

**ÍNDICE**

[La Comunidad de Madrid deberá pagar 1.000 euros a una profesora por el exceso de horas lectivas y CC OO avisa: hay otros 6.500 afectados](#) **EL PAÍS**

[La «buena» situación de los profesores](#) **EL DEBATE**

[La presidenta del MIT pide a alumnos y exalumnos que animen a sus congresistas a que defiendan la libertad de cátedra](#) **LA VANGUARDIA**

[Los dos programas educativos que están bajando al mínimo el fracaso escolar en España \(y al principio generaron rechazo\)](#) **EL PAÍS**

[Eva Nogales, candidata española al Nobel que estudió en el instituto público de Colmenar: "Crecí en la cultura del esfuerzo. No desconecto nunca porque no quiero"](#) **EL MUNDO**

[David Bueno, especialista en neuroeducación: "Hay padres que quieren más matemáticas en vez de teatro. Es un error"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Familias en pie de guerra contra la "directora dictadora" de un colegio público de Móstoles](#) **EL PAÍS**

[Cuando el recreo es un infierno: resolver un caso de acoso escolar puede dilatarse durante todo el curso](#) **ELDIARIO.es**

[Algo no estamos haciendo bien](#) **EL MUNDO**

[Harvard dice no al acoso de Trump](#) **ELPAÍS**

[La Intervención de la Comunidad de Madrid investiga el centro a distancia impulsado por Ayuso dentro del 'Caso FP'](#) **ELDIARIO.es**

[FP: Pasaporte directo hacia el empleo](#) **ABC**

[El 'boom' de la radio como recurso pedagógico se extiende por los colegios de toda España: "Hemos aprendido a escuchar sin tener que ver la pantalla"](#) **EL MUNDO**

[Universidades y colegios católicos lamentan la muerte del Papa Francisco, "ejemplo de humildad y compasión"](#) **EUROPA PRESS**

[La nueva educación: habilidades no cognitivas en el desarrollo escolar](#) **EL DEBATE**

[Los institutos contra el odio y las 'fake news': "No tienen conciencia de lo que comparten en redes"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El modelo de colegio de la II República que el Gobierno de Ayuso está copiando mal: 1º y 2º de la ESO en las escuelas de primaria](#) **EL PAÍS**

[Harvard demanda a Trump por recortar fondos y perseguir la censura de su sistema educativo](#) **LA VANGUARDIA**

[UNESCO avisa de la escasez y desmotivación de docentes: más de 720 plazas de Matemáticas sin cubrir en España en 2023](#) **EUROPA PRESS**

[Educación y sindicatos buscan retomar la negociación del Estatuto del Docente tras meses estancada](#) **EL DEBATE**

[El 40% de las plazas en las oposiciones para profesor de Matemáticas se quedan vacías: "Se los rifan las empresas"](#) **EL MUNDO**

[España sigue lejos de la media europea en enfermería escolar: una profesional por cada 6.300 alumnos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Más del 90% de menores de entre 4 y 10 años superan el límite de exposición a las pantallas: "España es apantallada".](#) **EUROPA PRESS**

[Mariano Fernández Enguita: "No nos podemos empeñar en hacer de la escuela un santuario que proteja a los alumnos"](#) **EL PAÍS**

[Cómo sorprender en clase para fomentar el aprendizaje](#) **THE CONVERSATION**

[Quién fue Comenio, el inventor del libro escolar ilustrado](#) **THE CONVERSATION**

[El Ministerio invertirá 2 millones de euros para acelerar las prácticas de FP en las empresas](#) **MAGISTERIO**

[El libro y la inteligencia artificial](#) **MAGISTERIO**

[La IA ahorra tiempo, pero no mejora el aprendizaje, según los profesores europeos](#) **MAGISTERIO**

[Los docentes se lamentan: «Muchos de nuestros alumnos vienen totalmente dormidos» por el uso de pantallas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El 47% de los centros asturianos con vacantes carecen de dirección para el próximo curso, según ANPE](#)  
**ÉXITO EDUCATIVO**

[Mayte Ortiz \(Fundación SM\), en la presentación del informe mundial sobre el profesorado: «Las escuelas tienen que competir con las empresas»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La oferta de FP privada online se dispara muy por encima de la pública](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Brigadoon o la melancolía educativa catalana](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Conocimiento, poder y educación](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Doble huelga en la educación pública madrileña el 28 de abril](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las malas condiciones de trabajo hacen que falten 44 millones de profesores en todo el mundo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Carlos Vargas \(Unesco\) «Las evaluaciones estandarizadas han reducido el ámbito de la docencia en general»](#)  
**EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Nuevas estrategias para gestionar la disciplina en las aulas: del castigo a la mediación y la educación emocional](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confección: José Antonio Martínez**

## **EL PAÍS** COMUNIDAD de MADRID

### **La Comunidad de Madrid deberá pagar 1.000 euros a una profesora por el exceso de horas lectivas y CC OO avisa: hay otros 6.500 afectados**

*Los tribunales dan la razón a una docente de Secundaria asesorada por el sindicato, que calcula que el Gobierno de Ayuso deberá desembolsar 6.5 millones de euros*

NATALIA JIMÉNEZ SEGURA. Madrid - 15 ABR 2025

Raquel, una profesora de Secundaria de la Comunidad de Madrid que prefiere mantener su anonimato, se ha convertido en el referente de muchos al ganar una sentencia histórica la que ha tenido acceso EL PAÍS contra la Consejería de Educación por trabajar un exceso de horas lectivas. Durante el curso 2022/23 trabajó 21 horas lectivas a la semana, en lugar de las 20 establecidas. La Federación de Enseñanza de CC OO la asesoró jurídicamente y ahora la Administración deberá pagarle 1.000 euros por la sobrecarga laboral. Pero no solo a ella. El sindicato ha asegurado que solicitará una extensión de sentencia, que implica que todos los profesores de Secundaria que hayan vivido la misma situación en algún momento de los últimos cuatro cursos, también podrán reclamar esa misma cantidad. Estiman que son cerca de 6.500 los afectados; por lo que, de ser así, la Comunidad deberá desembolsar unos 6,5 millones de euros.

La profesora, que ha pedido no revelar ni tampoco el instituto en el que trabaja, mantuvo ese horario durante un curso por "falta de profesorado" en el centro. Eso le implicaba tener al menos un grupo más a su cargo. A cambio de eso, el reglamento indicaba que la compensarían con una hora menos de sus otras tareas, pero pronto se dio cuenta de que su carga de trabajo no se lo permitía. "La sentencia lo que dice es que no hay manera de compensar una hora lectiva. Una hora lectiva no puede equivaler a una reunión. No me pueden decir: 'Como tienes que dar una hora de clase más, ya no vas a hacer reunión con las familias'", explica. Durante un tiempo, asegura, hubo una orden para que se le pagara esa sobrecarga horaria, pero ese dinero nunca llegó.

La sentencia nº 63/2025, con fecha del 14 de marzo de este año y a la que ha tenido acceso EL PAÍS, argumenta que la compensación por exceso horario regulada en la Orden del 23 de noviembre de 2022 de la Consejería de Economía, Hacienda y Empleo es independiente de las horas complementarias y ambas deben abonarse sin que esto implique una doble compensación. El fallo establece que la Administración debe abonar 1.000 euros más los intereses correspondientes a la docente, además de condenar a la Administración a pagar 400 euros en costas judiciales. "Esto pone en evidencia que la Comunidad de Madrid está haciéndonos trabajar por encima de nuestras posibilidades y de lo que está regulado", dice la afectada.

El caso de Raquel no era ni el primero, ni el último de este tipo que llegaba al sindicato, por lo que llevó a CC OO a utilizarlo como una "denuncia centinela", para después poder solicitar una extensión de sentencia para todos los profesores en la misma situación. "El número de profesores afectados es muy, muy alto. Podemos estar



hablando a lo mejor entre 6.000 y 7.000 profesores. Esto además se puede reclamar con efecto retroactivo a cuatro cursos anteriores”, asegura Isabel Galvín, portavoz del sindicato. En caso de ser así y de que todos lo reclamaran, la Consejería deberá desembolsar entre 6 y 7 de millones de euros. Este diario ha solicitado una reacción a la Administración, a lo que han contestado: “No nos consta haber recibido aún la sentencia que mencionas, cuando llegue la estudiaremos”.

Con eso coincide Raquel: “Yo no era la única persona que estaba en mi instituto con 21 horas lectivas. A mí me tocó ese año, pero al año siguiente le tocó a otra compañera. Quien no ha estado un año, ha estado otro. Yo creo que va a haber muchos profesores que van a poder reclamar esto”.

La sentencia llega en un momento clave. Recientemente, la Consejería de Educación de Madrid y los sindicatos de la mesa sectorial —CC OO, ANPE, CSIF y UGT— firmaron el acuerdo que reduce de 20 a 19 las horas lectivas del profesorado en Secundaria. De esta manera, a partir de septiembre, todos los profesores tendrán una hora lectiva menos, que se irán reduciendo progresivamente hasta volver a las 18 horas para todos los docentes de ESO y FP en el curso 2028/29, según se ha acordado en un acto en la sede de la Consejería de Educación. “Es una manera de presionar a la Administración para que no tenga al profesorado por encima del horario legalmente establecido”, insiste Galvín.

## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***La «buena» situación de los profesores***

*Todos los estudios, incluso los que anuncian lo contrario, apuntan a un creciente hastío entre el profesorado*  
Daniel Martín Ferrand. 17/04/2025

Un estudio publicado el pasado marzo, basado en numerosas encuestas serias, afirma que «el 79 % del profesorado considera que hay alumnos que no desean estar en el aula, lo que entorpece el aprendizaje del resto». De la misma manera, «solo el 44 % de los docentes percibe que el alumnado sale mejor preparado que en años anteriores». Por otro lado, «un 38 % de los docentes dice vivir su trabajo con indiferencia» —¡frente a un 2 % en 2007!— y solo el 24 % afirma «mantener la ilusión pese a los problemas, muy lejos del 60 % que lo hacía en 2007».

No olvidemos que la docencia es una profesión esencialmente vocacional. Y estos cambios, según el estudio, «parecen afectar especialmente a los profesores jóvenes».

Hay muchos más datos preocupantes en el estudio que, empero, en su resumen inicial, en el título de uno de los tres apartados en que se divide el mismo, afirma que «las condiciones laborales del profesorado son buenas en general, aunque han empeorado en algunos frentes». Sin embargo, cuando vas al capítulo en cuestión, se dice que eso solo ocurre con los profesores de secundaria —aunque no da datos concretos de los maestros de Infantil y Primaria— y se basa solamente en el salario y en la presunta realidad de la ratio alumnos/profesor.

Si se lee en profundidad este estudio —*El estado de la profesión docente en España*, firmado por Lucas Gortazar y publicado por ESADE— uno siente enorme preocupación por cómo están las cosas. Pero no pasa nada, porque «las condiciones laborales del profesorado son buenas en general». Y esto se afirma en base a unas tablas salariales que, evidentemente, dejan fuera la enseñanza privada, cuyos sueldos son notablemente inferiores a los datos que aquí se ofrecen. En realidad, según el propio estudio —al que se accede fácilmente en Internet— dicha afirmación no se sostiene.

Por otro lado, los datos aportados STEs-Intersindical muestran que los profesores habrían perdido de promedio 58.160 euros en el periodo 2010-2024 si sus sueldos hubieran estado ligados a la subida del Índice de Precios al Consumidor (IPC). Algunos compañeros hemos hecho lo mismo con la educación privada, y nuestros cálculos dan una cifra aún más abultada.

El estudio de las «buenas» condiciones, a la postre solo un titular, incide en la preocupante situación de los profesores más jóvenes, desmotivados ya desde el comienzo. El futuro de la profesión es desolador pues apenas surgen vocaciones entre los mejores estudiantes escolares. O, cuando nacen, se suelen desechar por las oscuras perspectivas.

Ciertamente, no solo se trata del salario: la cada vez mayor desmotivación del alumnado, la dificultad de incorporar estudiantes de otras culturas, la enorme carga burocrática que conllevan las nuevas metodologías y corrientes psicopedagógicas, la presión de unos padres cada vez menos empáticos y más maleducados, jornadas maratónicas que en ningún caso compensan las «largas» vacaciones, el desprecio social hacia el aprendizaje auténtico en aras de un resultadismo estéril...

No puede, entonces, sorprender que la nota de corte para acceder a la carrera de Magisterio sea tan baja. Ni que las competencias lingüística y matemática de los nuevos maestros sean más que dudosas en un enorme

porcentaje de los casos. Si una sociedad no consigue nutrir el sistema educativo con los mejores, está condenada a un futuro tenebroso. Y esto es algo que ocurre en gran parte de Occidente.

Si se mejorase notablemente la educación, con políticas para la mejora del profesorado, pero también en muchos otros terrenos, sería fácil para cualquiera descubrir que el estudio presenta una situación desoladora en sus 32 páginas salvo en esa única línea en la que dice, más que demuestra, que «las condiciones laborales del profesorado son buenas en general». No creo que haya mala fe, sino la ceguera propia de una sociedad absorta en su propio ombligo.

Basta hablar con profesores de cualquier nivel, cualquier comunidad autónoma, cualquier ideología... para descubrir un hartazgo mayúsculo. Es más, el citado estudio rezuma hastío profesional y honda preocupación porque los de arriba nunca hacen nada.

Quizás lo bueno sea que los profesores creemos tener la mejor de las profesiones y, bajo esta situación sociolaboral, padecemos un peculiar síndrome de Estocolmo, aunque cada vez conozco a más compañeros que han decidido cambiar de aires y dejar de lado la hasta hace poco reconfortante vocación.

## LA VANGUARDIA

### **La presidenta del MIT pide a alumnos y exalumnos que animen a sus congresistas a que defiendan la libertad de cátedra**

*Sally Kornbluth envía una carta a los egresados del Massachusetts Institute of Technology para que pidan a sus representantes en Washington que defiendan “la educación y la investigación”*

La Vanguardia. Barcelona. 18/04/2025

La ofensiva educacional y económica de Donald Trump contra las Universidades no cesa. El presidente de EE.UU., que no cede en su política de dejar sin fondos públicos o beneficios fiscales a todos los centros docentes que no admitan una tutoría política sobre las materias que enseñan, se está encontrando, no obstante, con resistencia. Si la Universidad de Harvard ya anunció que no cedería a la imposición de Trump, su vecina en el estado de Massachusetts, el MIT, ha dado un paso más. La presidenta de la institución, Sally Kornbluth, ha pedido por carta a todos los alumnos y exalumnos del centro que se posicionen en defensa de la libertad de cátedra y pidan a sus congresistas que se enfrenten a Trump por sus recortes ideológicos.

En su texto, Kornbluth subraya cómo es “el MIT que recordáis” en el que la norma era “compartir clases y laboratorios con amigos brillantes de todos los lugares y todos los orígenes” lo que convirtió al centro en “fuente de innovadores e innovaciones”. Ese mismo centro, dice, “interfieren con el funcionamiento normal” de la institución. Esos cambios, añade, “están perjudicando a todo el país”.

Cabe recordar que por las aulas del MIT han pasado, entre otros, 105 premios Nobel, 26 ganadores del Premio Turing, 41 astronautas y ocho jefes de Estado.

#### *Recortes ideológicos*

Kornbluth prosigue señalando que el daño causado por la intromisión ideológica del Gobierno ya está causando “recortes presupuestarios en todas las oficinas y departamentos, congelaciones de contratación y despidos, y una reducción del 13% en la cantidad de estudiantes de posgrado que pudimos admitir en programas de investigación”. Y advierte de que no serán los últimos, debido a que el paquete legislativo previsto por la administración Trump seguirá atentando contra la libertad económica y de cátedra del centro.

De entre las amenazas que sufre la docencia universitaria en EE.UU., la presidenta del MIT destaca como “la más grave” el aumento de los impuestos “sobre los ingresos del fondo de dotación educativa”, un fondo constituido por las donaciones de exalumnos y colaboradores del centro que, de ser tasado, supondría una pérdida de cientos de millones de dólares cada año”.

Por todo ello, Kornbluth pide a los alumnos y exalumnos que actúen y contacten con senadores y congresistas de sus estados para que su protesta llegue a Washington. “Las llamadas telefónicas a las oficinas del Congreso pueden ser incluso más efectivas que los correos electrónicos”, destaca la presidenta del centro, que añade que “también pueden considerar publicar en redes sociales un vídeo informal explicando cómo el MIT les abrió oportunidades y les ayudó a hacer el bien por los demás”.

Kornbluth concluye su mensaje pidiendo que, al margen del pensamiento político de cada cual, “ayuden a los responsables políticos a comprender el valor intrínseco y duradero del MIT” para el conjunto del planeta.

# EL PAIS

## Los dos programas educativos que están bajando al mínimo el fracaso escolar en España (y al principio generaron rechazo)

*La FP básica y la diversificación curricular fueron mal recibidas por la izquierda y la derecha respectivamente. Ahora todas las comunidades apuestan por ellos*

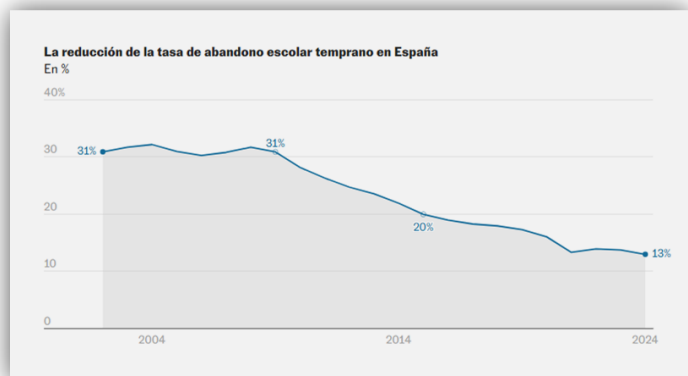
IGNACIO ZAFRA. Reinosa - 18 ABR 2025

En las frías calles de Reinosa están preocupados por Donald Trump. Como en medio mundo, pero más que la media. La población del sur de Cantabria vive en gran medida de una gran factoría siderúrgica, que los vecinos siguen llamando la Naval o simplemente “la fábrica”, aunque su nombre ahora es Forgings & Castings. Sobre ella, sobre el municipio, y sobre toda la comarca sobrevuela el temor al impacto de los aranceles al acero aprobados por Estados Unidos. Del tema se habla aquí en todas partes, también en el instituto público Montesclaros, un centro de referencia en los estudios de Formación Profesional vinculados a la industria, implantados hace medio siglo. Los chavales hacen prácticas en la factoría, y muchos cuentan con trabajar en ella, como sus padres y abuelos. Son en cierta forma, afirma su director, Norberto García, “hijos de la fábrica”, que tiene cerca de 700 empleados, 900, si se le suma la escisión que mantiene el anterior nombre de Sidenor, lo que equivale a más del 10% de los 8.570 habitantes de Reinosa.

De los 670 estudiantes del instituto Montesclaros, 200 cursan FP en alguno de sus tres niveles. Uno de ellos, Eder, es un ejemplo del cambio que está experimentando el grado básico, el primer peldaño de la Formación Profesional. De ser la opción a la que los institutos mandaban a los chavales que iban mal para que pudieran terminar la ESO (que sigue siendo la razón principal para que lleguen a sus aulas), a ser una vía en la que los propios alumnos también pueden solicitar adscribirse porque prefieren una enseñanza más práctica. Para ello deben cumplir algunos requisitos, como tener 15 años, la edad de Eder. “Aquí hay clases teóricas, pero también vamos al taller. Es más entretenido que estar en clase todo el día”, afirma. Cuando acabe los dos cursos que dura el grado, el adolescente espera hacer el grado medio y el superior de Mecanizado. Y después, entrar a trabajar “en la Naval de Reinosa”, como su padre y su hermano. A la espera de los efectos que pueda tener la guerra comercial declarada por Estados Unidos, sus expectativas no es descabellada. La inserción laboral de los graduados en FP en el Montesclaros ronda el 90%, asegura el jefe de estudios Antonio Díez, y uno de los problemas con los que ha de lidiar el profesorado es que muchas veces los contratan antes de acabar el ciclo superior. La relación con el tejido industrial de la zona es tan cercana que a veces son los técnicos de las fábricas los que se acercan a reparar la maquinaria de los modernos talleres del instituto (conocido en Cantabria, por otra parte, por su sorprendentemente amplia semana cultural).

La FP de grado básico generó inicialmente rechazo entre la izquierda. Del mismo modo que los programas de diversificación curricular —que van dirigidos a chavales con dificultades de aprendizaje e implican una adaptación de los contenidos— lo hicieron en las filas de la derecha. Ambas vías educativas se han convertido, sin embargo, en claves para reducir el fracaso escolar en España —sobre todo entre los chicos, que son los que más fracasan—.

El país ha rebajado su tasa de abandono escolar temprano (jóvenes de 18 a 24 años que tienen como mucho la ESO y no están estudiando) al mínimo histórico del 13%, cuando en 2014 era del 22%, y en 2004, del 32%. Y ha elevado al 80% el porcentaje de la población entre 20 y 24 años que ha terminado, al menos, la enseñanza secundaria postobligatoria (Bachillerato o FP de grado medio) cuando en 2014 solo llegaba al 66%, y en 2004, al 61%. En ambos casos, aunque ha mejorado, el alumnado extranjero presenta peores datos (en abandono educativo temprano, el 29,5%).



Cantabria tiene la menor tasa de abandono (5,5%) después del País Vasco (5%). Y el mayor porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que han terminado al menos la secundaria superior (90%, como Euskadi).

En paralelo a la reducción del fracaso escolar, el alumnado de FP básica ha aumentado un 32% desde su implantación en 2015, casi el triple de lo que ha crecido el número de estudiantes de la ESO, hasta rozar los



62.000 (aunque solo el 56% logra terminar los estudios). Y en el primer año de su reimplantación, un 8% de los chavales de tercero de la ESO estudiaba en el programa de diversificación curricular.

La FP básica generó inicialmente recelos en la izquierda por ser segregadora. En parte porque, con el primer diseño que hizo el PP, terminarla no suponía obtener el título de la ESO, recuerda Alonso Gutiérrez, responsable del gabinete de estudios de la Federación de Enseñanza de CC OO. Cataluña, por ejemplo, rehusó implantarla, y su peso en los centros educativos catalanes ha sido testimonial hasta ahora; algo que la Generalitat, presidida por el socialista Salvador Illa, ha decidido cambiar, doblando, hasta las 2.000, el número de plazas de nuevo ingreso el curso que viene.

Los programas de diversificación curricular no agradaban al PP, que en la anterior ley educativa los reorganizó situándolos en segundo y tercero de la ESO (en vez de en tercero y cuarto, como estaban hasta entonces). Ello hacía que los chavales se reincorporasen a la ESO ordinaria en el último curso, con lo que muchos se estrellaban y no lograban titularse. Tras la aprobación de la Lomloe y la vuelta al esquema de cursos original, el porcentaje de alumnado matriculado en dichos programas ha aumentado rápidamente hasta doblar al que había con la normativa del PP. Y cuatro de las cinco autonomías donde más peso ha alcanzado la diversificación están gobernadas por el PP (Canarias, Extremadura, La Rioja y Andalucía; en la quinta, Castilla-La Mancha, están los socialistas).

*Casi todos siguen estudiando*

Moisés Sánchez, 39 años, da clase de diversificación, en el ámbito —la agrupación de asignaturas que caracteriza al programa— lingüístico-social del instituto público Az-Zait de Jaén. “La principal diferencia con los grupos ordinarios es que aunque todo el alumnado debería tener una atención personalizada, con estos estudiantes es aún más importante, y eso solo se puede conseguir con ratios pequeñas. Yo tengo nueve alumnos cuando en una clase estándar tendría 27”. La dedicación que exige una enseñanza más competencial, en el que todos los contenidos están ligados a la vida real, hace que el esfuerzo sea, con todo, mayor que en una clase ordinaria, asegura. Como también lo es la satisfacción. “En un grupo estándar tendrían complicado terminar, mientras que aquí el porcentaje de éxito se acerca al 100%, y la mayoría continúa estudiando un ciclo medio de FP”.

El grado básico de FP sigue recibiendo críticas por segregador, aunque cada vez menos. “Mientras haya un profesor, una familia o un estudiante que piense que la Formación Profesional de grado básico es peor estaremos siendo tan catetos como cuando pensábamos que la Formación Profesional en su conjunto era una vía de segunda con respecto al Bachillerato y la universidad”, afirma la ex secretaria general de FP Clara Sanz. “Los estudiantes de grado básico adquieren las mismas competencias de salida que en la ESO y, además, obtienen un primer título profesionalizante. Y no es para los malos estudiantes, sino para aquellos que no quieren una vía tan académica, sino que prefieren aprender haciendo”.

## EL MUNDO

### **Eva Nogales, candidata española al Nobel que estudió en el instituto público de Colmenar: "Crecí en la cultura del esfuerzo. No desconecto nunca porque no quiero"**

*La biofísica Eva Nogales es la única española con el Premio Shaw. Referente mundial en la biología molecular, no se olvida del instituto público de su pueblo: «Mis profesoras me abrieron las puertas al conocimiento».*

OLGA R. SANMARTÍN. Viernes, 18 abril 2025

Eva Nogales, catedrática de Bioquímica, Biofísica y Biología Estructural de la Universidad de California en Berkeley (EEUU), es la única científica española de la historia que ha ganado el Premio Shaw, el llamado Nobel oriental, un mérito que la ha llevado a aparecer también en las quinielas del Nobel sueco.

Nacida en Colmenar Viejo (Madrid), de padre camionero y madre ama de casa, estudió gracias a una beca. Está orgullosa de que su trayectoria «ejemplifique la labor de ascensor social de la educación pública» y no ha dejado de mantener el contacto con sus profesoras del instituto, que le inculcaron un profundo amor al conocimiento y una pasión contagiosa por el trabajo.

Lleva en Berkeley 32 años y se ha convertido en líder internacional en el uso de la criomicroscopía electrónica, una herramienta que permite tomar millones de imágenes de los componentes de las células a una escala diminuta -son un millón de veces más pequeños que una pulga- y obtener a partir de ellas la forma tridimensional, átomo a átomo, de proteínas clave.

Así, ha logrado determinar la estructura de la tubulina, una especie de pieza de Lego que forma los microtúbulos, esenciales para la vida de las células, un descubrimiento que abre la puerta a nuevos tratamientos contra el cáncer y que le valió la portada de la revista *Nature*.



Dos décadas de su vida las ha dedicado a revelar la forma de un complejo de proteínas, el factor de transcripción TFIID, que le ha permitido comprender cómo funciona la lectura de cada uno de nuestros genes. «La ciencia me ha hecho vivir la vida con intensidad», sostiene.

*En diciembre vino a España para ser investida doctora honoris causa por la Universidad Carlos III de Madrid y para recibir la medalla al mérito científico del CSIC. Pero el galardón más importante, el que la pone a las puertas del Nobel, es el Premio Shaw. Es la única española que lo tiene. ¿Siente presión por estar en las quinielas del Nobel?*

Sí, siento una enorme responsabilidad. Una de cada cinco personas que ganan el Shaw gana también el Nobel, pero eso no significa que me lo vayan a dar.

*¿Cómo ha llegado hasta tan arriba desde el instituto público de su pueblo?*

Estudí en el Marqués de Santillana de Colmenar Viejo, que entonces era el único de toda la sierra de Madrid. A mí el instituto me definió como persona, me abrió las puertas al conocimiento. Me encantaban las Matemáticas, la Biología y la Física, pero también la Literatura y la Historia. La adolescencia es la época más bonita e intensa de nuestra vida. Yo la disfruté muchísimo.

*¿Qué notas sacaba?*

Matrículas de honor.

*¿Tiene altas capacidades?*

No se me hizo nunca ninguna prueba, pero crecí en la cultura del esfuerzo, la de no dejar para mañana lo que puedas hacer hoy. Totalmente. Era muy trabajadora, un poco maniática y superresponsable.

*¿Sus padres se preocuparon por su educación?*

Lo más importante para mis padres era que sus hijos fueran a la universidad, tuvieran cultura y trabajos intelectuales. Mi padre era de una familia de ganaderos y él y sus hermanos se turnaban de jóvenes para cuidar a las ovejas. Yo no lo conocí de pastor, cuando nació ya era camionero y trabajaba en una empresa de transportes. Y mi madre, hasta que se casó, tenía la profesión típica de las mujeres de Colmenar: era bordadora. Todas las chicas de Colmenar bordaban mantelerías, sábanas, el ajuar... Luego se dedicó a su casa. Eran muy trabajadores y ahorradores. No nadábamos en la abundancia, pero siempre me compraban libros de texto nuevos. No tenía ropa de marca, pero libros no me faltaban nunca.

*¿Le dieron beca para ir a la universidad?*

Sí, estudié Física con beca en la Universidad Autónoma de Madrid. La Movida la vi de lejos porque estaba todo el día estudiando.

*¿Cuándo tuvo claro que quería ser física?*

Yo pensaba estudiar Medicina porque tenía buenas notas. A mis padres probablemente les hubiera hecho más ilusión. Pero me di cuenta de que no tenía ni la fortaleza emocional ni la vocación. Así que me fui lo más lejos posible de las enfermedades. Me encantaba la forma en que las Matemáticas expresaban de forma elegantísima el mundo de las leyes físicas. Carl Sagan me inspiró mucho, por su don de saber explicar conceptos difíciles de forma sencilla. También me influyeron mis profesoras del instituto, que me definieron como persona y me abrieron las puertas al conocimiento y a la investigación.

*¿Mantiene el contacto con ellas?*

Sí, me he mantenido siempre en contacto con ellas. Son Ana Cañas, mi profesora de Física; Ana de Frutos, de Biología, y Avelina Lucas, de Matemáticas. Son mujeres de rompe y rasga: apasionadas, inspiradoras y con una capacidad didáctica impresionante. Si a cualquiera de ellas le hubiesen dado las oportunidades que tuve yo, habrían ganado el Nobel. Nos vemos todos los años y tenemos un grupo de WhatsApp. Cuando obtuve la estructura de la tubulina unida al taxol y salió en la portada de *Nature*, la mandé al instituto. También nos juntamos cuando, a los 50 años, me hicieron miembro de la Academia de Ciencias de EEUU, que para mucha gente es la culminación de su carrera. Durante la ceremonia llevé un fular de seda rojo muy bonito que me regalaron ellas.

*Para la entrega del Premio Shaw llevó un mantón de Manila.*

Sí, cuando volví a España después de la pandemia compré dos mantones de Manila en la Puerta del Sol: uno para mi compañera [la premio Nobel] Jennifer Doudna porque iba a ser su cumpleaños, y otro para mí. Cuando me dieron el Shaw, me dije: «Yo ahí voy de mantón de Manila». También llevé lazos morados en la muñeca y en la cintura. Iba de mujer y de española.

*¿Qué le cuentan sus profesoras sobre el sistema educativo español?*

Cosas positivas y negativas. Lo que yo veo, más que ellas me lo hayan dicho, es que las leyes cambian constantemente y el sistema educativo no es estable. Los profesores deben de estar aturdidos.

*¿Cree que los alumnos se esfuerzan ahora menos que antes?*

La gente joven es un reflejo de cómo es la sociedad. En el mundo de la educación y de la investigación de EEUU estamos viendo que, a partir de la pandemia, la gente ha decidido vivir más la vida, estar más con sus amigos y dedicarse más a sus aficiones. Se piensa más en disfrutar. Desde Europa también me dicen lo mismo. Incluso desde China, un país que se identifica con el esfuerzo más absoluto. Esto es algo que aquí en España es más parte de la cultura: una cosa es el trabajo y otra la vida personal. En EEUU hay más adictos al trabajo.

*¿Usted es capaz de separar la vida personal del trabajo?*

Los de mi generación vemos esto como una vocación y un privilegio. Nos encanta lo que hacemos y nos da igual que sea un día de fiesta que probablemente nos levantemos por la mañana y vayamos a revisar el correo electrónico para ver qué noticias hay del laboratorio. Ahora eso no es así. Las nuevas generaciones dicen: «Vamos a trabajar de tal a tal hora». Yo no desconecto nunca. Pero además es que no quiero, porque me encanta esto. Y eso no quiere decir que no disfrute de la compañía de mi familia y amigos. A mí la ciencia me ha hecho vivir la vida con intensidad. Es decir, si voy a un museo me lo pateo entero. Si estoy en la naturaleza, veo en una hoja el mecanismo de la fotosíntesis y la aprecio mucho más.

*¿Ve a jóvenes sin vocación laboral que viven su ocio con intensidad?*

No lo sé. Estas generaciones han sido expuestas a tendencias completamente diferentes y a un ritmo de cambio brutal. Sienten mucha incertidumbre. Tienen que decidir a qué se dedican y cuál es su función en el mundo cuando no sabemos hasta dónde nos va a llevar la inteligencia artificial. Los jóvenes o tienden a estar muy involucrados en ideas y proyectos o están tan apabullados que deciden vivir el día a día. Mi generación, la que vivió la Transición, la democracia, la modernización de España y la entrada en la UE, tuvo mucha suerte y vivimos una libertad de expresión y de actuación que ahora yo creo que no existe. A cada individuo se le daba un protagonismo que ahora se ha diluido.

*¿Por qué dice que hay menos libertad de expresión que antes?*

Antes nos preocupábamos menos de la sensibilidad del otro; por ejemplo, se hacía un humor que ahora sería ofensivo. Me da la sensación de que ahora la gente tiene que pensarse un poco más lo que dice, para bien y para mal.

*¿Qué herramientas son necesarias para afrontar este proceso de cambio en el que estamos inmersos?*

La educación es importantísima. Lo mencioné muchas veces en mi discurso del honoris causa: ninguna sociedad puede permitirse el lujo de desperdiciar talento por no ofrecer educación de alta calidad que descubra y alimente el potencial de cada uno de sus ciudadanos. Para mí, una educación ideal es aquella que saca de cada individuo su máximo potencial. Es también aquella que te hace querer seguir aprendiendo.

*¿Qué tipo de profesora es?*

Yo me tomo mis clases muy en serio. Me gusta mucho interaccionar con mis estudiantes porque veo su potencial para apasionarse por lo que hacen y porque son los que van a contribuir a crear el conocimiento del futuro. Normalmente dedico unos 20 minutos a dar la clase, pero me paro, hablamos y discutimos, en un estilo de enseñanza socrática. Aunque grabo las clases, los estudiantes están presencialmente porque quieren hacerme preguntas. Y entonces, sobre sus preguntas, surge un intercambio. De vez en cuando algunos me preguntan cosas que a mí no se me habían ocurrido.

*¿Qué intenta enseñarles?*

A ser conscientes de que hay otros puntos de vista, otras experiencias de vida y fuentes de información. Por eso me parece tan importante que se eduque en el sentido común, en el pensamiento crítico, en enseñar a poder juzgar y en tratar al otro con respeto y empatía. Cualquier líder, cualquier persona que tenga que tomar decisiones importantes, tiene que empezar por ser alguien que escuche. No como Trump... Como mujer y científica, me preocupa alguien con tan poco respeto por la ciencia y con una visión tan superficial sobre las mujeres.

*¿Por qué las mujeres no estudian carreras científico-tecnológicas, a pesar de que éstas son las que tienen más salidas laborales?*

Falta que tengan más oportunidades de hablar con mujeres que sean referentes. Los estudiantes se lanzan a hacer una carrera sin haber tenido una interacción previa con alguien que les haya contado en qué consiste su trabajo en el día a día. Pero ha habido mucho avance: en la Carlos III hay un 30% de mujeres en Ingeniería.

*¿Qué pueden aprender las universidades españolas de las de EEUU, que están entre las mejores del mundo?*

En EEUU la ciencia está más ligada a las universidades que en España. Se hace más investigación porque tenemos menos horas de docencia. En España se hace buena investigación, pero los profesores deben dar clase todos los días de la semana. ¿Cómo vas a hacer ciencia al mismo nivel y con la misma profundidad? Tener más profesores es una inversión.

*¿Usted podría hacer en España lo que hace en EEUU? Aquí muchos científicos se ven obligados a irse al extranjero para poder progresar en su carrera profesional.*

Hay gente en mi campo en España que está haciendo muy buen trabajo, pero es cierto que yo he podido abarcar más y dedicarme a proyectos más arriesgados, porque tenía una financiación más elevada y a más





largo plazo. Eso me ha permitido ser más competitiva y poder dedicarme a proyectos más arriesgados pero con mayor impacto. Puedo contratar a los mejores investigadores porque no me van a faltar medios. De hecho, me dieron el Premio Shaw por algo que estuve 20 años investigando y a lo que pocos se atrevían a enfrentarse: ayudó mucho saber que iba a poder tener financiación durante todo ese tiempo. Por eso aprecio tanto la ciencia que se hace en España, en situaciones donde no se sabe si va a haber continuidad o con recursos que no son los de EEUU.

*Las universidades públicas españolas están infrafinanciadas y muchas se encuentran asfixiadas. No tienen ni para pagar la luz.*

Es una pena. La educación y la ciencia requieren de inversiones a largo plazo. Durante décadas EEUU ha estado invirtiendo de forma sostenida en investigación. Veremos ahora Trump. La vez anterior no hizo cambios porque existía una tradición muy fuerte entre los republicanos y los demócratas de sostener a la ciencia. Somos potencia internacional por las universidades y la investigación.

*¿Qué tipo de vida hace en Berkeley?*

Me levanto a las 6.30, me pongo un café y miro mi correo. Preparo la clase y suelo hacer Pilates o aeróbic, porque el ejercicio es muy importante. Desayuno un batido de kale o yogur con plátanos, fresas o arándanos, que tienen proteínas y antioxidantes. Entro a trabajar sobre las 9 en un laboratorio donde la mayoría somos mujeres. A las 18.00 suelo irme a casa porque cenamos muy pronto. Yo me encargo de la cena y mi marido, que es británico, se encarga del jardín y de arreglar todo lo que se rompe.

*Tiene dos hijos, de 22 y 24 años. ¿Qué estudian?*

El de 24 años estudió Ingeniería Mecánica y está haciendo un máster de Robótica en la Universidad de Berkeley. El de 22 años está terminando Ciencia de Medio Ambiente en la Universidad de California en Santa Cruz. Estudia el suelo para temas de agricultura sostenible. Son brillantísimos. A lo mejor no son tan trabajadores como era yo, pero leen, están al tanto de las noticias, tienen pensamiento crítico y se puede mantener con ellos conversaciones a muy alto nivel.

*¿Sabe cómo les ha ido a sus compañeros del instituto?*

La mayoría de nuestros padres no fue a la universidad, mientras que nosotros fuimos casi todos. Una estudió Medicina y se hizo anestesióloga; otra, Ingeniería; otro, Geología... Funcionó el ascensor social. Si yo no hubiese tenido la calidad que tuve en el instituto, no estaría aquí. No sé qué habría hecho, para mí fue esencial.

## **elPeriódico** de Catalunya

### **David Bueno, especialista en neuroeducación: "Hay padres que quieren más matemáticas en vez de teatro. Es un error"**

*El doctor en Biología y profesor de la UB invita a la escuela a valorar las artes porque contribuyen a que los adolescentes tengan cerebros "abiertos, flexibles y adaptables"*

Olga Pereda. Madrid 19 ABR 2025

Doctor en Biología y especialista en neuroeducación, el profesor universitario David Bueno pide a los colegios e institutos que no arrinconen las artes como si fueran las hermanas pobres de la educación. La *plástica, la música, la poesía, el teatro y la filosofía* no son ni una pérdida de tiempo ni un divertimento prescindible. Son, al igual que las ciencias, una herramienta fundamental para el cerebro de los niños y los adolescentes. El autor de 'El cerebro del adolescente' defiende la unión de ambos campos del saber en su último libro, 'El arte de ser humanos' (Destino) -'L'art de ser humans', en Grup 62-, con el que acaba de conquistar el premio Josep Pla.

*En el sistema educativo, las artes son un simple complemento y se llaman, despectivamente, asignaturas 'maría'. ¿Por qué?*

Corresponde a la visión de que la educación tiene que servir para formar a profesionales competentes y competitivos. Claro que tiene que servir para eso, pero para más cosas. La educación pública y universal debe tener como función formar personas críticas, reflexivas y empoderadas. Eso solo se consigue si trabajamos el cerebro de forma global, no sectorial. Si solo estudias ciencias te pierdes toda la plasticidad que te brindan el resto de actividades. Si solo estudias artes, te pierdes lo que te da la ciencia. No propongo que todo en la escuela sean artes, sino valorarlas como un activo muy importante. Tenemos que enseñar matemáticas y lengua, pero también hay que valorar las artes por su gran potencial para contribuir a un cerebro abierto, flexible y adaptable.

*No cabe todo en el horario escolar.*

Cierto, no hay tiempo. Sin embargo, sí podemos incluir pequeñas actividades artísticas en las asignaturas de ciencias. En 3º de ESO se estudia biología celular, así que se puede proponer a los alumnos que imaginen, o busquen en YouTube, cómo sería una música y una danza para representar el movimiento de los componentes de una célula. Eso es arte porque incluye música y movimiento corporal y además permite saber más biología.

*Hay familias que prefieren que su hijo sea biólogo o arquitecto antes que músico o pintor. ¿Se equivocan?*

No debemos condicionar su futuro sino ofrecer las máximas oportunidades para que elijan. ¿Cuántos escritores hay que han estudiado Ingeniería o Medicina? Conozco unos cuantos guionistas de televisión que son biólogos. La ciencia les gustaba, pero sus instintos, deseos y placer estaban en otra cosa.

*Los coles no son los únicos que arrinconan las artes. Pocas familias van un sábado por la mañana a un museo.*

Marginalizar estas actividades es un desacierto. En muchos centros educativos me encuentro con padres que piden que se impartan más clases de matemáticas a costa de no tener, por ejemplo, teatro. Es un error. El teatro es importantísimo para los chicos y las chicas porque les permite empatizar con sus compañeros y mejorar su memoria. Deben tener contacto con todas las artes para que, cuando sean adultos, se conozcan mejor a sí mismos. Representar un papel en una obra de teatro implica examinarte tú y tus sentimientos. Esta interiorización te ayuda a descubrir quién eres y cómo eres.

*¿Para qué le sirve el arte a un adolescente?*

Para continuar descubriéndose a sí mismo. Los adolescentes atraviesan la época de máxima transformación de la mente y el cuerpo junto con la infancia. Si solo se dedican a estudiar, ¿cuándo van a descubrir sus propios cambios? Lo descubrirán a través del deporte, el teatro, la danza, las artes plásticas, la música. Cuando uno pinta un cuadro o hace una escultura, no solo refleja lo que ve fuera sino lo que ve de sí mismo. Este paso, entre el arte y el autoconocimiento, es lo que más beneficia a los adolescentes.

*La generación EGB dividía a los chavales entre ciencias y letras. ¿Le parece una idea nefasta?*

Soy de esa generación y recuerdo a un profesor de lengua castellana que nos mandaba hacer redacciones a menudo, una actividad muy útil y necesaria. Siempre me decía: "Solo escribes tonterías".

*¿En serio?*

Probablemente eso me empujó a estudiar ciencias. Soy científico, pero llevo escritos 27 libros. Parece que las tonterías que escribía en mi infancia a lo mejor no eran tan absurdas como mi profesor pensaba.

*Lamentablemente quedan docentes que desaniman y sueltan frases como "no vas a saber hacer una raíz cuadrada en tu vida".*

Pues mejor que se dediquen a otra cosa. Esa frase frustra. Cualquier reconducción debe ser siempre en positivo. Por ejemplo: "Vamos a analizar lo que has escrito para mejorarlo o vamos a ver por qué no te sale una raíz cuadrada porque seguro que puedes".

*Afirma que educar también es un arte. ¿Cómo hay que educar?*

Respetando las motivaciones de cada alumno porque, a partir de sus motivaciones, continuará creciendo de la mejor manera posible. Estimulando, ofreciendo experiencias, conocimientos y apoyo, incluido el emocional. Nunca con sobreprotección porque es nefasta y hace creer a los chavales que no pueden hacer cosas por sí mismos. Hace falta también cultura del esfuerzo.

*¿Y memoria?*

También es importante. Construimos a partir de lo que ya sabemos. Otra cosa es qué deben saber de memoria porque estamos en 2025 y no a mitad del siglo XX.

*Nos hemos convertido en una sociedad empeñada en la felicidad. Usted propone que apostemos por el bienestar.*

La felicidad es un estado muy intenso y placentero de nuestro cerebro, que activa un neurotransmisor muy potente, la dopamina, que satura el cerebro con mucha facilidad. Después de un pico de felicidad, necesariamente tiene que venir un bajón para que el cerebro se recupere. Tener momentos de felicidad está muy bien, pero no debemos aspirar a ser permanentemente felices. Tenemos un problema social porque la felicidad se ha comercializado. Si tú no compras todo lo que encuentras a tu alcance, no eres feliz. Si no eres feliz, es que eres un desgraciado. No es verdad. El bienestar, en el que también hay dopamina pero menos, es mucho más suave e incorpora serotonina, el neurotransmisor del buen estado de ánimo. Como hay menos dopamina, no se satura el cerebro y se puede mantener. Es esa sensación de estar cómodos con nosotros mismos y con nuestros objetivos. El bienestar permite la tristeza y la decepción. La felicidad no.

# EL PAÍS

## Familias en pie de guerra contra la “directora dictadora” de un colegio público de Móstoles

*La responsable del centro educativo responde a los gritos y críticas con peinetas y bailes folclóricos*  
ÁLVARO SÁNCHEZ-MARTÍN. Madrid - 19 ABR 2025

Los padres y madres de un colegio público de Móstoles quieren que la directora se vaya y el ambiente se está tensando bastante. Según ellos, el descontento no viene por nada en concreto, sino por un acumulado de cosas más pequeñas, como que eliminen actividades extraescolares para los niños, no conteste a los correos electrónicos de los padres y carguen de trabajo a los profesores más críticos con el mando del centro.

“¡Directora, dictadora!”, cantan en las concentraciones que hacen por la mañana frente a las aulas, llenas de niños a esa hora. También se acerca allí para apoyarles el exdirector, que ya está jubilado. La autoridad actual, que tiene 44 años, les recuerda quién manda y les hace la peineta y les baila sevillanas para provocarles. La Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA) se ha posicionado del lado de los padres. “Es necesario que la Consejería medie con carácter de urgencia para solucionar la situación”, ha señalado en un comunicado. El asunto ha escalado a la Dirección de Área Territorial, que está estudiando el asunto, aunque según la Consejería de Educación “el colegio está funcionando con absoluta normalidad”. Pero algo debe estar pasando para que, de los 29 profesores que hay en todo el colegio, 12 hayan pedido el traslado y a siete de ellos se lo hayan concedido.

El descontento está extendido porque 307 padres y madres de alumnos han firmado una carta dirigida la Dirección de Área Territorial para pedir que cese a la directora de su cargo. La cifra es respetable, si se tiene en cuenta que el colegio Julián Besteiro de Móstoles tiene 469 alumnos entre infantil y primaria. Su exdirector, Carlos Fernández, que ocupó ese cargo durante 25 años, se ha implicado en las protestas. “Esto es inaudito, lo que está pasando en el colegio”, grita con megáfono en mano frente a los padres, a las puertas del centro en horario escolar. “El director tiene que coordinar, no boicotear como está haciendo esta chica”, dice en referencia a la actual directora.

Se refiere a las actividades que se celebraban en el centro y que poco a poco se han ido eliminando. Una era la carrera solidaria, que se celebraba el día de la paz para recolectar tapones y donarlos a causas solidarias y que no debía gustarle a la directora, porque la ha eliminado. Otra era el día sobre ruedas, en el que todos los alumnos iban en patines o bicicleta a clase para fomentar el deporte. También está el que se conoce entre los padres como “el caso de los gusanitos”, la decisión de la dirección del centro de obligar a los progenitores a comprar cada uno de su bolsillo una bolsa de *snaks* para que sus hijos hicieran una suerte de campanadas con eso en lugar de con uvas. Hasta ese año se habían pagado con un fondo común del colegio.

Pero más allá de todo eso y de que la directora no revise la bandeja de entrada de su correo electrónico, lo que ha desatado la ira de los padres ha sido que algunos profesores de toda la vida estén abandonando el colegio, quemados por la situación. Casi la mitad de los que trabajan allí han pedido el traslado. Uno de ellos es Rodrigo, que lleva 11 años en el centro, pero no quiere dar su nombre porque cree que de hacerse público la directora puede complicar su trabajo. “Nos trata como si fuéramos sus súbditos y nos falta al respeto contantemente”, comenta. También pone dos adjetivos para calificar la gestión: “Desidia y autoritarismo”.

A Rodrigo le concedieron el traslado a un colegio de Cáceres, pero al final no se va a ir porque está recibiendo un gran apoyo de las familias y de los alumnos. Lo dice por las tres manifestaciones que han hecho los padres frente al colegio. En todas las ocasiones, aprovecharon el momento de llevar a sus hijos a clase para sacar las pancartas. En ellas se leían frases contundentes, como “no a la dictadura” o “democracia”.

La mujer que coordina el centro era consciente de que había mucho niños mirando y de que tenía que dar ejemplo, así que respondió haciendo una peineta a sus padres, que le gritaban, y después se puso a bailar sevillanas junto a las casitas de colores en la que estudian los niños de infantil. Los progenitores indignados insistían en las semejanzas de ese comportamiento con el de Hitler. “¡Dictadora!”, gritaban. Ella ironizaba haciendo el saludo militar. Pese a que EL PAÍS ha tratado de ponerse en contacto con ella en varias ocasiones para conocer su versión, todas han sido rechazadas.

Cinco madres que no se rinden han llevado el asunto al Ayuntamiento de Móstoles, pero desde allí dicen que escapa de sus competencias. “Podemos darles escucha activa”, dice una portavoz del consistorio. Pero a ellas eso no les vale y aseguran que seguirán calentando la acera que hay frente al colegio hasta que la directora se vaya.

## Cuando el recreo es un infierno: resolver un caso de acoso escolar puede dilatarse durante todo el curso

*Los directores de centros piden revisar los protocolos y Tolerancia 0 contra el Bullying reclama medidas educativas para los agresores y que agentes externos especializados gestionen los casos*

Olga Agüero. Santander. 19/04/2025

El caso de Antonio, el menor agredido en Santander por cuatro compañeros de clase, no es un caso único en las aulas. En estos momentos hay un otro asunto en los juzgados de acoso con tintes homófobos contra un menor en un colegio de Cantabria. Un niño que lleva tres años escondido en una esquina del patio. “Maricón de mierda”, aparecía reiteradamente escrito en la pizarra de clase. Insultos y vejaciones continuadas. Hasta que estalló el día que le tiraron unos petardos mientras estaba en el baño. “Tenemos el caso de otro niño con autismo que no quiere ir al colegio”, explica Lourdes Verdejo, la presidenta de la Asociación Tolerancia 0 contra el Bullying. “¿Dónde están los protocolos?”, se pregunta.

La tramitación de los expedientes debería resolverse en poco más de un mes, pero en la práctica “no se cumple”, advierte Verdejo, que lamenta que “pueden dilatarse durante todo el curso, lo que lo quieran estirar, y algunos protocolos los cierran sin haberse resuelto, aunque no caducan nunca”. “También hay que decir que hay centros que lo hacen muy bien”, puntualiza, pero en otros casos a los padres les dicen que se ha abierto el protocolo “cuando no están abiertos”, asegura.

Tanto esta asociación como los directores de centros educativos coinciden en que deben revisarse los protocolos de acoso escolar. Verdejo va más allá y propone profesionalizar su tramitación con agentes externos cualificados que trabajen de forma objetiva y que, de paso, eliminen el trabajo burocrático a los profesores que instruyen los sumarios. Al tiempo, “hay que trabajar la prevención y la detección cuanto antes para que el daño del menor sea el mínimo posible”, reclama.

### *Victimizar a las víctimas*

Paula denunció amenazas de un compañero de colegio que la intimidaba. Sus padres pusieron una denuncia y ella pidió cambiar de clase para no tener que compartir el aula con su acosador, siendo ambos menores. Se lo solicitó al director del centro y al inspector de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Recibió una negativa rotunda. Se abrió un protocolo que se dilató en el tiempo y que solo sirvió para empeorar la situación y la convivencia en clase. Después de unos meses “durísimos”, Paula se marchó del colegio antes de que se resolviese el protocolo. Tiró la toalla al sentirse desprotegida y vulnerable.

No es un caso aislado. Lucía ni siquiera se atrevió a denunciar las vejaciones y los insultos de sus compañeras de clase durante los dos años que convivieron en el instituto. Había visto como, antes que ella, a otra chica le hicieron la vida aún más imposible cuando lo denunció y acabó por marcharse sin acabar los estudios. No volvió. Dos días sin clase, una reprimenda y volvieron a hacer lo mismo, esta vez con ella, con Lucía.

Las víctimas pierden la partida con excesiva frecuencia. Es un proceso que las estigmatiza mucho, considera Verdejo. “Los padres acaban antes cambiando a sus hijos de centro y eso no es justo”, denuncia la presidenta de la asociación Tolerancia 0 contra el Bullying. Según explican las propias familias, la mitad de las víctimas desisten y dejan el colegio. “La peor parte es aquellos que viven en silencio, que no se atreven a denunciar”, subraya.

Los acosadores, en cambio, son quienes suelen quedarse. La excepción han sido recientemente los cuatro presuntos agresores de Antonio, el niño con parálisis cerebral del IES Torres Quevedo de Santander. El video que se hizo viral en las redes y dio el salto a los medios era tan contundente y la reacción social tan acusada que la Consejería y la Fiscalía de Menores se vieron impelidas a corregir la lentitud de los protocolos y trámites porque habían dejado desprotegido al menor.

En otras ocasiones las víctimas atraviesan casos semejantes, pero como no salen a la luz pública no han tenido que rectificarse. El consejero de Educación, Sergio Silva (PP), apoyó inicialmente la insólita decisión de mantener a los agresores en la misma clase que su víctima. Están juntos, pero “no hay interacción”, llegó a justificar, porque los estudiantes estaban recibiendo clases telemáticas. Desde el propio Parlamento de Cantabria censuraron esta situación.

Tampoco la Fiscalía de Menores se decidió a proteger a la víctima con medidas de alejamiento provisionales hasta que hizo efecto la presión de la opinión pública. Para entonces habían pasado 17 días desde la situación de acoso grabada en vídeo por los propios autores y hasta las familias de los agresores habían decidido que abandonarían el centro de forma voluntaria. Ya están inscritos en otros institutos. Ese procedimiento sí que se realizó con agilidad.

En cualquier caso, cada institución abrió en paralelo procesos distintos: La Consejería activó el protocolo de acoso escolar; la dirección del instituto abrió un procedimiento disciplinario ordinario y la familia de la víctima



recurrió a la vía penal a través de la Fiscalía de Menores porque el asunto no avanzaba y su hijo tenía que acudir a clase cada día sin ver una solución cercana.

Las responsabilidades son de los adultos, que son quienes tienen que garantizar la seguridad de los niños

#### *Tratamiento de los acosadores*

Verdejo cuestiona que se ponga la mirada solo en los acosadores o agresores que “no dejan de ser niños”. “Lo hicieron mal pero, ¿quién más lo hizo mal?”, cuestiona. “Porque las responsabilidades son de los adultos, que son quienes tienen que garantizar la seguridad de los niños”.

En este sentido, aboga por la reeducación. “Tienen que existir medidas educativas en su propio centro, hay que enfocarse en eso”, propone. A su juicio, “no sirve de nada trasladar a los chavales a otros centros si no se trabaja con ellos”. Verdejo narra que también hay casos de familias de niños agresores o acosadores que piden ayuda para corregir esas conductas disruptivas de sus hijos y no la tienen.

#### *Confirmadas 16 de las 117 denuncias por acoso*

Lo sucedido con el caso de Antonio, el menor del instituto de Santander, ha puesto el foco en la eficacia y protección a las víctimas de los protocolos. Una cosa es aplicar a rajatabla los manuales y otra que estos solucionen la situación.

Nadie hasta ahora se ha planteado la necesidad de mejorar los protocolos. Al contrario, todo ha sido autocomplacencia. En la última reunión del Observatorio de Convivencia Escolar de Cantabria, celebrada en diciembre de 2024, se felicitaron porque de 117 denuncias tramitadas solo se confirmaron 16 casos de acoso en los centros educativos cántabros.

Se desconoce cómo se solucionaron ni en cuantos de estos casos la víctima tuvo que abandonar el centro. Unas cifras que Lourdes Verdejo califica de “ridículas”. “Cuentan la verdad, lo que le trasladan los centros, pero hay más casos que intentan resolver los propios centros educativos o casos que evidentemente no llegan a denunciarse”.

En la última reunión del Observatorio de Convivencia Escolar de Cantabria, celebrada en diciembre de 2024, se felicitaron porque de 117 denuncias tramitadas solo se confirmaron 16 casos de acoso en los centros educativos cántabros. Se desconoce cómo se solucionaron ni en cuantos de estos casos la víctima tuvo que abandonar el centro

Este organismo se reúne dos veces al año, pero puede hacerlo de forma extraordinaria. De momento, no se ha hecho ninguna convocatoria a raíz de la polémica gestión de la agresión al menor del instituto de Santander, a pesar de que su objetivo es “abordar de modo conjunto las actuaciones destinadas a analizar, valorar y realizar un seguimiento de la convivencia escolar”.

En dicho Observatorio están representados la Administración educativa, los comités de directores, los sindicatos docentes y las federaciones de padres y madres de alumnos, FAPA y CONCAPA, así como la Fiscalía del Menor, la Delegación del Gobierno o la Asociación de la Prensa, entre otras instituciones.

#### *Reacción de los directores de centros*

Mientras tanto, los directores de los centros educativos de Cantabria han defendido que el IES Torres Quevedo siguió “correctamente” los pasos recogidos en el Decreto 53/2009 que regula la convivencia en los centros educativos de Cantabria.

El documento establece que agresiones, acoso, amenazas, coacciones, vejaciones e injurias contra cualquier miembro de la comunidad educativa son “una conducta gravemente perjudicial”. Las sanciones van desde el cambio de centro hasta la realización de tareas educativas fuera del horario lectivo, el cambio de grupo hasta la “suspensión del derecho de asistencia” al centro entre tres días y un mes como máximo.

Pero, en paralelo, los directores han solicitado a la Administración educativa la “revisión y mejora” de los procedimientos que regulan la convivencia. Los protocolos disponibles en la web de la Consejería de Educación de Cantabria han sido actualizados con fecha 1 de marzo de 2025, es decir, 15 días antes de conocerse el caso de la agresión en el IES Torres Quevedo de Santander.

#### *Qué se entiende por acoso*

En la página educantabria de la Consejería de Educación hay información sobre normativa y un contacto a donde recurrir cuando hay un problema en el aula. Aunque la semana pasada “no había nadie al otro lado del teléfono”, denuncian desde Tolerancia 0 contra el Bullying. Es un servicio que se denomina Unidad de Convivencia.

Existen tres documentos sobre protocolos para acoso escolar, aunque el procedimiento es idéntico: para casos entre compañeros, para situaciones de diversidad funcional y para cuando tiene un ingrediente homófobo o transfobo. A ellos se suma otro documento que establece los plazos para “situaciones de conductas contrarias o perjudiciales para la convivencia”.



El protocolo entiende por acoso cuando “un alumno recibe un continuo y deliberado maltrato verbal, físico o psicológico”. Es decir, en principio tiene que haber ocurrido más de una vez. No es lo mismo acoso que una agresión esporádica y además tienen que concurrir tres circunstancias: “la intención de hacer daño, la repetición de las conductas agresivas y la duración de ese abuso en el tiempo”.

Desprecios, coacciones, insultos, intimidación, chantaje, ridiculización, robos, extorsiones, ridiculizaciones, agresiones, deterioro de pertenencias. Todas estas cuestiones se consideran acoso.

#### *Protocolo y plazos de actuación*

Ante un caso de acoso escolar se constituye de forma “inmediata” un equipo de valoración cuya composición no es estricta: director, tutor de la presunta víctima, un representante de la Unidad de Convivencia del centro “y otras personas si se consideran necesarias”.

También inmediatamente hay que comunicarlo por escrito al Servicio de Inspección Educativa y a la Unidad de Convivencia. A continuación, el director tiene que citar a las familias y a los menores.

Los plazos se especifican en otro documento de imposición de medidas disciplinarias: oficialmente hay 15 días para llevar a cabo este proceso –los tres días siguientes se pueden presentar alegaciones– y después el director del centro lo tiene que resolver y comunicar en un máximo de 35 días desde que se inició el proceso (no desde la fecha de los hechos). Esto supone que podría llevar unos cuarenta días hábiles resolver el expediente.

#### *Entrevistas y medidas de protección*

Después, hay diez días para que el instructor recoja información y “al mismo tiempo” la dirección establezca medidas preventivas de protección a la presunta víctima y de vigilancia de los lugares donde pueda producirse el presunto acoso. Es decir, sí que podrían cambiar de clase a un alumno, por ejemplo, sin esperar a concluir el expediente.

El director del centro, por iniciativa propia o a propuesta del instructor, también puede expulsar al presunto agresor hasta un máximo de cinco días. Esta es la medida cautelar que se aplicó a los presuntos agresores del caso del instituto Torres Quevedo. Lo cual –como explicó el consejero de Educación, Sergio Silva– no fue la sanción definitiva dentro del proceso disciplinario que se abrió y que paralizó por el procedimiento penal que abrió la Fiscalía de Menores. Como tampoco la justicia actúa con mucha diligencia, al final el asunto queda en un limbo, como denunció la madre de Antonio, el niño con parálisis cerebral víctima de la agresión.

El instructor entrevista al alumno presuntamente acosado, a los “observadores no participantes” (personas que puedan conocer los hechos, pero que no han participado en ellos), a los padres de la presunta víctima, a los presuntos agresores y a sus padres. Con todos ellos se sigue un cuestionario de preguntas estándar. Por último, se redacta un informe, se entrega a la dirección del centro y es esta quien decide si procede o no abrir un expediente disciplinario.

Todo este proceso puede durar semanas en las que el agresor ya sabe que su víctima le ha denunciado y tienen que seguir coincidiendo en el centro. El caso de Antonio cuestiona la eficacia y agilidad de los protocolos especialmente en situaciones de especial vulnerabilidad

A la reunión de la dirección es conveniente –dice la normativa– que se solicite la asistencia de un inspector educativo. El director emite una resolución –como mucho, 35 días después– que entrega a la inspección y a la Unidad de Convivencia. La sanción, si la hubiere, y el cierre del expediente se puede prolongar durante otro mes más, por si se presentan recursos. No obstante, hay un procedimiento abreviado para casos graves que acorta los plazos a poco más de un mes como máximo.

Si se confirma que hay acoso, se informa a las partes y si hay agresiones, peleas o hurtos, se avisa a la Policía Nacional o la Guardia Civil, la Fiscalía de Menores y Servicios Sociales. “Solamente cuando el centro educativo sienta que no puede abordar el problema”, precisa el protocolo. Si hay un menor implicado, la policía remite el asunto a la Fiscalía de Menores que decide si hace falta abrir expediente y judicializar el caso.

La realidad, según explica Lourdes Verdejo y algunas familias afectadas, es que el procedimiento se dilata durante meses y algunos ni siquiera se llegan a resolver.

Durante todas estas semanas e incluso meses el agresor o el acosador ya sabe que su víctima le ha denunciado y ambos tienen que seguir coincidiendo en el centro, incluso dentro de la misma aula. El caso de Antonio cuestiona la eficacia y agilidad de los protocolos especialmente en situaciones de especial vulnerabilidad. El protocolo se aplicó a rajatabla, pero no dio respuesta a la víctima y a su familia. La orden de alejamiento de la Fiscalía de Menores también llegó tarde. Se produjo 17 días después de conocerse la agresión. En otros casos, “no llega nunca”, se quejan desde Tolerancia 0 contra el Bullying.

**EL MUNDO**  **OPINIÓN**

## ***Algo no estamos haciendo bien***

*"La exposición de los adolescentes a la violencia sin filtros es un gran problema"*

José Antonio Luengo. Domingo, 20 abril 2025



Hace ya 10 años, la muerte de un profesor a manos de un alumno en un instituto de Barcelona golpeó el alma de una comunidad educativa dedicada a colaborar en el complejo proceso de ayudar a crecer e interpretar el mundo a los niños y adolescentes. Un suceso dramático, casi impensable, un golpe en la línea de flotación de la escuela y un impacto inquietante en nuestra organización social. El alumno no había cumplido aún 14 años. Hace poco más de un mes, la sociedad se sobresaltó nuevamente con la muerte de una educadora social a manos de tres menores en Badajoz. Una profesional entregada perdió la vida en su puesto de trabajo. Y el sistema, quebrado, colapsado, y puesto en cuestión inmediatamente. ¿Por qué? ¿Qué estamos haciendo mal?

En ocasiones, la alerta nos viene a través de la ficción. La serie *Adolescencia* muestra las consecuencias del apuñalamiento de una adolescente con un chico de 13 años de su escuela detenido como presunto autor del asesinato. Las redes echan humo mostrando opiniones normalmente favorables. En el frontispicio de su razón de ser, la necesidad de reflexionar sobre el mundo en que estamos 'instalando' a nuestros niños y adolescentes. A veces, de forma demasiado cómoda. E inmersos en un mundo, el digital, altamente desconocido para la mayoría de adultos. En mi opinión, la adolescencia no es lo que nos muestra la serie. El equilibrio entre sensibilizar y alarmar no siempre es fácil de gestionar.

Diez años después, escenarios tan dramáticos como los señalados, en vivo o en ficción, hacen saltar por los aires la aparente sensación de seguridad que damos a entender. Una de las variables más significativas que se han desplegado en este tiempo es el entorno digital y, en sus entrañas, la configuración de un modo de relacionarnos y de navegar por espacios escabrosos, zafios y indudablemente peligrosos; especialmente para poblaciones altamente vulnerables e influenciables, moldeando de manera inadecuada patrones de identidad de un porcentaje no desdeñable de niños y adolescentes. Y no siempre inmersos en las habituales explicaciones de entornos desestructurados.

En estos 10 años no hemos tomado realmente en consideración los riesgos para la salud de la falta de control en el acceso sin 'filtros' a dispositivos digitales. El acceso a la pornografía por parte de menores cada vez de más corta edad está relacionándose con la irrupción de comportamientos deleznable (delitos contra la libertad sexual) y probablemente con oleadas de orientación misógina y de violencia de género de repercusión aún no suficientemente tasada. Incluso en menores de 14 años. También ahí se aprenden conductas violentas, con el riesgo de su ejercicio contra iguales. La preocupación por que la población adolescente incorpore la violencia a su forma de vida es una constante en las fiscalías de menores. Ya en 2023, la Memoria del Ministerio Público revelaba que se abrieron 3.185 causas contra menores por delitos contra la libertad sexual, una cantidad que se ha triplicado desde 2015. Una tendencia al alza que ha de controlarse. La exposición a la violencia sin 'filtros' es un auténtico problema.

Algo no estamos haciendo bien. Y no me refiero solo a los padres. Una sociedad sensible con la lucha contra la violencia necesita visibilizar su emergencia. Y reprocharla. Pero no siempre lo hacemos con adecuado tino. Sensibilizar requiere procedimientos serios y evidencia científica. El 'ruido', la simple alarma, hace mucho daño. Como lo hace mostrar sin dar respuestas, sin evidenciar en su justa medida la realidad 'favorable' de determinados parámetros (como, por ejemplo, la evolución a la baja de las sentencias condenatorias a menores en nuestro país), o los programas que vamos a desarrollar para prevenir y también para promover los valores que nos hacen mejores como sociedad.

En cualquier caso, desgraciadamente, seguirá pasando, ocasional, excepcionalmente. Y nos perturbará de vez en cuando la comisión de delitos execrables cometidos por algún menor de edad. Y estas situaciones seguirán estando marcadas también por la imprevisibilidad de la conducta humana y, en muchos casos, y sin perjuicio de la responsabilidad inherente a los actos, derivadas de graves desajustes psicológicos y anomalías disfuncionales y desadaptativas que tienen origen con no poca frecuencia en la vivencia de los actores de terribles experiencias adversas en su infancia. La escora del humanismo en la actualidad representa un riesgo que no debemos minimizar ni normalizar.

*José Antonio Luengo es psicólogo especialista en infancia y adolescencia y catedrático de Orientación Educativa.*

## **EL PAÍS** EDITORIAL

### ***Harvard dice no al acoso de Trump***

*El rechazo de la universidad a las coacciones de la Casa Blanca es un ejemplo de dignidad necesario para superar el estado de conmoción*

EL PAÍS. 20 ABR 2025

La universidad de Harvard, probablemente la más famosa de Estados Unidos, ha decidido rechazar de plano una lista de exigencias del Gobierno de Donald Trump que prácticamente ponían la institución al servicio de la agenda ideológica reaccionaria que hoy gobierna el país. La universidad trató en un principio de negociar con la Administración cambios en la gestión de las manifestaciones en los campus para combatir el supuesto

antisemitismo violento que los republicanos ven en las protestas de estudiantes contra Israel por la guerra de Gaza. El Gobierno amenazaba con “revisar” 9.000 millones de fondos federales. Sin embargo, una nueva lista de demandas dejó claro que la Casa Blanca buscaba a cambio de su dinero prácticamente intervenir la forma en que Harvard selecciona a sus profesores y alumnos, y establecer la moral de toda la vida universitaria. El presidente de Harvard, Alan Garber, se negó en una carta pública. Cientos de profesores y alumnos habían pedido por escrito a la universidad que no cediera ante Trump. La respuesta inmediata de la Casa Blanca fue congelar 2.200 millones de dólares en fondos para Harvard y cancelar contratos con la universidad por valor de 60 millones. Harvard no ha cambiado su posición.

Han pasado tres meses de la toma de posesión de Donald Trump como presidente y si algo han dejado claro estas semanas es que la Casa Blanca trata de ocupar todos los espacios de poder que puede —político, social y hasta cultural— para someterlos a su visión reaccionaria de Estados Unidos. Para esta operación de matonismo institucional a gran escala es fundamental actuar con virulencia y rapidez, crear la sensación de inevitabilidad, infundir el miedo en los posibles focos de resistencia, como las universidades, los bufetes de abogados o la prensa, y mantener a la sociedad en un estado de conmoción que le impida responder durante el mayor tiempo posible. Cada retirada es territorio conquistado. Por eso es una extraordinaria noticia que una institución de la categoría de Harvard, con casi 400 años de historia, se coloque como ejemplo de que se puede decir no a este abuso, poner pie en pared y, como mínimo, cuestionar lo que está ocurriendo.

Harvard ingresó 6.500 millones de dólares el año pasado. Dispone de 53.200 millones de fondo de reserva. Dificilmente puede Trump dañar el prestigio mundial de una institución con 162 premios Nobel (algunos actualmente en su claustro), y que solo el año pasado invirtió más de 500 millones de sus propios fondos en investigación y produjo 155 patentes. La dirección de la universidad parece ser consciente de que le hacía más daño ser vista como sumisa a un Gobierno radical que pasar cuatro años de frío financiero, si llegara el caso.

La de Trump no ha sido la primera Administración que trata de condicionar los programas de las universidades que reciben fondos federales. La financiación pública hace inevitable esa tensión. Pero sí es la primera vez que el Ejecutivo actúa descaradamente con la intención de ejecutar lo que, a todas luces, es una purga ideológica en los campus a través de la intimidación con excusas falaces.

Donald Trump pasará. Dentro de cuatro años, Harvard seguirá ahí, como todas las demás instituciones públicas y privadas que un presidente con una pulsión autoritaria evidente está intentando someter a su errática y vengativa voluntad. Sin renunciar a encontrar un punto de acuerdo, Harvard debe mantenerse firme en este ejemplo tan valioso. Su decisión puede ser recordada como el momento en el que la sociedad civil comenzó a salir del estado de aturdimiento para defenderse del abuso de su Gobierno.

**eldiario.es**

## **La Intervención de la Comunidad de Madrid investiga el centro a distancia impulsado por Ayuso dentro del 'Caso FP'**

*El Ignacio Ellacuría de Alcorcón se construyó como proyecto educativo estrella del Gobierno de Madrid tras la pandemia con fondos desviados desde otros centros y con el apoyo de la presidenta, que lo inauguró en 2021 junto al entonces consejero Enrique Ossorio. Ahora la Intervención analiza irregularidades por contratos fraccionados y a dedo*

Raquel Ejerique. 20/04/2025

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, inauguró el 6 de febrero de 2021 su centro educativo estrella tras la pandemia. El virus había impulsado la manera telemática de relacionarse y su Gobierno ideó hacer un centro de Formación Profesional a Distancia que fuera un referente en la Región, como parte de las 30 medidas estrella postpandemia que presentó en mayo de 2020. Se utilizarían las instalaciones de un antiguo instituto en Alcorcón, pero había que rehacer de arriba a abajo ese centro para ponerlo en marcha. Sería, como anunció Ayuso, “pionero en España y referencia de la educación online en nuestro país”, un ‘hub’ de primer nivel tecnológico y “climáticamente neutro”, como desde la Puerta del Sol. Cuatro años después de su inauguración, el Ellacuría está siendo investigado por la Intervención de la Comunidad de Madrid —los técnicos que se encargan de hacer el control financiero de las cuentas de la Comunidad— como una de las posibles obras fraccionadas, contratadas a dedo en el caso FP, un escándalo de adjudicaciones irregulares que está siendo investigado en un juzgado de instrucción de Madrid y que afecta al menos a una decena de centros públicos.

La obra del Ellacuría se hizo en un tiempo récord, poco más de nueve meses, y costó más de medio millón de euros inicialmente, aunque personas conocedoras del proyecto aseguran que la factura asciende a mucho más. En lugar de sacar la remodelación a concurso tal y como obliga la ley, el Gobierno de Ayuso rehizo el instituto fraccionando y parcheando contratos menores, como adelantó elDiario.es. Pintura por un sitio, ventanas por otro, suelos por otro... Todo a dedo y con el objetivo de que cada uno de los contratos no



sobrepasaran los 40.000 euros, el límite del contrato menor que obliga a sacar una obra a concurso. El dinero salió de otros institutos, a los que se pidió que recogieran financiación en sus cuentas y luego pagaran esta obra, como confirmó a este medio una de las directoras a quienes se le hizo la petición desde Educación. La manera legal de hacerlo era licitar la obra desde el departamento de Infraestructuras que tiene la Consejería, entonces en manos de Enrique Ossorio (hoy presidente de la Asamblea de Madrid) y su viceconsejera de referencia, Rocío Albert, hoy consejera de Hacienda del Gobierno de Ayuso. Al final se optó por este sistema ilegal que ha derivado en una investigación donde se persiguen delitos de prevaricación en quienes lo ampararon.

Según una respuesta oficial de Transparencia, “durante los últimos meses se ha realizado una investigación interna en relación con la contratación de obras en edificios de Formación Profesional durante los años 2020 y 2021” y el centro de Alcorcón es uno para los que se ha pedido una auditoría a la Intervención General de la Comunidad de Madrid, como se indica en ese escrito para justificar que no se puede aportar más información, al estar el caso inmerso en una investigación administrativa.

Paralelamente, la Consejería de Educación, hoy en manos de Emilio Viciano y la que envió el primer caso conocido a Fiscalía, ha informado de que ha aportado a la jueza de instrucción “las posibles irregularidades detectadas en la gestión económica y contractual de obras realizadas en cinco centros públicos de Formación Profesional”, aunque no ha especificado cuáles son ni si coinciden con algunos de los casos desvelados por elDiario.es, que ha preguntado a esas mismas fuentes si el Ignacio Ellacuría es una de esas irregularidades enviadas a la jueza. De momento, esta redacción no ha obtenido respuesta.

El caso FP saltó a la luz cuando un empresario que construyó un centro sanitario en el complejo educativo Ciudad Escolar por 2,5 millones de euros empezó a denunciar impagos en 2023. A la vista de que no atendían sus peticiones, empezó a enviar burofaxes a la Dirección General, al consejero de Educación e incluso se reunió con un asesor de la presidenta. Viciano ordenó una investigación, expidió a dos directores del instituto y cesó a un subdirector de FP en 2024 como posible orquestador de estas prácticas, además de enviar el caso a la Fiscalía. El ministerio público vio en su informe una “grosera y palmaria omisión” de los procedimientos en la Comunidad de Madrid. A partir de ese caso, elDiario.es ha ido desvelando otros, hasta alcanzar una decena los edificios reformados o contruidos mediante el fraccionamiento de facturas y las asignaciones a dedo de los contratos.

El juzgado de instrucción 39, que ha abierto la causa tras una denuncia de Podemos que recoge la investigación de elDiario.es, y está tomando declaración a testigos, investigados, además de pedir expedientes para dilucidar quién organizó este sistema de fraccionamiento, quién lo sabía y por qué se saltó la legalidad en todas estas obras. Aunque desde Educación se ha apuntado a funcionarios y a un subdirector de FP, Alfonso Mateos, las prácticas son generalizadas en todas las zonas de Madrid (cada una tiene un director general distinto) e incluso han saltado a centros de Innovación, que nada tienen que ver con la FP, como el centro para el profesorado Las Acacias de Vista Alegre.

Mateos, que declaró hace unos días ante la jueza, se considera un “chivo expiatorio” y explicó que se mandaba dinero a los centros como “gastos extraordinarios” que muchos utilizaron para hacer obras, algo irregular. Reiteró que no era su responsabilidad y apuntó hacia los directores generales de las áreas territoriales (DAT) como responsables de reformas y controles de cuentas, además de especificar que el propio consejero, entonces Enrique Ossorio, era quien firmaba los informes de necesidad para que se pudiera enviar el dinero a los institutos. En otras palabras, que nada de esto pudo hacerse sin el conocimiento de altos cargos del Gobierno de Ayuso.



## **FP: Pasaporte directo hacia el empleo**

*Cuatro de cada diez alumnos que terminan FP encuentran empleo en menos de tres meses y muchos son contratados mientras estudian*

CH. BARROSO. Madrid. 21/04/2025

Cada año aumenta el número de estudiantes que cursan una Formación Profesional (FP) «para entrar antes en el mundo laboral» y «adaptar más su formación a sus intereses personales, gustos, e incluso aficiones». Hoy por hoy, «cursar un ciclo de FP ya es una alternativa al mismo nivel que los estudios universitarios» y, en ciertas disciplinas, con más salidas, contrataciones más rápidas e incluso mejores salarios. Los anteriormente citados son algunos de los principales hallazgos del estudio 'Percepción de la Juventud sobre la Formación Profesional en España', elaborado por el Centro Reina Sofía de la Fundación Fad Juventud, en colaboración con Fundación Gestamp. Así, el 68% de los estudiantes destacó «su capacidad para especializarse y aprender un oficio de manera rápida y eficaz».

Según este estudio, 4 de cada 10 alumnos que terminaron su formación en FP encontraron empleo en menos de tres meses; y 22 de cada 100 consiguieron su inserción laboral entre tres y seis meses.

Mónica Riberas, directora general de Fundación Gestamp, afirma que «la FP no solo proporciona las habilidades técnicas necesarias para el mercado laboral actual, sino que también fomenta la adaptabilidad y la innovación». Manuel Gazapo, director de Relaciones Institucionales de Universae (principal red global de instituciones educativas), destaca que «la FP se posiciona como gran solución al desempleo juvenil en España, y una excelente opción por sus elevados niveles de empleabilidad».

La última Ley de FP estipula que los centros deberían garantizar en horario lectivo en empresas reales entre el 25 y el 35% de las horas de formación práctica. La secretaria general de FP, Esther Monterrubio, señaló en un reciente acto que se trata de una norma de consenso clave para consolidar el nuevo modelo: «Hoy la FP ocupa el lugar que merece. Por fin, ha dejado de ser una opción de segunda para convertirse en una vía formativa de prestigio».

Según los datos recopilados durante el año 2024, estos estudios se afianzan como principal vía para conseguir un empleo, según incide el informe 'Cómo impulsar la Formación Profesional en España', elaborado por el think tank Real Instituto Elcano, en el que se estima que más de la mitad de las oportunidades de empleo estarán dirigidas fundamentalmente a personas con cualificación intermedia, especialmente en los ciclos formativos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional. Estas titulaciones -que son cada vez más valoradas por parte de las empresas- «se consolidan como un pasaporte directo hacia el empleo, destacando profesiones en áreas como sanidad, servicios sociales, educación y sector tecnológico».

Para la próxima década, una de cada tres oportunidades de empleo verde estará vinculada a la FP. En algunos sectores clave para la transición energética, como las energías renovables, la agricultura, la construcción, la industria o la sanidad, se estima que más de la mitad de los empleos tendrán vinculación con estos estudios. El Observatorio de la Formación Profesional es la aproximación más completa hacia este mundo educativo que existe en España. Ofrece anualmente un espacio que aglutina todos los datos de la FP. Fruto de la colaboración entre Caixabank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad, el último informe de este organismo analiza en profundidad la FP a la hora de afrontar la transición medioambiental, que puede contribuir de forma determinante mediante la formación y la adaptación de los nuevos perfiles profesionales (así como la recualificación) que la renaturalización y la transformación verde ya están demandando. El Observatorio estima que en la próxima década se podrán generar más de 3.475.000 oportunidades de empleo verdes (28,9% del total), de las cuales casi un millón estarían vinculadas a la FP (28,8%).

Por ejemplo, 'verde' se considera el novedoso Ciclo de Grado Medio de Guía en el Medio Natural (TEGU), que permite liderar actividades al aire libre, fomentar el contacto con la naturaleza y aportar conocimientos sobre el entorno. El alumno puede posteriormente acceder directamente a un grado superior o especializarse a través de cursos o máster, e incluso seguir estudiando para presentarse a oposiciones y trabajar en la Administración Pública.

Este TEGU se imparte, entre otros, en el Colegio Guzmán el Bueno, cuyo director de Formación Profesional, José Carlos Calero, considera que el grado medio es una excelente alternativa al Bachillerato que, además, permite que los alumnos puedan estar trabajando con 18 años. «En muchas disciplinas como automoción, obra civil o informática hay una gran demanda, hasta el punto de que los estudiantes son contratados en muchas ocasiones antes de que hayan terminado los estudios», explica este docente, quien afirma que la oferta del mercado laboral «es superior a la actual capacidad del sistema para formar profesionales», si bien Calero destaca la versatilidad y agilidad de la FP «para modificar formaciones o crear algunas nuevas en tiempo récord, a diferencia de los estudios universitarios».

Existe un déficit de más de un millón de personas jóvenes respecto a las personas de mayor edad que desempeñan ocupaciones verdes prioritarias. El macrosector más afectado es Servicios, con un déficit de más de 500.000 personas. A nivel de sectores específicos, el más afectado es Agricultura y relacionados (casi 200.000). Una cuarta parte de las 502 ocupaciones de la Clasificación Nacional de Ocupaciones son 'verdes prioritarias' (117 en total) y a más del 60% de estas se accede desde titulaciones de FP. Con respecto a esas otras 400 ocupaciones no relacionadas directamente con lo verde, el Centro Oficial de Formación Profesional CCC -que estima que los titulados en FP de grado medio y grado superior fueron quienes más contratos consiguieron, superando los dos millones de empleos-, ha identificado las profesiones con mayores perspectivas de contratación para 2025: Educación Infantil, Integración Social, Atención a Personas en Situación de Dependencia, Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Peluquería y Cosmética Capilar, Actividades Comerciales, Cocina y Gastronomía y Perfiles Tecnológicos.

La predicción del Ministerio de Educación apunta que para 2025 «la mitad de las ofertas de empleo buscarán a profesionales formados en FP». En todos estos sectores, «uno de los pilares esenciales es la FP dual, que combina aprendizaje teórico con experiencia práctica en un entorno laboral, lo que facilita una transición más fluida de los estudiantes hacia el mercado de trabajo», explican las autoras del informe de Elcano, Judith Arnal y Pilar Palacios.

El primer campus de Formación Profesional de España -que está construyendo la empresa Gestión de Espacios Circulares en el edificio de la antigua Escuela de Ingenieros Agrónomos de Córdoba- estará



finalizado en 2026, aunque antes entrará progresivamente en funcionamiento, explica Marco Antonio Franco, promotor de la iniciativa, que ofrecerá plazas de ciclos de FP para 5.000 alumnos.

## EL MUNDO

### El 'boom' de la radio como recurso pedagógico se extiende por los colegios de toda España: "Hemos aprendido a escuchar sin tener que ver la pantalla"

*Doce CCAA impulsan redes de emisoras escolares como herramienta para mejorar las competencias lingüísticas y digitales*

Olga R. Sanmartín. Madrid. Lunes, 21 abril

Cuando Vicky, Iván, Emanuel, Isabel y Carlota empezaron hace tres años a hacer un programa radiofónico de cocina en su escuela, les costaba retener algo tan simple como los ingredientes necesarios para hacer una receta. Se despistaban. No prestaban atención. Desconectaban. A base de practicar y de echar horas en el estudio de grabación, estos alumnos de 6º de Primaria son capaces ahora de seguir una emisión durante 20 minutos seguidos sin distraerse, según sostienen sus profesores del colegio público Luis Vives de Parla (Madrid). Ya no sólo memorizan los ingredientes, sino los pasos de elaboración y el orden correcto que debe seguirse. También recuerdan datos de personajes históricos y otros contenidos que estudian en las distintas asignaturas.

«Al principio me costaba escuchar porque necesitaba ver todo lo que se decía», cuenta Nacho, un niño de 11 años que se ha estrenado como locutor este curso. «Yo, cuando ahora escucho la radio, pienso que estoy ahí, me lo imagino», añade Iván, de su misma edad. «Haciendo esto hemos aprendido a escuchar sin ver la pantalla», apunta a su lado Vicky.

Los críos charlan en torno a la mesa de la emisora del colegio, entre carteles de mímica radiofónica y un *on air* de neón. Tras participar en un debate sobre si es mejor vivir en el campo o en la ciudad, intentan explicar cómo ha mejorado su «escucha activa» desde que la radio se utiliza en el colegio como medio para trabajar los contenidos curriculares.

El maestro Jesús Ángel Pindado, uno de los dos coordinadores de esta iniciativa, dice que habían «detectado una carencia importante en la capacidad de escucha activa y comprensión oral de los alumnos: estaban acostumbrados a recibir la información apoyada en estímulos visuales, por lo que era un problema para ellos enfrentarse a mensajes solo sonoros».

«Pero, con la práctica y la exposición continua al formato radiofónico, poco a poco mejoraron su comprensión y también su capacidad de concentración y su memoria auditiva. Ahora pueden asimilar y recordar datos relevantes sin necesidad de apoyos visuales. El canal auditivo se ha desarrollado, y en algunos casos incluso despertado, hasta tal punto que algunos de ellos logran comprender y retener mejor la información cuando la escuchan, más que cuando la leen o ven un recurso audiovisual», describe Pindado.

El colegio Luis Vives es uno de los 119 centros que forman parte del programa Voces del Aula que promueve la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. En los últimos años, especialmente desde el Covid, el uso de la radio como herramienta pedagógica ha experimentado un *boom* en los centros educativos de toda España porque contribuye a adquirir las competencias donde pone el énfasis la Lomloe de 2020: la expresión y la comprensión oral y escrita, las competencias digitales, la creatividad, la competencia cívica y ciudadana, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la motivación, la autoconfianza... y la atención, algo cada vez más difícil de mantener en un contexto con el «alumnado sobrestimulado y sobreexpuesto a las pantallas», en palabras de Pindado.

Hasta 12 comunidades autónomas impulsan redes de radios escolares en sus centros educativos, según la información recabada por EL MUNDO en las 17 consejerías educativas. Es una herramienta esencial en Extremadura (con 557 colegios con emisoras y 9.845 usuarios activos durante este curso); Castilla y León (tiene 400 centros que también emplean la radio como vía de comunicación interna); la Comunidad Valenciana (219 escuelas y 25.437 estudiantes); Galicia (más de 200 colegios que utilizan la radio en las bibliotecas escolares); Asturias (dio formación a 132 escuelas el año pasado, además de las ya existentes); Madrid (119); Andalucía (un centenar); Cataluña (50); Canarias (34); Castilla-La Mancha (20), y Cantabria (20), además de en La Rioja, donde el Gobierno regional ha proporcionado equipos radiofónicos a todos los centros públicos (93) y periodistas han formado a profesores.

Según un informe elaborado por la Fundación Cope en colaboración con el Ministerio de Educación, el 29% de las escuelas españolas usa la radio como recurso educativo, una herramienta que se emplea más que los

periódicos (8%), las revistas (15%) o la televisión (15%) pero menos que los blogs (48%) y que las redes sociales (70%). El promedio de antigüedad de las emisoras escolares es de cinco años, según este estudio, lo que indica que la mayoría de escuelas ha incorporado recientemente esta herramienta que comenzó a usarse en los años 80 y que ahora se ha expandido como alternativa desideologizada en la trinchera educativa.

Recurren a la radio escolar los gobiernos de todos los colores políticos, de izquierdas y de derechas, los pedagogos y los *profesaurios*, los partidarios de las destrezas y de los contenidos, los que defienden que hay que aprender de memoria y los del aprender a aprender. Hay consenso escolar -por una vez- en que es «una tecnología sin contraindicaciones» y «una buena alternativa para aprender competencias digitales», según Pindado, pero sin los problemas y polémicas que crean otras innovaciones educativas, como el aprendizaje por ámbitos, los proyectos, la gamificación o las *apps*.

No es un recurso demasiado caro -«Por el precio de un iPad se puede comprar un equipo», sostiene Pindado, que calcula que con 1.000 euros se puede tener un estudio radiofónico en condiciones-, pero «requiere mucha implicación y muchas horas dentro y fuera del aula», avisa la directora del colegio, Puy Crespo, que indica que «lo difícil es mantener una radio escolar en el tiempo».

El Luis Vives es una escuela de 750 alumnos, el 60% de los cuales son de origen inmigrante (proceden, sobre todo, de Europa del Este, el norte de África y Latinoamérica), y también escolariza a un buen número de niños con trastorno del espectro autista e hipoacusia. La directora está orgullosa porque «esta actividad no se queda sólo en el centro, sino que tiene repercusión fuera: mueve a los alumnos, a los profesores, a los padres y a toda la comunidad».

Precisamente por eso, el profesor Miguel Ángel Chavero decidió poner en marcha la emisora Vives la Radio, pensando en que «había que hacer algo para convertir a los alumnos en cómplices de la vida del colegio». Como pocas familias iban a las reuniones con los profesores, decidieron crear un podcast que funciona como escuela de padres. Como había chicos con pocos recursos socioeconómicos, les abrieron una ventana para que pudieran «ver cosas que no verían de otra forma». De este modo, los alumnos han ido a la Ser y a la Cope, han conocido a Iñaki Gabilondo y a Cristina López Schlichting, han entrevistado al alcalde de Parla, a los actores de doblaje de Bob Esponja y Batman y a Juanjo Ballesta, *El Bola*, que les contó «la otra cara de la fama».

«Dudábamos sobre si Juanjo Ballesta era el perfil adecuado para traer al colegio [fue denunciado y absuelto por agresión sexual], pero a los alumnos les marcó encontrarse con alguien que les hablara no sólo de las luces de la vida, sino de las sombras», explica Pindado.

¿Qué efectos ha producido en las escuelas? Las CCAA coinciden en el diagnóstico. «Ha demostrado su utilidad para motivar al alumnado en el desarrollo de su competencia comunicativa», sostienen los responsables educativos de Castilla y León. «El aprendizaje utilizando el recurso de la radio se demuestra más efectivo y funcional», defienden los de Cataluña. «Fomenta la creatividad, integra las TIC y favorece el trabajo cooperativo», señalan en la Comunidad Valenciana. «Mejora la inclusión y la participación del alumnado en la vida educativa y cultural de sus comunidades», dicen en Extremadura.

Pindado y Chavero añaden: «Hemos visto una mejoría importante en la expresión oral y escrita. Y también ha favorecido el trabajo interdisciplinar entre las distintas asignaturas. Además, ha servido para crecer en análisis crítico, al crear un vínculo con la actualidad, porque los alumnos tienen lagunas: conocen los titulares pero no saben analizar la información».

Los niños, por su parte, opinan que es una «forma de aprender divertida» (Emanuel) con la que saben «editar, grabar y usar efectos» (Iván) que les ha hecho «conectar más con los compañeros» (Nacho) y, sobre todo, «perder la vergüenza de hablar en público» (Carlota). Concluye Vicky, que ha decidido que de mayor quiere ser periodista: «A mí lo que más me gusta de hacer entrevistas es que saco valor para preguntar».

Letizia Ortiz comenzó con 11 años presentando el programa *El columpio* en Antena 3 Radio de Oviedo y Pepe Domingo Castaño fue la voz de la emisora de su colegio, la Radio Cauriense de Coria. Lo cuenta el maestro de Primaria Jesús Ángel Pindado en su libro *Radio escolar desde dentro. Todas las claves para iniciar el proyecto*, que acaba de publicar junto al profesor de la ESO Francisco Valero. La radio no es una tecnología nueva, pero se ha puesto de moda porque aporta «motivación», «fomenta el trabajo en equipo y mejora las relaciones sociales» de los alumnos, además de favorecer la «expresión escrita y oral» y «permitir la investigación de hechos de actualidad relacionados con las materias de enseñanza», según declaran la mayoría de los profesores encuestados para el estudio Radio escolar en España elaborado por la Fundación Cope.

Este informe señala que los alumnos de Primaria son los que más participan en esta actividad, que se hace en horario lectivo -no extraescolar- como soporte sobre todo a las asignaturas de Lengua, Sociales, Música, Naturales e Inglés. En el 87% de los casos participan dos profesores para organizarla.

**europapress.es**

## Universidades y colegios católicos lamentan la muerte del Papa Francisco, "ejemplo de humildad y compasión"

MADRID 21 Abr. (EUROPA PRESS) - Universidades y colegios católicos de España han lamentado la muerte del Papa Francisco, que ha fallecido este lunes a los 88 años de edad en su residencia de la Casa Santa Marta del Vaticano.

"Compartimos nuestro más sincero pésame por la muerte de Su Santidad el Papa Francisco, un hombre que deja huella tanto en la Iglesia Católica como en todo el mundo, guiándonos con su ejemplo de humildad y compasión.

Que su alma descanse en paz y su legado continúe inspirándonos", ha señalado la Universidad CEU San Pablo y Colegios CEU en sendas publicaciones en la red social X, recogidas por Europa Press.

El rector de la Universidad de Deusto, Juan José Etxeberria, ha expresado su "tristeza" por la muerte del Papa Francisco del que ha destacado su "cercanía" y el hecho de que quiso "una Iglesia cercana y próxima, pobre y para los pobres". Además, ha recordado que fue "más allá de reclamar la paz" y defendió que "la paz auténtica exige un compromiso con la justicia, que aborde las causas profundas de los conflictos".

En un comunicado, Etxeberria ha destacado la "importancia histórica" del pontificado de Francisco, que "ha trazado vías de misión sobre direcciones muy diversas, alentando en la Iglesia un atrevimiento misionero más convencido y pertinente". En su opinión, el Papa Francisco ha querido "una Iglesia misericordiosa, cercana y próxima, una Iglesia pobre y para los pobres, que permanece en las fronteras, abierta al diálogo y el discernimiento también en cuestiones que la interpelan".

Desde la Universidad Pontificia de Comillas se han sumado, con dolor, a la oración de la Iglesia Universal y han dado las gracias a Francisco "por su vida y su pontificado". "El Papa Francisco, patrono de nuestra universidad, ha fallecido esta mañana en Roma", ha lamentado la institución académica.

Aunque no se suspenderán las clases, esta semana será de luto oficial en la Universidad Pontificia Comillas, que celebrará este martes dos eucaristías por el eterno descanso del Papa y para pedir por la Iglesia en este momento de transición. Las misas se celebrarán a las 10.00 horas en la Calle Alberto Aguilera de Madrid y a las 13.30 horas en Cantoblanco.

La Universidad de Navarra también ha lamentado el fallecimiento del Papa Francisco y se ha unido a la oración de toda la Iglesia y al agradecimiento por su pontificado. Asimismo, la Universidad Católica San Antonio de Murcia ha expresado su más sentido pésame por el fallecimiento de Francisco y se ha unido en oración por el eterno descanso por quien fue "guía espiritual, referente de humildad y defensor de los más necesitados". "Su legado permanecerá vivo en el corazón de la Iglesia", ha apuntado la UCAM.

También ha lamentado el fallecimiento del Papa Francisco la Universidad Católica de Ávila, que ha destacado que "su humildad, fe y cercanía siempre fueron ejemplo". La rectora de la Universidad, María del Rosario Sáez Yuguero, ha pedido una oración por su alma y ha recordado con emoción sus encuentros con él.

"El Papa Francisco descansa en el abrazo del Padre", ha señalado por su parte la Universidad Loyola, que celebrará misas este martes en agradecimiento por su pontificado y por su eterno descanso a las 08.30 horas en Granada y a las 09.30 horas en Córdoba y Sevilla.

El Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez, centro adscrito a la Universidad Pontificia Comillas, también se ha unido al luto por el fallecimiento del Papa Francisco y ha recordado "con gratitud su liderazgo espiritual, su compromiso con la paz y la justicia, y su especial cercanía a los jóvenes y a los más vulnerables". El centro suspenderá las clases el próximo martes 29 de abril en señal de duelo.

Por su parte, Escuelas Católicas ha manifestado su "profundo pesar" por el fallecimiento del Papa Francisco y ha trasladado su "más sincero agradecimiento" por su vida, su ejemplo y su compromiso con una Iglesia "cercana, abierta y profundamente humana". En un comunicado, ha recordado que, durante su Pontificado, el Papa Francisco "ha sido una fuente constante de inspiración para el mundo educativo, especialmente por su visión de una educación integral y transformadora".

Para Escuelas Católicas, el impulso del Papa al Pacto Educativo Global "supuso una invitación a todas las instituciones educativas a renovar su compromiso con una educación centrada en la persona, abierta al diálogo, inclusiva, solidaria y comprometida con el cuidado del planeta y de los más vulnerables".

El Papa Francisco ha fallecido a las 7.35 horas de este lunes 21 de abril, a la edad de 88 años, en su residencia de la Casa Santa Marta del Vaticano. El Pontífice ha fallecido un día después de su última aparición en público coincidiendo con el Domingo de Resurrección en el que se asomó al balcón principal de la basílica

de San Pedro para impartir la bendición 'Urbi et Orbi'. Francisco había recibido el alta médica el 23 de marzo y desde entonces había aparecido en público en varias ocasiones. Precisamente este domingo también mantuvo un breve encuentro con el vicepresidente estadounidense, JD Vance, en su residencia de Santa Marta, donde continuaba su recuperación.

## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***La nueva educación: habilidades no cognitivas en el desarrollo escolar***

*Las funciones ejecutivas se desarrollan principalmente durante la infancia, y su evolución está fuertemente condicionada por el entorno familiar y escolar*

Ismael Sanz .22/04/2025

Las investigaciones más recientes en economía y psicología de la educación han puesto de manifiesto el peso decisivo que tienen las habilidades no cognitivas y las funciones ejecutivas en el desarrollo integral del alumnado. Frente a una visión tradicional centrada exclusivamente en lo cognitivo, se abre paso un enfoque más amplio que reconoce la influencia de atributos como la perseverancia, el autocontrol, la motivación o la capacidad de planificar y regular la conducta. Estas habilidades son, además, particularmente sensibles al contexto familiar y escolar, lo que convierte a las políticas educativas en herramientas clave para reducir desigualdades de origen.

Este fue uno de los ejes centrales de la jornada organizada por FUNCAS sobre Educación Infantil y Primaria en España, que abordó temas relevantes como los resultados del estudio TIMSS, el impacto del tamaño de clase, las políticas para mejorar la comprensión lectora y el papel de las habilidades no cognitivas y funciones ejecutivas en el desarrollo educativo y emocional de los niños.

Ildelfonso Méndez (Universidad de Murcia) y Gema Zamarro (University of Arkansas), recuerdan que estas habilidades incluyen la capacidad de mantener la atención, regular emociones, planificar, perseverar ante la dificultad o trabajar en equipo, y que están estrechamente ligadas a lo que en neuropsicología se denomina funciones ejecutivas: la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. Todas ellas inciden directamente en el rendimiento escolar, pero también en la probabilidad de abandono educativo temprano, el bienestar emocional y la integración laboral futura.

Las funciones ejecutivas, además, se desarrollan principalmente durante la infancia, y su evolución está fuertemente condicionada por el entorno familiar y escolar. La renta familiar, el estilo de crianza, el tamaño de la familia o la calidad de la interacción con adultos significativos influyen en la capacidad de los niños para regular su conducta y pensamiento. Así, por ejemplo, los niños de entornos más vulnerables tienden a presentar un desarrollo ejecutivo más limitado, con diferencias de hasta un 50% en memoria de trabajo respecto a niños de clases medias.

Además, análisis recientes como el recogido por la Fundación SM en su web, han subrayado la importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de la lectura, el razonamiento matemático y la resolución de problemas. El entrenamiento explícito de la memoria de trabajo y otras funciones ejecutivas en el aula puede tener efectos duraderos, particularmente si se combina con una enseñanza emocionalmente sensible.

No es casual que estos tres niveles –el individuo, el aula y la familia– converjan en los debates actuales sobre política educativa. En un contexto como el español, en el que la escolarización es casi universal a partir de los tres años, pero persisten importantes brechas de resultados ligadas al origen socioeconómico, apostar por programas de acompañamiento familiar, intervención temprana y atención a la dimensión socioemocional en el aula puede marcar una diferencia clave.

Desde esta perspectiva, las políticas de intervención temprana y acompañamiento familiar se revelan como especialmente eficaces. Programas como el Perry Preschool, evaluado por James Heckman, muestran que actuar en la primera infancia puede generar mejoras sostenidas no sólo en rendimiento académico, sino también en inserción laboral, salud y reducción de la criminalidad. Y no solo en los propios participantes, sino también en la siguiente generación.

En esta línea, Carmen Tovar, directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, FP y Deportes, señala la importancia de contar con sistemas de evaluación rigurosos que permitan identificar fortalezas y áreas de mejora desde edades tempranas, y así guiar las políticas educativas con evidencia empírica. La medición del aprendizaje no es solo un ejercicio de diagnóstico, sino una herramienta clave para asegurar la equidad y calidad del sistema.

A esta línea de evidencia se suman investigaciones sobre el *peer effect* o efecto de los compañeros, como las de José Montalbán (Stockholm University y EsadeEcPol). El debate sobre la importancia del entorno educativo en el desarrollo de los estudiantes ha cobrado una renovada relevancia en los últimos años. Si bien la calidad del profesorado y los recursos escolares siguen siendo aspectos fundamentales, cada vez hay más evidencia



que apunta al papel relevante que desempeñan los propios compañeros de clase en los aprendizajes individuales. Esta dimensión de los «efectos de pares» –esto es, cómo las características y comportamientos de los compañeros influyen en los resultados de un estudiante– ha sido objeto de estudio en múltiples contextos internacionales. José Montalbán muestra que las características medias del grupo clase influyen significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, tener compañeros con mejor expediente académico o con actitudes más favorables hacia el estudio se asocia con mejores resultados individuales. Asimismo, el efecto de pares no es homogéneo: los estudiantes con bajo rendimiento previo parecen beneficiarse más de estar rodeados de compañeros con buenas notas, mientras que los efectos son más modestos para los alumnos de mayor rendimiento. Como señalan Méndez y Zamarro, «las habilidades no cognitivas también se transmiten socialmente», y el entorno escolar puede compensar déficits familiares si está bien estructurado.

En esta línea de actuación pedagógica, la intervención de Luz Rello (IE University) adquiere especial relevancia. Sus trabajos recientes y su participación en programas de intervención tecnológica para mejorar las competencias lectoras y de escritura en Primaria muestran cómo la innovación educativa puede facilitar aprendizajes fundamentales en estudiantes con dificultades específicas del lenguaje, con efectos que también inciden en su autoestima, perseverancia y motivación por aprender. La mejora de la lectura no es solo una cuestión de decodificación, sino también de confianza y fluidez emocional.

La educación no es solo cuestión de contenidos, sino de condiciones. De ahí que aprender a «esperar la golosina» –como en el famoso experimento de Mischel– sea también, en última instancia, una competencia que se enseña, se entrena y se aprende. A veces, simplemente, creando el entorno adecuado.

Ismael Sanz, URJC, FUNCAS y LSE

## **el Periódico** de Catalunya

### **Los institutos contra el odio y las 'fake news': "No tienen conciencia de lo que comparten en redes"**

*Más allá de mejorar los resultados académicos, el gran reto de la educación en la era de la posverdad es enseñar a los jóvenes a discernir entre una información veraz y una opinión interesada*

*CodiCrack es un proyecto de Drets Socials y la UPC para formar en competencias digitales a más de 30.000 jóvenes de entornos vulnerables*

Helena López. 22 ABR 2025

Más allá de los resultados académicos y de la preocupante fotografía que muestran año tras año las pruebas de competencias básicas, uno de los grandes retos en la educación en Catalunya -y a nivel global- es trabajar la mirada crítica del alumnado adolescente (una adolescencia que cada vez llega antes). Enseñar a los chavales a saber discernir una noticia contrastada, una "verdad", de una 'fake-new', algo cada día más difícil, según reflejaban también las últimas pruebas PISA. Es por eso que esa cuestión está recogida en los nuevos currículums y los centros educativos están intentando 'despertar' a su alumnado con numerosas iniciativas, que a veces se antojan como intentar vaciar el mar con un cubo, pero que son una urgencia para un alumnado que solo se informa a través de TikTok, según coinciden docentes y familias y confirman los propios jóvenes.

Una de esas iniciativas es CodiCrack, proyecto que busca formar en competencias digitales a más de 30.000 niños y adolescentes de entre 9 y 17 años de entornos vulnerables y jóvenes extutelados mayores de 18 años impulsado por el Departament de Drets Socials y desarrollado por la UPC School, la escuela de formación permanente de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), financiado por los Fondos Next Generation EU. El proyecto parte de la base constatada de que la población más vulnerable socioeconómicamente sufre también más riesgo digital (la nueva brecha digital ya no está en el acceso a la tecnología, universal, sino en su uso y abuso).

"Trabajamos aspectos como que no se queden con lo primero que encuentren, que busquen las fuentes de las noticias", explica Cristina, la profesional que este jueves impartía el taller de CodiCrack en la UEC Esclat de L'Hospitalet de Llobregat. Con los jóvenes de este centro trabaja desde la búsqueda de información a cuestiones de ciberacoso, ciberseguridad o inteligencia emocional, para gestionar las propias emociones y "comunicarse empáticamente en entornos digitales".

"Nuestros alumnos digitalmente son competentes, nos pueden dar mil vueltas a algunas docentes haciendo virguerías con el ordenador, pero nos preocupan muchos los riesgos de las redes, la poca seguridad que hay", apunta Brisa Galindo, directora de la UEC Esclat. "Nos interesó mucho entrar en CodiCrack para poder trabajar bien con los chicos qué significa la huella digital y su alcance; el alumnado no tiene conciencia de que lo que



comparten en las redes se queda ahí o de que compartir según qué vídeos sin consentimiento es delito...", prosigue Galindo, responsable de esta Unidad de Escolarización Compartida (UEC) con 43 años de historia que acoge a 54 alumnos de tercero y cuarto de ESO procedente de distintos institutos de la ciudad; a quien le gusta presentar el centro como una oportunidad.

A las UEC, un centro educativo en el que obtener la ESO de forma adaptada para alumnado que no "sostenía" la escolarización en un instituto ordinario, llegan principalmente dos tipos de estudiantes. Por un lado, el alumnado disruptivo (el perfil clásico) y, por el otro, sobre todo después de la pandemia, alumnado con una gran desmotivación y fragilidad emocional, alumnado que no tenía ánimo para ir a al instituto.

Esta UEC en concreto, son 54 alumnos, 22 en tercero y 22 en cuarto, en aulas llevadas por profesores de secundaria, igual que los del instituto. "No tenemos varitas mágicas, pero para nosotros es muy importante que el alumnado tenga sentimiento de pertenencia, por eso, a diferencia de lo que pasa en un instituto cualquiera, aquí el tutor está toda la jornada en el aula con el grupo", explica la directora.

Junto al tutor, eso sí, van entrando a la clase los talleristas de cocina, carpintería... unos talleres 'prelaborales' "más motivadores y significativos para los chavales", cuenta Galindo. Ahora mismo están haciendo mobiliario para el patio del instituto escuela Gornal: una cabaña y un barco pirata de madera que estos días terminan ilusionados. Hace años que hacen ese tipo de trabajos en proyectos APS (aprendizaje-servicio) para centros educativos de la ciudad gracias al boca a oreja; y tienen una lista de espera con peticiones de cuatro años.

## EL PAIS

### El modelo de colegio de la II República que el Gobierno de Ayuso está copiando mal: 1º y 2º de la ESO en las escuelas de primaria

*Unificar la enseñanza obligatoria en un centro educativo ofrece ventajas que explican el apoyo de muchas familias. Pero el plan de Madrid genera problemas importantes al partir la secundaria*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 22 ABR 2025 - 05:30 CEST

El Gobierno de la Comunidad de Madrid ha tomado una decisión escolar rompedora y, para muchos profesores y otros especialistas en educación, incoherente y potencialmente negativa para miles de estudiantes: desgajar 1º y 2º de la ESO del resto de la secundaria obligatoria para incorporarlos a 52 colegios públicos de primaria a partir de septiembre. Juntar ambas etapas completas no es una novedad en España. Es el modelo más frecuente en los colegios privados y concertados. Y dentro de la enseñanza pública los primeros ensayos se remontan a principios del siglo XX, con la Institución Libre de Enseñanza, aunque el esquema creció y se consolidó en los años 30 con la II República, hasta que fue eliminado por el franquismo. Ya en democracia se recuperó, primero como una fórmula de resolver la oferta escolar en zonas rurales. Y más tarde, sobre todo en Cataluña, el territorio donde más peso ha alcanzado, con 118 institutos escuelas (en Madrid hay hasta ahora 43, llamados Ceipsos), y donde más se ha teorizado al respecto, como una fórmula que persigue, entre otras cosas, mejorar la transición entre etapas educativas y crear proyectos congruentes que abarquen toda la escolarización obligatoria.

Su máximo valor es, justamente, la continuidad. Y el mayor problema que los expertos ven en el plan del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso es que implica una ruptura aún mayor que la que se produce ahora con el paso del colegio al instituto al cortar por la mitad la Educación Secundaria Obligatoria, una etapa que en los currículos escolares y demás normativa es única.

"Bien hecho, el modelo permite una mayor y mejor coordinación pedagógica entre la primaria y la secundaria obligatoria. Pero planteado así rompe la comprensividad de la ESO, y parece una propuesta que busca básicamente un ahorro de costes aprovechando el vaciamiento de espacios que ha generado la caída de la natalidad, sin que haya un planteamiento educativo serio y riguroso", afirma Xavier Martínez Celorrio, profesor de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Jaume Aguilar, que ha sido director de escuelas e institutos y presidente de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, añade: "He sido muchos años profesor de secundaria, y si ya cuesta la transición entre 2º y 3º de la ESO, si además los tienes que cambiar a todos de centro, que no te pase nada... Me parece un error y creo que desarticulará a muchos chavales".

La propuesta de la Comunidad de Madrid resulta, en todo caso, atractiva para muchos progenitores, que en los centros donde va a implantarse la apoyan de forma mayoritaria, asegura Mari Carmen Morillas, presidenta de la principal federación de familias de la escuela pública en Madrid, la Giner de los Ríos. El motivo es que viene a paliar algunos de los problemas de la actual organización escolar. Ofrece a los chavales un entorno escolar más cercano y familiar que el instituto. Un horario —aunque no en todos los casos— con clases por la tarde, cuando en toda España los institutos públicos de secundaria tienen ahora jornada intensiva, solo de mañana. Y, especialmente, incluirá la posibilidad de quedarse al comedor, un servicio que se perdió en los centros públicos —pero no en la privada— para el alumnado de 12 y 13 años con la conversión de los cursos de 7º y 8º de EGB en 1º y 2º de la ESO.



Frente al rechazo que la idea ha generado entre los sindicatos docentes y la oposición política, la propia Comunidad de Madrid defiende su propuesta con argumentos de carácter más social que educativo, con argumentos como que servirá para mejorar “el descanso [del alumnado], los hábitos de alimentación, luchar contra la soledad, las adicciones o la posible influencia de las bandas juveniles”, en palabras del consejero de Educación madrileño, Emilio Viciano.

Verónica de la Llave, madre de un alumno que está en 6º de primaria en el colegio público Constitución 1812, situado en las afueras de Leganés, en una zona rodeada por la carretera M-402, resume otro de los argumentos que inclinan a apoyar la medida. “En el colegio están más acogidos, porque es más pequeño, siguen con sus compañeros y aunque vayan a tener nuevos profesores, los de primaria seguirán estando aquí. En los institutos hay niños que pueden adaptarse, pero otros, por sus características, no están preparados para ese paso”. La medida, admite al mismo tiempo De la Llave, se está poniendo en marcha de forma “improvisada” y “a nivel educativo no está nada claro que vaya a funcionar”. “Pero ponemos en la balanza otros aspectos que también son importantes, como el entorno donde se desarrolla la educación frente a los contenidos de la misma”, afirma. Su hijo, Javier, de 11 años, resume rápido por qué también prefiere quedarse: “Aquí tengo muchos amigos, y así además no tengo que andar a más sitios”.

En una época en que una parte de los colegios pueden morir como consecuencia de la caída demográfica, incorporar dos cursos de la ESO también pueden ayudarlos a resistir. El colegio Constitución 1812 de Leganés solo tiene dos líneas, en vez de tres, desde 4º de la ESO hacia abajo. Y su director, Willy Cano, afirma que la previsión es que la población escolar de Leganés (que tiene 190.000 habitantes) caiga en 5.000 alumnos en cuatro años.

#### *Varias ventajas*

Sergi del Moral, director del instituto escuela Les Vinyes, en Castellbisbal, Barcelona, que ofrece infantil, primaria y ESO cree que, bien diseñada, la unificación de etapas ofrece varias ventajas. De un lado, al concentrar toda la enseñanza obligatoria, pero sin ir más allá, preserva mejor el sentido de un periodo educativo que es al mismo tiempo un deber y un derecho. En los institutos estándar, no es raro que un docente dé clase en 1º de la ESO después de hacerlo en Bachillerato, que como etapa postobligatoria es normal que tenga otra cultura, ya que “en principio es voluntaria y tiene un enfoque académico”. El modelo unificado también permite acompañar mejor a los chavales y aprovechar la relación con las familias. En un instituto estándar, señala el director, es más difícil reaccionar cuando las cosas no van bien “porque la etapa solo dura cuatro años e igual tardamos dos en conocer a los chavales”.

El instituto escuela favorece por último, afirma Del Moral, la “transformación educativa”, sobre todo en secundaria, donde esta resulta más difícil. A ello contribuye, dice, “el hecho de que en las escuelas el trato con los estudiantes sea más personal, mientras en secundaria es más académico, nos olvidamos un poco de las personas y las tratamos como a números. Como si estuviésemos solamente certificando aprendizaje y no promoviéndolo”.

## LA VANGUARDIA

### **Harvard demanda a Trump por recortar fondos y perseguir la censura de su sistema educativo**

*La universidad de la Ivy League persevera en su resistencia a las exigencias del gobierno y considera que la congelación de financiación federal es una acción ilegal “para controlar a quién contratamos y qué enseñamos”*

Francesc Peirón. Nueva York. Corresponsal. 22/04/2025

Hay indicios de que el desafío de Harvard parece haber sacudido a la Casa Blanca.

Según diversas fuentes, la administración Trump se sorprendió por la negativa de este centro de prestigio a ceder ante las amenazas del presidente en su cruzada contra las principales universidades del país.

Esta reputada institución de la Ivy League dispone de un buen fondo de resistencia, una dotación financiera de 53.200 millones de dólares (entre distintos tipos de activos) que la posicionan para afrontar las tácticas de intimidación. Y así lo dejó claro este lunes la universidad más rica del mundo al demandar al ejecutivo federal tras el anuncio de que le congelarían 2.200 millones en subvenciones si no cumple una serie de requisitos y persiguiera lo que los responsables del centro calificaron como “un control inaudito e indebido” sobre la institución.

“Las consecuencias de los excesos del gobierno serán graves y duraderas”, sostuvo el presidente de Harvard, Alan Garber, al informar sobre la demanda.

Esta iniciativa supone una escalada en la confrontación entre la considerada alta educación, que tanto prestigio da a EE.UU., y Donald Trump, quien por lo visto desprecia su labor y promete recuperar las universidades de élite. Ha enmarcado su campaña en una lucha contra el antisemitismo, a partir de las protestas pro Palestina de la pasada primavera, pero también persigue el objetivo de acabar con los programas y las enseñanzas respecto a la diversidad racial y los asuntos de género.

La demanda, interpuesta ante un tribunal de Massachusetts, acusa a la administración Trump de violar la primera enmienda de la Constitución (libertad de expresión) y leyes y regulaciones federales. Harvard solicita al juzgado que declare la orden de congelación de fondos inconstitucional y ordene a la administración que revierta cualquier terminación o congelación de fondos federales.

Pese al riesgo de perder 2.200 millones, Harvard rechazó la semana pasada aceptar las exigencias del gobierno bajo el objetivo de abordar el antisemitismo en el campus. Entre otras cuestiones, el ejecutivo reclamó auditar a los profesores por plagio, revisar las opiniones del cuerpo estudiantil, la prohibición de estudiantes internacionales "hostiles a los valores e instituciones estadounidenses" o nombrar un supervisor externo para asegurarse que los departamentos académicos tuvieran "puntos de vista diversos".

Trump y su equipo argumentó que Harvard y otras universidades permitieron el lenguaje y el acoso antisemita sin que hubiera un control en los campus. La universidad replicó en su demanda que el gobierno citó la respuesta de la universidad al antisemitismo como justificación para "una acción ilegal".

En su comunicado, Garber afirmó que "sé muy bien, como judío y estadounidense, que existen preocupaciones válidas sobre el aumento del antisemitismo". Recalcó que el gobierno estaba legalmente obligado a dialogar con la universidad respecto a las formas en que estaba combatiendo el antisemitismo. En cambio, "el gobierno ha buscado controlar a quién contratamos y qué enseñamos", añadió.

En su réplica en el juzgado, la institución acusa al ejecutivo de desatar un amplio ataque como "palanca para obtener el control en la toma de decisiones académica en Harvard", se indicó.

"El gobierno no ha identificado, ni puede identificar, ninguna conexión racional entre las preocupaciones por el antisemitismo y las investigaciones médica, científica, tecnológica y otras que se congelarían, cuyo objetivo es salvar vidas de estadounidenses, fomentar el éxito estadounidense, preservar la seguridad de Estados Unidos y mantener la posición de Estados Unidos como líder global en innovación", señaló en esa denuncia.

Además, "el gobierno no ha reconocido las importantes consecuencias que la congelación indefinida de miles de millones de dólares en fondos federales para investigación tendrá sobre los programas de investigación de Harvard, los beneficiarios de esa investigación y el interés nacional en promover la innovación y el progreso estadounidenses".

## europapress.es

### UNESCO avisa de la escasez y desmotivación de docentes: más de 720 plazas de Matemáticas sin cubrir en España en 2023

*Un tercio de docentes dice haber experimentado pérdida de motivación y dos de cada cinco muestran síntomas compatibles con ansiedad o depresión*

MADRID, 22 (EUROPA PRESS) Cerca de 44 millones de docentes faltan en el mundo para lograr una educación universal en 2030 y más del 90% de los 4,8 millones de vacantes de docentes en Europa y América del Norte para 2030 se deben al abandono de la profesión, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria.

Así lo refleja el Informe Mundial sobre el Personal Docente, presentado este martes en Madrid, y publicado por la UNESCO, el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (Teacher Task Force) y la Fundación SM.

El estudio alerta de que en España persiste una "escasez significativa" de docentes en áreas como Matemáticas, Formación Profesional, lenguas autonómicas y Filosofía. En 2023, más de 720 plazas de profesorado de Matemáticas quedaron sin cubrir en la escuela pública, según el Monitor de la Educación y la Formación de la Unión Europea.

La directora de la Fundación SM, Mayte Ortiz, ha detallado en rueda de prensa que en la Comunidad de Madrid quedaron 250 plazas de profesores de Matemáticas sin cubrir; 183 en Cataluña; 163 en la Comunidad Valenciana; 88 en Castilla-La Mancha; 18 en Andalucía; o 11 en Canarias. "A nivel nacional, el 40% de las plazas de Matemáticas quedan sin cubrir, es un dato escalofriante.

Las Matemáticas de Ciencias están quedando en manos de gente que no viene de carreras STEM y es una barbaridad. Veremos si el no contar con profesores que han tenido esa formación va a tener consecuencias en el futuro", ha advertido Ortiz. Para la directora de la Fundación SMS, las escuelas españolas "tienen grandes dificultades" para cubrir vacantes de Matemáticas, Física o Tecnología. "Se están cubriendo por profesores que no son especialistas", ha afirmado.



Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), sólo el 2,28% de los jóvenes españoles graduados obtienen títulos en STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y los salarios más altos que se ofrecen en otros sectores como la tecnología, la banca, las finanzas o la consultoría, "hacen que el flujo de profesores en áreas clave para el futuro, como el big data y la Inteligencia Artificial, siga siendo limitada".

El informe recalca que la inestabilidad laboral del profesorado es otra de las principales preocupaciones. Según la OCDE, más del 20% de los profesores en España tiene contratos temporales, una cifra que aumenta entre los menores de 30 años en comparación con quienes superan los 50 años.

El análisis de la Fundación SM muestra que dos de cada cinco docentes se enfrentan a su trabajo con distanciamiento e indiferencia, y casi la mitad (47%) se muestra neutral ante la posibilidad de abandonar la profesión. Además, uno de cada tres docentes ha reportado haber experimentado una pérdida de motivación o ilusión, y dos de cada cinco muestran síntomas compatibles con agotamiento, ansiedad o depresión.

"Si creemos que los docentes son la clave para lograr una transformación personal y social a través de la cultura y la educación, y contamos con un profesorado agotado y desmotivado, difícilmente van a poder ocuparse de la complejidad que supone hoy educar. La profesión es mucho más que responder al contenido de un currículo", ha armado la directora de la Fundación SM.

#### **MÁS DEL 20% TRABAJA EN ESPAÑA CON CONTRATOS DE DURACIÓN DETERMINADA**

El informe también advierte de que más del 20% del personal docente en España trabaja bajo contratos anuales o de duración determinada, una situación que se repite en países como Austria, Rumanía e Italia. En la Unión Europea, el 16% del personal docente se encuentra en condiciones laborales similares, con contratos de un año o menos.

"Los docentes son la base de una educación de calidad y del progreso social. La escasez mundial de docentes no es solo una cuestión de números, sino un desafío sistémico y multidimensional que requiere una respuesta política integral, coherente y coordinada", ha asegurado el jefe de la Sección de Desarrollo Docente de la UNESCO y de la Secretaría del Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, Carlos Vargas.

Vargas, que ha incidido en que la falta de profesorado "es un fenómeno global", ha recalcado que la tasa mundial de abandono de la profesión docente "casi se ha duplicado, pasando del 4,6% en 2015 a más del 9% en 2022". "Para que puedan desplegar sus capacidades, los docentes requieren de autonomía y de confianza. Hay muchas reformas educativas que fracasan porque no toman en cuenta el conocimiento experto y el conocimiento práctico acerca de las necesidades específicas del estudiantado", ha apuntado. El jefe de la Sección de Desarrollo Docente de la UNESCO ha defendido que hace falta "dignificar y profesionalizar al profesorado". "Es fundamental dignificar las condiciones de trabajo. Los docentes también se van de la escuela porque están agobiados con las cargas administrativas", ha comentado.

#### **CÓMO AFRONTAR LA ESCASEZ DE DOCENTES**

Para abordar la escasez de docentes y reimaginar la profesión, Fundación SM, la UNESCO y la Secretaría del Equipo Especial sobre Docentes han desarrollado el Decálogo del Docente, que presenta diez condiciones clave para garantizar una educación inclusiva, de calidad y lo largo de la vida.

Así, apuestan por cuidar el bienestar integral de las y los docentes; mejorar las condiciones de trabajo del profesorado; reforzar la atención tutorial y el acompañamiento psicopedagógico a docentes; crear una cultura colaborativa en las comunidades educativas; o apoyar la autonomía y la libertad académica de los equipos docentes.

También defienden que hay que asegurar entornos educativos inclusivos, equitativos, seguros y saludables, donde se cuide el bienestar docente y del alumnado; crear un modelo de desarrollo profesional que atraiga, forme y retenga a las y los mejores docentes; cuidar que los salarios sean acordes con la responsabilidad que exige la labor educativa; establecer políticas de equidad de género y de diversidad cultural; y propiciar una mayor implicación de los equipos docentes en la estrategia educativa mediante el diálogo social.

La directora de la Fundación SM ha concluido que los motivos que los profesores españoles aluden para justificar esa desafección hacia su trabajo "son los continuos cambios legislativos, la falta de definición de la carrera profesional docente, o la cantidad de tareas administrativas y burocráticas a las que tiene que dedicar su tiempo". "Los profesores mantienen una postura de distanciamiento con la profesión como manera para protegerse, porque también en ellos están en una situación emocional complicada", ha avisado Ortiz.



## Educación y sindicatos buscan retomar la negociación del Estatuto del Docente tras meses estancada

*La Mesa de Negociación del Personal Docente no Universitario que formó cuatro grupos de trabajo hace menos de dos meses ha reiniciado esta semana los contactos*

El Debate. 22/04/2025

Las condiciones del desempeño docente, sus jornadas lectivas, las ratios en las aulas y la burocratización que afronta el profesorado entra en revisión tras las vacaciones de Semana Santa y el Ministerio de Educación y los sindicatos públicos de la enseñanza no universitaria se reunirán próximamente para retomar la negociación del Estatuto del Docente.

La Mesa de Negociación del Personal Docente no Universitario que formó cuatro grupos de trabajo hace menos de dos meses reinicia sus trabajos con la primera reunión del grupo que tratará las condiciones laborales del profesorado, la principal reivindicación sindical y que fuentes de varios sindicatos ven con optimismo.

«Las negociaciones van en proceso», señalaron a EFE fuentes desde CCOO mientras que STES-i también ve posible llegar a un pacto antes de que termine la legislatura, aunque sea bajando ratios y horas lectivas «de forma quirúrgica», tal como señalan que les ha transmitido el Ministerio.

También que el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje compute a efectos de apoyos de especialistas de Pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, con una ratio máxima de 12 a 1. Unas medidas que conllevarían la contratación de 34.000 docentes en todo el Estado.

Otras fuentes cercanas a las negociaciones creen que el Ministerio podría bajar ratios por centros, según su conflictividad o presencia de colectivos vulnerables.

En lo que todos coinciden es en que se debe legislar para fijar un máximo de alumnos por clase a nivel estatal, para que en el ciclo de Infantil y Primaria se bajen de los 22 alumnos por aula, en Secundaria sean menos de 30 y en bachillerato menos de 35.

«Luego cada comunidad autónoma puede ir a más en esta reducción», señalan desde ANPE, que también recuerdan a EFE la necesidad de reducir las horas lectivas semanales. El Consejo Escolar del Estado recomienda fijar el máximo en 23 horas para Infantil, Primaria y Educación Especial, y en 18 para la ESO.

Y es que, según el estudio de la OCDE *Education at a Glance 2024*, España supera en más de 140 horas la media de la OCDE en la ESO y en los tres primeros cursos es el segundo país con más carga lectiva obligatoria, muy alejado de Alemania, Dinamarca, Francia o Italia.

«Somos optimistas y si han convocado este grupo de trabajo, que era fundamental, es que hay voluntad», recalcan desde ANPE. En CCOO indican que en esta nueva reunión también debería hablarse de las jubilaciones y la reclasificación de los cuerpos A2 en A1.

Temas que no están fijados en ningún grupo de trabajo y que el Ministerio quiere tratar de forma transversal.

La intención del Ministerio es avanzar en la homologación de la categoría de los maestros con la del resto de docentes pero esta última negociación afectaría al Ministerio de Transformación Digital y Función Pública y algunas fuentes sindicales calcularon un coste de unos 960 millones de euros anuales.

De momento, los sindicatos siguen apostando por ir cerrando acuerdos a corto plazo en cuestiones prioritarias sin necesidad de esperar a aprobar el Estatuto del Docente pendiente desde 2007.

## EL MUNDO

### El 40% de las plazas en las oposiciones para profesor de Matemáticas se quedan vacías: "Se los rifan las empresas"

*Un informe advierte de la falta de docentes en Europa: harán falta 4,8 millones de aquí a 2030*

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 23 abril 2025

Hace unos lustros por estas fechas llegaba un buen número de currículos de docentes recién salidos de la carrera al colegio concertado Santa Ana y San Rafael de Madrid. Pero en los últimos años los reciben "con cuentagotas", según explica la directora, Azucena de la Cruz, a la que cada vez le cuesta más encontrar profesores para cubrir vacantes, especialmente en las áreas científico-tecnológicas.

Por poner un ejemplo, este curso para hacer una sustitución en Química el colegio llamó a hasta 77 aspirantes y todos ponían pegas para coger el trabajo. Unos decían que era poco tiempo, otros esgrimían que no les pillaba cerca de casa, otros alegaban que 2º de Bachillerato es un curso complicado... Al final, la persona que hizo la sustitución, arquitecta, se ha quedado en el centro y con una plaza fija para Matemáticas. Es algo que





ocurre en la inmensa mayoría de colegios, donde es casi imposible encontrar matemáticos de carrera que quieran dedicarse a la docencia.

"La mayoría se los llevan las empresas, se los están rifando. También nos cuesta encontrar a profesores de Informática o Física. Tenemos profesores muy vocacionales y entregados, que dedican muchas horas a esto, pero empieza a notarse el cansancio ante la presión que se traslada a la escuela", explica Juan Manuel Rueda, director de ESO y Bachillerato.

La Unesco y la Fundación SM denuncian que Europa se enfrenta a una «grave» escasez docente. Según su Informe Mundial sobre el Personal Docente, que se presentó ayer, hacen falta en la UE 4,8 millones de docentes para 2030; más del 90% se deben al abandono de la profesión, especialmente en Secundaria.

No se trata sólo de un problema demográfico, sino de «deserción» ante la «precariedad laboral» (en España hay un 20% de temporalidad, frente al 16% de la UE) y el «agotamiento» que padecen (dos quintas partes de los docentes tienen síntomas de ansiedad o depresión) ante la ingente cantidad de tareas burocráticas que, especialmente desde la Lomloe, se ven obligados a realizar.

"En España persiste una escasez significativa en áreas como Matemáticas, FP, lenguas autonómicas y Filosofía", advierten los autores del informe, que recalcan que, según los últimos datos disponibles de las oposiciones a profesor de Secundaria, el 40% de las plazas para docente de Matemáticas se han quedado sin cubrir. La situación es especialmente preocupante en Castilla-La Mancha, con un 50% de vacantes, la Comunidad de Madrid, con un 42%, la Comunidad Valenciana, con un 39%, y Cataluña, con un 30%.

"Es un problema serio", considera Mayte Ortiz, directora general de la Fundación SM, que ha advertido de que "las Matemáticas están quedando en manos de personas que no vienen de carreras STEM [Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas]". "Las empresas se están convirtiendo en lugares competitivos para los colegios, tanto en términos de salario como en cuanto a la flexibilidad que demandan los trabajadores. Veremos si no haber contado con ese tipo de formación en el profesorado va a tener consecuencias en el futuro", alerta.

"No podemos hablar de educación de calidad si nos faltan profesores", recalca Carlos Vargas, jefe de desarrollo docente de la Unesco, que indica que el 11% del profesorado en España dice que, si encontrara otro trabajo, abandonaría, un porcentaje mayor que el 9% que se registra a nivel internacional.

Vargas añade que en el caso español "los sueldos son competitivos", pero "se puede mejorar" la tasa de temporalidad. También recomienda poner a los mejores profesores en las aulas de entornos más complicados y cambiar el desarrollo profesional para que puedan hacer otro tipo de tareas además de dar clase.

**LaOpinión** www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

## **España sigue lejos de la media europea en enfermería escolar: una profesional por cada 6.300 alumnos**

*En comunidades autónomas como Andalucía, Murcia o Cataluña la figura no es exclusiva de los centros educativos, sino que se trata de refuerzos que van los centros de salud*

Nieves Salinas. Madrid 23 ABR 2025

En España faltan, en general y en todos los niveles, 100.000 enfermeras. Si se habla de profesionales en los colegios, tan necesarias para algunos niños que padecen enfermedades crónicas y también para la promoción de la salud, las ratios siguen siendo insuficientes: nuestro país tiene una enfermera escolar por cada 6.368 alumnos, muy lejos de la media de la UE (donde hay 1 por cada 750). Son cifras del Observatorio de Enfermería Escolar del Consejo General de Enfermería (CGE) que se han presentado este miércoles en rueda de prensa.

Entre las cifras que se han aportado, que Cantabria, por ejemplo, solo cuenta con cuatro enfermeras escolares por cada 89.787 alumnos; País Vasco tiene 10 para 363.716 alumnos o Asturias, un total de 7 para 129.015 alumnos. En el extremo contrario, la Comunidad de Madrid, donde hay 1.000 enfermeras escolares, lo que la sitúa, históricamente, como la región con más profesionales en los centros educativos.

### *Refuerzos esporádicos*

Además, en comunidades como Andalucía, Murcia o Catalunya la figura de la enfermera escolar no es exclusiva en los centros educativos, sino que se trata de refuerzos esporádicos que llegan desde Atención Primaria para estar en el centro durante unas horas, ha explicado Diego Ayuso, secretario general del Consejo General de Enfermería. No es la solución, porque, en España, las enfermeras de los centros de salud ya tienen una enorme presión con su cupo de tarjetas sanitarias.

Con los datos proporcionados por el Consejo General, en total, entre las profesionales que se dedican en exclusiva a la atención de los menores en los centros y las que se envían desde Atención Primaria, en el curso 2023/2024 había 2.929 enfermeras escolares para 8.087.230 alumnos. Desde el Consejo se pide una regulación nacional para la que, consideran, un Diploma de Acreditación en Enfermería Escolar, "definiría muy bien las competencias y el itinerario formativo que tiene que tener una enfermera o enfermero para ejercer en un centro educativo".

#### *Plazas vacantes*

El Observatorio de Enfermería Escolar está compuesto por la organización colegial y los colegios profesionales de enfermería, asociaciones científicas de enfermería escolar, universidades, asociaciones de pacientes y, también, AMPAS y directores de centros educativos. En la rueda de prensa también se ha explicado que, en ocasiones, las plazas quedan vacantes porque, por un lado, el contrato de las profesionales está vinculado al curso escolar y, por otro, su salario es bajo, lo que hace que, en ocasiones, no les resulte atractivo trabajar en los centros.

Su papel, sin embargo, es fundamental, como ha resaltado Ayuso. Su trabajo va, desde abordar de forma sistematizada la educación sanitaria y para la salud al cuidado "y seguimiento de niños y niñas con patologías crónicas que sin una enfermera tendrían complicada su escolarización, minimizando el absentismo escolar y el laboral en sus padres, la atención de episodios agudos, a ser referentes y agentes de salud dirigidos no solo a los alumnos, sino también a profesores y familias"

"Si alguien duda del papel de la enfermería escolar es que no ha pasado por un colegio", ha dicho Verónica Gaya, madre de dos hijos, uno de ellos diabético quien, dijo, ha tenido la suerte de que siempre, en su centro, han contado con una enfermera escolar. "Tenerla o no tenerla marca la diferencia", ha dicho en alusión al bienestar del menor y a la tranquilidad de unos padres que, de otra manera, tendrían que dejar de trabajar para poder estar pendientes de los problemas de salud de sus hijos cuando acuden al colegio.

"La enfermera escolar mejora el bienestar general de toda la comunidad educativa. En los últimos años, la publicación científica sobre la labor de la enfermería escolar ha dado una mayor visibilidad a nuestra labor, respaldándola con datos que muestran claramente el impacto positivo de esta figura en la salud y el bienestar de los estudiantes, así como en la mejora de la calidad educativa", ha señalado Silvia Morales, presidenta ejecutiva de la Asociación Científica Española de Enfermería y Salud Escolar (ACEESE) quien, concluyó, se sigue reivindicando la necesidad de un marco legislativo estatal que garantice la implantación de la enfermería en todos los centros educativos del país asegurando una red integral de salud entre las escuelas y los equipos de referencia.

## **europapress.es**

### **Más del 90% de menores de entre 4 y 10 años superan el límite de exposición a las pantallas: "España es apantallada"**

*El 80% de los especialistas ha detectado el incremento de enfermedades asociadas al uso excesivo de las pantallas*

MADRID, 24 Abr. (EUROPA PRESS) - Médicos y especialistas sanitarios arman que, en este momento, más del 90% de menores de entre cuatro y diez años ya pasa más tiempo del recomendado delante de las pantallas, y han vuelto a advertir de que un uso excesivo provoca problemas en el desarrollo infantil.

En este sentido, más del 80% de los especialistas ha detectado el incremento de enfermedades asociadas. Estas son algunas de las conclusiones de un estudio presentado este jueves en Madrid por la Fundación Crecer Jugando y el Instituto Tecnológico del Producto Infantil y del Ocio (AIJU), con motivo del Día del Niño y de la Niña, que se celebra cada 26 de abril.

Como ha señalado en rueda de prensa el coordinador del departamento de Investigación Infantil y valores educativos de AIJU, Pablo Busó, con estos datos "se puede afirmar que España es una realidad apantallada a nivel de infancia".

Además, ha alertado del impacto de estos datos en "consecuencias médicas reales: problemas de sueño, miopía, ansiedad, sobrepeso, dificultades de atención". "Los padres no saben a quién acudir, no tienen claro si deben ir al pediatra, al psicólogo o al neurólogo", ha postulado Busó.

El informe refleja la opinión de más de 60 profesionales de la salud --entre los que figuran pediatras, psiquiatras, neurólogos, oftalmólogos y nutricionistas--, así como 334 familias con hijos de entre 0 a 17 años durante un periodo de tres años.

El 95% de médicos encuestados relaciona esta sobreexposición con patologías como trastornos del sueño, ansiedad, sobrepeso, déficit de atención, miopía precoz y problemas de socialización, y subrayan que los menores no deben consumir pantallas antes de los 4 años y, a partir de esa edad, el incremento debe ser muy gradual.



En concreto, limitan el tiempo frente a pantallas a un máximo de 20 minutos diarios para niños de 4 a 6 años, 40 minutos para los de 7 a 9, y una hora para los de 10 a 12. No obstante, el 98% de los menores entre 10 y 12 años ya supera ese tiempo. Sin embargo, para los menores de 4 años, la recomendación es de cero minutos frente a las pantallas.

Además, el estudio revela que, en 2025, el 91% de los niños entre 1 y 12 años superan el tiempo recomendado de exposición, frente al 75% en 2023, mientras que, en los grupos de 4 a 9 años, hasta el 98% están sobreexpuestos.

Como ha indicado la directora de comunicación de la Fundación Crecer Jugando, Maite Francés, "los niños no deberían estar frente a pantallas antes de los 4 años, debido a que su cerebro está en pleno desarrollo y necesita estímulos tridimensionales, no bidimensionales".

Por ello, ha argumentado que "el juego libre es el antídoto natural" frente al uso indiscriminado de pantallas y ha reclamado que se recupere el espacio lúdico tradicional como herramienta para el desarrollo emocional, cognitivo y social. "El juego libre está siendo desplazado por pantallas, y con ello se pierde una herramienta esencial para el desarrollo saludable", ha lamentado.

#### EL 71% TIENE DIFICULTADES PARA MANTENER EL CONTROL EN LOS TIEMPOS

Por otra parte, el estudio también indica que, aunque el 96% de las familias han manifestado establecer normas en el uso de las pantallas, un 71% de los encuestados reconoce que tienen dificultades para mantener la disciplina y el control en los tiempos.

Entre los principales motivos que dificultan el mantenimiento de normas sobre el uso de pantallas, el 41% de los padres reconoce que las utilizan como herramienta para gestionar el día a día (como en momentos de comida, trabajo o descanso), mientras que un 37% admite no poder supervisar siempre el tiempo que sus hijos pasan frente a ellas.

También influyen las reacciones negativas de los niños al limitar su uso, la presión social del entorno y la falta de criterios comunes entre los adultos del hogar. A pesar de ello, el 86% de las familias participantes en el estudio ha admitido que nunca han llevado a su hijo a un especialista por el uso de pantallas y su posible impacto en la salud, frente a un 14% que sí que ha consultado a profesionales.

#### CONSIDERAN "URGENTE" PONER EN MARCHA UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN E

En la rueda de prensa, los profesionales han asegurado que es "urgente" una estrategia de prevención multidisciplinar. "La tecnología no es el problema, sino cómo, cuándo y para qué se usa", ha señalado al respecto la psiquiatra infantil y de la adolescencia en el Hospital Niño Jesús, Beatriz Martínez Núñez.

Asimismo, ha denunciado que hay "un aumento preocupante de trastornos de la conducta alimentaria, autolesiones y ansiedad en menores, en gran parte por la exposición a redes sociales sin supervisión". "Dejar a un niño una hora sólo con internet puede ser como soltarlo una hora en un entorno salvaje", ha declarado.

La presentación ha tenido lugar en la Fundación Ronald McDonald, donde Silvia Álava Sordo, psicóloga sanitaria y experta en psicología educativa, también ha subrayado que el uso de la tecnología debe estar mediado por un adulto. "Se han incrementado las consultas en atención temprana, con niños con TDAH, espectro autista, retraso en el lenguaje, en el proceso de atención y en el desarrollo de ciertas habilidades", ha explicado.

Además de alertar sobre los riesgos del contenido no supervisado --como el acceso precoz a pornografía o la influencia de comunidades virtuales tóxicas--, los expertos han propuesto otras medidas como campañas de concienciación, educación digital desde edades tempranas, formación a padres y educadores, y legislación más estricta sobre el acceso infantil a dispositivos y contenidos online.

El Día del Niño es una jornada que impulsa la Fundación Crecer Jugando, en la que participan instituciones, fundaciones, empresas públicas y privadas, centros escolares o ayuntamientos, entre otros, en recuerdo al 26 de abril, la fecha en la que los más pequeños pudieron salir a la calle, después de 42 días de confinamiento de 2020.

## EL PAIS

### **Mariano Fernández Enguita: "No nos podemos empeñar en hacer de la escuela un santuario que proteja a los alumnos"**

*La inteligencia artificial ha llegado a la vida de los niños y adolescentes al mismo tiempo que a la de los adultos, desatando preguntas sobre su buen uso y su utilidad en las escuelas. El debate ha abierto una brecha en el ámbito académico y también en el de los padres. Este sociólogo especializado en cuestiones de*

*enseñanza se sitúa en el bando de los optimistas: para él la clave no es prohibir, sino enseñar a los niños a vivir con ChatGPT y los móviles*

J. A. AUNIÓN. 24 ABR 2025

A Mariano Fernández Enguita (Zaragoza, 73 años), uno de los más reputados estudiosos españoles de las cosas de la enseñanza, no le preocupa mucho que los alumnos usen ChatGPT para hacer los trabajos de clase, pues hay muchas formas de enseñar y aprender, de evaluar y de tratar de comprobar si un alumno ha aprendido algo. A este catedrático emérito de Sociología en la Universidad Complutense le preocupan otras cosas, muchas, del impacto que tendrá en la escuela la oleada de vertiginosos cambios tecnológicos cuya punta de lanza es hoy, efectivamente, la inteligencia artificial (IA) generativa y conversacional. Pero insiste también en todas las posibilidades de mejora que abre y, sobre todo, en que se trata de una ola que no se puede evitar, con lo cual, antes de que te pase por encima, parece más razonable tratar de aprender a subirse en ella para que te lleve a donde quieras.

*¿Cómo de preocupado debería estar hoy un profesor de un colegio o un instituto por que sus alumnos hagan los trabajos en casa con IA?*

En mi opinión, nada. Si soy ese profesor, y creo que los alumnos deben memorizar, por ejemplo, las derivadas, pues puedo hacer un examen a puerta cerrada, solo con bolígrafo y papel. Pero tengo que decidir antes que ese tipo de conocimiento es necesario así, de esa manera, en lugar de suponer con carácter general que no hay otra forma de conocimiento ni otra forma de evaluación.

*Entonces, ¿lo primero de todo sería decidir cuáles son los saberes o las destrezas básicas que se deben dominar fuera del mundo digital?*

Claro, pero eso es un problema viejo. Yo creo que el conocimiento y la información que la escuela maneja, evalúa y utiliza, ha ido cambiando, lógicamente, con el tiempo. A veces, sin decirlo. Otras veces se resiste a cambiar. Cuando tienes 50.000 profesores de la asignatura tal o cual, es muy difícil moverlos de lo que ya hacen. Y saldrán a la calle, escribirán tribunas y sesudos libros sobre por qué es imprescindible esto o aquello, por qué es lo único que nos hace demócratas, ciudadanos inteligentes... Eso tiene que cambiar. Un ejemplo: yo soy muy partidario de que el alumnado, incluso ya en la enseñanza obligatoria, aprenda a leer estadística; no a hacerla, que es otra historia. Si lees que la profesión de astronauta tiene un gran futuro porque está aumentando al 300% cada año, hombre, tienes que saber que son muy pocos (un centenar en el mundo) y que, por muy rápido que aumenten, seguirán siéndolo. Y que los cuidadores (la mayoría cuidadoras) aumentan solo el 2% o el 3%, ese pequeño porcentaje representa millones. Lo que quiero decir es que tienes que aprender a leerlo, aunque no sepas operar con ello. Y me parece que, en el ámbito de la IA y muchos otros, sucede esto: no es que tengas que hacerte programador, pero sí aprender a vivir con ese tipo de información e interpretarla.

*¿Este contexto de aceleración de la IA hace inaplazable ese debate pendiente sobre los conocimientos o las destrezas que ha de garantizar la educación básica?*

Creo que hay que repensar en general toda la formación inicial. Y no hace falta mirar al alumno; mira al profesor. Hace 50 u 80 años, los maestros, los maestros eran gente muy lectora, muy autoseleccionada, pero, en principio, con lo que aprendieron en la formación inicial podían ejercer el resto de sus vidas, aunque lo fueran más o menos perfeccionando. Hoy no es así, ni lo uno ni lo otro, y no podemos admitir que un profesor diga que no va con él porque llegó antes de la digitalización o de la transformación digital o de la IA o del Reglamento General de Protección de Datos. No se lo admitiríamos a un médico o a un abogado, menos aún a una persona que no solamente está teniendo que utilizar y conducir al conocimiento que existe hoy, sino al que habrá que manejar mañana, es decir, que tiene como función también que los alumnos aprendan a aprender y quieran seguir haciéndolo en el futuro.

*¿Hasta qué punto está afectando ya la IA a las aulas?*

Mi opinión es que, ahora mismo, más bien poco. Lo que hay son promesas y mucha experimentación en varios ámbitos. La promesa clásica era la de que todo Alejandro [Magno] tendrá su Aristóteles [que fue su preceptor], esto es, todo alumno tendrá su tutor. De momento, la IA que utilizábamos hasta ChatGPT era más clásica, de árbol, lógica. Es decir: le metemos unos datos, le damos unas instrucciones y nos da unos resultados exactos, aunque limitados. Y eso nos permite pasar a lo que se llamaba tutorización inteligente. Ahora se puede hacer con mayor capacidad, mejores datos, más destrezas, introduciendo muchas más cosas aparte del examen, cómo, cuánto y cuándo entra el alumno en el aula virtual, si está dejando de hacerlo, si se para a leer o no, si entregaba los trabajos a tiempo y ya no lo hace, si le gustan mucho los vídeos y poco los textos o al revés... Incluso, si entras en una videoconferencia, puede mirar qué cara pones, ver tus emociones... En definitiva, puede ir cogiendo un montón de información que puede ser muy útil para el profesor, para ver cómo van sus estudiantes, si siguen todos bien, o están descolgándose o están desinteresados...

*Pero esa omnipresencia ya es problemática.*

Claro, para empezar, porque un alumno debería poder decir: yo no quiero que controlen cuánto leo y a qué horas. O no quiero que miren mis emociones y vean si estoy cabreado o estoy pensando en las musarañas. Además, puede haber sesgos culturales. Por ejemplo, los japoneses, cuando ponen mucha atención, cierran



los ojos en una conferencia, así que una máquina entrenada por occidentales podría interpretar falta de atención... Pueden ser anécdotas más o menos bizarras, pero también, dependiendo de para qué y cómo se use, puede tener efectos caóticos o dañinos. Por eso hay que encontrar la manera adecuada de utilizarla. Esto es: hay que entender muy bien la información que se nos da, y con qué facilidad se puede meter la pata, y esto hace necesario experimentar. Porque, además, hay que servir esa información de un modo que se pueda utilizar: no se trata de inundar al profesor de datos, añadir a lo que ya tiene en otras 20 o 40 pantallas, una por alumno, de estadísticas más o menos convertidas en representaciones gráficas. Sin una visualización adecuada, esa avalancha solo puede servir para producir ansiedad informativa. Hay que encontrar la manera de que funcione como el panel del automóvil, con el que todos vemos más o menos como va, aunque a lo mejor no sabemos todo ni por qué.

*¿Y qué se puede hacer con toda esa información?*

Ahora tenemos capacidad de utilizar grandes datos —no grandes cantidades de datos, que eso ya la teníamos en estadística— no estructurados, es decir, que no nacieron para eso, pero que podemos utilizar, ¿qué sé yo?, para saber cómo se engancha la gente, cómo se mueve por el instituto o por el campus, qué hace durante el tiempo que pasa allí... Por otro lado, podemos tener la trazabilidad del estudiante por su rastro de datos y sacar muchas orientaciones de ahí. Podemos anticipar, por ejemplo, qué alumnos están en riesgo; uno de los grandes problemas del sistema educativo español preuniversitario es precisamente el abandono escolar. Y lo mismo, con el absentismo. Es interesante mirar esas cosas, siempre y cuando sea con las salvaguardas necesarias para evitar un mal uso.

*Hablando de mal uso. Con la IA, de momento, estamos en manos de poderosas empresas privadas que controlan estas tecnologías y acumulan valiosos datos sin demasiada transparencia.*

Eso está muy presente en la legislación europea, que no va a hacer milagros, pero es la mejor del mundo. La primera gran ley europea en materia digital es el Reglamento General de Protección de Datos. Los colegios están obligados a cumplirlo y, de hecho, todo centro educativo ha de tener un responsable de protección de datos para garantizar que se cumple. Además, con la Ley de Servicios Digitales, llegan más exigencias. Y muchas más con la Ley de Inteligencia Artificial, porque está estructurada, sobre todo, en torno al riesgo y va a obligar también a tener un responsable de IA por centro, por grupo de centros o por zona, aún no está claro, pero tiene que estar ahí. Es muy importante que las administraciones y los centros entiendan que hay tareas que no puede asumir todo profesor y que, por lo tanto, va a tener que haber gente especializada en ellas. No sé si van a ser profesores que se especializan en datos, información, IA... O gente de este mundo que se especialice en educación, pero va a tener que haber alguien. Y, a día de hoy, yo te diría que serían necesarios, al menos, esas dos especializaciones: protección de datos e IA. Y añadiría una tercera: saber gestionar y hacer útil la enorme cantidad de datos que produce un centro. La Ley de Gobernanza de Datos viene a decir que todas las administraciones harán públicos sus datos, menos en la educación. Pero yo creo que, en ciertas condiciones, deben y pueden utilizarse. Hay que encontrar un equilibrio, porque con una legislación demasiado protectora de la información, se perderá demasiado conocimiento. Y a los profesores en general hay que ayudarles, no le puedes pedir que se conviertan en expertos legales, porque no tienen tiempo ni base.

*Muchos problemas que menciona vienen de lejos, al menos desde el desarrollo de la tecnología informática, de la web, ¿cree que la irrupción de la IA generativa hace todavía más imperioso afrontar esos viejos problemas no resueltos?*

No solo la IA. Han pasado muchas cosas a la vez: los problemas con las redes sociales y su uso desaforado, con adolescentes que se ven afectados por su peso, por cómo tienen la piel, si quieren jugar a esto o aquello, si los insultan o los acosan, etcétera. Y los *fakes*, y la manipulación política con Cambridge Analytica...

De repente, hemos visto que la red no es lo que había prometido: un mundo libre, donde no había peligro y podías experimentar todo. Y al mismo tiempo ha llegado ChatGPT y, con él, la alarma. Porque te puede contestar cosas que no debe o darte información falsa que te puede hacer o meter en un lío. Y aquí, particularmente, fue Almendralejo, yo creo, lo que desató los mayores temores [un grupo de menores distribuyó falsos desnudos de compañeras hechas con IA]. Pero, al final, los riesgos existen, y no son necesariamente los que pensamos ahora. La tutorización ya tenía unos riesgos, la IA tiene otros. La IA generativa, que es la que nos habla y nos hace imágenes hiperrealistas, otros más. Bueno, pues habrá que combatir eso de la manera que sea, pero no podemos tirar el niño con el agua sucia del baño y la IA con los dos. Eso está ahí y para mí lo que trae sobre todo es conversación. Y esa conversación es magnífica, es muy buena.

*¿Esa conversación que se convierte en un magnífico tutor?*

La tutorización no es solo acompañar, es ver hasta dónde llegas y, en función de esto, te dice si puedes seguir o no, ve por aquí o va por allá. Pero a mí me interesa sobre todo la conversación, que es lo que te permite preguntar lo que el profesor ha dicho que hay que aprender o entender, y preguntarlo de 40 maneras distintas, cuando tú quieras, cuanto quieras, de la manera que quieras. Le puedes decir: explícamelo como si tuviera 10 años, como si estuviera en segundo o como se lo explicarías a alguien que no sabe nada de nada. Un alumno que cree que va a hacer preguntas brillantes no tiene ningún problema. Pero todos los demás pueden pedir



una vez al profesor que explique más esto o aquello, o decir no entiendo eso, pero no cuatro veces y no cuando parece que todos los demás lo han entendido. La pregunta es: ¿responde bien?

*¿Y qué opina?*

Yo diría que, a velocidad de crucero, la IA es tan buena como un profesor a velocidad de crucero. O mejor. No es tan intuitiva, no resolverá ciertas cosas que un profesor sí, pero para eso sigue estando ahí. Al profesor nadie lo va a quitar. En este caso, lo que tiene que hacer es enseñar al alumno a preguntar bien a la IA. Hay que tener una cierta ayuda para aprender a ser muy explícito en las preguntas, pero puedes disponer de ella *ad infinitum*. No quiero decir que todo niño a los seis años deba conversar a diario con ChatGPT, pero puede tener una conversación ya o pronto. Creo que tiene enormes posibilidades y lo que tenemos que hacer es explorarlas y utilizarlas. Está ahí, es barato y lo va a ser cada vez más... Si, con la que está cayendo, no nos fiamos de Open AI, y menos de Grok..., pues habrá que empezar a examinar las aplicaciones chinas, que también son más baratas; o, mejor aún, ajustar o crear las propias.

*Uno de los peores miedos es que confiar demasiado en este tipo de herramientas, por su facilidad y su comodidad, llegando a dejar que lo haga todo por ti, acabe con esa creatividad, y con la imaginación y con la memoria...*

Es lo que ya decía Sócrates: con los libros se perderá memoria. Vale. Si escribes la lista de la compra, también estás desentrenando la memoria, ¿no? Yo creo que no hay que confiar demasiado en nada, ni en la IA, ni en el profesor ni en el libro de texto. Imagina a un profesor que tiene que dirigirse a 20, 40 o 100 alumnos. Si tiene un poquito de tiempo, que no será mucho, atenderá a alguno individualmente, a un grupo más pequeño, pero no puede hacer milagros... Tras una explicación general, los enviará al libro de texto —que es simplificador por naturaleza, porque no puede ser de otro modo—, quizá añada una o dos lecturas... Pero ahora podemos dar una conversación, del nivel que queramos, con tanto conocimiento como queramos. Hay que aprender a manejar eso y hay que usarlo.

*Pero justo ahora hay un fuerte movimiento que quiere sacar y alejar las tecnologías de la escuela.*

Creo que ese movimiento es muy desafortunado. Estamos ante unos cambios tecnológicos que no se van a tomar miles de años para desarrollarse como ocurrió con el lenguaje, o los que hicieron falta para que se generalizase la escritura. O los siglos para que la imprenta, el libro, el periódico llegasen aquí y allá. O decenios para la televisión, la radio... No. Está llegando a todas partes antes que a la escuela. Pero es que, además, los alumnos ya están en ello, sus familiares ya están en ello y, cuando salgan del aula, se darán de bruces con ello. Hablamos de ecosistemas tecnológicos que, como experiencia, les llegarán mucho antes de que los eduquemos en ellos o siquiera de que hayamos aprendido, todos, qué es lo que realmente estaba pasando con ellos. Se trata de una oleada tecnológica que penetra más rápida y profundamente, y que no es tan visible y, por consiguiente, es mucho más necesario que nunca prepararse. Y ahora, con la IA, pues más. Y con lo que venga detrás, todavía más. Otra cosa es cómo lo hacemos.

*¿Y cómo puede hacerse?*

Es verdad que la tecnología a usar no son los móviles. Tiene que ser con un dispositivo más capaz y más pensado para eso. Y un colegio puede tranquilamente capar las redes sociales en su red. Pero el móvil entró porque no había dispositivos suficientes: ninguna escuela que tenga una tableta o un portátil por alumno usa el móvil. El móvil entró porque todo el mundo tenía uno, podía llevarlo y además sabía manejarlo.

*¿Y el móvil debe tener un papel en la escuela?*

Los colegios lo que tienen que hacer, en mi opinión, es poner una caja de Faraday o un casillero o lo que sea donde los alumnos dejen el móvil y, cuando se quiere utilizar, los saquen con el control y la dirección del profesor. Y hay que tener normas muy estrictas sobre para qué se puede usar y para qué no. Por ejemplo, no se puede fotografiar, no se puede grabar sin permiso... Es más, creo que las escuelas deben educar en cómo y cuándo no utilizar el móvil, igual que en cómo convivir o conversar. Y la educación debe empezar en la etapa obligatoria.

*Muchas familias quieren que al menos la escuela sea un espacio libre de móvil.*

Yo no lo aconsejo. A mí no me ha tocado, como padre, tener un adolescente con este desarrollo que hay del móvil. Sí me tocó el problema de los videojuegos o del uso excesivo del ordenador. Y, por supuesto, tuve que discutir, convencer, a veces tener broncas por las restricciones. Vivimos en un mundo en el que toda la información buena está disponible, y la mala también, por esto hay que saber discernir. Puedes buscarte un reducto protector, pero en general tienes que enseñar a vivir en eso. Esa es la tarea de la institución escolar. No nos podemos empeñar en hacer de la escuela un santuario que proteja a los alumnos: aquí no entra la tecnología, como no entran el sexo, la droga ni el *rock and roll*. Porque entonces, habrá quien aprenda perfectamente a manejarlo por las tardes, en casa o fuera, igual que antes iban a inglés o a danza o a informática. Y los que no, pues no aprenderán, pero lo manejarán también. No es que la tecnología se coma a los alumnos, es que hay alumnos, niños, jóvenes que se van a preparar y otros que no. Hablamos constantemente de la brecha digital económica, o de género, pero nuestro mayor problema es la brecha que separa la escuela que debe preparar para el mundo del mundo mismo; ; la que aísla artificialmente al alumno



escolarizado del niño, el mismo niño, cuando sale de la escuela; la que separa a las escuelas que abordan eso y lo abordan bien, de las que lo ignoran o lo evitan.

*Entonces, ¿una de las grandes preocupaciones en torno a este asunto debería ser el aumento exponencial de la desigualdad?*

Claro. Ahora la desigualdad tiene que ver sobre todo con qué tenías o no al nacer, qué heredas o no heredas, lo cual tiene que ver con la distribución de la riqueza pasada. Y eso no desaparece, ni mucho menos. El problema es que el cambio que llega va produciendo más desigualdad, o quizá otra desigualdad, o traduce la desigualdad que había en otro tipo de desigualdad y la refuerza. Ante la vieja desigualdad, la escuela es parte del paisaje; ante la nueva, o es parte de la solución o es parte del problema.

*La dificultad añadida de todo esto es que cualquier solución que se nos ocurra ahora puede tener consecuencias imprevistas a las que habrá que estar atentos, mucho más con la velocidad a la que están produciendo estos cambios.*

Me parece imprescindible. Si las cosas salieran como queremos, como quien gobierna quiere, o como la sociedad quiere, no habría grandes problemas. Pero ocurre que cuando solucionas un problema muchas veces aparece otro en su lugar, se producen efectos imprevistos, perversos en sentido fuerte, es decir, que te rebotan y te producen mayores problemas que los que tratabas de solucionar. En el mundo de las organizaciones, se suele decir que los problemas de hoy son las soluciones de ayer. Y, en gran medida, es verdad. No debe interpretarse de un modo paralizante, pero es así. Y, efectivamente, en un momento de cambio rápido y cada vez más rápido, y que además escala de una manera casi imprevisible, es todavía más importante trabajar sobre esa idea. El ferrocarril trajo problemas, pero antes había que poner las vías para que llegaran hasta una ciudad u otra. Con una aplicación que de repente se viraliza, como las redes sociales o como ChatGPT, lo bueno y lo malo estallan de repente. Me parece muy importante estar dispuesto a revisar constantemente lo que está pasando. En el ámbito educativo es esencial. Debemos, primero, imaginar, evaluar, incluso simplemente especular sobre cuáles pueden ser sus impactos. Segundo, debemos hablar con otros sobre ello: los alumnos, los profesores, las empresas, toda la gente que está implicada de un modo u otro... Y luego, por supuesto, hay que hacer evaluaciones más sistemáticas de qué es lo que realmente ha sucedido. Y cuando veamos los impactos, los buenos, los malos y los que no son ni una cosa ni la otra, tendremos que actuar de acuerdo con los derechos que reconocemos y los valores que asumimos como sociedad.

---

## THE CONVERSATION

### Cómo sorprender en clase para fomentar el aprendizaje

*Rocío Bartolomé Rodríguez. Profesora de Lengua Española, Universidad Autónoma de Madrid*

Imaginemos una niña del Paleolítico recogiendo frutos en el bosque. De repente, escucha un ruido que le causa sorpresa. Extrañada, su cerebro le pide que preste atención y mira a su alrededor. Tiene que decidir si salir huyendo, en el caso de que el ruido suponga una amenaza, o recrearse en lo que va a ocurrir si supone algo positivo. La sorpresa, lo novedoso en su tarea diaria, ha activado su atención.

Adelantemos unos cuantos miles de años en el tiempo. Imaginemos ahora una niña sentada en una silla de un aula cualquiera. Se está preparando para empezar su clase diaria. Ya sabe que la profesora va a empezar corrigiendo las tareas que le mandó el día anterior; luego va a explicar un concepto nuevo; a continuación, propondrá unos ejercicios y después se corregirán. No hay ninguna novedad en su rutina diaria y su cerebro ya sabe lo que va a pasar, así que no le va a pedir que preste atención.

Ante situaciones repetitivas y previsibles, una parte del cerebro (el tálamo) se desactiva y deja de ser consciente de lo que ve. Si no hay atención consciente, no se activan partes importantísimas para el aprendizaje como el hipocampo, que es la parte del cerebro donde se almacena la información, y la amígdala, que es como el interruptor que enciende el sistema de las emociones. Y si no hay emociones en el aula (preferiblemente positivas: alegría, felicidad, respeto, amor, entusiasmo, calma...), al cerebro le va a costar más retener la información.

Algunos estudios muestran que incluso un estado de ánimo negativo conduce a un estilo de pensamiento más detallado y atento, es mejor para el procesamiento de la memoria y el recuerdo, nos protege de los estereotipos y sesgos y, además, nos motiva. Pero siempre es recomendable –y más ético– generar emociones positivas en el aula.

### *El efecto de sentirse protagonista*

Hoy preferimos las emociones positivas porque aquello de “la letra con sangre entra” es de otra época y, aunque también se aprenda, hacerlo desde el miedo no es lo mismo que desde una sensación de bienestar.

Una manera de provocar emociones positivas en el aula es conseguir que los estudiantes se sientan protagonistas. Para ello, los docentes debemos respetar sus preguntas, intervenciones y debates. La meta es que ellos aprendan, no que nosotros enseñemos. También podemos felicitarles por el esfuerzo realizado en resolver una tarea y no tanto por su capacidad para hacerlo.

Aceptar el error como una oportunidad de aprendizaje contribuye asimismo a crear un buen clima de aula y a generar emociones positivas. Es importante fomentar una mentalidad de crecimiento que permita aprender de las equivocaciones. Además, hacer que se sientan útiles, ya sea con sus compañeros o con su comunidad a través de proyectos como los de aprendizaje-servicio, les va generar un beneficio muy importante para su autoestima.

### *Cómo romper con la rutina*

La sorpresa, por tanto, es necesaria para activar el cerebro y despertar el interés por el aprendizaje. Contribuye a generar la motivación inicial y hay muchas maneras de provocarla en el aula.

La mejor es romper con la rutina. Los docentes tienen muchas maneras de llevarlo a cabo. Cada día pueden empezar la clase con algo diferente: proponer un reto relacionado con un problema de la vida real; contar una noticia sorprendente relacionada con el tema que se está estudiando; relatar una anécdota personal sobre un contenido del currículo; proponer un juego; realizar una tarea colaborativa en parejas o grupos, etc. Esto les genera expectación, curiosidad, interés y, en definitiva, sorpresa.

Tras esta motivación inicial, sigue la motivación de logro, es decir, cómo mantener una implicación regular durante la clase. Aquí entran en juego las metodologías activas de aprendizaje que se alejan de la clase magistral y de las rutinas establecidas por algunos docentes.

### *Adaptarse a las distintas etapas*

La capacidad de atención y de mantener la implicación en el aula no es la misma en la infancia, la adolescencia o la edad adulta. Esto lo saben bien los docentes de Primaria, quienes cambian de actividad con frecuencia porque los cerebros de los niños no son capaces de centrar la atención en una actividad durante mucho tiempo.

En la adolescencia, el cerebro va madurando. A medida que crecen, los adolescentes son cada vez más capaces de controlar sus impulsos y prestar atención consciente. Aun así, captar su atención todavía supone un reto para los docentes.

No obstante, algunas metodologías activas pueden jugar a su favor: el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, el aula invertida, etc. Tampoco se debe olvidar el valor del juego como excelente aliado para generar sorpresa.

### *El juego para generar sorpresa*

En un juego no sabemos lo que va a pasar y esa expectación hace que estemos muy atentos. El tálamo está activo y mantiene activa toda la maquinaria cerebral que mencionábamos al principio. La sorpresa es máxima.

Además de esto, el juego tiene múltiples beneficios: produce placer y satisfacción, estimula la creatividad y la curiosidad, genera autoconfianza, es un instrumento de expresión emocional, favorece la socialización y estimula el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional. Ayuda a aprender en todas las etapas de la vida educativa: primaria, secundaria, universitaria y, también, en la enseñanza de adultos.

### *Estímulos, emociones y memorización*

Así pues, el verdadero truco para mantener la atención del alumnado está en la capacidad de provocar sorpresa. La sorpresa generada por un estímulo inesperado hace que el tálamo (la zona que genera la atención) se active. A su vez, el tálamo activa al hipocampo y a la amígdala, centros de la memoria y las emociones, como decíamos más arriba, muy necesarios para el aprendizaje. Este funcionamiento del cerebro ante la sorpresa tiene una función claramente evolutiva y la mantenemos desde la época en la que la niña recogía frutos en el bosque al principio de este artículo.

## **Quién fue Comenio, el inventor del libro escolar ilustrado**

*Carmen María Cerdá Mondéjar. Profesora e Investigadora en Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación, Universidad de Murcia*

Johannes Amos Comenius (1592-1670), en español Comenio, fue un teólogo, pedagogo y filósofo de origen moravo. Hijo de molinero, su vida se desarrolló en un momento de transición social, cultural, política, económica y religiosa en Europa que marcaba los inicios hacia la modernidad.

Este pensador cuestionaba muchos de los discursos y certezas asentados durante largo tiempo en Occidente. Sus preocupaciones se centraron en la enseñanza, y defendía una educación verdadera, completa, clara y



sólida. Criticó las escuelas de su época, los métodos empleados y, sobre todo, la falta de una educación universal.

Para Comenio enseñar consistía en una ordenación organizada y lógica de tres elementos clave: tiempo, objeto y método. El tiempo, considerado como el momento conveniente para enseñar, a partir de un conocimiento profundo del niño y respetando los ritmos de aprendizaje según el desarrollo natural de cada cual. El objeto aludía a lo enseñado, es decir, el contenido o cosa que debía ser significativo y real para el educando. Y el método, claro, sencillo y activo, y que, partiendo de lo visual, de lo intuido por los sentidos, permitiese comprender, retener y practicar. Por lo tanto, que fuese de lo conocido a lo desconocido y de lo simple a lo complejo.

“Educar todo, a todos y totalmente” se convertirá en el tema central de su teoría de formación integral del ser humano desde la edad infantil hasta la madurez, introduciendo la noción de escuela popular.

#### *La pedagogía como ciencia*

Entre sus numerosas obras y escritos destaca *Didáctica Magna* (1632), considerada como un importante referente que transformó la Pedagogía en Ciencia de la Educación a partir de un estudio reflexivo, sistemático y científico sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que situaban al niño en el centro.

En esta obra Comenio planteó una nueva teoría de la educación basada en principios observables, verificables y ordenados que se oponía a los enfoques pedagógicos de su tiempo más filosóficos y especulativos, influidos por la tradición medieval y la autoridad religiosa, y que no tenían en cuenta los intereses y características de los alumnos.

Frente al *magistrocentrismo*, el enciclopedismo, el verbalismo y la pasividad que caracterizaba la educación de la época, Comenio defendía un proceso educativo *paidocentrista* (de *paidos*, niño en griego), activo y basado en la experiencia.

#### *La importancia de las imágenes*

Una de sus innovaciones fue la manera de intercalar imágenes en los libros escolares, inaugurando un método de educación intuitiva que se inicia con la observación del objeto de estudio y su representación sensible.

En la época de Comenio, el material educativo de las escuelas era muy limitado y los libros escolares, tal cual hoy los conocemos, muy distintos. Generalmente se trataba de manuales académicos o textos religiosos escritos en latín, cuyas imágenes, si se incluían, eran más ornamentales o simbólicas, y no necesariamente estaban vinculadas directamente al proceso de enseñanza del estudiante común.

Comenio transformó el concepto de libro escolar al incorporar imágenes con un propósito pedagógico: facilitar la comprensión y la memorización de conceptos de forma más visual y accesible. Esta combinación de imágenes y palabras favorecía la asociación de la figura con el lenguaje, propiciando un proceso más intuitivo y sencillo que los métodos anteriores.

#### *Un enfoque innovador*

Otra de sus obras, *Orbis Sensualium Pictus*, publicada en 1658, fue en origen concebida como un manual escolar para el estudio y aprendizaje del latín. Es reconocida como el primer libro infantil ilustrado que representaba, como rezaba su título, “imágenes y nombres de todas las cosas y actividades fundamentales en el mundo”.

Su enfoque fue muy innovador para su tiempo pues anima al educando a la exploración y la observación directa de todas las cosas y actividades de la vida. La percepción sensorial del mundo era para Comenio un paso clave para el conocimiento.

*“Nada tenemos en el entendimiento que no estuviera antes en los sentidos. Si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos, puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria”. Comenio, 1658. Prefacio al Orbis Sensualium Pictus: El Mundo en Imágenes.*

La observación permite asociar la palabra “a la cosa significada”, al objeto, es decir, a la imagen. Los niños y niñas atraídos por la imagen reciben la enseñanza sobre las cosas elementales de la vida como un juego y un pasatiempo. La descripción con palabras se completaba con la representación gráfica y el estudiante podía hacerse una idea mucho más clara de lo explicado y entenderlo mucho mejor.

Comenio recomendaba que, a la inversa, también hay que enseñar al niño a expresar por medio de palabras todo lo que ve, oye, toca o gusta para que, “procediendo con un paralelismo perfecto, la lengua y el espíritu se desarrollen al unísono”.

*“Si después de colocar al estudiante de historia natural frente a un maniquí de este tipo se procede a desmontarlo para observar sus componentes, el alumno encontrará la tarea entretenida y adquirirá nociones exactas sobre la estructura del cuerpo humano”*

Sus ideas y planteamientos marcaron el punto de partida de las teorías modernas sobre la educación e influyeron de forma decisiva en la publicación de manuales escolares que incluían imágenes como complemento a los textos escritos.

---

## MAGISTERIO

### El Ministerio invertirá 2 millones de euros para acelerar las prácticas de FP en las empresas

*La secretaria general de Formación Profesional, Esther Monterrubio, ha anunciado que el Ministerio de Educación destinará 2 millones de euros en ayudas para crear un centenar de Unidades Aceleradoras de Dual (UNAD), que facilitarán la implementación de las prácticas obligatorias de la FP en las empresas.*

REDACCIÓN / EFE. Martes, 15 de abril de 2025

Durante su comparecencia en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes en el Congreso de los Diputados, Monterrubio ha señalado que el Ministerio «trabaja para que la FP llegue a cada una de las pymes y micropymes del país» y ha pedido un «esfuerzo» a las comunidades autónomas. Después de que este curso se haya implementado al cien por cien la Formación Profesional Dual de forma obligatoria y tras algunas críticas sobre la dificultad de que los alumnos puedan realizar estas prácticas formativas en algunas comunidades autónomas, Monterrubio ha señalado que «si hay una buena planificación de las administraciones autonómicas, deberían ser lineales las plazas que oferten las empresas con el centro de formación».

La secretaria general ha recordado que las patronales, CEOE y Cepyme, le trasladan la necesidad de jóvenes de FP «desde el minuto uno». Aunque ha reconocido que en este curso «estamos en un momento de adaptación al cambio» ha dicho que «más del 60% del sector productivo no encuentra profesionales para sus empresas, lo que también es una verdadera preocupación para el relevo generacional». «Los gobiernos de las comunidades autónomas tienen que hacer esfuerzos por alienar las necesidades de sus sectores productivos con la oferta de FP» de su región, ha señalado.

De momento, el Ministerio destinará 2 millones de euros en convocatorias de ayudas a la creación de un centenar de unidades aceleradoras de dual que harán de bisagra entre la oferta de FP y las empresas y que se instalarán en ayuntamientos y en polígonos industriales. Su labor será recoger las demandas y las ofertas de puestos para estancias formativas en las empresas, así como difundir y aproximar las ofertas de actualización para los trabajadores y la acreditación de sus competencias.

Estas unidades se implantarán en poblaciones con un determinado número de ciclos de FP y contarán con un prospector de empresas, que podrá ser docente o no, y que servirá de conexión entre la empresa y el centro formativo. «La estrecha asociación entre empresa y centros de FP es fundamental», ha dicho tras recordar que en la iniciativa Alianza por la Formación Profesional ya participan 200 miembros.

Con 1,2 millones de alumnos cursando algún ciclo de FP en la actualidad, la secretaria general ha incidido en que la modernización de esta formación «ha contribuido al descenso del abandono escolar», cuya tasa está en el 13%. En este sentido, Monterrubio ha señalado que el Ministerio también aumentará la oferta de ciclos de FP Básica para que sea «atractiva» y permita seguir estudiando a chicos y chicas en edad escolar.

La nueva Ley de FP divide en dos tipologías la formación profesional dual: general e intensiva. La primera contempla entre el 25% y 35% del tiempo de formación en la empresa y el alta en la Seguridad Social; y la segunda entre el 35% y el 50% de la formación en la empresa y un contrato de formación recogido en la legislación laboral.

### El libro y la inteligencia artificial

*El día del libro del 2025 es un poco diferente de los anteriores. En el último año ha florecido una herramienta, la inteligencia artificial, que antes sólo usábamos unos pocos en las universidades.*

FRANCISCO J. TAPIADOR Martes, 22 de abril de 2025

Hoy cualquiera puede preguntar aquello que quiera saber y recibir al momento una respuesta. Estos programas aún cometen muchos errores y caen en alucinaciones, pero se ve que esto va rápido. Es como ver a un niño que empieza a andar torpe, pero que apunta maneras. En otros pocos meses la IA no sólo será fiable, sino probablemente más fina que muchos de los más afilados analistas.

Esto está cambiando ya el mundo del libro. Veamos el caso de la novela. Amazon ha tenido que limitar el número de libros que uno puede autopublicarse al día (a tres) porque hoy, para escribir, diseñar la cubierta, y



maquetar decentemente un libro, no hace falta más que un buen ordenador. Los libros que se pueden producir así son de los llamados «de género», no literatura, pero es que la mayoría de lo que se publica y se lee en el campo de la ficción cae dentro de esa categoría. Son esos libros los que –con excepciones– nutren las listas de los más vendidos, los que dan beneficios a las editoriales, de los que habla la gente y de los que sacan series y películas.

Esos libros no tienen intención estética, cultural ni artística. Buscan proporcionar entretenimiento y siguen fórmulas narrativas reconocibles por el lector. Los libros de género son, sobre todo, trama y acción, cualquiera que sea el tema y por mucho que se trufen de algo un poco más interesante. J.K. Rowling, Agatha Christie, Stephen King o Isaac Asimov lo bordan en sus respectivos géneros, y sus lectores lo saben y les buscan. Pero su uniformidad y lo previsible de su forma resulta ser su némesis.

Estos libros siguen convenciones particulares del género, las consabidas recetas de «cómo escribir una novela», y no se pueden salir demasiado de las expectativas que la propia categoría ha creado en el lector. Esto es muy fácil de simular con una IA. Se dirá que también hace falta imaginación para inventar tramas, perfilar personajes, construir ambientes y crear suspense, pero lo siento, porque la IA ya está ahí. No son meros juntaletras. Cualquiera de esos modelos de lenguaje puede seguir las recetas de cocina de la escritura y producir tramas indistinguibles de las que crearía un escritor de ese tipo de libros, con personajes que —siendo género— sólo pueden ser de molde, y con ambientes con una riqueza sensorial comparable a sus referentes humanos.

Una buena IA puede crear ya hoy una novela de doscientas páginas en una hora. Con el pulido de un buen editor de mesa, queda una obra bastante digna. ¿Se trata de una buena novela? Bueno, se trata de una novela decente, asimilable a algunas de las que están entre las diez más vendidas del año pasado. Pero es que ya se puede decir que, en unos pocos años, la IA lo hará mejor, sin los errores que cometen algunos de esos autores, como esos diálogos de gente sin estudios en un tugurio escritos no obstante con el léxico de un catedrático de lenguas romances que estuviera declamando a Sófocles.

La literatura es otra cosa. Ninguno de los libros de los autores que he citado antes se puede comparar con algo como el *Alfanhuí* de Ferlosio, o con *Mortal y Rosa* de Umbral, libros que crean sus propias normas y universos, sin copiar los de otros; que reflejan la cultura humana de una época; que dan cuenta de en qué consiste la vida; que ofrecen una mirada única; y que, lamentablemente, hoy sólo aprecia una minoría ilustrada que es cada vez más pequeña. Pero eso no es culpa de la IA, sino de los que perpetúan un modelo de negocio que, con las IA, creo que tiene los días contados. Nadie va a pagar por una novela de género si la puede conseguir casi gratis para leerla en una tableta. La gente dispuesta a pagar lo hará por un libro de literatura, da igual el soporte en el que venga.

¿Está cerca el día en que una IA escriba literatura? No, no creo. De hecho, creo que no lo podrá hacer jamás, porque la literatura es una actividad íntimamente nuestra. Trata, de hecho, sobre la condición humana. Si acaso, una IA podrá escribir literatura para otros programas como ella, lo cual no dejará de ser inútil, porque una IA, al contrario que los humanos, no tiene necesidad de literatura. Sólo tiene necesidad de corriente eléctrica. Las máquinas no nacen, sino que se construyen. No son el resultado más o menos imperfecto de la evolución de las especies, sino herramientas y, como tales, se deben a la voluntad de su creador. Nosotros no hemos sido creados. Las máquinas, sí.

*Francisco J. Tapiador es escritor y catedrático de formación dual en ciencias y letras.*

## La IA ahorra tiempo, pero no mejora el aprendizaje, según los profesores europeos

*El 80% de los docentes españoles trabaja con alumnos que no alcanzan el nivel escolar esperado. Y tres de cada cuatro temen que la IA afecte negativamente al aprendizaje.*

JOSÉ M<sup>a</sup> DE MOYA. Miércoles, 23 de abril de 2025

La mayoría del profesorado europeo convive a diario con un problema que consideran creciente y preocupante: el bajo rendimiento del alumnado. Esta es una de las principales conclusiones de la Encuesta Europea del Profesorado 2025, elaborada por Sanoma Learning, en la que han participado cerca de 7.000 docentes de siete países europeos, entre ellos casi 700 de España.

El sondeo revela que el 40% de los docentes europeos trabaja con una proporción significativa de alumnos cuyo rendimiento está por debajo del nivel esperado. En España, la situación es más crítica: el 80% de los profesores afirma que muchos o la mayoría de sus estudiantes no alcanzan los estándares académicos correspondientes a su etapa educativa. El problema se agrava en Secundaria, donde esta percepción alcanza al 83% del profesorado, frente al 73% en Primaria.

“La motivación del alumnado, la desigualdad en el acceso a materiales de calidad, la complejidad del currículo, la escasez de profesores y la sobrecarga administrativa son factores señalados como causas del bajo rendimiento”, recoge el informe.

#### *El papel clave de los materiales impresos y digitales*

Uno de los consensos más sólidos entre el profesorado europeo es la efectividad del aprendizaje mixto. Alrededor del 90% considera que combinar materiales impresos con herramientas digitales permite obtener mejores resultados. En España, este porcentaje asciende al 94%, lo que evidencia una clara preferencia por este enfoque híbrido.

Además, el 88% de los docentes españoles cree que los materiales digitales son especialmente útiles para atender a estudiantes con necesidades cognitivas, como dislexia o TDAH. A su vez, el 81% afirma que el material editorial les ayuda a ser más eficientes y el 87% considera que contribuye a que sus alumnos logren los objetivos curriculares.

Los datos indican también una tendencia interesante en países históricamente más digitalizados, como Suecia y Finlandia, donde los docentes comienzan a valorar más la permanencia del formato impreso. “En la encuesta de este año, el 66% de los profesores de secundaria suecos opinan que los materiales deberían imprimirse primero, frente al 55% de 2021”, destaca el documento.

#### *Inteligencia artificial: entre la utilidad práctica y el recelo pedagógico*

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en las aulas genera sentimientos encontrados entre los docentes europeos. Si bien el 55% cree que estas herramientas pueden mejorar su productividad y ahorrar tiempo, solo el 14% confía en que mejoren los resultados de aprendizaje, un descenso respecto al 17% registrado en 2023.

En España, el escepticismo es aún mayor: apenas el 21% cree que la IA contribuirá al progreso educativo del alumnado, y solo el 19% la utiliza semanalmente. Además, tres de cada cuatro docentes temen que la IA tenga un impacto negativo en la calidad de la educación. “Los profesores destacan el papel de las editoriales como garantes de contenidos de calidad”, subraya la encuesta.

Oleg Sokolov, Strategic Lead for Data & AI en Sanoma Learning, interpreta esta cautela como una señal de que “las herramientas generales de IA no están suficientemente conectadas con el contenido pedagógico, lo que limita su utilidad en el aula”.

Esta desconfianza también se manifiesta en la valoración sobre la posibilidad de reemplazar los libros de texto: solo el 14% de los docentes europeos cree que la IA podría hacerlos innecesarios en el futuro, frente al 21% que lo creía hace apenas dos años.

#### *“El profesorado sigue siendo el pilar del aprendizaje”*

Cristina Tariou, directora de Estrategia de Sanoma Learning, resume así la situación: “El bajo rendimiento de los estudiantes es un desafío cada vez mayor. Los maestros ven la combinación de materiales de aprendizaje impresos y digitales como el apoyo más efectivo, y la tecnología está desempeñando un papel cada vez más importante. Los docentes piden más orientación para navegar eficazmente por estos cambios”.

La encuesta también revela que los profesores más jóvenes son quienes perciben una mayor proporción de estudiantes con bajo rendimiento, mientras que los mayores de 60 años lo hacen en menor medida. En paralelo, los docentes jóvenes son también quienes más utilizan la IA en su práctica docente.

Según Sanoma Learning, “el uso responsable de la IA puede aportar mejoras significativas a cómo enseñamos, aprendemos y trabajamos. Los riesgos deben tomarse en serio, tanto los relacionados con la seguridad de los datos como la posible censura o el sesgo en los modelos”. La compañía finlandesa defiende el principio ético de una IA con orientación humana, que sirva de apoyo pero no sustituya el papel del profesorado.

#### *Datos que refuerzan el diagnóstico*

Los resultados de esta encuesta coinciden con las preocupaciones recogidas por estudios internacionales como PISA o TIMSS, que confirman una tendencia al descenso del rendimiento académico en muchos países europeos. En el caso de España, los resultados de PISA 2022 ya reflejaban un bajo rendimiento, especialmente en matemáticas y comprensión lectora, tal y como se apuntaba en una reciente información publicada por MAGISTERIO.

Sin poner en duda la validez del estudio ni la amplitud de su muestra, conviene tener en cuenta que Sanoma Learning –grupo educativo de origen finlandés– cuenta con numerosos sellos editoriales, siendo Santillana su principal marca en España. Su modelo de negocio se basa, en gran parte, en la elaboración y distribución de materiales didácticos, especialmente libros de texto en formato impreso. Este enfoque coincide con la realidad del mercado español, donde el 92% de la facturación del sector educativo corresponde a libros impresos, frente a un 2,5% de contenidos digitales, según datos de Anele correspondientes al curso 2023-24.

## Los docentes se lamentan: «Muchos de nuestros alumnos vienen totalmente dormidos» por el uso de pantallas

José Luis Fernández. 16 abril, 2025

«Muchos de nuestros alumnos vienen totalmente dormidos». Es uno más de testimonios de docentes que expresan en una encuesta su preocupación por el grado de implicación en el aula por parte de estudiantes que, a su juicio, estarían haciendo un uso excesivo de los dispositivos digitales.

Se conoce este estudio en un momento en el que en la Comunidad de Madrid se debate sobre la idoneidad o no de limitar el uso de dispositivos digitales en los centros educativos. El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso propone su prohibición en infantil y primaria, y una limitación rigurosa de su uso en clase en el resto de etapas, para, de este modo, retomar la experiencia de escribir a mano o dejar de lado la IA para responder todas las preguntas y ejercitar, a cambio, la memorización como parte del proceso de aprendizaje.

Los testimonios de los docentes, en un reciente informe de Educo y la Fundación SM, titulado «Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas», destacan un deterioro generalizado en el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Según ellos, existen al menos dos factores clave que pueden estar contribuyendo a este malestar: por un lado, las relaciones familiares, provocadas en parte por la dificultad de padres y madres para dedicar tiempo de calidad a sus hijos; y por otro, el uso excesivo de la tecnología, especialmente el tiempo prolongado que los estudiantes pasan frente a las pantallas.

«Muchos de nuestros alumnos vienen totalmente dormidos porque a lo mejor han estado con el móvil o con las redes sociales o con Internet hasta las 3:00 h de la mañana», aseguran los docentes de un grupo de discusión de un colegio concertado Madrid.

A su vez, los docentes identifican que esta problemática tiene tres consecuencias principales: Mayor vulnerabilidad socioemocional en los estudiantes (baja autoestima y poca tolerancia a la frustración); aumento de conductas disruptivas en el aula por la falta de atención en el hogar; y dificultades para mantener la concentración en el aprendizaje.

Entre el alumnado existe consenso al señalar que el origen de los problemas que afectan a su bienestar en clase está también fuera del centro educativo y, a su juicio, se relaciona con el entorno familiar y el tecnológico.

«Las redes sociales te desconcentran. Por ejemplo, si estás estudiando y tienes el móvil al lado y te hablan, dejas lo que estás haciendo y contestas», añade un grupo de discusión de alumnos de un colegio concertado de Andalucía.

### *Las RRSS como fuente de problemas*

El alumnado de Secundaria destaca que la principal causa de los conflictos entre ellos son insultos, rumores o bromas que muchas veces trascienden el ámbito escolar por las redes sociales. Y cuando se producen, prefieren mantener distancia con el profesorado, lo cual demuestra la importancia de que estos sean referentes de confianza y promuevan entornos seguros: «Hay una gran cantidad de profesores y profesoras que se dan cuenta. Entonces yo se lo digo, pero si no, no digo nada, simplemente espero a que se vaya solucionando».

La investigación no solo buscaba analizar las causas que afectan el bienestar de alumnos y docentes, sino también proponer soluciones basadas en sus propias perspectivas para crear entornos escolares más seguros y acogedores. Entre las principales medidas destacan la necesidad de promover una mayor colaboración entre familias y centros educativos para construir relaciones de respeto mutuo.

Además, se resalta la importancia de contar con estructuras y recursos de apoyo emocional en los centros para atender las necesidades de la comunidad educativa. También se subraya el papel clave de los equipos directivos que fomentan un liderazgo participativo. Así se contribuye a la cohesión del profesorado y se genera un clima de confianza y autoeficacia.

«Cuando las familias y los docentes no caminan juntos, se pierde una parte esencial del proceso educativo. Necesitamos reconstruir esa confianza para crear un entorno en el que los estudiantes y el profesorado se sientan apoyados y seguros, este es el fundamento de una escuela que cuida», subraya Mayte Ortiz, directora general de Fundación SM. «Además, es necesario reivindicar el espacio de autonomía y responsabilidad que debe tener el equipo docente, y para ello se debe reducir la burocracia y dotar de más recursos».

El estudio también señala que la Administración tiene la responsabilidad de abordar la pérdida de bienestar en las escuelas, garantizando medidas efectivas para crear entornos educativos seguros, saludables y propicios

para el aprendizaje. Invertir en protección y bienestar no es un gasto, es una inversión en el futuro de la infancia.

En este sentido, el informe subraya que hay que impulsar la figura del Coordinador de Bienestar y Protección, introducida por la LOPIVI (Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia). Su rol es vital para mejorar el ambiente en el aula y garantizar un entorno escolar seguro y respetuoso. Tiene la responsabilidad de promover una cultura de buen trato dentro de la comunidad educativa, facilitando estrategias de prevención, detección e intervención en situaciones de riesgo. Sin embargo, esta nueva figura, que debería ser clave, no consigue cumplir las funciones y alcanzar los logros para los que fue creada.

«A pesar de su potencial, su implementación enfrenta importantes desafíos. Muchos profesionales encargados de esta función no disponen de la formación ni del tiempo necesario, lo que limita su impacto y los obliga a centrarse en acciones reactivas en lugar de preventivas. Además, que no sea una prioridad estratégica de algunos centros y la ausencia de presupuesto específico dificultan la consolidación de esta figura», recalca la directora general de Educo, Pilar Orenes. La falta de visibilidad y reconocimiento dentro de la comunidad educativa también es un obstáculo, ya que muchos alumnos y familias desconocen su existencia y funciones.

En este enlace se puede acceder [al informe completo](#)

## **El 47% de los centros asturianos con vacantes carecen de dirección para el próximo curso, según ANPE**

José Luis Fernández. 22 abril, 202

La Consejería de Educación del Principado de Asturias ha publicado la relación provisional de admitidos para el concurso de méritos destinado a cubrir puestos de dirección en centros públicos para el curso 2025-2026. De los 95 centros que ofertaban el puesto de dirección vacante, solo 50 personas optan a presentar proyecto, según expone el sindicato ANPE.

Esto significa que el 47% de los centros educativos que tenían vacante el puesto de dirección continuarán sin el cargo asignado para el próximo curso, una cifra que, a juicio del sindicato de docentes, «evidencia la gravedad del problema al que se enfrenta la red pública de centros educativos en Asturias».

«Se confirma así la tendencia ya adelantada por ANPE en un reciente estudio, que alertaba de lo poco atractivas que son las plazas de dirección de los centros educativos, que los docentes rechazan ocupar ante la enorme responsabilidad, carga burocrática y escaso reconocimiento administrativo y económico por parte de la consejería, quien, a pesar de conocer esta realidad, sigue sin abordar la propuesta sindical de ANPE para incentivar adecuadamente estos puestos, fundamentales para el correcto funcionamiento del sistema educativo», señala en una nota.

Este problema no se circunscribe a la actual convocatoria para colegios e institutos, conservatorio, etc., advierte, sino que se extiende también a los centros de 0-3, «siendo habitual tener que recurrir a nombramientos forzosos, incluso al personal interino, cuya ocupación del destino se limita a un curso, agravando la ausencia de continuidad de los proyectos directivos y pedagógicos de los centros».

ANPE Asturias reclama a la Consejería de Educación «una revisión profunda de las condiciones laborales y retributivas de los equipos directivos, la reducción de la carga burocrática y la dotación de mayor autonomía y recursos y el reconocimiento real de la función directiva como motor de mejora de la educación pública».

Al respecto, considera «imprescindible» que se adopten medidas urgentes para revertir esta tendencia y garantizar que todos los centros educativos cuenten con equipos directivos «estables, motivados y respaldados» por la administración. «La educación pública asturiana no puede permitirse un curso más con casi la mitad de sus centros sin dirección», señala.

## **Mayte Ortiz (Fundación SM), en la presentación del informe mundial sobre el profesorado: «Las escuelas tienen que competir con las empresas»**

Mónica Langarita. 23 abril, 2025

La falta de profesorado se ha convertido en un fenómeno global con consecuencias alarmantes. Así lo evidencia la edición en español del Informe Mundial sobre el Personal Docente, presentado este martes en Madrid por la UNESCO, el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (Teacher Task Force) y la Fundación SM.

A nivel global, el informe señala que serán necesarios 44 millones de nuevos docentes para cumplir con el ODS 4 de Naciones Unidas, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos de aquí a 2030. Sin embargo, la tasa global de abandono docente casi se ha duplicado, pasando del 4,6% en 2015 al 9% en 2022, y la mayoría de los docentes que abandonan la profesión lo hacen en los primeros cinco





años de servicio, lo que indica una pérdida temprana del capital humano más joven y, muchas veces, mejor preparado.

El informe advierte que más del 90% de las 4,8 millones vacantes docentes previstas para 2030 en Europa y América del Norte obedecen al abandono prematuro de la profesión, una situación crítica en la educación secundaria. Este fenómeno no se debe únicamente a las jubilaciones, sino a una combinación de agotamiento profesional, precariedad laboral y falta de reconocimiento social, que está vaciando las aulas de referentes fundamentales para la transformación educativa.

Mayte Ortiz, directora de la Fundación SM, advirtió sobre la importancia del bienestar emocional de los docentes, “los docentes están agotados, desmotivados y muchas veces invisibilizados. Si seguimos ignorando su bienestar, será imposible garantizar una educación transformadora”.

El informe muestra que más del 20% del profesorado en España trabaja con contratos temporales de un año o menos, según la OCDE, situación que se agrava entre los menores de 30 años. Esta temporalidad, unida a la falta de una carrera profesional definida y a las tareas burocráticas excesivas, genera una sensación de frustración y estancamiento que empuja a muchos docentes a replantearse su futuro en la enseñanza.

“Las y los docentes son la base de una educación de calidad y del progreso social. La escasez mundial de docentes no es solo una cuestión de números, sino un desafío sistémico y multidimensional que requiere una respuesta política integral, coherente y coordinada”, explicó Carlos Vargas Tamez, jefe de la Sección de Desarrollo Docente de la UNESCO.

Entre las causas más señaladas del abandono se encuentran la sobrecarga administrativa, la escasa autonomía pedagógica, la falta de incentivos para el desarrollo profesional y la desconexión entre la formación inicial y las exigencias reales del aula.

“Las escuelas tienen que competir con las empresas en el tema del salario, pero también en la flexibilidad que en este momento están demandando los trabajadores”, apuntó Ortiz.

Además, el informe subraya la importancia de la lengua materna en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según Carlos Vargas, “los modelos más exitosos tienen que ver con transitar hacia hacer la primera parte de la educación en la lengua materna”, ya que esto mejora la comprensión, la participación y el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, el 40% del estudiantado mundial aún aprende en una lengua que no es la suya, según datos del Informe de Seguimiento de la Educación de 2016. Esta brecha lingüística impacta especialmente en comunidades vulnerables y refleja otra dimensión crítica de la desigualdad educativa.

#### *El impacto de la IA y el riesgo de «atrofia docente»*

El informe también pone el foco en la creciente introducción de la inteligencia artificial (IA) en la educación, una herramienta con potencial para aliviar la carga burocrática, pero también con riesgos. Según Vargas, si sustituimos el juicio profesional del docente por la Inteligencia Artificial, corremos el riesgo de vaciar el sentido pedagógico del aula, provocando una ‘atrofia cognitiva’ del profesorado, debido a que las habilidades específicas de profesorado pueden caer en desuso.

Estudios recientes muestran diferencias significativas en el rendimiento y desarrollo de los estudiantes que aprenden exclusivamente mediante aplicaciones o plataformas digitales frente a aquellos que cuentan con interacción humana real con docentes.

#### *Decálogo del Docente*

Como respuesta a esta crisis, la Fundación SM, la UNESCO y el Teacher Task Force lanzaron el Decálogo del Docente, un conjunto de diez recomendaciones para reconstruir y revitalizar la profesión. Entre ellas destacan:

- Cuidar el bienestar integral del profesorado.
- Mejorar las condiciones laborales y salariales.
- Promover culturas colaborativas en las escuelas.
- Apoyar la autonomía y la libertad académica de los equipos docentes.
- Asegurar entornos educativos inclusivos, equitativos y seguros.
- Crear un modelo de desarrollo profesional que atraiga, forme y retenga a las y los mejores docentes.

“Si creemos que los docentes son la clave para lograr una transformación personal y social a través de la cultura y la educación, y contamos con un profesorado agotado y desmotivado, difícilmente van a poder ocuparse de la complejidad que supone hoy educar. La profesión es mucho más que responder al contenido de un currículo”, concluyó Ortiz.

La escasez global de docentes no es solo un problema de cifras, sino el reflejo de un sistema educativo que necesita replantearse de raíz. Las alarmas encendidas por la UNESCO y la Fundación SM muestran que, sin políticas decididas que dignifiquen la docencia, inviertan en bienestar profesional y garanticen condiciones laborales estables, será imposible alcanzar la educación universal de calidad en 2030. Según la UNESCO y la



Fundación SM, la solución no pasa únicamente por formar más maestros, sino por recuperar la vocación, el reconocimiento y el sentido transformador de una profesión que es esencial para el futuro de nuestras sociedades.

Puedes descargar el Informe Mundial sobre el Personal Docente completo en la [página web oficial de la UNESCO](#).

## **La oferta de FP privada online se dispara muy por encima de la pública**

José Luis Fernández. 24 abril, 2025

Los centros que en España imparten Grado Medio en la modalidad a distancia han aumentado un 88,89% en la titularidad pública, pero un arrollador 1.166,7% en la titularidad privada y 0% en la privada-concertada. Por su parte, los centros de FP que imparten Grado Superior en la modalidad a distancia han aumentado un 96,8% en la pública, aunque un 450% en la privada y 0% en la privada-concertada.

Con perspectiva, entre los cursos 2015-2016 y 2022-2023, el alumnado de Grado Medio a distancia se ha incrementado un 1.401,5% en centros privados frente a un 132% en centros públicos, mientras que en el mismo periodo, el alumnado de Grado Superior a distancia se ha incrementado un 1.605% en centros privados frente a un 176% en centros públicos.

Son datos de un informe elaborado por la Federación de Enseñanza de CCOO que refleja el avance de los centros privados, el «desmedido aumento de la oferta a distancia y los obstáculos que enfrenta la FP Dual en su implantación», según denuncia el sindicato.

Con carácter general, el incremento del alumnado de Formación Profesional (FP) ha sido muy importante. Con datos del curso 2023-2024, hay registrados un total de 1.079.967 de estudiantes de Formación Profesional. Estas cifras suponen 264.613 alumnas y alumnos más desde el curso 2017-2018. De igual modo, el alumnado de FP que ha titulado se ha incrementado en un 24,2% entre los cursos 2017-2018 y 2020-2021, mientras que del alumnado universitario ha decrecido un 0,3% en el mismo periodo.

De acuerdo con el informe, en los Ciclos formativos de Grado Medio (CFGM) las familias profesionales preferidas por todos los colectivos son Sanidad y Administración y Gestión.

Un dato no satisfactorio es que se acrecienta la brecha de género respecto a la matriculación por familias científico-técnicas. En STEM (6,9%), verdes (3,8%) y TIC (3%) las mujeres están muy por debajo de la media: 34,6%, 24% y 18,4%, respectivamente. Desde el curso 2017-2018, la matriculación en la FP a distancia de Grado Medio ha crecido un 35,3% destacando un mayor incremento en el caso de las mujeres (41,3%). En este escenario, más de la mitad del estudiantado a distancia lo hacen en centros privados no concertados, número que se eleva al 55% entre las mujeres en el curso 2021-2022. Un último dato es que el Grado Medio presentan los niveles de abandono más altos del sistema educativo (30%).

En cuanto a los Ciclos formativos de Grado Superior (CFGS), las mujeres concentran la matriculación por este orden: en Sanidad (26,5%), Servicios socioculturales y a la comunidad (23,5%), y Administración y gestión (16,9%). Uno de cada tres estudiantes de Grado Superior estudia en familias profesionales STEM, siendo mujeres y/o personas extranjeras aproximadamente uno de cada diez.

Otro dato en esta fase educativa: Más de la mitad de los estudiantes a distancia de Grado Superior lo hace en centros privados no concertados, dato que se eleva al 55% entre las mujeres en el curso 2021-2022, y, desde el curso 2017-2018, la matriculación en la FP a distancia ha crecido un 20,1%. Destaca el mayor incremento en los centros privados no concertados (35,3%) respecto a los centros públicos (9,8%).

### *Problemas generales de la FP*

En el capítulo de análisis que hace el sindicato, aprecia mayor grado de dificultad a la hora de enfrentar el acceso y el proceso de matriculación en los ciclos formativos de GM y GS, al tiempo que observa con preocupación el hecho de que «se perpetúa un sesgo de género», que mantiene la percepción de que hay ciertos estudios de FP enfocados al mundo femenino y otros al masculino.

Para los analistas de CCOO, las experiencias de jóvenes en itinerarios no normativos en clave de género muestran una «afectación totalmente asimétrica» según el género, esto es, «privilegio y ventaja laboral del hombre en campos feminizados, y desventaja y discriminación de la mujer en campos masculinizados».

Otra observación que recoge el informe es la «falta de alineación de la oferta del sistema educativo con la demanda de empleo», sobre todo en aquellos sectores denominados de «media y alta tecnología», como son Química, Fabricación Mecánica, Electricidad y Electrónica, Informática y Comunicaciones e Imagen y Sonido, en los que la mayoría de las personas tituladas no se emplean en los sectores para los que se han formado, advierte el sindicato que, por otra parte, avisa de las «necesarias medidas específicas para erradicar los niveles de abandono de los CFGM, la más alta de todo el sistema educativo».

Para CCOO, el sistema necesita disponer de una «oferta de plazas públicas adecuada, suficiente y de calidad», pues, aclara, «se trata de no dejar a miles de alumnos y alumnas fuera del sistema público cada



—año». A ello, habría que unir que el desembarco en la FP de “fondos buitres”, que, denuncia el sindicato, «ha impulsado la privatización y la mercantilización de estas enseñanzas».

Más deficiencia que refleja el informe es la «escasez de profesorado de FP», que se acentúa con el crecimiento de la oferta y de la matrícula de alumnado. Los datos revelan que es la etapa con más plazas desiertas en las convocatorias de oposiciones y las listas de profesorado interino en determinadas especialidades están vacías, «imposibilitando las sustituciones docentes y afectando al funcionamiento de los centros».

CCOO advierte de la «dudosa viabilidad» de una FP 100% Dual por falta de empresas y, sobre todo, por falta de tutores de empresa. «Pensando en la calidad de la formación que recibe el alumnado, es muy importante que exista una formación y capacitación equiparable entre el tutor y la tutora del centro y el de la empresa, más aún cuando parte del currículo y de los resultados de aprendizaje se adquieren y evalúan en la empresa», señala los redactores del informe.

## **Brigadoon o la melancolía educativa catalana** **OPINIÓN**

Xavier Massó, abril de 2025

El «Gran Salto Adelante» fue un proceso de reformas económicas y sociales que, asociado a la Revolución Cultural, se aplicó en la China Popular a partir de la década de los sesenta del siglo XX. El objetivo era imponer la industrialización en un país por entonces subdesarrollado, fundamentalmente agrícola, aprovechando el inmenso capital humano que poseía. Un país milenario que llevaba tres o cuatro siglos en los vagones de cola del tren de la historia, sin por ello haberse librado de recibir todas sus cornadas.

El fracaso trágico y sin paliativos de estas medidas produjo, entre otras catástrofes, hambrunas que provocaron la muerte de entre veinte y treinta millones de personas, como mínimo. Educativamente consistió en una aplicación de la pedestre jerga maoísta: reprobación del docente por defecto y bajo sospecha –decenas de miles fueron purgados- anti-intelectualismo exaltado, igualitarismo totalizador procustiano, la delación como modelo moral imperativo, rechazo expreso de la tradición y vejación del conocimiento, reducción de la enseñanza a ramplonas consignas ideológicas con el docente como mero adoctrinador... No es extraño que sintamos un cierto tufillo con aire de familia en todo esto: muchos de nuestros sesentayochistas del momento, fervientes admiradores de la Revolución Cultural en aquellos tiempos, hicieron posteriormente carrera política y, después de apostatar, accedieron a importantes cargos con responsabilidades educativas y académicas en la Administración catalana, apalancándose en ella de por vida. Energúmenos que si alguna vez habían oído hablar de Gramsci, lo consideraban un reaccionario burgués.

Hacia mediados de los setenta y con la muerte del «Gran Timonel» –Mao Zedong-, se produjo un cambio en las esferas de poder del PCCh -Partido Comunista Chino-. Los dirigentes encuadrados en el sector afín a Mao fueron defenestrados. La mayoría fueron purgados y algunos, como su viuda y líder de la «banda de los cuatro», Jiang Qing, fueron encarcelados, juzgados y condenados. La política económica del Gran Salto Adelante y la Revolución Cultural se decretaron fracasados y se abrió una nueva etapa con un nuevo enfoque que llevó a China a su actual posición de gran superpotencia económica global, con resultados educativos análogos a los de la destacada posición que ocupa en el mundo.

Podría ciertamente plantearse si a pesar de haber sido un fracaso estrepitoso, el Gran Salto Adelante no fue también la habilitación de las condiciones objetivas para el posterior despegue económico y tecnológico chino que ha dejado boquiabierto al mundo entero. Si nos atenemos al carácter productivo de la negatividad en la dialéctica hegeliana y entendemos que la historia avanza por su lado negativo, podría ser que sí. En cualquier caso, no deberíamos olvidar que para enderezar las cosas hubo que echar a toda la patulea de fanáticos y zotes sanguinarios que habían llevado al país hasta el mismo borde del precipicio, y facturarlos sin contemplaciones a su casa, a campos de trabajo y reeducación o a la cárcel.

Aquí tuvimos también un Gran Salto Adelante, educativo, hace ya más de siete lustros, con la LOGSE (1990). Una tierra muy acostumbrada a los grandes saltitos al vacío, el nuestro; y en pegarse el batacazo. También con la correspondiente *culturilla* educativa pretendidamente revolucionaria; entrañable y de ir por casa, pero igualmente inicua, con el objetivo de crear y conformar «opinión» educativa. Como la cámara oscura que proyecta la imagen invertida -el símil que Marx utilizó para explicar el surgimiento de la falsa conciencia: la ideología-, nuestro relato casero fue el de una escuela «propia» maravillosa y chiripitifláutica que era la imagen invertida de los estragos que se estaban perpetrando. Cuidado, estamos hablando de creación de opinión, no

de criterio: la píldora venía ya elaborada y era de obligatoria ingestión. O comunión o anatema. Y como siempre, con las correspondientes políticas del palo y la zanahoria, administradas bajo la máxima del *divide et impera*.

En China, hoy en posiciones de podio en el ranking educativo mundial, les bastó con quince años para acabar hartos de tunantes y embaucadores. Cuando pudieron, les dieron la patada y los largaron con viento fresco. En Cataluña, treinta y cinco años después de la LOGSE y casi veinte de nuestra entrañable LEC y sus maravillosos decretos de direcciones, de autonomía de centros y de plantillas, con los peores resultados de casi toda España y siendo la mofa de toda Europa, todavía no hemos caído en la cuenta de que nos han tomado el pelo miserablemente, ni, lo que es peor, de que nos están dejando intelectualmente calvos. Y seguimos con los mismos sinvergüenzas de siempre cortando el bacalao, a los que hay que añadir las sucesivas promociones de acólitos de la orden, que también quieren acceder a su parte del momio, no faltaba más.

¿Que los resultados PISA son un desastre? ¡Tranquilos! Convocaremos una comisión de expertos que en su docta sabiduría nos dictaminará la solución a los problemas. ¡Y luego resulta que la comisión la componen los mismos que han promovido el despropósito! El «modelo de éxito» de la escuela catalana, lo llaman... ¡vaya jeta! Eso sí, cabe reconocerles una cosa: hay que tener mucho cuajo para afirmar algo así y quedarse tan ancho. Y de los que les aplauden, pobrecillos, mejor que no digamos nada...

¿Alguien imagina al PC chino encargando a la Banda de los Cuatro la formación de una comisión de evaluación del Gran Salto Adelante y la Revolución Cultural? ¿Verdad que no? Bueno, sí, en Catalunya, y desde hace ya varios años. Se diría incluso que la historia no cumple aquí dialéctica alguna, que simplemente se ha detenido -¡Pobre Hegel!- O puede que estemos atrapados en un bucle, como en la película *Brigadoon* (V. Minelli, 1954), aquel pueblo escocés que sólo reaparecía en el mundo una vez cada cien años, con sus habitantes viviendo fuera del tiempo, fuera de la historia. Y con sus «élites» prohibiendo a los lugareños asomarse a ella, no fuera a gustarles y se largaran. Puede que sí, puede que estemos mentalmente viviendo en un nuevo *Brigadoon*.

Y como en *Brigadoon*, en nuestro caso también con unas élites mojigatas y temerosas, a la vez que pagadas de sí mismas y apegadas al momio y a la cucaña que, siendo ellos los únicos autorizados a asomarse a la realidad exterior, nos estén engañando, no fuera que si dejaran de ser ellos los únicos que están en el secreto, el invento se les fuere al garete, y con él el chollo. Y, cierto, una cosa sí han conseguido: tenemos un modelo propio y diferenciado asegurado, porque es tan malo que nadie nos lo copiará; pueden dormir tranquilos. Basta con que estén atentos un día cada cien años, no fuere que la gente sintiere veleidades por retornar a la historia.

Quizás vaya siendo hora de imitar a los chinos: entendieron que aquel Gran Salto Adelante lo era al vacío o a la inopia, y rectificaron a tiempo. O eso o nos quedamos en *Brigadoon*, porque si allí la oportunidad aparecía cada cien años, y por la cuenta que nos trae, tampoco deberíamos olvidar la maldición de G. García Márquez (1967) en la última frase de su celeberrima novela: “*Las especies condenadas a cien años de soledad no tienen una segunda oportunidad sobre la faz de la tierra*”.

## Conocimiento, poder y educación **OPINIÓN**

Josep Oton. 24 de abril de 2025

*Conocimiento y poder* mantienen una relación ambivalente. Con frecuencia, el ejercicio del poder se sustenta en la ignorancia de los sometidos. Impedir el acceso al saber es una estrategia útil para quienes sojuzgan a sus semejantes. En consecuencia, el conocimiento es una herramienta imprescindible en el proceso de emancipación del ser humano para revertir la situación. El discurso ilustrado acentuó esta tesis al presentar el oscurantismo, el fraude, la superstición y el engaño como aliados del poder.

Sin embargo, Michel Foucault planteó hasta qué punto la verdad no es algo aséptico, sino que responde a la lógica de los intereses de los poderosos. Para él, se trata de “un mito que Nietzsche comenzó a demoler al mostrar que por detrás de todo saber o conocimiento lo que está en juego es una *lucha de poder*. El poder político no está ausente del saber, por el contrario, está tramado con éste”.

Foucault sigue la estela iconoclasta de Friedrich Nietzsche que ya cuestionaba la objetividad del conocimiento: “¿*Qué es entonces la verdad?* Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son.”

Para estos autores, *el poder y el saber son cómplices*. No existe relación de poder sin la correlativa constitución de un campo de saber y, a su vez, no existe saber que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder. En palabras de Foucault: “El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder”.

Así, pues, en su opinión, quien ejerce el poder impone su saber, un saber que, a su vez, legitima el poder, con lo que se cierra el círculo y la mutua interdependencia se retroalimenta. No es posible desligarlos. No hay



— relaciones de poder que no utilicen el saber, ni ningún saber ajeno a la lucha por el poder. En consecuencia, no existe conocimiento independiente del sujeto que conoce y el sujeto conocedor tampoco existe al margen de relaciones de poder.

Michel Foucault estudió estas relaciones en dos instituciones que se le antojaban como un laboratorio social, *la cárcel y el manicomio*, territorios privilegiados para estudiar las estrategias del poder, pues en estos espacios el poder se ejerce clara y explícitamente, a cara descubierta, sin máscaras.

Desde la sociología de la educación se *trasladaron estas tesis al entorno escolar*. El propio Foucault ya advertía: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican”.

El diagnóstico es diáfano. La escuela es un reflejo la conflictividad entre grupos sociales en una sociedad tan compleja como la nuestra. Los niños normales -esto es, los que se adaptan a la “norma” establecida por el poder- están predispuestos al éxito escolar. En cambio, los que no se adaptan al saber oficial -porque no encajan en los esquemas del poder- son víctimas del fracaso escolar y del abandono prematuro.

El sistema educativo, que debería garantizar el acceso universal al conocimiento, no deja de ser un *campo de batalla político*. El poder aspira a su control. La lucha por el saber es la lucha por el poder, de ahí la terrible reyerta permanente librada para dominar la educación.

Entonces, desde una perspectiva aparentemente crítica, se arremete contra el conocimiento por considerarlo un producto del poder que legitima los mecanismos de dominación. Por consiguiente, cada alumno tiene que construir su propio saber.

Ahora bien, esta actitud subversiva que extiende la sombra de la duda sobre el conocimiento, en la práctica, contribuye a la *proliferación de las falsas verdades* y, por tanto, propicia aún más la ignorancia y la manipulación

Simone Weil, testigo de la perversidad de la guerra propagandista del régimen nazi, afirmaba mucho antes de la aparición de internet que “la protección contra la sugestión y el error” es una de las principales necesidades del ser humano. Denunciaba la difusión en los medios de su época -radio y prensa- “no únicamente las afirmaciones erróneas, sino también las omisiones voluntarias y tendenciosas”. La consecuencia era, y es, que “el público recela de los periódicos, pero esa desconfianza no le protege. Como sabe que un diario contiene verdades y mentiras, reparte las noticias entre las dos rúbricas, pero al azar, según sus preferencias. De este modo sigue expuesto al error.” Fácilmente podríamos aplicar hoy estas afirmaciones a las *redes sociales*.

La reflexión de Weil coincide a menudo con la de Hanna Arendt. En su reflexión sobre la mentira como estrategia política, esta pensadora afirma que mentir constantemente no tiene como objetivo hacer que la gente crea algo falso, sino, más bien, garantizar que ya nadie crea en nada.

El actual contexto educativo genera no pocas preguntas. Entorpecer la transmisión de conocimientos ¿no podría ser una *estrategia refinada del poder* destinada a privar a amplios sectores de la sociedad del acceso al saber para poder subyugarlos? Las teorías pedagógicas ¿no son opiniones plausibles que han pasado a ser fijadas como obligatorias? Parafraseando a Foucault, *tantos programas individualizados* ¿no son formas de poder para que los individuos estén “sujetos” a una identidad asignada y útil para el poder?

---

## “ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### Doble huelga en la educación pública madrileña el 28 de abril

*Plataformas de las universidades públicas de la Comunidad, así como sindicatos de la educación obligatoria eligen ese día para parar la educación*

Redacción - Diario de la Educación 15 abril 2025

Según informaba la Agencia EFE ayer, diferentes redes de profesores de las universidades públicas madrileñas anunciaron la convocatoria de una huelga en los campus para el próximo día 28.

Los motivos de la convocatoria: la asfixia económica que viven estos centros desde hace años y que en las últimas semanas han saltado con fuerza a los medios de comunicación. El otro, «el ataque frontal», según recoge la agencia, que supone el proyecto de Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia que hace unos días se filtró.

En dicho texto se contempla la posibilidad de que las universidades públicas tengan la obligación de conseguir financiación en el sector privado, lo que ha generado críticas ante la posible mercantilización de la educación superior universitaria en la Región.



También se cree que tendría un importante impacto en las titulaciones que ofertasen las universidades. Al mismo tiempo, supondría cambios en la composición de los consejos sociales de los campus, algo que se sospecha, supondría la injerencia de empresas y de la propia Administración.

Para esa misma fecha, y el siguiente 29 de abril, sindicatos minoritarios de Madrid, así como la Plataforma Menos Lectivas, han convocado dos jornadas de huelga y protesta tras la firma del acuerdo entre los sindicatos de la mesa de negociación y la Comunidad sobre mejoras de las de las condiciones laborales del profesorado de la región.

Madrid es la única Autonomía que mantiene los recortes impuestos por el ministro José Ignacio Wert en relación a las horas lectivas de primaria y secundaria y, aunque se ha acordado una rebaja en este sentido, no será efectiva hasta dentro de varios cursos escolares.

Desde Menos Lectivas han criticado el acuerdo porque no reduce las horas del profesorado de infantil y primaria a las 23 horas, simplemente se les reduce una hora complementaria. Las y los docentes de secundaria alcanzarán la reducción horaria pero en cuatro cursos lectivos, además de no plantear medidas concretas contra la burocracia de la profesión, ni contra la segregación o para mejorar la atención a la diversidad.

El texto del acuerdo, además de las hora complementaria y la reducción escolanada en secundaria, supone la creación de un complemento de productividad en FP, reducción de ratios, de la burocracia y la incorporación de 850 cupos en infantil y primaria en tres años (menos de uno por centro, denuncian desde Menos Lectivas).

## Las malas condiciones de trabajo hacen que falten 44 millones de profesores en todo el mundo

*Un informe de UNESCO junto a Fundación SM repasa la situación del profesorado en todo el globo. Malas condiciones de trabajo y desconfianza en su labor aumentan el abandono de la profesión*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 22 abril 2025

La situación del profesorado en todo el mundo empieza a ser crítica. Los motivos son diferentes en función del lugar en el que se ejerza. Por ejemplo, si se trabaja en los países del sur global, en regiones como el África subsahariana o ciertas zonas de Extremo Oriente, el crecimiento de la población ha hecho que la demanda de profesorado sea muy alta y la oferta no haya podido dar respuesta.

Pero si se vive en países de Europa o en Estados Unidos, hay otras causas. Entre ellas, las condiciones de trabajo, cada vez más complejas y con menos apoyos por parte de las administraciones educativas: ratios elevadas, un alto nivel de diversidad en el aula sin apoyos para gestionarla, y falta de respaldo por parte de las autoridades, que, de una manera u otra, le han quitado importancia a una profesión que responde a un derecho humano y que, además, sirve de base para otros derechos civiles, como recuerda Carlos Vargas, responsable de la Unesco.

Este nuevo informe de Unesco junto a Fundación SM añade algunas capas de análisis a otros volúmenes publicados recientemente sobre el mismo tema. Lo que más preocupa a Maite Ortiz es la desafección del profesorado, una circunstancia que ha hecho que en los últimos años haya crecido mucho el porcentaje de docentes que, si pudieran cambiar de profesión, lo harían (actualmente un 11 %), lo cual se suma a cerca de un 40 % que trabaja sin ganas. Solo un 40 % de las y los docentes tiene motivación por lo que hace.

Para Carlos Vargas, el hecho de que a nivel global haya aumentado el porcentaje de abandono de la profesión, del 4,6 % en el anterior informe al 9 % actual, es señal de que la situación es muy grave. Sobre todo porque esto tiene y tendrá un impacto en la calidad de la educación de millones de personas, y porque, además, esta deserción se produce mayoritariamente en los primeros cinco años de ejercicio docente.

A esto se suma que, como en el caso de España, decenas de miles de docentes se jubilarán en los próximos cuatro o cinco años y no parece haber reemplazo suficiente.

Vargas insiste en que la sociedad y, fundamentalmente, las administraciones públicas han alimentado la desconfianza hacia la capacidad y la profesionalidad de las y los docentes. Una de las causas de esto es la insistencia en evaluaciones estandarizadas que solo se enfocan en el logro académico de determinadas materias, dejando de lado cuestiones de índole social.

Para Maite Ortiz, los diferentes estudios que han realizado —como el de hace unas semanas de la mano de Educo— muestran que el profesorado está cansado de los constantes cambios legislativos en los que no se le tiene en cuenta. ¿Cómo podría hacerse esto, tener en cuenta al profesorado, siendo medio millón? Para ella, es básico crear comunidades docentes donde grandes grupos puedan intercambiar opiniones y, gracias a una serie de portavoces, su conocimiento y experiencias sean tenidos en cuenta.

En paralelo, Vargas habla de la necesidad de una formación continua a lo largo de toda la carrera profesional: primero, para que la formación inicial sea más cercana a las realidades del aula; segundo, para que la formación continua mejore las capacidades laborales del colectivo. Ortiz también subraya la necesidad de que dicha formación se realice dentro del horario laboral y no en el poco tiempo libre que les queda tras preparar clases, corregir ejercicios, etc.





Ambos coinciden en la necesidad de que la profesión deje de ser tan individual y pase a ser más colaborativa, de manera que comunidades docentes puedan compartir y generar conocimiento a partir de su propia práctica.

En el informe también se aborda la necesidad de mejorar las condiciones salariales del profesorado para que, como explica Carlos Vargas, el sector educativo —principalmente el público— pueda competir con empresas que hoy en día están absorbiendo a profesionales que antes se quedaban en la enseñanza. Para este experto de la Unesco, se trata de evitar que el profesorado abandone la educación porque no tiene otra opción, dado que se le paga mal y en otros sectores se les ofrece mejores condiciones.

Al salario se suma la necesidad de seguridad laboral. Tanto Vargas como Ortiz comentan que un porcentaje muy alto de docentes, sobre todo en el sector público, no tiene asegurada su continuidad laboral. Tienen jornadas parciales o contratos temporales, y las y los interinos tardan en estabilizar sus situaciones personales. Todo esto hace que, como recuerda Ortiz, el profesorado de la concertada y la privada tenga una mayor estabilidad y seguridad, aunque sus salarios puedan ser algo inferiores.

## **Carlos Vargas (Unesco) “Las evaluaciones estandarizadas han reducido el ámbito de la docencia en general”**

*La preocupación por la situación del profesorado es universal. Hace unos días, Unesco publicaba un informe sobre la falta de docentes, 44 millones harían falta para garantizar la calidad de la educación primaria y secundaria. Carlos Vargas, jefe de desarrollo docente de la Unesco, estuvo en Madrid durante su presentación. Hablamos con él de algunas de las claves del informe.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 24 abril 2025

Estabilidad en el trabajo, democratización, condiciones de trabajo como la ratio o las horas lectivas, la falta de reconocimiento social... Estas son algunas de las causas que están empujando a muchos docentes a dejar la profesión en sus primeros cinco años, como se explicó en la presentación.

*¿Cómo es posible que se esté dando esta situación de falta de docentes al mismo tiempo, en contextos tan diversos?*

Bueno, yo diría que es una combinación de factores. Por un lado, en los países en desarrollo, particularmente en África subsahariana y en el sudeste asiático, tiene que ver con un cambio demográfico, con un importante crecimiento poblacional, pero también con el hecho de que son regiones donde la educación obligatoria se elevó a secundaria muy recientemente. Estamos hablando de 10-15 años. En otros países, digamos en Europa, en América del Norte, la escasez obedece no necesariamente a un problema de demanda, sino de desencanto con la educación. No diría solamente con la docencia, sino con la educación en su conjunto. Ahora se le adjudica a la educación menos valor que hace 20 años.

Y esto va ligado a temas políticos, ciertamente, pero también al desarrollo tecnológico. Se cree que hoy la educación la puede hacer cualquiera mediado por las tecnologías porque a la yema de los dedos tenemos información en internet, tenemos inteligencia artificial. La pandemia del COVID fue una gran revelación, se generaron una cantidad de mecanismos, de herramientas para acercar conocimientos que no necesariamente hacer educación. De la mano de esta parte de lo que llamaría la erosión de la educación ha venido la erosión del docente. Por un lado por lo que mencionábamos, por otro porque la confianza que teníamos en el docente como esas figuras de la comunidad, autoridades morales, guías de las familias y los estudiantes se ha perdido mucho. Esto va de la mano también con como ha cambiado la dinámica de trabajo del profesorado en los últimos años.

*¿A qué te refieres?*

Yo diría que, particularmente en Europa y en América del Norte, hay algunas maneras de entender la calidad educativa que han afectado el trabajo docente. En pos de asegurar la calidad en la educación, hemos desarrollado una cantidad de mecanismos de *accountability*, con los que le dices al profesor qué hacer, cuándo hacerlo, cómo hacerlo, dónde hacerlo, inspeccionas para que lo haga y luego le pides innovación educativa. Una contradicción de términos.

Para un profesor o profesora desempeñarse con un corsé tan apretado no es ilusionante

Yo creo que con esta gran preocupación por asegurarnos de la calidad hemos coartado las alas de la creatividad de las y los docentes. Para un profesor o profesora desempeñarse con un corsé tan apretado no es ilusionante. En el caso de Europa, lo que vemos es que el papel del profesor se tecnificó un poco más de lo que solía ser: más bien, un humanista completo, un intelectual público. Se ha pasado a un papel muy técnico de transmisión de conocimientos. Y, como vemos en algunos sistemas educativos, en la medida en que los profesores tienen más amplitud de miras, tienen más autonomía para hacer educación, es que se sienten más realizados y se quedan en la educación. Y no solo ello: fomentan más el bienestar de los estudiantes, tienen

mejores resultados de aprendizaje y la educación no es un anexo a la vida cotidiana, sino parte misma de la vida.

*Las evaluaciones internacionales, ¿están poniendo tanto el foco en la profesión docente que la han menguado?*

Yo creo que sí, o sea, han reducido el ámbito de la formación, de la docencia en general, porque lo que se mira cuando uno observa las pruebas estandarizadas es el logro educativo en dos o tres asignaturas, y no se mide el logro en términos de competencias sociales, de participación ciudadana, de ética del cuidado, de compasión, de sostenibilidad, de todo aquello que nos hace humanos. Yo creo que, ciertamente, por un lado, el aseguramiento de la calidad y esta obsesión por blindar el acto educativo, y, por otro lado, este cambio más tecnocrático...

*Habláis en el informe de la necesidad de hacer la profesión docente intelectualmente estimulante. ¿Cómo hacemos esto hoy por hoy?*

Primero, yo creo que tiene que ver con que el profesor pueda explorar las múltiples dimensiones de su tarea y que no se quede solamente en el día a día de ir a hacer clases, sino en la dimensión social, en la dimensión humana, en la dimensión afectiva, en la educación. En segundo lugar, estimulando justamente el intelecto a partir del desafío. Cuando vemos lo que funciona y no funciona en los sistemas educativos, pocas veces lo desafiamos. La organización de la clase, las fases de los contenidos, la reorganización de grupos —como por ejemplo, que aprendan una misma cosa independientemente de las edades, de los grados, etcétera—. Estas grandes teorías pedagógicas que tenemos en los últimos 100 años que quieren cambiar la educación no la han cambiado porque no se ha permitido.

Estas grandes teorías pedagógicas que tenemos en los últimos 100 años que quieren cambiar la educación no la han cambiado porque no se ha permitido

Hacer la profesión más estimulante intelectualmente para los docentes es permitirles hacer esos cambios, permitir la experimentación, la creatividad, que sean quienes puedan dosificar, contextualizar, cambiar el currículo con base en lo que tienen en las aulas, en la vida cotidiana. Ahí es donde se ve qué es más importante; el COVID lo enseñó. Lo importante no era sumar dos más dos, era la higiene para la vida cotidiana, era la presión de vida o muerte. A lo que voy es que la importancia de los contenidos varía de manera contextual y los únicos que están allí para contextualizar en el día a día son las y los docentes, que necesitan el conocimiento, la formación para poder innovar, para poder contextualizar de manera cotidiana, por un lado; y por otro, la autonomía que les permita hacerlo, que la educación no sea restrictiva, que puedan tocar el currículo.

*Los poderes públicos, estoy pensando más en clave española, ¿no confían en la capacidad de sus docentes para hacer esta innovación, para hacer su trabajo?*

Así lo creo. O sea, si uno se pone a ver los regímenes de *accountability*, de rendición de cuentas, las pruebas estandarizadas, la inspección —muchas con castigo—, creo que lo que uno puede interpretar es que no hay mucha confianza en que lo sepan hacer bien, sino es a partir, como decíamos, de blindar el acto educativo. A mí me parece que los poderes públicos tendrían que tener mucha mayor confianza en el trabajo de los profesores y eso significa que faciliten las condiciones para tener esa confianza. Es decir, que la formación de los docentes sea ejemplar y sea continua. Que sus condiciones de trabajo le permitan dedicar el tiempo necesario a la docencia, que se sienta protegido, respaldado, empoderado en el trabajo. Y eso depende de las políticas públicas. Entonces, yo creo que sí, si uno hace una lectura del contexto, diría: ciertamente, parece que no hay mucha confianza.

No hay mucha confianza en que los docentes sepan hacer bien su trabajo

*Aquí en España se está empezando a negociar una mejora a nivel nacional de las condiciones de trabajo. Los sindicatos ponen sobre la mesa la necesidad de reducir el número de horas lectivas que dan directamente clase para aumentar la preparación de esas mismas clases. Y también la reducción de ratios, no solo por aula, sino por docente. Supongo que este contexto se da en otros países. No sé si hay algún ideal de equilibrio entre el tiempo que se da clase y el de su preparación, y la cantidad de alumnos que puede, digamos, gestionar una sola persona, un solo docente.*

Sí, varía, evidentemente. O sea, depende tanto de la localidad en donde se da clase, de los grupos a los que se da clase, de los temas que se quieren enseñar. Hay temas que no puedes tener en un aula de 30 personas, ciertamente. No tenemos desde la UNESCO una recomendación específica, pero sí observamos cuáles son algunos de los promedios de la ratio.

Manejamos dos ratios: una de estudiantes por profesor y otra de estudiantes por profesor formado, que no es lo mismo. Hay muchos lugares en los que los profesores sin la formación necesaria están dando clases. Y es un *proxy* de calidad. Para darte una idea, en el caso de América del Norte y Europa, el promedio es de una ratio de 16 estudiantes por profesor. Me parece que en el caso de España es de 21, aproximadamente.

Decíamos que depende para qué, ¿no? No es lo mismo un taller de teatro que una clase sobre ciencias naturales, no lo sé. Pero nosotros tomamos esa ratio de estudiantes por profesor formado como un indicador



de calidad. Es decir, en qué medida puede una persona atender a clases de 15, de 16, de 20 estudiantes. Yo diría que, más allá de 25, complicado. Sobre todo, en pos de personalizar la educación, etc.

En términos del tiempo necesario para preparar clase y para formarse, me parece fundamental. Esto requiere una inversión importante, porque para liberar el tiempo de las y los profes, que vayan a formación, que vayan a comunidades de práctica, que tengan tiempo para preparar, para calificar, etc., se requiere de más profesores en el aula. Es una inversión considerable.

A mí me parece del todo justa una inversión que pueda redundar en que las y los profesores puedan ser más reflexivos de su propia práctica, puedan preparar mejores clases; que puedan contextualizar mejor su práctica educativa requiere de tiempo. Tenemos muchos años hablando de comunidades de aprendizaje, de comunidades de práctica, de trabajo docente colegiado, pero no tenemos los tiempos. Una comunidad de práctica no se da en el patio, en el pasillo, ni en el baño. Necesita su tiempo, su espacio, y eso hay que crearlo. Es, digamos, una llamada legítima a poder tener mejores condiciones para la docencia, limitar un poco el tiempo frente al aula. Nosotros clamamos por los *benchmarks* internacionales de financiamiento: del 6 % del PIB o, al menos, el 20 % del gasto público dedicado a educación, que permita que haya la suficiencia presupuestaria, que permita la constitución de docentes, la liberación del tiempo, la formación de comunidades de aprendizaje, el desarrollo profesional continuo, etc.

*Parece necesario subir salarios para hacer en parte la profesión más atractiva, pero ¿es necesario que los Estados paguen tanto como paga una empresa privada para intentar retener al profesor?*

Yo creo que debería de ser posible. Para mí lo más importante es que sea una cuestión de opción. O sea, que un profesor no se vea obligado a dejar el aula en pos de un mejor salario. Dos, los sueldos deben de ser conmensurables a la importancia de la tarea. Tarea más importante que educar, no se me ocurren muchas. Y tercero, decir que, vuelvo al tema de los *inputs*, vuelvo a decir que la educación es un derecho y el garante es el Estado. Y, por tanto, le toca al Estado proveer las condiciones necesarias en términos de salarios mismos para que la profesión de la docencia siga siendo atractiva.

*La última pregunta. Hablabas de que se le ha quitado la importancia no solo al acto de enseñar sino a la propia educación, y pensaba en la decisión del presidente Donald Trump de disolver la Secretaría de Educación de Estados Unidos. ¿Desde la UNESCO tenéis miedo a que esto sea el ejemplo de lo que pueda pasar a lo largo del mundo? ¿O que es síntoma de lo que está sucediendo con la educación?*

Desde la UNESCO lo que promovemos es la educación como derecho, y al Estado como garante de ese derecho. En la medida en que las administraciones públicas se deshacen de esa responsabilidad, es preocupante.

El derecho a la educación está en la base del goce y del disfrute de muchos otros derechos sociales: la libertad de expresión, el derecho al trabajo, el derecho a muchos otros derechos sociales.

Así que, ciertamente, en cualquier caso hay una preocupación por que un Estado se deshaga de la obligación de educar, porque lo que se juega en ello es la propia existencia.

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### **Nuevas estrategias para gestionar la disciplina en las aulas: del castigo a la mediación y la educación emocional**

*Las escuelas han dejado atrás los métodos punitivos y apuestan por enfoques más integradores y de Disciplina Positiva. La formación docente y programas innovadores son clave para reducir la conflictividad y mejorar la convivencia escolar.*

Noelia García Palomares, abril 2025

La gestión del comportamiento disruptivo en las aulas ha sido, históricamente, un desafío constante para el sistema educativo. Desde métodos punitivos hasta enfoques más integradores, la evolución en la gestión de conflictos refleja cambios sociales y pedagógicos significativos.

Durante gran parte del siglo XX, las escuelas adoptaron enfoques disciplinarios estrictos, centrados en el castigo como principal herramienta para corregir conductas inapropiadas. Sin embargo, con el tiempo, se evidenció que estos métodos no siempre abordaban las causas subyacentes de los conflictos ni promovían un ambiente de aprendizaje positivo.

En respuesta, surgieron prácticas como la mediación escolar y la justicia restaurativa, enfocadas en la resolución pacífica de conflictos y la reparación del daño. Estas prácticas buscan involucrar a todas las partes

afectadas, fomentando la responsabilidad y la empatía entre los estudiantes. Según un artículo de Esade, la implementación de la mediación en escuelas de comunidades autónomas como Cataluña, País Vasco y Madrid ha mostrado mejoras en la convivencia escolar y una reducción del absentismo.

Sofía Gigliani, orientadora del colegio SEK-Ciudalcampo, destaca que la gestión del comportamiento en las aulas ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. En el pasado, predominaban métodos disciplinarios rígidos con un enfoque autoritario, donde el profesor era la única figura de referencia y se aplicaban reglas estrictas. Sin embargo, con el tiempo, las escuelas han adoptado estrategias más flexibles, promoviendo el trabajo en equipo, el uso de tecnologías y el refuerzo positivo. Estas transformaciones han obligado a los centros educativos a adaptar su gestión para fomentar el desarrollo del alumnado, mejorar la comunicación y fortalecer la colaboración entre estudiantes y docentes.

Asimismo, Marta Luján Expósito, coordinadora del Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), explica que a principios del siglo XXI las sanciones disciplinarias solían implicar restricciones de actividades, traslados a otras salas e incluso expulsiones del centro. Sin embargo, en los últimos años, ha surgido una tendencia hacia una gestión más preventiva y educativa. “Hoy en día, se apuesta por la educación emocional, la disciplina positiva y la mediación, donde la participación del alumnado en la regulación de normas es clave”, señala.

Según Luján, la indisciplina en las aulas tiene múltiples causas. Entre ellas, destaca la falta de habilidades socioemocionales en los estudiantes, el uso excesivo o inadecuado de la tecnología —que impacta negativamente en la concentración—, la escasa implicación de las familias en la educación de sus hijos y la falta de recursos en los centros educativos, tanto materiales como formativos.

Respecto a las causas de la indisciplina en las escuelas, Gigliani señala que no existe una única explicación, ya que intervienen múltiples factores. Entre ellos, menciona los estilos educativos en el hogar, el ritmo acelerado de la vida actual, los constantes cambios en los métodos de enseñanza y el impacto de las tecnologías en la atención y concentración de los estudiantes. Además, destaca que el empoderamiento del alumno, si bien es positivo en muchos aspectos, puede generar dificultades a la hora de establecer límites. Asimismo, subraya que algunos estudiantes enfrentan problemas socioeconómicos o dificultades emocionales que afectan su capacidad de concentración y desempeño académico.

En cuanto a los métodos más eficaces para gestionar el comportamiento disruptivo, la especialista sostiene que el enfoque autoritario ha ido perdiendo protagonismo en favor de estrategias basadas en la comunicación y el diálogo. Considera que abordar las dificultades sociales y emocionales de los estudiantes contribuye a mejorar la convivencia, promoviendo la empatía y el reconocimiento de las emociones dentro del aula.

Frente a estos desafíos, los enfoques modernos más efectivos combinan aprendizaje cooperativo, educación emocional y resolución de conflictos. “La mediación escolar permite que los propios alumnos participen en la solución de problemas, generando un ambiente más armonioso”, explica Luján. Además, menciona el modelo dialógico, que involucra a toda la comunidad educativa mediante el diálogo, y la justicia restaurativa, que prioriza la reparación del daño en lugar del castigo.

*Disciplina Positiva: fomentando el respeto mutuo y la conexión*

Otra metodología que ha ganado relevancia es la Disciplina Positiva, que se basa en relaciones horizontales y el respeto mutuo entre docentes y alumnos. Este enfoque promueve la enseñanza de habilidades socioemocionales y el desarrollo del carácter, integrándolos en la rutina diaria escolar. La UNED ha ofrecido cursos dirigidos a educadores para la implementación de la Disciplina Positiva en la educación primaria, destacando su eficacia en la gestión y resolución de conflictos.

En este punto, Gigliani destaca los múltiples beneficios de esta disciplina, entre ellos la mejora de la motivación, el aprendizaje, la atención y la relación entre profesores y alumnos. Sin embargo, advierte que uno de los desafíos es aplicarla de manera equitativa, asegurando que los estudiantes con buen comportamiento también reciban refuerzo positivo. Además, señala la importancia de encontrar un equilibrio entre cercanía con el docente y el desarrollo de la responsabilidad individual de los alumnos. En cuanto a la justicia restaurativa, considera que su implementación en los centros educativos permite que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus actos y reparen los daños causados, fomentando un compromiso de mejora en lugar de recurrir exclusivamente al castigo. No obstante, subraya la necesidad de establecer consecuencias claras para determinadas conductas, evitando la ambigüedad en la aplicación de las normas.

Por su parte, José Luis Valero Marrón, del Gabinete Técnico de Enseñanza de UGT-Servicios Públicos, sobre la evolución de la disciplina en las aulas en las últimas décadas, explica que la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años supuso un cambio significativo. Antes, los alumnos con conductas disruptivas solían abandonar el sistema de manera temprana. Sin embargo, la reforma educativa no fue acompañada de medidas suficientes para ofrecer alternativas que respondieran a las diversas realidades del alumnado.

Luján, en cuanto a la implementación de metodologías como la disciplina positiva y la justicia restaurativa considera que ha traído ventajas significativas a las aulas. Luján destaca que estos enfoques favorecen la autonomía y la responsabilidad del alumnado, fortalecen la empatía y mejoran la convivencia y la comunicación entre docentes y estudiantes. Sin embargo, advierte que su aplicación no está exenta de dificultades. “Se



requiere formación específica, tiempo para su implementación y apoyo institucional para que realmente funcionen”, afirma.

En este sentido, la formación del profesorado es un aspecto crucial. Aunque en los últimos años se ha puesto mayor énfasis en la educación emocional y la convivencia escolar dentro de la formación docente, la capacitación en gestión de conflictos sigue siendo insuficiente. Luján señala que, si bien algunas administraciones ofrecen formación continua gratuita, esta no es uniforme ni prioritaria. Además, menciona la reciente figura del coordinador de bienestar y protección del alumnado, cuya implantación en los centros ha sido irregular y sin criterios homogéneos.

#### *Formación docente: clave para un ambiente de aprendizaje saludable*

La preparación de los docentes es fundamental para manejar situaciones conflictivas de manera efectiva. No obstante, la falta de protocolos claros y la tendencia a minimizar los conflictos dificultan una respuesta adecuada a casos de acoso escolar. Por ello, es importante reforzar la formación del profesorado en este ámbito.

En línea con esta necesidad, se han desarrollado programas como CONRED en Andalucía, que forman al profesorado en estrategias y recursos para abordar conflictos. Asimismo, la mediación entre iguales, donde se capacita a alumnos para actuar como mediadores, ha demostrado ser una herramienta efectiva en la promoción de la convivencia.

En relación con la formación del profesorado, la orientadora del SEK afirma que los docentes reciben capacitación en la gestión de conflictos, con un énfasis creciente en los aspectos socioemocionales. No obstante, considera que es fundamental reforzar la preparación en el ámbito de las necesidades educativas especiales, dado el aumento en los diagnósticos dentro de las aulas y la consecuente necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza.

Igualmente, Valero, señala que uno de los mayores desafíos que enfrentan hoy los docentes en cuanto al comportamiento disruptivo en el aula es la integración de aquellos alumnos que se sienten fuera del sistema, ya sea por sus expectativas personales o por su entorno socioeconómico y cultural. A esto se suma el aumento de diagnósticos de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, así como el impacto de factores externos como la exposición temprana a la tecnología y las redes sociales.

Según Valero, las conductas disruptivas más frecuentes están relacionadas con el desinterés de los alumnos que sienten que la escuela no responde a sus expectativas. También menciona el incremento de casos de trastornos por déficit de atención, hiperactividad y espectro autista, que requieren estrategias de intervención específicas.

En cuanto a la evolución de los enfoques disciplinarios, el experto destaca que se ha avanzado hacia modelos más inclusivos y menos punitivos. “Cada vez se tiene más en cuenta la nueva realidad en las aulas, tanto desde el punto de vista sociológico como metodológico”, afirma. Destaca la implantación de los Planes de Acción Tutorial y de Convivencia, así como el desarrollo de proyectos educativos como el Plan PROA+, que buscan mejorar la convivencia y el éxito académico mediante metodologías innovadoras. Estrategias como la mediación escolar, la educación emocional y el aprendizaje-servicio han demostrado ser eficaces para mejorar el clima en los centros.

Sin embargo, Valero advierte que estos enfoques aún no están plenamente integrados en el sistema educativo. “Su aplicación depende, en gran medida, de la voluntad del profesorado y de los claustros, lo que impide que estén presentes en todos los centros y etapas”, señala. La falta de formación obligatoria para los docentes en gestión de conflictos y atención a la diversidad es otra de las debilidades del sistema. “La preparación en estos ámbitos sigue siendo voluntaria, lo que dificulta su aplicación generalizada”, añade.

El experto también subraya la necesidad de una mayor estabilidad en las plantillas docentes y de incentivos para la formación y la innovación pedagógica. “Es difícil implementar cambios profundos cuando los equipos educativos no tienen continuidad o los proyectos no cuentan con el respaldo necesario”, afirma.

#### *Programas innovadores y su impacto en la convivencia escolar*

Iniciativas como el programa Laguntza, implementado en Navarra desde 2015, buscan erradicar el acoso escolar mediante la educación socioemocional. Este programa ha proporcionado herramientas y habilidades para mejorar la convivencia en los colegios, involucrando a docentes y estudiantes en un proceso formativo mínimo de dos años.

Además, jornadas formativas como “La Aventura de Educar” en el Colegio Salesiano de Morón de la Frontera (Sevilla) han abordado temas clave en educación, incluyendo la gestión de conflictos y el impacto de las redes sociales en adolescentes. Estas iniciativas reflejan la importancia de la formación continua y la colaboración entre familias y profesionales de la educación.

Sobre el papel de las familias en la gestión del comportamiento escolar, Gigliani enfatiza que la educación es un trabajo conjunto entre escuela, familia y alumno. Sostiene que los problemas observados en el aula suelen



tener un reflejo en el entorno familiar, por lo que resulta esencial que los padres elijan centros educativos cuyos valores coincidan con los suyos. Además, resalta la importancia de que los progenitores establezcan una relación de confianza con la escuela, fomentando una comunicación fluida y una participación activa en la educación de sus hijos.

Respecto al futuro de la disciplina en las escuelas, Gigliani prevé una evolución hacia modelos más inclusivos y restaurativos. Considera que la tendencia será reducir el castigo en favor de estrategias que promuevan la reparación del daño, reforzar la educación emocional y fortalecer la colaboración entre familias y centros educativos. También destaca la necesidad de establecer protocolos claros y fomentar la autonomía de los estudiantes para que asuman sus responsabilidades de manera consciente.

La manera en que se maneja la disciplina en el aula influye directamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. “Un entorno libre de conflictos mejora la autoestima, reduce el estrés y fomenta la motivación, lo que a su vez favorece la concentración y el aprendizaje”, afirma la coordinadora del Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Para que este modelo sea efectivo, el papel de las familias es fundamental. Luján insiste en la importancia de una colaboración estrecha entre la escuela y los hogares, a través de tutorías, talleres y una comunicación fluida. “Debe haber coherencia entre las normas escolares y familiares para que la disciplina sea efectiva”, subraya Luján.

Por otro lado, para mejorar la gestión del comportamiento en los centros educativos, Valero considera fundamentales dos medidas. “La primera es reforzar la formación docente, tanto inicial como permanente, en resolución de conflictos y atención a la diversidad. No puede depender solo de la voluntad de los profesores”, enfatiza. La segunda medida tiene que ver con la flexibilización del sistema educativo para adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes. “La LOMLOE apunta en esta dirección, pero sin los recursos adecuados ni la voluntad política suficiente, su implementación es deficiente”, advierte.

Por último, Valero insiste en la importancia de reforzar el papel de figuras como los coordinadores de bienestar y los educadores sociales en los centros, así como de dotar a los departamentos de Orientación de más recursos. “Es necesario reformular la profesión docente, desde la formación inicial hasta la carrera profesional, incentivando la innovación y la participación en proyectos educativos que realmente transformen el aula”, concluye.

De cara al futuro, Luján prevé que la disciplina en las aulas evolucionará hacia un enfoque aún más inclusivo y personalizado, basado en la prevención y el desarrollo socioemocional. “La tecnología aplicada a la educación será un aliado en la gestión de conflictos, pero la clave seguirá estando en la formación docente y en la implicación de las familias”, señala.

En definitiva, el modelo hacia el que se dirige la educación apuesta por un equilibrio entre autoridad, empatía y respeto mutuo. “Educar para la convivencia es el verdadero reto. Solo así podremos garantizar aulas más seguras, colaborativas y emocionalmente saludables”, concluye.

#### *Evolución histórica de la gestión de conflictos en las escuelas: de la disciplina rígida a enfoques integradores*

La gestión de conflictos en las escuelas ha experimentado una transformación significativa a lo largo de la historia, reflejando cambios en las concepciones educativas y sociales.

Época antigua y medieval: disciplina autoritaria: En la antigüedad y durante la Edad Media, la educación se caracterizaba por una disciplina estricta y autoritaria. Los métodos punitivos eran comunes, y la figura del maestro ejercía una autoridad incuestionable, con el objetivo de inculcar obediencia y moralidad en los estudiantes.

Renacimiento y Humanismo: atención a las diferencias individuales: Con el Renacimiento y el surgimiento del Humanismo, se comenzó a reconocer la importancia de las diferencias individuales en la educación. Pedagogos como Juan Luis Vives observaron que cada alumno tiene constituciones físicas e intelectuales diferentes que deben ser atendidas en su formación, lo que implicó un cambio en la percepción de la disciplina y la gestión de conflictos.

Siglo XVIII y XIX: institucionalización y métodos estandarizados: Durante los siglos XVIII y XIX, con la institucionalización de la educación pública, se implementaron métodos de disciplina más estandarizados. La educación se centraba en la formación de ciudadanos obedientes y productivos, y las prácticas disciplinarias seguían siendo estrictas, con poca consideración por las necesidades individuales de los estudiantes.

Siglo XX: cuestionamiento y reformas educativas: A lo largo del siglo XX, especialmente en la segunda mitad, se cuestionaron los métodos disciplinarios tradicionales. Movimientos pedagógicos progresistas promovieron enfoques más democráticos y participativos en la educación, abogando por la comprensión y el respeto mutuo en la relación docente-estudiante. Se introdujeron técnicas como la negociación y la mediación para la resolución de conflictos en el aula.

Actualidad: enfoques integradores y educación socioemocional: En las últimas décadas, la gestión de conflictos en las escuelas ha evolucionado hacia enfoques integradores que consideran el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La mediación escolar y la justicia restaurativa se han implementado como alternativas eficientes para resolver conflictos, promoviendo una cultura de diálogo y comprensión en el entorno educativo.



ADiMAD

**REVISTA DE PRENSA**  
**24.04.2025**



---

Esta evolución refleja una transición desde modelos autoritarios hacia prácticas más inclusivas y centradas en el estudiante, reconociendo la importancia de atender las necesidades individuales y fomentar habilidades socioemocionales para una convivencia armoniosa en las escuelas.