmos privilegian los contenidos polémicos y fáciles de viralizar

El cambio en las fuentes de información tiene implicaciones significativas. Las redes sociales, a diferencia de los medios tradicionales, no cuentan con mecanismos efectivos para verificar la veracidad de la información que se comparte. Además, como demostró la minuciosa investigación realizada por Jeff Horwitz, periodista de *The Wall Street Journal*, sus algoritmos privilegian el contenido no por su calidad, sino por su potencial de viralización, con lo cual la polémica, el grito y la emoción (lo que alimenta los hechos alternativos) ganan la partida a la construcción informativa que los medios intentan, de forma regulada, realizar.

Depender de ellas exclusivamente como fuente principal de información ha facilitado la propagación de ideologías extremistas y actitudes discriminatorias entre los jóvenes. Plataformas como X, YouTube, TikTok e Instagram permiten que influenciadores difundan mensajes que pueden cuestionar valores democráticos y promover estereotipos de género, homofobia y racismo. Los jóvenes de 18 a 29 años confían por igual en *youtubers* que en medios de comunicación tradicionales.

Efectos en el discurso colectivo

La propagación de estereotipos de género provenientes de las redes sociales quedó demostrada con la primera encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre percepciones de igualdad y estereotipos de género. Publicada en enero de 2024, reveló que el 44,1 % de los hombres cree que la promoción de la igualdad ha llegado tan lejos que ahora se les discrimina a ellos. Este sentimiento es más pronunciado entre los jóvenes de 16 a 24 años, alcanzando el 51,8 %.

Otras encuestas recientes apuntan a que la difusión de mensajes de odio, machismo y ultracapitalismo calan entre los adolescentes: solo el 35,1 % de los hombres de la generación Z (nacidos entre 1997 y 2012) se consideraba feminista en 2024.

¿Por qué es preocupante?

La influencia de las redes sociales en la formación de creencias y actitudes entre los jóvenes tiene profundas implicaciones para la cohesión social y la salud democrática.

Las redes sociales no solo han transformado el acceso a la información, sino que moldean de manera profunda, como en el caso de los imaginarios machistas, las creencias políticas y sociales de los jóvenes.

Por ejemplo, que una cuarta parte de los menores de 35 años en España considere que un gobierno autoritario puede ser preferible a la democracia no es un dato menor ni una simple anécdota generacional: es la evidencia de que el modelo de conversación pública en el que se forman sus opiniones puede erosionar los principios democráticos desde su base. Las dinámicas descontroladas de difusión de desinformación y la deslegitimación sistemática de las instituciones que abunda en las redes sociales han creado un entorno en el que la democracia ya no es un valor incuestionable, sino una opción más entre otras.

Aun así, las grandes plataformas tecnológicas operan sin regulación efectiva y los medios han perdido la capacidad de interpelar a una generación que ya no confía en ellos.

¿Dónde está la salida?

El futuro democrático solo puede ser sostenible si la ciudadanía (jóvenes incluidos) se informa en lugares seguros y generados por profesionales de la información. Lugares saneados de la desinformación que campea libre en las redes sociales bajo la falsa idea de libertad de expresión. ¿Es posible convencer a los jóvenes de que les interesa incluir en su "dieta informativa" el trabajo de profesionales del periodismo?

Intentar luchar contra la desinformación en el mismo campo de batalla, es decir en las propias redes sociales, no está funcionando, y tampoco es un modelo rentable para los medios de comunicación tradicionales. La otra opción sería abandonar las redes y crear y fortalecer otras vías de acceso.

No es tan difícil. Cuando en 2020 Australia decidió que las redes sociales deberían pagar a los medios por su contenido, los medios australianos sufrieron algo así como el apagón algorítmico de Facebook, y no dejaron de existir. Al contrario, encontraron alternativas y descubrieron que hay vida más allá de las redes sociales.

Sistemas de suscripción a la calidad informativa, similares a los de Netflix o HBO, que los jóvenes sí conocen, podrían ser la alternativa. Pero para ello, hay que convencer a las generaciones que creen que están informados a cambio de nada, de que ni están informados, ni es a cambio de nada.



Damià Bardera: "La escuela está para enseñar, para formar, y no para que los alumnos se 'diviertan' a base de descargas de dopamina"

Acaba de aparecer en castellano 'Incompetencias básicas' (Península), donde el escritor y profesor Damià Bardera nos ofrece un relato incisivo sobre las profundas carencias de un sistema educativo que ha perdido el rumbo. A medio camino entre la narración, el ensayo y el diario personal, el libro recoge el testimonio de un profesor de Secundaria comprometido con el valor del conocimiento, que desenmascara, con humanidad y un afilado humor, las deficiencias, la retórica y las trampas de un sistema educativo inoperante, sostenido en la autocomplacencia y el engaño.

Diego Francesch. Jueves, 27 de febrero de 2025

¿Qué opina de la enseñanza por competencias que se ha impuesto en los últimos años desde los poderes políticos?

–Opino lo mismo que Nuno Crato –el exministro de Educación de Portugal que llevó su país al éxito educativo hace más de una década–, que enseñar por competencias ha sido un desastre en el mundo entero. Las competencias no tienen sentido sin unos conocimientos previos. Para ser competente, se requieren unos conocimientos previos. Por ejemplo: no se puede ser competente a la hora de leer un texto si no entiendes la mitad de las palabras. Aunque todavía no se ha presentado oficialmente la propuesta, actualmente está disponible el Manifiesto del Frente Común por una Educación de Calidad, que es una respuesta –y a la vez una alternativa– al modelo de enseñanza por competencias. Está redactado en catalán y castellano, y me consta que pronto habrá traducción al euskera, al gallego y al aranés. Son 14 puntos necesarios para el cambio educativo. Yo destacaría los siguientes:

El punto 2. Que establezca, para cada etapa, un currículum estructurado en materias, basado en la transmisión de conocimientos humanísticos, científicos, técnicos y artísticos; que especifique con precisión qué aprendizajes deben adquirir los alumnos en cada uno de los cursos; y que indique de forma clara los criterios de evaluación, a fin de garantizar una educación igualitaria y de calidad para todos, y para evitar burocracia superflua que resta tiempo a la preparación de las clases y a la atención del alumnado.

El punto 6. Que reconozca al docente como autoridad pública y adopte un marco normativo común que haga de los centros educativos auténticos espacios seguros, favorables a la convivencia y al aprendizaje. La indulgencia ante las conductas disruptivas y la falta de rigor en la aplicación de medidas disciplinarias, que actualmente son frecuentes, deja desamparadas a las víctimas, fomenta la impunidad y no educa en el respeto y el civismo.

El punto 10. Que controle la calidad de la enseñanza en las distintas etapas mediante pruebas externas independientes y transparentes. De esta forma se podrán realizar diagnósticos rigurosos y las correcciones pertinentes a los planes educativos, y ofrecer orientaciones y recursos efectivos a los profesionales.

El punto 14. Que desarrolle o adquiera para todos los centros un software eficiente y libre que garantice la protección de los datos de carácter personal tanto del alumnado y de sus familias, como de los docentes, y haga de él un uso racional para facilitar los procesos de evaluación y gestión de centro.

En relación con ello, ¿cuáles son las carencias que usted advierte en ese modelo?

–Son muchas, pero sobre todo destaco el hecho de que no existe una evaluación mínimamente objetiva a la hora de evaluar dichas competencias. Si la evaluación no es objetiva, entonces ya no hace falta evaluación. La razón de ser de la evaluación es, y ha sido siempre, su objetividad. Una evaluación subjetiva no tiene sentido por dos razones: porque dejas desprotegido al docente frente a las quejas del alumnado, unas quejas que muchas veces no tienen que ver con la justicia, sino con los intereses del alumno (o de la familia) y porque el alumnado es incapaz de tener una referencia clara de donde se encuentra su nivel de aprendizaje. En consecuencia, es muy difícil que mejore, es difícil que se motive aprendiendo si no ve progreso alguno.

La educación por competencias es una excusa para que los centros de Primaria y Secundaria se conviertan en ludotecas o espacios de recreo, por eso se pretende acabar con las especialidades del conocimiento y convertir al docente en un animador cultural, en un guía para que los alumnos “aprendan por su cuenta”. Esto, a la práctica, no funciona. La escuela está para enseñar, para formar, y no para que los alumnos se “diviertan” a base de descargas de dopamina, a menudo con la inestimable ayuda de las pantallas.

No puede ser que los docentes tengamos libertad de cátedra para enseñar lo que nos venga en gana (incluso para no enseñar nada de nada) y en cambio no tengamos libertad de cátedra para usar la metodología que más nos convenga teniendo en cuenta la materia, el tipo de alumnos y el talante del profesor.

En las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato, creo que lo que hay que hacer es tener libros adecuados e impartir el temario de cada asignatura y respetar el Plan de cada curso y etapa. Libertad pedagógica (cómo enseñar), sí. O variantes en asignaturas que no van a la selectividad, también.

La libertad de cátedra no puede pasar por delante del derecho que tienen los alumnos a una educación de calidad. La libertad de cátedra no puede ser la excusa para que los alumnos terminen su enseñanza sin saber leer ni escribir correctamente.

Aunque no se puede hacer un diagnóstico del nuestro sistema educativo en su conjunto, ¿qué defectos principales detecta usted en nuestro modelo educativo en España?

–Hay más de uno, puesto que es un problema complejo. Puedo destacar cinco:

1) La falta de respeto, orden, autoridad, disciplina y laboriosidad. La falta de castigos (o la posibilidad de que los haya) acaba conduciendo a una situación de anomia e impunidad, y así no se puede enseñar ni se puede aprender. La autoridad del profesor tiene que venir dada, del mismo modo que a un policía se le reconoce la autoridad. La autoridad no es negociable, es uno de los requisitos del proceso educativo.

2) La ausencia de Pruebas Externas –cada dos años, por ejemplo– para asegurar que los alumnos no aprueben sus ciclos o etapas sin adquirir los conocimientos esenciales que determinan los Planes de Estudio.

3) Necesitamos un pacto educativo que otorgue estabilidad al sistema, al menos al sistema público, puesto que la escuela privada ya dispone de sus propios mecanismos para autorregularse. Este pacto educativo tendría que traducirse en una Ley aprobada con el máximo consenso político y redactada a partir de datos científicos y contrastados. Esta Ley tendría que estar pensada para durar muchos años, y no cambiarla con el siguiente cambio de gobierno.

4) Una educación deshumanizada fruto del modelo tecnocrático. La irrupción masiva de las pantallas en las aulas (la gamificación, por ejemplo), junto con el hecho de tratar al alumno como un cliente y no como un alumno, imposibilita el principal cometido de la escuela: transmitir el legado cultural, humanístico, científico y técnico de nuestra civilización. Actualmente, los alumnos son clientes de plataformas privadas como Google, regalando cada día todos sus datos a estas empresas. Esto es grave, porque estos dispositivos móviles están diseñados para generar adicción y no para aprender.

5) El papel de las familias. Las familias deben respetar la labor de los docentes y no poner en tela de juicio todo lo que viene de la escuela y afecta negativamente a sus hijos. Las familias tienen que entender que no es la escuela la que se debe adaptar al alumno sino el alumno que debe adaptarse a la escuela. Esto es muy importante. No tiene ningún sentido que un profesor con 30 alumnos se tenga que adaptar a todos y cada uno de ellos. Tiene que ser al revés. La escuela es un lugar de aprendizaje y socialización, no es el lugar para reforzar dinámicas narcisistas y/o emotivistas del alumnado.

¿Se puede revertir esta situación o ya es tarde?

–No, no es demasiado tarde, siempre se está a tiempo de mejorar las cosas. Es más sencillo de lo que parece. Pero falta valentía y lucidez para tomar medidas que vayan en esta línea:

1) Un currículum bien estructurado y secuenciado a partir de los conocimientos, de tal manera que los conocimientos se puedan deducir unos de otros y que todo tenga sentido para los estudiantes (y también para los docentes).

2) Evaluación externa periódica y sistemática (cada dos años). Si esto se hace bien, entonces la educación mejora rápidamente.

3) Apuesta por los libros de texto, que pasen unos controles de calidad rigurosos. Los docentes no tenemos que perder el tiempo generando nuestro propio material. Nuestra tarea es enseñar, atender al alumno.

4) Prohibición de los móviles y uso restringido de las pantallas. La idea de que los niños necesitan la escuela para dominar la tecnología es una falacia.

5) Soporte especial a los alumnos con más dificultades, pero dicho soporte no tiene que ser una falso soporte socioemocional (no digo que no sea importante, pero el aula ordinaria no es el lugar adecuado), sino soporte cognitivo para que los alumnos aprendan y puedan mejorar.

6) No es la institución educativa la que se tiene que adaptar al alumno, sino el alumno que se tiene que adaptar a la escuela. No tiene ningún sentido que el docente se tenga que adaptar a 30 alumnos. Tiene que ser al revés.

7) Disponer de un Colegio Profesional (como el que tienen abogados o médicos, por ejemplo) al que se pueda acudir para disponer de una orientación pedagógica fiable, basada en datos y estudios científicos, y no en metodologías no contrastadas. (En Cataluña existe el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, que en cierta manera tendría que asumir este rol. Pero dicho Colegio Oficial no está por la labor. En este sentido, no está ni se le espera).

Actualmente tenemos la LOMLOE, una ley partidista e ideologizada, como viene siendo tradición en España. Es totalmente necesario –no digo que sea suficiente, pero sí necesario– una Ley de Educación consensuada que brinde estabilidad al sistema. La ciencia avanza porque los científicos están de acuerdo en un paradigma y trabajan a partir de ese paradigma. Por paradigma entiéndase un marco de referencia común cuyas bases nadie cuestiona en su trabajo diario. En Educación, se requiere un paradigma o marco común de este tipo, aceptado por la mayoría, que se base en datos y evidencias científicas, que las hay.



Es de vital importancia que se haga un seguimiento de las consecuencias y resultados de la implementación de dicha ley. Es inaceptable que se aprueben leyes de Educación y nadie se preocupe de evaluar su impacto y recorrido.

En Cataluña existe un manifiesto en change.org para la mejora de la secundaria en el que se proponen 50 medidas concretas (faltaría otro que hablase de la enseñanza primaria). Está pensado para Cataluña y redactado en catalán, pero seguro que muchas de sus propuestas se podría hacer extensibles a todo el territorio estatal. Estoy de acuerdo con la mayoría de las propuestas, creo que van en la dirección correcta.

¿Cree que el profesorado está desmotivado debido a las constancias injerencias del poder político –del signo que sea– en su tarea?

–Creo que a la inmensa mayoría de profesores les gustaría que, cuando se quiera plantear un cambio educativo, como mínimo se les consultase antes de tomar decisiones. En este país, nadie cuenta con la experiencia de los profesores, que son los que realmente saben qué pasa en las aulas.

Además, el profesorado es el blanco fácil a la hora de buscar culpables. Los docentes son el eslabón más débil en el engranaje educativo. Por delante del profesorado pasan los alumnos, las familias, la dirección del centro, la inspección, los pedagogos que no han pisado nunca un aula... Y con esto no estoy haciendo corporativismo, puesto que hay muchos docentes que no dan la talla. Es imposible que un docente transmita el gusto y la pasión por la lectura a sus alumnos si él mismo es incapaz de leer ni siquiera el periódico. Quizá con la instauración de pruebas externas a lo largo de la escolarización, estos docentes se pondrían las pilas.

La desmotivación también viene por una situación es de anomia generalizada, de caos, de desorden. Bajo rendimiento académico (muy por debajo de las posibilidades de la mayoría del alumnado) sumado a un clima de indisciplina e impunidad, cosa que perjudica a todo el mundo: profesores, alumnos, familias...

Si me preguntasen: «¿Estás de acuerdo en que un severo castigo a tiempo puede evitar muchos problemas graves posteriores?», yo respondería que sí, aunque en la mayoría de los casos ni siquiera hace falta que el castigo sea severo. Lo que sin ninguna duda es necesario es que los alumnos vean y entiendan que sus malas acciones conllevan consecuencias. Es totalmente inadmisibles la impunidad que hay ahora. La impunidad es deseducativa y es el caldo de cultivo para el acoso escolar y los malos comportamientos. Porque alumnos con comportamientos intolerables, los hay, aunque las autoridades políticas y educativas quieran mirar hacia otro lado. Estos alumnos son una inmensa minoría, alrededor de un 5%, pero imposibilitan el normal desarrollo de la actividad docente.

En ese aspecto, cabe destacar la propuesta del profesor canario Emilio de Fez Marrero. La resumo: de cada diez centros de Primaria y/o Secundaria, por ejemplo, se puede destinar uno a atender a este tipo de alumnado. Es importante remarcar que esta medida tiene que ser con carácter reversible, es decir, el alumnado disruptivo tiene que ir a esos centros de manera temporal, al menos hasta que aprendan las normas de convivencia básicas. En cuanto al profesorado, y al personal de seguridad que estos centros requerirían, serían, todos, voluntarios, seleccionados, incentivados y especializados. El profesor Emilio de Fez está seguro que la mayoría de los alumnos de esos centros cambiará de actitud en cuestión de días, porque además no tendrán alternativa. Recibirán estima, pero en el marco de un respeto, disciplina y laboriosidad inapelables.

Por lo que a las injerencias políticas se refiere, la educación debe venir antes de la política, precederla. La educación es el requisito previo y necesario para hablar después de opciones políticas. Una enseñanza pública eficaz es de interés general para las familias y personas de cualquier ideología y de cualquier país. El hecho de reclamar una educación de calidad no es de derechas ni de izquierdas, es una cuestión de derechos fundamentales.

Mi perspectiva es coincidente, en este asunto, con lo que dice la Constitución respecto al derecho a la educación, y coincide con el sentido común que impera en el funcionamiento educativo de los países que encabezan los informes PISA.

¿Que le parece la retirada de los móviles de nuestras aulas? ¿Servirá para algo?

–Me parece muy bien. También haría falta la reducción al mínimo de las pantallas. No digo que las nuevas tecnologías –y especialmente los móviles– no tengan algunas ventajas, pero a mi parecer son muchos más los inconvenientes que generan: distracción, ciberbullying, adicción, problemas oculares... Sinceramente, no veo qué aportan de relevante en el proceso educativo. Por eso me reafirmo en lo que ya he dicho en la tercera pregunta.

Ahora bien, para que la retirada de móviles sirva para algo, se tienen que adoptar otras medidas. Insisto en la evaluación externa. Pensar que la evaluación externa puede ser traumatizante para los alumnos es fruto del buenismo imperante, que tanto daño ha hecho en la educación. En todo caso, dichas evaluaciones externas o reválidas podrían ser “traumatizantes” para algunos docentes, pero solo al principio, puesto que los beneficios de la evaluación externa son mucho mayores que las contrapartidas. La contrapartida es lo que tenemos ahora, un sistema en el que los profesores no saben qué papel tienen que jugar en la educación. Además, la evaluación externa nos permitiría obtener datos fiables, eso es, una radiografía de cómo está el nivel del

alumnado. Disponer de datos objetivos es crucial para poder detectar los problemas a tiempo y rectificar lo que no va bien.

Dicho esto, los detractores de las evaluaciones externas suelen decir que las reválidas son una cuestión franquista. Eso es totalmente falso, porque si bien es verdad que en el franquismo se mantuvieron las reválidas hasta la Ley General de Educación de 1970, dichas evaluaciones externas ya existían en la época de la Segunda República y desde mucho antes. Concretamente, se remontan al siglo XIX, con la «Ley Moyano» de 1857, que fue la primera en instaurar estas reválidas, cuya superación era una condición obligatoria para pasar de ciclo.

Cualquier sistema educativo serio dispone de evaluaciones externas. Una buena manera sería pruebas externas cada dos años: 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de la ESO.

La situación parece ser especialmente mala en las aulas de Cataluña ¿a qué cree que se debe el bajo rendimiento de su modelo escolar?

–En Cataluña (como en el resto de comunidades autónomas), la Ley de Educación propia cuelga de Madrid, nos guste más o menos a los catalanes, si bien hay cierto margen de maniobra. El drama de Cataluña, a mi parecer, es que no ha usado este margen de maniobra para mejorar las cosas, sino todo lo contrario. Hemos actuado como alumnos aventajados de un modelo educativo fallido, basado en el buenismo, el discurso competencial vacío, los experimentos sin base científica y la digitalización acrítica.

Un ejemplo de buenismo: en Cataluña existen las aulas UEC (Unidad de Escolarización Compartida). Esto es un eufemismo para tratar con aquellos alumnos con comportamientos intolerables, alumnos que acosan, agreden, insultan... Este tipo de alumnado es un problema real. Son una minoría, claro está, pero existen. En vez de tratar el problema con seguridad y aplomo, se opta por una “solución” a medias tintas, de manera acomplejada y sin los recursos necesarios. Resultado: como las cosas no mejoran, entonces la culpa siempre es del profesorado.

Otro ejemplo, a mi parecer más dañino que el anterior: Cataluña es el único territorio del Estado español en el que existe el llamado “Decreto de plantillas”, que básicamente permite al director de un centro público (un director que no ha sido escogido por el Claustro) escoger a dedo buena parte de su plantilla y que muchas de estas plazas no salgan a concurso público (un profesor de Navarra o de Sevilla, por ejemplo, no puede optar a una plaza de este tipo en el concurso de traslados). Teóricamente, esto está hecho para que cada centro pueda diseñar su propio proyecto educativo, “autonomía de centro” lo llaman. En realidad, lo que ha acabado siendo el “Decreto de plantillas” es una vergüenza: nepotismo, arbitrariedad e injusticias por doquier. Una especie de sistema feudal o cortijo educativo. Ni siquiera ha servido para obtener mejores resultados académicos, más bien todo lo contrario, puesto que los resultados académicos (véase PISA) caen en picado desde su implementación en el año 2012.

En este desastre también han tenido mucho que ver determinadas asociaciones y fundaciones que han actuado como lobbies educativos, aunque se presenten como asociaciones sin ánimo de lucro. Hablo de la Fundación Bofill y, en menor medida, la Associació de Mestres Rosa Sensat, mal que les pese. Las relaciones entre la Fundació Bofill y el Departament d'Educació son complejas, para decirlo de un modo suave. Esta Fundación vive de subvenciones públicas y ha recibido muchísimo dinero los últimos 15 años. Además, existen las denominadas “puertas giratorias” entre esta Fundación y el Departament d'Educació. Estamos hablando de personas que cobran un mínimo de 80.000 euros al año. Hay mucha opacidad en todo este asunto. Sería muy conveniente que algún periodista lo investigase, cosa que de momento no se ha hecho. No me extrañaría que si se hiciera esta investigación, apareciera algún escándalo.

Resumiendo: en Cataluña, resulta que los supuestos expertos en educación, gurús de la innovación y la digitalización, gente que cobra tres veces más que un profesor, no han pisado nunca un aula. Resultado: en materia educativa estamos peor que en cualquier otro sitio de España. Somos una vergüenza, aunque me duela reconocerlo, puesto que soy un escritor, docente y ciudadano comprometido con la lengua y la cultura catalanas.

Dicho esto, también hay que tener en cuenta que Cataluña ha aumentado más de un 20% su población desde el año 2000. Este aumento de la población no ha ido respaldado por unas políticas de servicio público que estuvieran a la altura. El resultado ha sido que la educación, la sanidad, las infraestructuras... no dan abasto. Con esto no estoy culpando a la inmigración, ni mucho menos. Es un problema de pobreza, no de inmigración (también hay inmigrantes ricos). Uno de cada tres niños catalanes se encuentra en riesgo de pobreza o exclusión social. Esto es una aberración. Los inmigrantes son necesarios por diversos motivos, y merecen ser tratados con dignidad y respeto. El problema ha sido la falta de previsión y de inversión por parte de las personas que han tenido responsabilidades políticas. Este es un tema del cual se tendría que hablar, sin demagogia y sin buenismo. No hacerlo conlleva el auge de la ultraderecha, como ya se está viendo.

¿Cómo cree que ha influido la política lingüística en estos malos resultados?

–No creo que tenga demasiado que ver, la verdad. Puedo aportar algunas reflexiones al respecto: si se trata de escolarizar a los alumnos en su lengua materna para mejorar resultados, entonces hay centros en Cataluña en los que se tendrían que atender a los alumnos en más de 20 lenguas distintas.



Es cierto que los alumnos catalanohablantes tienen menos fracaso educativo que los castellano hablantes, pero en muchos casos se debe a las condiciones económicas y sociales de las familias. Por un alumno que encuentras al finalizar la Secundaria que domina el catalán y no domina el castellano, te encuentras 100 que es exactamente al revés.

La inmersión lingüística en catalán está garantizada por ley, pero a la práctica muchas veces no se aplica, hace muchos años que eso es así. En Secundaria es muy descarrado, en Primaria quizá se aplica más la inmersión.

¿Que opinión le merecen las directrices de la OCDE en PISA respecto a nuestro país?

—Son muchas las directrices y se tendrían que comentar una por una. En cualquier caso, estoy a favor de aquellas directrices que apuesten por un modelo educativo como el que se ha expuesto a lo largo de la entrevista. No estoy de acuerdo con aquellas directrices que consideran que el principal cometido de la educación tiene que ser formar a futuros trabajadores —una especie de tecnoproletariado, que es lo que tenemos hoy. El sistema educativo está para formar ciudadanos con criterio y conocimientos, educados en los valores de la convivencia, el civismo, el respeto, la responsabilidad y el esfuerzo, entre otros. Son los valores de la Ilustración, que recogen el legado de nuestra tradición humanística, técnica y científica. Una educación subordinada al mercado nunca podrá cuajar con estos valores.

Qué conclusiones se puede extraer de su último libro Incompetencias básicas?

—El lector es soberano para sacar las conclusiones que considere oportunas. Con el libro, me propuse expresar mi malestar hacia un sistema educativo degradado, muy degradado, y hasta cierto punto perverso, puesto que se basa en una mentira. El libro sirve para que la gente (especialmente las familias) sepa cuál es la realidad que vivimos los docentes (o, al menos, los docentes que lo viven como yo, que no son pocos).

Las familias son, educativamente, emocionalmente, y en todos los sentidos, fundamentales, pero, aunque por diversas razones, fallen algunas familias, los que no pueden fallar nunca son los colegios ni los institutos.

La escuela está para dar y ofrecer al alumnado lo que muchas veces no puede ofrecer la familia. No puede ser que las familias tengan que contratar clases particulares para sus hijos porque la escuela ha abdicado de su deber de enseñar. Tampoco puede ser que unos padres, después de una jornada laboral agotadora, tengan que enseñar matemáticas, lengua o geografía a sus hijos porque en la escuela no aprenden.

Esto está pasando actualmente, y la cosa irá a más si no se aborda el problema. Creo firmemente que, para arreglar un problema (y la situación educativa actual es un problema, y grave), primero hay que aceptar que tenemos un problema. La publicación de mi libro puede servir, pues, para aceptar que tenemos dicho problema y no mirar hacia otro lado.

Estatuto: Competencias docentes y condiciones laborales, primeros temas a negociar con los sindicatos

Las competencias profesionales de los docentes así como su formación inicial y sus condiciones laborales serán los primeros temas a negociar entre los sindicatos públicos y el Ministerio de Educación de cara al nuevo Estatuto del profesorado.

REDACCIÓN / EFE Jueves, 27 de febrero de 2025

La Mesa de Negociación del Personal Docente no Universitario se ha reunido por segunda vez este jueves para aprobar la creación de 4 grupos de trabajo que negociarán el nuevo Estatuto del Docente pendiente desde 2007 y en los que no estarán presentes de forma habitual representantes de las comunidades autónomas. Estos grupos de trabajo son: el Marco de Competencias Profesionales Docentes y Formación inicial del profesorado (documento marco; grados y másteres en educación); Sistemas selectivos e ingreso en la función docente (modelos de ingreso, tutorización de prácticas e iniciación a la docencia, temarios); Formación permanente del profesorado, sistemas y procedimientos para su desarrollo profesional docente y Condiciones del desempeño docente (jornada, ratios, apoyos para necesidades específicas, desburocratización).

La próxima semana se establecerá un calendario de reuniones aunque fuentes sindicales han señalado a Efe que los primeros grupos de trabajo empezarán en marzo y abordarán el documento de 154 páginas que el Ministerio de Educación ha elaborado para señalar lo que debe saber y hacer un docente. Las negociaciones de cara al Estatuto empiezan por este primer grupo porque el Ministerio considera que el marco de competencias «debe definir algunas cuestiones para poder a funcionar otros grupos de trabajo, que tratan el ingreso o la formación permanente». Sin embargo, las condiciones de trabajo, los horarios, las ratios en las aulas, el apoyo específico al docente y la salud laboral también empezarán a reunirse de forma paralela.

«El subsecretario de Estado de Educación, Santiago Roura, lo ha dejado clarísimo, que son grupos independientes», ha señalado el secretario de Enseñanza Pública, Héctor Adsuar, que considera que «parece que el Ministerio quiere que la negociación de sus frutos». De momento, Educación se reunirá mañana con responsables autonómicos para informar de estos avances y ofrecerles que se impliquen en los temas a tratar. «Aunque ha quedado claro que la negociación es con nosotros en la Mesa», incide CCOO.

Todos al A1

Tras avanzar en las competencias de los docentes, se negociará el sistema de acceso y oposiciones y la tutorización de las prácticas. Las prioridades para reclasificar a los maestros en el subgrupo A1 como está el resto del profesorado y la jubilación específica docente será negociada «de forma transversal». Marta Herráiz, responsable de enseñanza pública de UGT insiste en esta «reivindicación histórica, de todos al A1» y afirma que «vemos una actitud positiva». También ha pedido que «se arbitre una normativa para que no sea una recomendación sino una obligación un máximo de 18 horas lectivas para Secundaria y de 23 para Infantil y Primaria».

Por otra parte, CCOO también ha instado retomar la jubilación específica para el profesorado, que se creó con la Logse en 1990 y se mantuvo hasta 2011 con la finalidad de renovar plantillas y «gratificar» a los docentes que llevaban muchos años y «estaban ya quemados».

Competencias docentes: 4 áreas y 211 indicadores

La mayoría de los sindicatos critica que el documento sobre competencias docentes sea «extenso, denso y farragoso». El responsable de Política Educativa de STES-i, Fernando Villalba, ha señalado a Efe que va «en línea con modelos de gestión empresarial», mientras Adsuar (CCOO) afirma que «es demasiado teórico». El texto al que ha tenido acceso Efe incide en un primer área de aprendizaje y enseñanza, que incluye competencias relacionadas con la programación, la práctica y la gestión. Un segundo área sobre acción socioeducativa integral, que aborda el bienestar del alumnado y del docente, la acción tutorial o la convivencia. La tercera área se refiere al compromiso profesional y a la participación en el centro y el cuarto está vinculado al liderazgo o las competencias digitales y lingüísticas del docente.

La Comunidad de Madrid se persona en la causa que investiga contratos de obras en centros de FP

La Comunidad de Madrid se ha personado como acusación particular en la causa que investiga las presuntas irregularidades detectadas por la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades en las obras realizadas en algunos centros de FP de la región.

EFE. Lunes, 3 de marzo de 2025

La Abogacía General de la Comunidad de Madrid ha remitido este viernes un escrito al Juzgado de Instrucción número 39 de Madrid para que la Administración regional pueda ejercer la acusación particular en el procedimiento en concepto de perjudicado. Fue la propia consejería la que, en marzo de 2024, envió un informe a la Fiscalía Provincial de Madrid para que investigara las presuntas irregularidades detectadas en las obras de reforma de un edificio del complejo educativo Ciudad Escolar y la implicación en las mismas de distintos funcionarios públicos.

Ahora la Comunidad de Madrid se persona en el procedimiento judicial abierto a raíz de esa denuncia con el objetivo de defender y proteger los intereses de la Administración regional, indica la Consejería en un comunicado.

Demorada formación y lejana profesionalización directiva

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 3 de marzo de 2025

El informe del Consejo Escolar del Estado, publicado en diciembre del pasado año 2024, se ocupa del estado del sistema educativo, referido al curso 2022-2023. En su capítulo C, sobre los “Recursos de la educación”, figuran, dentro del apartado correspondiente a “Personal”, “La dirección escolar y la coordinación docente”. En el caso de la dirección, el texto expone su regulación básica, establecida por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), con los posteriores cambios introducidos por la Ley Orgánica que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020). Así, figura en el informe: “Previo al nombramiento como director o directora, se requiere la superación de un programa de formación, cuyas características serán establecidas por el Gobierno en colaboración con las Administraciones educativas, sobre competencias de la función directiva” (p. 335). Redacción bastante próxima a la del artículo 135.6 de la modificada LOE: “Quienes hayan superado el procedimiento de selección deberán superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de esta formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado”.

Sin embargo, no constan propuestas a fin de que se lleve a cabo el desarrollo básico de la formación inicial para el acceso a la dirección, con demora desde la propia entrada en vigor de la LOMLOE, en enero de 2021, hace más de cuatro años.

Tal aspecto de la formación ha cambiado con esta última reforma, dado que, de modo general, la formación inicial para la dirección forma parte del procedimiento selectivo, pues los candidatos que superen el procedimiento de selección, a partir de sus méritos académicos y personales y del proyecto de dirección que



presenten, deberán superar asimismo el programa de formación, antes citado, que indica al artículo 135.6 de la LOE.

Por tanto, la formación deja de ser un requisito previo, aunque el también modificado artículo 134 de la LOE, referido a los requisitos para ser candidato a director, establece, en su apartado c): "Las Administraciones Educativas podrán considerar como requisito la formación a la que se refiere el apartado 6 del artículo 135". Esta posibilidad, además de dejar abierto un aspecto básico del modelo –o de que lo que debiera aproximarse a ello, más que a un procedimiento–, lleva a dudas sobre si, en ese caso, el procedimiento selectivo no conllevará la superación del programa de formación inicial; ante el requisito, en su caso, aportado por los candidatos, de haberlo realizado, de acuerdo con la regulación que desarrollen las Administraciones educativas. Pero tales desarrollos están condicionados, y pospuestos, hasta disponer de la retrasada regulación básica de la formación para el acceso a la dirección.

De resultas, no solo no se ha implantado, cuatro años después, el procedimiento de acceso a la dirección con los cambios introducidos por la LOMLOE (2020), sino que las Administraciones educativas, en las convocatorias anuales de concursos de méritos para tal acceso, están considerando la formación establecida por el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas, tras la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Otras opciones, por lo demás, resultarían improcedentes, de haberse adoptado: una la de prorrogar los nombramientos, hasta disponer del desarrollo reglamentario básico, pero se llegaría así a años de renovación equivalentes casi a un periodo de mandato –son los años desde la entrada en vigor de los cambios de la LOMLOE–; y otra la de establecer las Administraciones su propio programa de formación inicial, aunque ello menoscabaría de la competencia atribuida al Gobierno y la validez de la formación que ha de establecer en todo el Estado.

No deben olvidarse, además, otros aspectos referidos a la profesionalización del ejercicio directivo; a partir, precisamente, de una formación previa, con rango universitario, a modo de máster, que cualifique para el desempeño de las competencias atribuidas –sobre todo, las de liderazgo pedagógico–. Mas ese aspecto requiere modificaciones sustantivas de la regulación básica, bastante más complejas e inalcanzables que las de un curso de formación –si bien se demora su igualmente regulación básica–, organizado por las Administraciones educativas. Al cabo, candidatos a la dirección pueden concurrir al procedimiento de selección, con la nueva regulación pendiente de desarrollo, sin formación directiva previa, dado que el programa de formación será posterior a su selección, y en las convocatorias es habitual que solo concorra un candidato, por lo que no influyen, entre otros méritos profesionales, los también referidos a la formación o, por otra parte, la experiencia directiva.

En definitiva, un procedimiento de selección para el ejercicio directivo afectado por demoras en la ordenación básica de la formación para el acceso, y necesitado de revisión –desde hace ya no poco tiempo– para configurar un modelo más libre de la ambigüedad y la indeterminación y orientado a la profesionalización del desempeño.

Herramientas de IA para educadores

La inteligencia artificial (IA) está transformando rápidamente el panorama educativo, ofreciendo a los educadores una amplia gama de herramientas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Te presentamos algunas categorías clave y ejemplos de herramientas de IA que pueden ser útiles para los educadores.

REDACCIÓN. Jueves, 6 de marzo de 2025

1. Generación de contenido y planificación de lecciones:

MagicSchool AI: Ayuda a los profesores a planificar lecciones, generar planes de educación individualizada (IEP) y crear evaluaciones. Ofrece una amplia gama de herramientas para diversas necesidades de enseñanza.

Edcafe IA: Facilita la planificación de lecciones, la generación de recursos didácticos, la creación de cuestionarios y tarjetas de vocabulario. También ofrece funciones como la conversión de texto a voz y la generación de imágenes.

2. Creación de presentaciones:

SlidesAI.io: Permite transformar texto en presentaciones de diapositivas de forma automática.

Beautiful.AI: Facilita la creación de presentaciones con plantillas y funciones de diseño inteligente.

Gamma: Permite generar presentaciones basadas en dictados.

3. Evaluación y retroalimentación:

Gradescope: Simplifica la calificación y la retroalimentación de tareas, exámenes y otros trabajos de los estudiantes. Incluye un comprobador de plagio integrado.

IA formativa: Proporciona retroalimentación en tiempo real y ayuda a generar evaluaciones de diversos tipos.

ClassPoint AI: Genera cuestionarios al instante a partir de diapositivas de PowerPoint.

4. Herramientas para la escritura y la investigación:

QuillBot: Ayuda a los profesores a ahorrar tiempo en la creación de materiales didácticos, hojas de trabajo y evaluaciones. También sirve para verificar el plagio, reescribir gramática y generar citas.

QuestionWell: Genera preguntas y cuestionarios.

5. Herramientas para aumentar la participación de los alumnos:

Sendsteps.ai: Permite a los profesores crear presentaciones interactivas para involucrar a los estudiantes.

Consideraciones importantes:

Es crucial que los educadores evalúen críticamente estas herramientas y consideren sus implicaciones éticas y pedagógicas.

La IA debe utilizarse como una herramienta para apoyar, no reemplazar, la enseñanza humana.

Es importante tener en cuenta la privacidad de los datos de los alumnos al utilizar herramientas de IA.



Los países de la OCDE, hacia la unificación en los criterios para ser profesor de Infantil y de Primaria

Miranda Escolar. 3 marzo, 2025

En la mayoría de los países de la OCDE, el tiempo necesario para formarse como profesor de Educación Infantil y Primaria varía entre 3 y 5 años, dependiendo del sistema educativo de cada país, si bien la tendencia es fijar en cuatro años el grado de formación universitaria para poder ejercer.

El último país en subirse a este carro es Bélgica. A partir del año académico 2025/2026, la Escuela Superior Autónoma de Bélgica del Este (AHS) introducirá una reforma rigurosa en su programa de formación docente. Los futuros maestros de escuela primaria y educadores de jardín de infancia completarán una licenciatura de cuatro años en lugar de la carrera de tres años actual.

Esta reforma, anunciada en la Declaración de Políticas del nuevo gobierno (2024-2029), tiene como objetivo preparar mejor a los nuevos docentes para los desafíos cada vez mayores de su profesión.

Los cambios clave incluyen una formación práctica ampliada, de modo que las prácticas representarán ahora el 25% del programa (60 de los 240 créditos ECTS), lo que proporcionará a los estudiantes más experiencia práctica en las escuelas.

También se contempla un desarrollo de habilidades más amplio. Así, el plan de estudios incluirá nuevas habilidades como la gestión del tiempo, la gestión del estrés y estrategias para abordar clases diversas. Además, se mejorará la formación en francés.

La nueva estructura se ajusta a los estándares internacionales, ya que la mayoría de los países de la OCDE ya exigen cuatro años de formación docente. Esta iniciativa tiene como objetivo garantizar que los futuros educadores estén bien preparados para abordar las demandas cambiantes de las escuelas y la sociedad en la comunidad germanófono de Bélgica.

En el conjunto de la OCDE, los países con 4 años de formación representan el modelo mayoritario. Así, la mayoría de los países de la OCDE requieren un Grado o Licenciatura en educación de 4 años, similar al modelo español. No así ocurre en otros países, como Francia, donde se establece una licenciatura de 3 años, aunque se suma un máster de 1 año, si bien es opcional.

En Italia se establece la Laurea in Scienze della Formazione Primaria, que suponen 5 años y que incluye prácticas, mientras que en Alemania hay un grado de entre 3 y 4 años más formación práctica adicional que varía de 1 a 2 años según la región. En Australia y Canadá es obligatoria una licenciatura en Educación de 4 años.

Algunos países permiten ejercer con una titulación de solo 3 años, aunque en ocasiones es recomendable completar más formación. Es el caso de Finlandia, con un Grado de 3 años más un máster de dos años,



aunque opcional. Luego está Países Bajos, que presenta un Grado en Educación Primaria de 3 años, con posibilidad, eso sí, de un cuarto año.

Algunos países exigen una formación más prolongada, combinando licenciatura y máster, tal cual es el caso de Estados Unidos, donde se fija un Grado en Educación de 4 años más certificación específica del estado. Suecia y Noruega exigen una licenciatura de entre 4 y 5 años, con orientación práctica intensiva, mientras que Japón y Corea del Sur una licenciatura de 4 años más pruebas de habilitación docente.

La duración estándar en la mayoría de países de la OCDE, pues, es 4 años, aunque algunos permiten ejercer con 3 años de formación y otros requieren hasta 5 años o más si se añade un máster o certificaciones adicionales.

España ya forma en cuatro

Para ejercer como profesor de Educación Infantil (0-6 años) o Educación Primaria (6-12 años) en España, la legislación establece la obligación de contar con un Grado en Educación Infantil, para ser maestro en Infantil (0-6 años) y un Grado en Educación Primaria para serlo en Primaria (6-12 años). Ambos grados tienen una duración de 4 años y están regulados por la Ley Orgánica de Universidades y la Ley Orgánica de Educación (LOE y LOMLOE).

Si se quiere trabajar en colegios públicos, además del grado, es obligatorio superar una oposición y entrar en la lista de interinos o conseguir una plaza fija como funcionario de carrera. En los colegios privados y concertados, basta con tener la titulación requerida. Sin embargo, algunos centros pueden pedir formación adicional (como másteres o idiomas). Los maestros pueden especializarse en áreas como Educación Especial, Educación Física, Lengua Extranjera (Inglés, Francés...), Música o Pedagogía Terapéutica.

¿Cómo afecta el uso de dispositivos digitales al desarrollo cognitivo infantil?

José Luis Fernández. 4 marzo, 2025

Las conclusiones de un estudio muestran que el impacto del uso de dispositivos en menores no es uniforme, ya que factores como edad, género y nivel socioeconómico pueden modular sus efectos. Por ejemplo, mientras ciertas tecnologías pueden mejorar funciones ejecutivas y el rendimiento académico al fomentar la participación y motivación de los estudiantes, su uso desmedido puede generar distracciones, afectar el enfoque y reducir el rendimiento.

Otros efectos negativos incluidos en el estudio titulado *Digital Device Usage and Childhood Cognitive Development: Exploring Effects on Cognitive Abilities* son la disminución de la atención sostenida, interrupciones en los patrones de sueño y, en casos extremos, comportamientos disruptivos.

Por otro lado, en cuanto a la cognición social, se observa una dualidad: los dispositivos digitales pueden favorecer la colaboración y la empatía, pero también pueden provocar aislamiento social y dificultades en la interacción cara a cara. Además, el uso excesivo de medios digitales puede obstaculizar habilidades como el lenguaje y la resolución de problemas, mientras que un uso controlado e intencionado puede fomentar la creatividad y habilidades cognitivas específicas.

Un equipo científico formado por investigadores procedentes de varias universidades nacionales e internacionales ha analizado de forma exhaustiva la relación entre el uso de dispositivos digitales y el desarrollo cognitivo en la infancia, ofreciendo una síntesis integral del conocimiento actual.

A través de una búsqueda rigurosa en bases de datos académicas, en el trabajo se han analizado los efectos positivos y negativos de las tecnologías digitales en funciones cognitivas, desarrollo cerebral y resultados conductuales. En el mismo, se destacan mecanismos psicológicos y neurofisiológicos que explican cómo estos dispositivos influyen en el cerebro, particularmente en el control cognitivo y la toma de decisiones, según informa la Universidad Politécnica de Madrid.

Con los resultados obtenidos se proporcionan recomendaciones prácticas para padres, educadores y responsables de políticas, con objeto de promover prácticas digitales óptimas que mejoren el desarrollo cognitivo al tiempo que protejan contra posibles daños.

En la investigación que se ha llevado a cabo ha participado Ismael Martínez Guardado, miembro del Grupo de Investigación del Laboratorio de Fisiología del Esfuerzo de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). También han formado parte del equipo de trabajo investigadores de la Universidad Europea, la Universidad de Nebrija y UNIE, así como la colombiana Universidad de la Costa (CUC).

El trabajo también resaltó la importancia del contenido digital y la mediación parental. El involucramiento de los padres, junto con interacciones de calidad, resulta fundamental para moderar los impactos negativos y potenciar los beneficios educativos de la tecnología.

En conclusión, “los dispositivos digitales ofrecen oportunidades valiosas para el desarrollo cognitivo y educativo, pero su uso debe ser cuidadosamente regulado para evitar efectos adversos en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los niños. Sin embargo, se requiere más investigación para comprender a largo plazo sus impactos y para formular directrices que promuevan una integración saludable de la tecnología en la vida infantil”, indican los investigadores.

La teoría del caballo muerto **OPINIÓN**

Josep Oton. 28 de febrero de 2025

La teoría del “Caballo muerto” es una metáfora mordaz que refleja cómo muchas organizaciones se encallan al querer hacer funcionar un modelo que resulta inoperante. Se dice que esta teoría, aplicada al análisis de la dinámica de grupos, nace de un dicho de los indios Dakota, transmitida de generación en generación, que rezuma un gran sentido común: “cuando descubras que estás montando un caballo muerto, la mejor estrategia es desmontar”. Ahora bien, esta obviedad no siempre preside nuestras actuaciones. Esta incoherencia queda patente en el cuento del “Caballo muerto”.

Un jinete monta un caballo estirado en el suelo. Intenta con todos sus medios hacer que se levante, pero el animal yace sin vida. El jinete ignora deliberadamente el estado del caballo y, desesperado por su inmovilidad, le reprende con vehemencia. Como no le hace caso, le atiza más fuerte con el látigo. El responsable de la cuadra, al ver que el caballo no puede galopar, decide rebajar las expectativas y conformarse con el trote. Al no funcionar esta estrategia, deduce que el responsable es el propio jinete que no sabe montar adecuadamente el animal. En consecuencia, lo envía a un curso de formación. En paralelo, amplía el margen de financiación con una partida adicional destinada al entrenamiento para intentar incrementar el rendimiento del caballo. Como los resultados no son los esperados, se decide cambiar al jinete por no estar capacitado y se baraja la posibilidad de encargar un estudio de productividad para encontrar un jinete más liviano que pueda mejorar el rendimiento del caballo muerto. Para sopesar la viabilidad de las medidas adoptadas, se constituye un comité de expertos que analizará el conflicto. Asimismo, se organizan viajes a otros países para comprobar en directo cómo montan allí los caballos muertos. También se decide recalificar al caballo muerto y se le diagnostica una DPV, es decir, una “disfuncionabilidad para vivir”.

Finalmente, se declara que el caballo muerto, al no precisar alimentación, resulta menos costoso, acarrea menores gastos indirectos y, por ello, contribuye sustancialmente, más que el resto de caballos, al buen balance final de los presupuestos.

Las personas acostumbradas a ver circular las sucesivas modas pedagógicas por las aulas habrán entendido a la perfección el sentido del cuento del caballo muerto, así como los esfuerzos del jinete y del responsable de la cuadra para salir del brete. Parece una sátira del sistema educativo hecha con mala fe por algún *profesaurio* desalmado. Pero no es así.

La teoría del “Caballo muerto” proviene del mundo empresarial. Aunque parezca una caricatura absurda, retrata el comportamiento de muchos colectivos. Muestra el apego a ideas insensatas, la ceguera frente a lo obvio, la terquedad en pedir lo imposible y la inercia en la propuesta de objetivos inviables. La repetición de remedios ineficaces es un problema común de muchas organizaciones que se resisten a deshacerse de proyectos estériles o, incluso, perjudiciales. Recordemos cuando en medicina se utilizaban las sangrías y las sanguijuelas.

Resulta bastante común en determinados organismos seguir invirtiendo tiempo, recursos y esfuerzos en un programa improductivo o, definitivamente, fallido. En vez de abandonarlo, muchas veces se implementan estrategias destinadas a intentar resucitar al caballo muerto. Al diseñar metas impracticables, se piensa que con un esfuerzo adicional y mayor inversión, la situación puede revertir y se podrán subsanar todos los errores.

Esta anomalía organizativa se debe a varios posibles motivos. En ocasiones, es la idea de alguien a quien se le atribuye una gran autoridad y nadie se atreve a contradecirle. También puede suceder que existan demasiados compromisos adquiridos con anterioridad y nos empeñamos en hacerla funcionar sea como sea. O bien, tal vez fuera en su momento una idea de éxito, pero su eficacia ha caducado, y, sin embargo, seguimos trabajando casi como autómatas en la dirección marcada.

Es imprescindible reconocer cuándo ha llegado el momento de dejar de lado los esfuerzos improductivos y redirigir nuestra energía hacia soluciones más viables. Para ello hace falta abrir los ojos y percatarnos de cuál es la realidad. De otro modo, seguiremos montando un caballo muerto, malgastando inútilmente recursos sin llegar nunca a ninguna parte. Que tomen buena nota los responsables educativos.

Un mínimo de respeto **OPINIÓN**

David Cerdá. 3 de marzo de 2025

Si bien no hay posibilidad ninguna de un gran pacto por la educación en nuestro país —cosas de la política de trincheras, de la política bajuna—, sí convendría al menos acordar un mínimo de respeto en cuanto al trato a los profesores y el personas de los centros, normas contundentes que lanzasen mensajes inequívocos a los alumnos y a sus padres, algunas de esas *líneas rojas* de las que tanto se habla y sobre las que nada se hace.

Crecen sin cesar las *agresiones al profesorado*: a lo peor ya nos hemos acostumbrado. El caso es que uno es más de pensar que a partir de ahí no hay nada de lo que deba hablarse. Para qué vamos a hablar de PISA, el declive de la comprensión lectora o las matemáticas cuando están sobre la mesa piedras, palos y hasta puñales. Que sí, que hay circunstancias del alumnado dramáticas, y que también tienen hijos los criminales: pero *la escuela ha de ser un bastión contra la violencia* más poderoso que pueda concebirse.

Tampoco hay nada más de qué hablar cuando hay que lidiar con agresiones verbales; pero hay insultos que ya se han normalizado. Decía hace poco más de un año el CSIF que el 79% de los docentes han sufrido agresiones físicas, verbales o amenazas por el alumnado y el 64% reconoce violencia frecuente entre estudiantes. Gracias al acogotamiento de ciertos directores de centro y las algaradas *criptojipis* de algunos que dicen que la inclusividad incluye esto, no hay un frente común para combatir esta infamia, y ya empezamos a copiar a los estadounidenses en algunos sitios en lo de los detectores de armas.

Un mínimo de respeto hace posible enseñar, pues sin él no queda nada. Habrá que pensar los métodos y el régimen de sanciones, pero la escuela, que por su diversidad se debe parecer a un barrio obrero (es el zócalo de la democracia), por su misión debe parecerse a un templo. En un espacio así todo acto de violencia, física o verbal, debe verse como un sacrilegio. Pues si se quiere —de veras— que la escuela sea el reino de la oportunidad, de la creación de horizontes, debe ser el primero en repetir machaconamente que no hay espacio en la empresa o en la polis para las agresiones.

No nos faltan protocolos —muchas gracias, estamos servidos—: *nos falta vergüenza*. Porque vergüenza es lo que debieran sentir quienes participen o hagan la vista gorda de estos atropellos. Para eso hace falta que alguien, siquiera alguna vez le diga a los chavales y sus familias y a los profesores que en el mundo lo principal no son los derechos, sino los deberes. Los derechos son papel mojado cuando no se reconocen los deberes. No se puede vivir en una sociedad ni en un centro donde cada cual campa a sus anchas; por creer que la libertad era esto —la ausencia de responsabilidades— hay ahora un número creciente de desaprensivos.

Hace falta un *frente común* contra las injerencias de los padres. Han de existir canales cualificados para hacer llegar las reclamaciones, y la vía legal está expedita para todo aquel que crea que se han conculcado leyes; pero un padre no puede moverse por un centro como Pedro por su casa. Hay que decirlo más y más contundente: *un padre no es un cliente, no digamos su hijo*. De la hiperexigencia de estos sin su concomitante responsabilidad proviene la mayor porción de nuestros males, que no voltearemos hasta que el respeto vuelva a ser el meollo del proyecto educativo.

Como todas estas cosas, de estricto sentido común, las hemos politizado, andan tantos entre que si son galgos o son podencos, cuando lo que toca es arrimar el hombro y cerrar filas como los espartanos. Si seguimos sin hacerlo un poco más de tiempo, veremos como saltan por los aires otras costuras. Entonces llegará el aventurero político de turno, un Trump de la vida, a decir que el agua moja y no vamos a dar para lamentos. *No se puede enseñar a quien no te respeta*, punto y seguido, tampoco puede enseñar quien no respeta, punto y aparte.

La palabra «respeto» proviene del latín *respectus*, derivado de la familia de *specere*, «mirar»: respetar es volver a mirar. Esta segunda visualización contribuye a identificar en los demás lo que es humano y nos convierte en lo mismo. Por eso a veces es buena idea que en los centros haya uniforme, o al menos esa es su mejor razón: recordar nuestra radical igualdad, nuestra dignidad constitutiva. Toda falta de respeto es un estúpido intento de significarse, de colocarse por encima, de imperar sobre otro. En un mundo cada vez más desigual, este es el reto que se nos impone: volver a convertir el oficio de enseñar y el deber de aprender en una férrea comunidad entre iguales.

Marzo, primer paso en la negociación de la reforma de la profesión docente

Ministerio y sindicatos acuerdan cuatro grupos de trabajo a la espera de tener un calendario con el que comenzar.

Pablo Gutiérrez de Álamo, 27 febrero 2025

Como estaba previsto, las centrales sindicales y el Ministerio de Educación han acordado la puesta en marcha de cuatro grupos de trabajo para negociar una transformación de la profesión docente que dé respuesta al mandato de la Lomloe en relación al Estatuto Docente.

Las fuentes consultadas difieren en algunos puntos en relación a qué va a pasar en los próximos días. Según parece, se ha fijado que la semana que viene se facilite a los sindicatos un calendario para empezar a trabajar.

Según Ramón Izquierdo, responsable de Acción sindical de ANPE, las conversaciones serán en paralelo, es decir, al menos dos de los grupos comenzarán al mismo tiempo. Estos dos serían el llamado 'Marco de Competencias Profesionales Docentes y Formación inicial del profesorado' y 'Condiciones del desempeño docente'.

Tanto Héctor Adsuar, responsable de Pública de la FECCOO, como Marta Herráiz, su homóloga en la FeSP-UGT, esta parte no ha quedado tan clara. Al parecer, según cuentan ambos, el Ministerio quería iniciar las conversaciones por el punto relacionado con el marco competencial y la formación inicial. Tras este, vendrían los otros dos: Sistemas selectivos e ingreso en la función docente y Formación permanente del profesorado y sistemas y procedimientos para su desarrollo profesional docente. El último sería, según ambas fuentes, el relativo a las condiciones de trabajo (ratios, jornada lectiva, salud labora o desburocratización).

Desde el Ministerio insisten que hasta que no haya acuerdo firmado, no harán declaraciones sobre el tema.

Otro de los temas sobre la mesa es la implicación de las comunidades autónomas. Según explica Adsuar, CCOO ha insistido en la necesidad de que las negociaciones de los cuatro grupos de trabajo fueran independientes de las conversaciones con las comunidades autónomas. Es el Ministerio el que debe fijar la normativa básica y son los territorios quienes han de aplicar. Pero lo primero es fijar esa norma de la mano de las centrales sindicales.

En este sentido, Ramón Izquierdo apuesta por la posibilidad de que las comunidades autónomas estén representadas en las negociaciones habida cuenta de que serán ellas las que tengan que desarrollar la normativa que se genere. Además, insiste en que hay algunas cuestiones que, en cualquier caso, no supondrán un aumento de la inversión por su parte, por lo que no deberían ser problemáticas.

De todas maneras, elementos como los ratios o la mejora de la atención a la diversidad supondrían un aumento importante de los costes educativos para algunas de las comunidades autónoma

El clima, en cualquier caso y haciendo caso a lo que dicen las diferentes fuentes, es positivo en cuanto al comienzo de las negociaciones. Esperan, eso sí, que se desarrollen en paralelo para que los temas que se consideran clave para el profesorado que actualmente está en ejercicio no se queden atrás.

Es decir, que además de diseñar la futura carrera docente desde los estudios iniciales y hasta la jubilación, es obligatorio dar pasos en la dirección de mejorar los mimbres con los que trabajan ahora quienes ejercen en los centros educativos.

Tanto CCOO como UGT tienen la mirada puesta en la Comunidad de Madrid, única autonomía que mantiene las condiciones impuestas por José Ignacio Wert en 2012 con el aumento de las horas lectivas y la destrucción de puestos de trabajo interinos. La mayor parte de los territorios han ido mudando esta situación aunque algunos no completamente.

Si un día la ultraderecha gobierna la educación

Si un día la ultraderecha gobierna la educación, no todo estará perdido. La historia nos ha enseñado que la educación siempre ha sido un campo en el que se cultiva la memoria democrática y se practica la resistencia

Jaume M. Bonafé y Francesc Imbernón. 5 marzo

Imaginar un sistema educativo bajo el mandato de la ultraderecha no requiere un ejercicio extremo de especulación. La historia y la actualidad nos han dado suficientes pistas sobre lo que ocurre cuando gobiernos con estas ideas toman el control de la educación pública. En este contexto, los sistemas educativos se ven sumidos en una transformación radical: una educación restringida, ideologizada y sometida a los intereses del mercado. Sin embargo, lo más alarmante es que, bajo la ultraderecha, la educación deja de ser un derecho fundamental, para convertirse en un privilegio exclusivo de unos pocos. En este modelo, la formación crítica es vista como una amenaza, y la desigualdad se institucionaliza como una norma aceptada, sin cuestionamientos.

Bajo el discurso de la «libertad educativa», que la derecha utiliza con frecuencia, la ultraderecha desata un ataque aún más sistemático a la educación pública. Lo que se presenta como un acto de «libertad» en realidad es un eufemismo utilizado para desmantelar el sistema de enseñanza pública. El objetivo es favorecer la



proliferación de modelos educativos privados, donde el acceso a una educación de calidad dependerá directamente de la capacidad económica de las familias. Este tipo de propuestas desvían fondos públicos hacia instituciones privadas y religiosas, y dejan a la educación pública al borde del colapso financiero. En este modelo, los niños y niñas de familias acomodadas podrán asistir a colegios de élite, con una educación diferente y abundante infraestructura, mientras que los sectores más pobres de la población se verán atrapados en escuelas públicas cada vez más precarias, sin recursos ni apoyo por parte de las administraciones.

Pero el ataque a la educación no es solo de carácter económico, sino también profundamente ideológico. En un gobierno ultraderechista, el sistema educativo deja de ser un espacio donde se fomente el pensamiento crítico y se convierte en un campo de batalla cultural. En este escenario, los avances sociales y las luchas por los derechos humanos se ven reducidos o directamente eliminados de los programas educativos. Temas como la diversidad de género, el feminismo y la historia de los movimientos sociales son considerados tabú, y su tratamiento es censurado o distorsionado bajo la excusa de evitar el «adoctrinamiento ideológico». Las leyes contra la «ideología de género» y el «adoctrinamiento izquierdista» eliminan cualquier contenido que desafíe las estructuras de poder tradicionales, privilegiando en su lugar narrativas nacionalistas, conservadoras y dogmáticas. En lugar de cuestionar las injusticias históricas, los currículos escolares se reescriben para exaltar valores como el patriarcado, la moral cristiana conservadora y el «glorioso pasado» de la nación, mientras que se invisibilizan las luchas populares y los avances sociales que han sido fundamentales para la humanidad, como la lucha por los derechos civiles, laborales o de las minorías.

Una de las consecuencias más alarmantes de este ataque ideológico es el resurgimiento del negacionismo científico. Bajo el control de la ultraderecha, temas de vital importancia como el cambio climático pueden ser minimizados o incluso negados dentro de los programas educativos. En este modelo, la ciencia y el conocimiento riguroso se subordinan a los intereses de grandes corporaciones empresariales, dejando de lado la educación ambiental y las políticas públicas que buscan mitigar los daños al planeta. En lugar de formar ciudadanos informados y comprometidos con la justicia social y ecológica, el sistema educativo bajo la ultraderecha busca moldear a consumidores acríticos, dispuestos a ser parte de un sistema económico que no cuestionan, sin importar las consecuencias sociales y ecológicas que ello conlleva.

Además de estos cambios en los contenidos educativos, el ataque al profesorado sería directo y frontal. La ultraderecha ha demostrado, históricamente, una desconfianza profunda hacia los educadores, a quienes querría como aliados de la tradición conservadora y teme como propagandistas del progresismo antiautoritario. En este escenario, se impulsan medidas para precarizar su trabajo, debilitando sus sindicatos y sometiéndolos a un control riguroso por parte del gobierno. El profesorado se vería forzado a ajustarse a los dogmas del régimen, bajo la amenaza de sanciones, despidos o, incluso, represalias legales. Además, se fomentaría la vigilancia en las aulas, alentando denuncias contra aquellos docentes que toquen temas relacionados con derechos humanos, equidad o historia crítica. El «neutralismo político» se convertiría en un mandato obligatorio, pero en la práctica significaría que el profesorado debería callar ante las injusticias sociales, económicas o políticas, promoviendo una visión uniforme y alineada con los intereses del régimen en lugar de una educación plural y crítica.

Esta represión no se limitaría a las escuelas de educación básica, sino que también alcanzaría a las universidades. Las universidades públicas, que han facilitado históricamente espacios de pensamiento crítico y de investigación independiente, serían severamente afectadas por este tipo de gobiernos. Los recortes en la financiación de la ciencia y la cultura serían dramáticos, privilegiando áreas de conocimiento que beneficien directamente al sector privado, mientras que se eliminarían áreas de investigación que fomenten el cuestionamiento o la reflexión crítica. Las humanidades, las ciencias sociales y las artes serían deslegitimadas, y se impondrían nuevas formas de censura sobre el arte, la literatura y la creación intelectual en general.

Un sistema educativo bajo el dominio de la ultraderecha sería profundamente desigual, adoctrinado y al servicio de las élites económicas y políticas. La educación dejaría de ser un derecho de todas y todos y se convertiría en una herramienta de control ideológico y económico. La pedagogía crítica se sustituiría por el miedo, la diversidad por la homogeneidad impuesta y la justicia social por un individualismo feroz y excluyente.

Pero si un día la ultraderecha gobierna la educación, no todo estará perdido. La historia nos ha enseñado que la educación siempre ha sido un campo en el que se cultiva la memoria democrática y se practica la resistencia. En cada aula, en cada profesor o profesora que desafía el silencio impuesto, en cada estudiante que se atreve a cuestionar, en cada contexto sociocomunitario que lucha por la convivencia en igualdad, se abre un pequeño resquicio de esperanza. La defensa de una educación pública, laica, inclusiva y emancipadora no es solo una cuestión pedagógica, sino una lucha política esencial para el futuro de la democracia. Es una lucha que debemos continuar, con perseverancia y determinación, sin descanso ni confianza, sabiendo que solo a través de la educación crítica y emancipadora podemos proteger nuestros derechos y nuestra libertad.

Jaume M. Bonafé. Profesor jubilado de la Universidad de Valencia.

Jornadas de puertas abiertas, la pelea por sobrevivir

La bajada de la natalidad y unas administraciones que o no programan su política educativa o tienen las manos atadas por los conciertos educativos, empujan la competencia entre centros

Pablo Gutiérrez de Álamo. 6 marzo 2025

La encrucijada entre febrero y marzo abre la puerta, valga la redundancia, a las jornadas de puertas abiertas en los centros educativos por todo el país. Una iniciativa que nació seguramente como herramienta de comunicación con las familias del barrio, se ha convertido, en no pocos casos, en un ejercicio de marketing educativo que intenta granjearse diferentes beneficios.

El horizonte no es halagüeño para las escuelas públicas. Hace unas semanas, la Funcació Bofill alertaba del posible cierre de 116 escuelas públicas si la Administración educativa no comenzaba a realizar ciertos cambios y a programar la oferta educativa.

Conciertos inamovibles

Desde Andalucía organizaciones de familias, como Codapa, denuncian el cierre de varios miles de plazas públicas con la caída de la natalidad como excusa. En el mayor sistema educativo del país, puede observarse cómo la bajada de nacimientos ya se deja notar en la educación primaria y en poco tiempo irá escalando en las siguientes etapas educativas.

Se denuncia en todas partes que este proceso no está repercutiendo en una reorganización de los recursos, de manera que los centros puedan tener menores ratios, sino que se cierran líneas y las ratios acaban apretándose. Esto, en la pública. Los conciertos, con contratos plurianuales que van, como mínimo, desde los cuatro años hasta los 10 que asume la Comunidad de Madrid, suponen un blindaje de la situación que termina pagando el sector público.

Marina Jiménez, presidenta de Codapa, asegura que desde la confederación exigen que igual que los conciertos en Andalucía son intocables durante 4 o 6 años, dependiendo de la etapa, sea lo mismo para la pública. Explica el caso de un colegio en Sevilla, que se cierra porque tiene 50 alumnos, mientras se mantienen los concertados de la zona «aunque en sus clases haya 12 o 15 estudiantes», explica.

«En un municipio o ciudad con poco alumnado y con las escuelas arañando plazas para sobrevivir es inevitable que se genere la competición más allá de las jornadas de puertas abiertas», explica María Segurola, jefa de proyectos de la Fundació Bofill.

Segurola comenta que el próximo año se renovarían los conciertos en Cataluña. «El Departamento puede aplicar medidas de oficio en la pública, pero no en la concertada. En su periodo son intocables, da igual la natalidad o lo que sea, se mantienen», explica. «Es imprescindible regular los conciertos».

Mantener los recursos

Desde Madrid, Carmen (nombre ficticio), maestra y jefa de estudios de un CEIP de uno de los barrios del extrarradio de la ciudad no está totalmente de acuerdo. Para ella, en muchos casos, «las escuelas públicas no queremos crecer, sino decrecer», asegura. El problema, describe, es que si baja la matrícula, también lo hacen los recursos o el profesorado, y la Administración puede decidir utilizar el centro para matricular alumnado con necesidades educativas especiales o imponer un determinado proyecto educativo.

En su colegio han perdido matrícula. Desde las 75 peticiones en cursos anteriores, a las menos de 30 del último. En el claustro hacen otro análisis más allá de la natalidad. La crisis de la vivienda está haciendo que, al menos en algunas ciudades, las familias lo tengan más difícil para quedarse. Muchas se están yendo, al menos, en el distrito de Madrid en el que está su colegio.

El hecho de que estas familias se vayan, agudiza los problemas de las escuelas que, ya sea por esto o por la natalidad, se ven abocadas a competir por quienes quedan.

Apunta, además, a que hay muchas que no eligen porque no están en posición de hacerlo. O que tienen miedo. Y habla de familias en situación irregular que solo pueden plantearse ir al colegio más cercano de casa para estar la menor cantidad de tiempo en la calle.

Carmen explica que los centros lo que necesitan son familias que les ofrezcan estabilidad para poder desarrollar sus proyectos educativos. Un proyecto, además, que los centros utilizan como miel para atraer a madres y padres. Bilingüismo, extraescolares, los nuevos CEIPSO de Isabel Díaz Ayuso en Madrid, ser centro de referencia para cualquier tipo de alumnado, digitalización de la enseñanza, etc.

Carmen explica que más que la capacidad de elección de las familias, es la autonomía de centro la que ha entrado en la guerra por «pescar» a las familias y atraer a las que se encuentran en la mejor situación socioeconómica posible.

Los alumnos, un bien escaso

Segurola explica que, en definitiva, este tipo de jornadas hacen que el problema parezca del centro, y no del sistema. «Los alumnos son un bien escaso y las escuelas tienen que sobrevivir con ciertas estrategias».

«Estos temas se focalizan (en la prensa) en qué ha hecho una escuela u otra, pero la pérdida de alumnado es general desde que empezaron a caer los padrones en 2008».

Como explica, según el informe más reciente que han elaborado, «este año, la caída de alumnos llega a todos los niveles».

Las administraciones tienen que tener la iniciativa en todo esto, cree Seguro. Muchos centros se encuentran con jornadas de puertas abiertas desiertas. Centros complejos, de una línea, que hacen un fuerte esfuerzo «y se presentan 3 o 4 familias», explica. También en escuelas que han ido cayendo en la dinámica de la segregación crónica, que terminan absorbiendo la matrícula viva a lo largo del año y que ven cómo han de hacer de la necesidad virtud y se especializan en esta situación, explica Seguro.

Para ella, es el momento de reubicar los recursos y hacer planificación. Esto podría suponer un aumento de la inversión por alumno, buscar la manera de dar respuesta a diferentes retos como aumentar los refuerzos, llevar comedores escolares a los centros de secundaria o ampliar la educación 0-3 años.

En su colegio no hacían nada extraordinario en la jornada de puertas abiertas. De hecho, permiten a las familias entrar en cualquier momento en el centro para verlo funcionar con normalidad. El día que toca, organizan unas horas de puertas abiertas con café y unas galletas para explicar a quien se acerque, en qué consiste su proyecto, enseñarle las instalaciones y poco más. «Este año nos planeamos, bromea, que la jornada sea como Cirque du Soleil».

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

¿Volver a la EGB?

Cada etapa educativa tiene entidad en sí misma. De ahí que, salvo casos excepcionales, tenga poco sentido pedagógico «partir» la ESO en dos cursos en colegios y otros dos en institutos.

Jesús Jiménez Sánchez. 28-02-2025

CEIPSO, CPEB, CEO, CEIPESO, CPI, CEIPBAS... Este bosque de siglas sirve para denominar los diferentes tipos de centros que imparten, en el mismo edificio, las etapas de infantil, primaria y la ESO. Son más de quinientos, repartidos muy irregularmente por todo el país. En cierto sentido, recuerdan el republicano instituto-escuela del primer tercio del siglo pasado, aunque no puede trasladarse miméticamente aquel modelo porque hoy nada es igual, ni en alumnado ni en profesorado ni en ordenación de la enseñanza...

Las administraciones autonómicas, responsables directas de la planificación y gestión, han organizado el mapa escolar en función de la demografía (efectivos, composición, distribución, etc.) en sus respectivos territorios. En unos casos, junto a infantil y primaria se oferta toda la etapa ESO. En otros, solamente el primer ciclo (1º y 2º).

Cualquiera de esos dos modelos puede ser válido en circunstancias especiales de escolarización. En zonas rurales de población diseminada, por ejemplo. Cuando el escaso alumnado matriculado tendría que desplazarse diariamente por malas carreteras a lo largo del curso, invierno incluido. Incluso podría ser «aceptada» socialmente como «solución» provisional a la espera de la construcción inmediata de un instituto público en zonas urbanas de expansión. Pero se aprecian notables diferencias entre un centro «integrado» (toda la ESO junta, aunque sea compartiendo espacios con un colegio de primaria) y otro «híbrido» en el que a la primaria se le «añaden» únicamente los dos primeros cursos de la secundaria obligatoria.

En este segundo caso, parece una vuelta al «modelo EGB». Con matices respecto al de la Ley General de Educación (LGE, 1970): una enseñanza general básica de ocho cursos (6-14 años) con los tres últimos (6º/7º/8º) formando el tercer ciclo y, después, directamente al bachillerato, a la FP1 o a la nada. Con la LOGSE (1990) se alargó la escolarización obligatoria hasta los 16 años y organizativamente se adoptó el modelo comprensivo o integrado, común en un buen número de países de nuestro entorno: una nueva etapa (12-16 años) de educación secundaria obligatoria (ESO) integrada por un bloque de tres cursos comunes y un cuarto con una cierta diferenciación para darle a este último un carácter orientador. Por cierto, a raíz de la LOGSE los maestros y maestras que venían impartiendo el tercer ciclo de EGB (muchos de ellos también licenciados) pudieron incorporarse a los institutos para impartir ciertas materias de 1º y 2º ESO.

No obstante, dividir ahora la ESO para que se imparta el primer ciclo en colegios y el segundo en institutos, solo en la red pública de enseñanza, seguramente presenta más inconvenientes que ventajas. Para justificar esa decisión, alguna administración autonómica argumenta que «se evitan desplazamientos largos y se facilita el seguimiento del alumnado». Los dos argumentos tienen poca consistencia. Si el problema son los largos desplazamientos en la ciudad, ciertamente propiciados por haber establecido un distrito único, que construyan más centros públicos en las zonas con demanda y que se vigile el estricto cumplimiento de las normas de

escolarización. Si es un problema el seguimiento del alumnado, que se intensifiquen las tutorías y se aumente el personal de orientación y atención a la diversidad en los institutos. Otras razones planteadas por alguna organización social tienen todavía menos peso. Como decir que «así los chicos y chicas de la ESO tendrán comedor escolar»; pues que la administración (autonómica o local) lo instale en los centros de secundaria. O que «los horarios lectivos de los colegios son mejores para las familias»; depende para quien sea y, además, ya muchos colegios públicos tienen jornada continua. Porque no querríamos pensar que la administración autonómica adopta esa medida casi exclusivamente por «razones» presupuestarias ante la falta de institutos públicos en algunas zonas urbanas o por una deficiente e interesada planificación de su red de centros...

Sí que hay razones de peso, o al menos serios interrogantes, para no trasladar ahora los cursos 1º y 2º ESO a colegios de primaria salvo en casos excepcionales. Una, de *legalidad*: la normativa básica dice que los centros que ofrezcan ESO «deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa educativa» (RD 132/2010). Dos, de *instalaciones*: está por ver si todos los colegios de la ciudad cuentan con los medios suficientes para recibir el aumento de alumnado de ESO que les llega. Tres, de *recursos*: ¿todos los colegios dispondrán de un servicio propio de orientación psicopedagógica? Cuatro, de *organización*: habrá que crear una segunda jefatura de estudios y conformar equipos docentes internivelares. Cinco, de *ajustes en la programación general anual*: los horarios lectivos del alumnado y del profesorado de secundaria difieren bastante de los de primaria. Seis, de *condiciones laborales*: algunos profesores de determinadas materias de secundaria se verán forzados a impartir clase en varios institutos. Siete, de *planificación de la escolarización obligatoria*: no va a resultar tan sencillo asegurar una plaza de 3º ESO en un instituto a todo el alumnado que acabe segundo en un colegio. Ocho, de *coordinación*: ¿cómo garantizar la necesaria coordinación administrativa (expedientes académicos) y pedagógica (proyectos curriculares) entre el instituto y sus colegios adscritos? Nueve, de *currículo*: la normativa básica oficial (RD 217/2022) establece el «perfil de salida para el alumnado (y por tanto competencias básicas) al término de la enseñanza básica», es decir, al finalizar la escolarización obligatoria. Y diez, de *concepto*: si cada etapa educativa tiene identidad propia, ¿tiene sentido dividir la ESO si no hay una causa fundada (no solo económica) y muy excepcional que pueda justificar una medida de ese calado?