



ÍNDICE

[Tolón dice que la ley de bajada de ratios y carga lectiva "no es algo cerrado": "El Gobierno está dispuesto a escuchar"](#) **EUROPA PRESS**

[El Consejo Escolar del Estado apoya sin oposición la ley para reducir el número de alumnos por aula](#) **EL PAÍS**

[Las dificultades de los estudiantes para acceder a centros públicos: "Tuve que pedir el dinero para estudiar una FP privada".](#) **CADENA SER**

[Más allá del castigo: Galicia apuesta por restaurar los vínculos sociales en la escuela para frenar el 'bullying'](#) **EL DIARIO GALLEGO**

[Los chicos inmigrantes y con un entorno socioeconómico favorecido tienen más riesgo de sufrir bullying, según la OCDE](#) **EUROPA PRESS**

[El bum de la educación privada en España: quién es quién en un negocio de 20.000 millones de euros al año](#) **EL PAÍS**

[Educación deja sin ayudas a miles de estudiantes de Bachillerato afectados por la dana](#) **LEVANTE**

[Un aula para que los niños que vienen de fuera no se queden atrás: "Es un lujo; en un curso dominan el idioma o, si no, se defienden bastante bien"](#) **EL MUNDO**

[Las buenas escuelas necesitan buenos directores \(profesionales\)](#) **EL PAÍS**

[Once colegios de la Región se suman al 'modelo EGB': impartirán primero y segundo de la ESO el próximo curso](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La ministra Tolón apuesta por mejorar las condiciones laborales del profesorado: "Es la columna vertebral del sistema"](#) **EUROPA PRESS**

[La distancia educativa entre los alumnos españoles y los extranjeros se dispara en cuatro años](#) **EL PAÍS**

[Los directores de institutos se ciñen al calendario bimestral «estrictamente pedagógico»](#) **EL DIARIO MONTAÑÉS**

[Ayuso destituye a su eslabón más débil: Mercedes Zorzalejo sustituye a Emilio Viciano al frente de Educación](#) **MADRIDIARIO**

[Las metapolíticas en Educación](#) **EL DEBATE**

[Cerrar la brecha educativa](#) **EL PAÍS**

[Tres diputados de Ayuso dimiten como protesta por el cese del consejero de Educación](#) **ELDIARIO.es**

[Navarra aprueba la convocatoria de ayudas para remodelación de espacios para aulas IkasNovas](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La responsabilidad jurídica de las redes sociales](#) **ABC**

[El ala dura del PP contra 'los pocholos': así explotó la primera gran crisis del Gobierno de Ayuso](#) **EL PAÍS**

[El Ministerio pide a las comunidades del PP apoyar la nueva ley que baja las ratios](#) **AGENCIA EFE**

[La dificultad ya no es el principal freno para estudiar materias de ciencias](#) **EL DEBATE**

[PSOE, Sumar y Podemos registran en el Congreso una iniciativa para garantizar la universalidad y equidad en 0-3 años](#) **EUROPA PRESS**

[Los estudiantes de los institutos del sur de Madrid van a la huelga: "No basta con cesar a Viciano, tiene que haber un cambio real"](#) **EL PAÍS**

[La FP dual urge mayor implicación de las empresas: solo el 0,3% de las compañías participa en los ciclos](#) **EL PERIÓDICO.com**

[¿Qué nos está diciendo un escolar que 'se porta mal'?](#) **THE CONVERSATION**

[Juntos convivimos mejor: cómo gestionar conflictos en el aula con inteligencia colectiva](#) **THE CONVERSATION**

[La nueva Ley de Educación de Asturias pondrá el foco en la protección del profesorado](#) **MAGISTERIO**

[La FP Dual cumplirá dos años en 2026 pero su llegada a las empresas avanza lentamente](#) **MAGISTERIO**

[Nuevas funciones y atribuciones de la Inspección](#) **MAGISTERIO**

[Ayuso destituye a su consejero de Educación en plena polémica por su ley de universidades](#) **MAGISTERIO**

[Javier Luna: Cualidades en un director son "dejarse corregir y reconocer que siempre hay margen de mejora"](#)

ÉXITO EDUCATIVO

[Solo en 3 de cada 10 países se requiere experiencia en gestión para ser nombrado director de un centro](#)

ÉXITO EDUCATIVO

[Mapa de la evolución de la FP privada](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Clamor educativo o reclamo especulativo?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Triage educativo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La escuela sin mundo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El Consejo Escolar respalda el anteproyecto que reduce ratios y limita la jornada lectiva del profesorado](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[CREA, historia de un conglomerado académico](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Emilio Viciano: razones para un cese](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Los mejores?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Las brechas educativas en España: ¿por qué la terminación de la ESO varía tanto por región?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

europapress.es

Tolón dice que la ley de bajada de ratios y carga lectiva "no es algo cerrado": "El Gobierno está dispuesto a escuchar"

La ministra avisa de que hay centros de Formación Profesional sin "ningún tipo de calidad": "Es importante que regularicemos la FP"

MADRID, 12 Feb. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha asegurado que el anteproyecto que reduce la ratio en el aula y la carga lectiva de los docentes "no es algo cerrado". "El Gobierno está dispuesto a escuchar a todos, al Consejo Escolar y a toda la comunidad educativa. Venimos a trabajar conjuntamente, esto no es algo cerrado, esto es algo que tenemos que ir sumando y por eso es tan importante saber lo que opina la comunidad educativa", ha señalado Tolón en declaraciones a los medios, antes de asistir al plenario del Consejo Escolar del Estado.

El Consejo Escolar del Estado aprobará este jueves su dictamen sobre el anteproyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, y se adoptan otras medidas para la mejora del sistema educativo, aprobado en primera vuelta por el Consejo de Ministros el pasado mes de noviembre.

La ministra ha defendido que la bajada de la ratio "va a hacer, de alguna forma, que haya más calidad en la enseñanza y que los profesores refuercen más la educación". Respecto a la bajada de horas lectivas, ha lamentado que las aulas "llegaron a estar prácticamente saturadas y también los profesores saturados con esas horas lectivas que vienen de una ley del Partido Popular".

Con esta norma, el Gobierno propone rebajar la ratio de alumnos por clase a un máximo de 22 estudiantes en Educación Primaria, etapa en la que la ratio es actualmente de 25, y a 25 en Educación Secundaria Obligatoria, que ahora es de 30. En la línea de centrar la reducción de ratios en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, establece que las Administraciones educativas y los centros procurarán una distribución equilibrada del alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Establece además que cada alumno con necesidades educativas especiales computará como dos plazas, a efectos de la determinación de la ratio máxima en aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, compensando de esta manera la mayor dedicación necesaria por parte del profesorado. En el anteproyecto de ley también se contempla fijar un máximo de horas de docencia en aula, que quedarán establecidas desde el próximo curso. Así, quedarían en un máximo de 23 en Primaria y 18 en Secundaria, Bachillerato y resto de enseñanzas.

Aunque los periodos lectivos impartidos tengan una duración inferior a 60 minutos tendrán la consideración de hora lectiva. Asimismo, Tolón ha avanzado que el Ministerio está trabajando en "reducir la burocracia para los



propios profesores, que les impide que sigan haciendo su labor docente". "También estamos regulando y formando a los equipos directivos para que tengan un mayor rigor pedagógico", ha añadido.

En referencia a la medida anunciada por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, de endurecer los criterios para la creación de centros de Formación Profesional privada, ha resaltado la importancia de regularizar estos centros.

"Creo que es importante que regularicemos, no me gusta la palabra blindar, que regularicemos la Formación Profesional y que sea capaz de exportar excelencia y calidad. No podemos defraudar ni al sistema ni tampoco a los alumnos que hacen FP en algunos centros que no tienen ningún tipo de calidad y que no van a tener un futuro de inserción laboral", ha advertido.

EL PAIS

El Consejo Escolar del Estado apoya sin oposición la ley para reducir el número de alumnos por aula

El respaldo refuerza las posibilidades de que el Congreso apruebe la bajada de ratios. La ministra de Educación defiende la norma: "Va a aumentar la calidad de la enseñanza"

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 12 FEB 2026

El Consejo Escolar del Estado ha apoyado este jueves sin oposición el anteproyecto de ley elaborado por el Gobierno para reducir el número de estudiantes por clase y las horas lectivas del profesorado. El pleno del organismo, máximo órgano consultivo en materia de enseñanza, formado por un centenar de vocales que representan a todos los actores de la comunidad educativa, ha dado el visto bueno al dictamen que respalda la ley sin ningún voto en contra. Ni siquiera el de las comunidades autónomas gobernadas por el PP -presentes de forma indirecta a través de los portavoces de los consejos escolares autonómicos-, lo cual refuerza la esperanza de que la ley pueda salir adelante en el Congreso de los Diputados. El Gobierno confía en aprobar la ley antes de que acabe el curso.

La nueva ministra de Educación, Milagros Tolón, ha defendido la norma antes del inicio de la sesión, que se ha celebrado a puerta cerrada: "La bajada de ratio aumentará la calidad de la enseñanza. Y la bajada de las horas lectivas reducirá la saturación a la que una ley del Partido Popular llevó al profesorado". El texto prevé reducir el número de alumnos por clase a 22 en infantil y primaria, y a 25 en la ESO en los centros públicos y concertados. Y blindar el máximo de horas lectivas del profesorado de la enseñanza pública, situándolas en 23 semanales en los colegios y 18 en los institutos. Las rebajas en el resto de etapas se especificarán, de salir adelante la norma, en un decreto posterior.

El texto establece que dicho desarrollo deberá aprobarse en el plazo de seis meses desde la entrada en vigor la ley. Y especificará las reducciones a aplicar en el segundo ciclo de Educación Infantil (el 3-6), la FP Básica y el Bachillerato. El ministerio ha optado por esta fórmula en dos fases para facilitar que el anteproyecto pueda salir adelante en el Congreso, donde el Gobierno cuenta con una mayoría inestable.

El calendario de implantación prevé que la reducción de la ratio se aplique de forma escalonada, empezando por el primer nivel de cada etapa y extendiéndose cada curso al superior. La implantación comenzará en 2027 en infantil y primaria, en 2028 en la ESO y la FP Básica, y en 2029 en Bachillerato. Para el curso 2031, tiene que estar implementada en todos los niveles, por lo que en primaria debería ir a un ritmo mayor al de nivel por curso.

Los centros que, por falta de espacio, no puedan aplicar reducciones de ratio, recibirán en todo caso la dotación de profesorado que le correspondería para llevarla a cabo, para que reduzcan la relación de estudiantes por docente mediante otras fórmulas, como la codocencia (dos profesores juntos en el aula).

El Consejo Escolar del Estado, donde están representados, entre otros, el profesorado, los estudiantes, las federaciones de familias de alumnos y las patronales de la enseñanza concertada, ha apoyado el dictamen que respaldaba el proyecto de ley aprobado en diciembre por la comisión permanente del organismo. Y todas las enmiendas presentadas han decaído.

Estas podían agruparse en dos grandes categorías. De un lado, las de los sindicatos docentes, que pedían ir más lejos, ampliando la bajada de ratios al primer ciclo de Infantil (el 0-3) y al grado medio de FP, la enseñanza con mayor tasa de abandono; en torno a un tercio del alumnado matriculado no termina los estudios. Del otro, las que reclaman que la norma cuente con dotación presupuestaria específica, planteadas por la junta de consejos escolares autonómicos, que actúa en este caso como correa de transmisión de los gobiernos de los territorios gobernados por el PP, los cuales no quieren asumir la factura económica de la rebaja de ratios y horas lectivas impulsadas por el Gobierno.

A pesar de que ninguna enmienda ha tenido éxito -lo cual es difícil, ya que se requiere el apoyo de la mayoría absoluta de la composición total del pleno-, la norma volverá a ser discutida con los sindicatos en mesa sectorial y durante la tramitación en las Cortes. Tolón ha asegurado que el ministerio está abierto "a escuchar" las propuestas de la comunidad educativa.

La ley fijará las ratios y las horas lectivas máximas, que podrán ser reducidas por los ejecutivos autonómicos.



Las dificultades de los estudiantes para acceder a centros públicos: "Tuve que pedir el dinero para estudiar una FP privada".

La SER habla con estudiantes de Formación Profesional que han tenido dificultades para conseguir una plaza en un centro público y que han tenido que endeudarse para pagar sus estudios

Laura Gutiérrez. 12/02/2026

Más de un millón de jóvenes estudian una FP (Formación Profesional) en España. 1 de cada 3 en un centro privado. Sin embargo, la privada ya le ha ganado la batalla a la FP pública en la Formación Profesional de grado superior a distancia. Aquí es donde más han crecido los alumnos en los últimos años y donde más ha crecido la oferta privada, hasta el punto de que el 57% de estudiantes de estos grados están matriculados en centros privados. El hueco de negocio lo ha abierto el propio sistema público que ha querido fomentar la FP pero que, al tiempo, ha sido incapaz de dar respuesta a la demanda. Faltan plazas de FP en la red pública y son muchos los fondos de inversión que también se están lucrando por esta vía. Un grado superior en un centro privado puede llegar a costar 12.000 euros.

El caso de Noemí

Noemí tiene 33 años. Vive en Zaragoza y trabaja desde los 18. "Cuando terminé el Bachillerato, me tuve que poner a trabajar, entonces no pude ir a la universidad, me vine a vivir a Zaragoza y al empezar a buscar trabajo es cuando me planteo hacer una FP, un técnico superior". Lo intentó en un centro público, el único que en Zaragoza impartía la FP de grado superior de logística. "Lo que no llegué a comprender nunca es cómo es posible que Zaragoza, siendo el centro logístico de España, solo haya un centro público el que se imparta esa FP", explica Noemí. No lo consiguió. La admitieron en la séptima opción de la matrícula que, entre risas, dice ahora que no recuerda ni cuál era. "Me empujaron a la privada, era la única opción que me quedaba", asegura. "Me costó 2300 euros poder acceder al curso, tuve que pedir el dinero porque de un día para otro yo no tenía ese dinero". Noemí tuvo que hacer un préstamo entre particulares para pagar la matrícula y siguió trabajando. Los dos años de la formación fueron 100% online. Los sacó. Completó los estudios pero el disgusto vino después cuando al finalizar la FP le dieron un diploma y no un título oficial. "Me siento formada pero una parte de mí se siente un poco engañada", confiesa Noemí. "Si yo cuando llamo en su día a pedir información sobre el curso me hubieran dicho lo que es la formación no reglada y lo que me iba a suponer después para hacerla reglada me lo hubiera pensado mucho", se lamenta. Ahora Noemí tiene que acreditar cada unidad de competencia que ya ha cursado a través del PEAC (Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias) para tener el título oficial de Técnico Superior de Logística. "Eso al final consiste en apuntarme, volver a pagar lo que sea cada unidad de competencia, me hacen un examen oral, si lo apruebas bien y, sino, ya te volverás a presentar y lo volverás a pagar, por supuesto", explica.

El caso de Salvador

Salvador tiene 29 años. En su caso confiesa que llegó a la FP "más por necesidad que por vocación". "Al final la universidad no siempre es accesible para todo el mundo y la FP parece la vía más rápida para encontrar trabajo", asegura. "No fue mi plan soñado pero sí al final el más realista para una persona joven y de clase trabajadora". Para hacer esa FP Salvador tuvo que salir de Madrid, su ciudad, porque le resultó imposible conseguir una plaza en un centro público. Se mudó a Guadalajara. "Ya con eso tienes un montón de costes, alquiler, transporte, manutención, aunque sea un centro público". Este joven nos cuenta que estudiar ha sido un esfuerzo económico enorme, tanto para él como para su familia. Y que ha tenido que trabajar mientras estudiaba para mantenerse. "La FP que debería ser accesible para todo el mundo acaba teniendo un coste que mucha gente joven no podemos asumir", se lamenta. Hoy Salvador trabaja en una escuela de música municipal en Guadalajara.

<https://cadenaser.com/audio/1770930640491/>

elCorreoGallego.es

Más allá del castigo: Galicia apuesta por restaurar los vínculos sociales en la escuela para frenar el 'bullying'

La Fundación Sergio Villar desarrollará el programa Acordamos ConVivir, que aplica de forma "pionera" las prácticas restaurativas para resolver conflictos que ya aplican en el ámbito educativo países como Canadá o Australia

Noela Vázquez Dosil. Santiago 14 FEB 2026

El acoso escolar no es un problema de disciplina, sino de vínculos rotos. Con esta idea de fondo, la Xunta de Galicia pone en marcha *Acordamos ConVivir*, un nuevo programa piloto de mediación y prácticas restaurativas que llegará a una veintena de centros educativos con un objetivo claro: prevenir el bullying desde el diálogo, la responsabilidad y la reparación del daño, en lugar del castigo.

Tal y como explica Víctor Villar, coordinador del programa que llevará a cabo la Fundación Sergio Villar, ni los conflictos en los colegios ni el acoso escolar son algo exclusivo de las nuevas generaciones, pero las dinámicas entre los más jóvenes han cambiado. El impacto que tienen la tecnología, las redes sociales y, en general, la hiperconectividad a la que están acostumbrados los más jóvenes ha introducido un cambio cultural y social importante. “Cuando una persona aún no está construida emocionalmente, le puede hacer mucho daño”, especialmente por su efecto en los vínculos sociales, cuya debilidad es, para Villar, el fondo de la cuestión. Por eso, insiste, “hay que reforzar la cultura de la empatía y de la afectividad, que es lo que previene los problemas”.

Fue la propia asociación la que propuso el proyecto a la Consellería, que dijo que “cuadraba con sus líneas estratégicas” y les dio “la oportunidad de empezar con este programa piloto”. En todo caso, se trata de una iniciativa que nace de la experiencia, puesto que desde la Fundación llevan a cabo el programa *Escola de Paz*, con el que ya difunden las prácticas restaurativas en centros escolares gallegos, y también ha realizado una prueba piloto en un instituto en A Coruña “con buenos resultados”. “Lo que queremos es divulgar este tipo de prácticas, que nos parecen el antídoto” a muchos de los conflictos que existen hoy en día.

Es, por lo tanto, una iniciativa “pionera”, que introduce en la educación pública gallega y de la mano de la administración las técnicas restaurativas, que están al orden del día en los países nórdicos, Canadá o Australia. Esta práctica de resolución de conflictos, que se usa también en otros ámbitos como el penitenciario, involucran voluntariamente a víctimas, infractores y la comunidad para reparar el daño causado. Dicho de forma clara, se basan en el diálogo guiado, la escucha activa y la participación de toda la comunidad educativa para que las personas implicadas comprendan el impacto de sus actos, asuman responsabilidades y se comprometan a cambios concretos de conducta.

El objetivo, explica Villar, es “restaurar el daño que se produce en la comunidad integrándolo a través del aprendizaje, dando espacio y escuchando a las personas dañadas”, pero también “haciendo consciente de sus acciones a las personas que infringen el daño” y “dándoles espacio para que puedan restaurarlo”. Así, complementan los reglamentos de convivencia tradicionales, que tienen “una mirada más punitiva” y que, según advierte, no están solucionando la raíz del problema. “Al sancionar a un niño, echarlos dos días o una semana del colegio, cuando vuelve puede llegar incluso más rebotado, porque no estamos atendiendo realmente las causas que hay detrás para que actúe de esa manera, no está siendo consciente del daño que está haciendo”.

Actuar antes y después del conflicto

En el caso de *Acordamos ConVivir*, se trata de una actividad de un día, que se lleva a cabo siempre después de mantener una reunión previa con el equipo del centro, con el objetivo de “darles herramientas en lo cotidiano para que sean conscientes del daño que pueden generar, incluso de manera preventiva”. Después, con los alumnos, se pueden realizar dos tipos de actividades: *preventiva o reactiva*. En la modalidad preventiva, denominada *círculos de palabras*, se debate sobre situaciones conflictivas —como casos de bullying, racismo o filtraciones de imágenes íntimas, por ejemplo— en un encuentro con los alumnos y el resto de la comunidad educativa. Se proponen maneras de actuar y de enfrentar estas situaciones, de modo que “ellos mismos crean entre todos, de manera colaborativa, una manera de actuar que nace ellos”, una suerte de “reglamento” o “método” que les permite ser conscientes del impacto de sus acciones.

Si se llevan a cabo después de que se produzca el conflicto, se llaman *círculos restaurativos*, que deben ser siempre de participación voluntaria, y llevados a cabo por profesionales cualificados. En el caso de una pelea entre dos compañeros, por ejemplo, pueden participar tanto las personas implicadas como quienes

presenciaron el altercado. Mediante la escucha activa, preguntas concretas y una comunicación no violenta, se exponen los distintos puntos de vista y se intenta guiar la situación hacia un acuerdo.

Finalmente, el programa, que se llevará a cabo en 5º y 6º de Primaria y en la ESO y al que los colegios ya pueden apuntarse para participar en la prueba piloto hasta alcanzar los 20 centros, culmina con una charla informativa tanto con el profesorado con las familias, para que ellos también sepan los beneficios de este tipo de actuaciones, que está demostrado que reducen los índices de conflictividad y aumentan el rendimiento escolar. Al fin y al cabo, ya sea víctima de acoso o un niño que lo ejerce, cuando finalmente "una persona que emocionalmente está segura, tiene mejores resultados académicos".

europapress.es

Los chicos inmigrantes y con un entorno socioeconómico favorecido tienen más riesgo de sufrir bullying, según la OCDE

Identifica los impactos negativos del acoso a corto y largo plazo: Bajo rendimiento escolar o problemas de salud mental persistentes

MADRID, 14 Feb. (EUROPA PRESS) - Los estudiantes inmigrantes y con un entorno socioeconómico favorecido tienen un riesgo "particularmente elevado" de sufrir acoso escolar. Así lo refleja el estudio 'Acoso escolar: Prevalencia, impacto y respuestas en distintos países' publicado este viernes por la OCDE, recogido por Europa Press.

En su último informe, la OCDE ha realizado un nuevo análisis de datos de las recientes encuestas PISA, así como otros estudios internacionales como TIMSS, para identificar qué estudiantes están en mayor riesgo, los efectos sobre ellos, las escuelas y las sociedades, e incluye recomendaciones sobre la mejor manera de abordar el acoso.

El documento encuentra marcadas diferencias en el acoso entre grupos de estudiantes, destacando riesgos "particularmente elevados" los chicos de entornos socioeconómicos favorecidos con antecedentes migratorios. En la mayoría de los países analizados, la intensidad media del acoso aumentó entre 2015 y 2018, y luego disminuyó entre 2018 y 2022. Según el documento, esta disminución podría estar vinculada a la pandemia de COVID19.

En general, la intensidad media del acoso en los países de la OCDE disminuyó un 0,92 % entre 2015 y 2022. Corea y Japón destacan como excepciones notables, habiendo experimentado una disminución constante en la intensidad del acoso entre 2015 y 2022. Dinamarca también destaca, ya que su índice de intensidad de acoso aumentó ligeramente entre 2018 y 2022 (+1,12 %), mientras que disminuyó en todos los demás países durante el mismo período.

El análisis de los datos de la encuesta PISA 2022 revela que, en promedio en los países de la OCDE, los estudiantes con antecedentes migratorios tienen un mayor riesgo de sufrir acoso que sus compañeros nativos, particularmente entre los estudiantes socioeconómicamente favorecidos y entre los chicos. Por ejemplo, entre los estudiantes desfavorecidos, los chicos con antecedentes migratorios puntúan un 11% por encima de las chicas nativas en el índice de intensidad del acoso. Sin embargo, entre los estudiantes favorecidos, los chicos con antecedentes migratorios puntúan un 64% por encima de las chicas nativas. Por ello, la OCDE concluye que "tener antecedentes migratorios se asocia con los mayores aumentos en el índice de intensidad del acoso, particularmente entre los chicos socioeconómicamente favorecidos".

EL BULLYING, UNA BARRERA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

El informe advierte de que el acoso escolar, ya sea presencial o en línea, "constituye una barrera para una educación inclusiva y de alta calidad, así como para la cohesión social".

Para combatir el bullying, la OCDE apuesta por implicaciones políticas relativas a una estrategia "coherente" contra el acoso a nivel sistémico, el fortalecimiento de la capacidad del personal escolar, intervenciones escolares que combinen la prevención universal con el apoyo focalizado, el monitoreo rutinario de la prevalencia y evaluaciones de impacto sólidas.

El documento hace referencia a la aprobación en España de la obligación de que los colegios implementen protocolos contra el acoso y el ciberacoso y de que nombren a un coordinador de protección y bienestar en cada centro, con funciones centradas principalmente en la prevención, detección y protección de los alumnos que sufren violencia y acoso. Asimismo, pone de manifiesto los numerosos impactos negativos del acoso escolar.

A corto plazo, el acoso puede tener graves efectos adversos en los estudiantes afectados, socavando su salud mental y bienestar, y conduciendo a menudo a una reducción de la asistencia escolar y a un menor rendimiento académico.

A nivel escolar, estos daños pueden extenderse al erosionar la sensación de seguridad de los estudiantes y el clima escolar general, lo cual, a su vez, se asocia con un menor rendimiento académico a nivel de centro.

A largo plazo, para una minoría expuesta a comportamientos graves y persistentes, el acoso puede conducir al aislamiento social, problemas de salud mental persistentes, un mayor riesgo de abandono de la educación y la formación y, en última instancia, a menores cualificaciones. "Estos efectos individuales podrían generar finalmente costos sociales, por ejemplo, mediante el aumento del gasto social y sanitario", asegura la OCDE.

EL PAIS

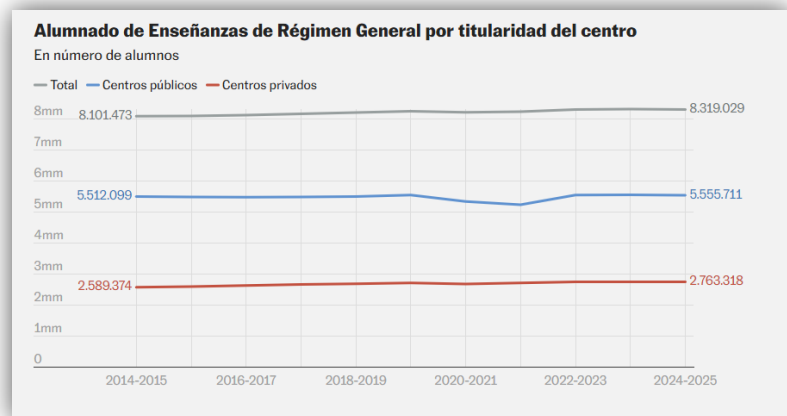
El bum de la educación privada en España: quién es quién en un negocio de 20.000 millones de euros al año

Los fondos de inversión facilitan el notable crecimiento de centros y alumnos, sobre todo en la universidad y la formación profesional

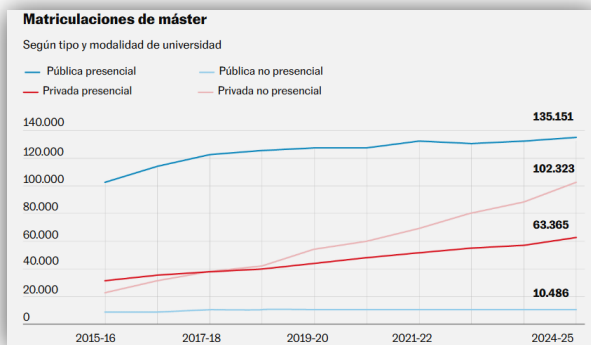
CARMEN SÁNCHEZ-SILVA. Madrid - 14 FEB 2026

Pasan las ocho de una tarde lluviosa y desapacible en Madrid (como la mayoría en las últimas semanas). Daniel (28 años), Cristina (23) y Pablo (24) están apostados a la salida de su universidad comentando los últimos detalles del máster de Diseño de Producto que estudian. Un curso que cuesta 14.000 euros en la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT), que hace tan solo unos meses estrenó campus en la capital. Los tres jóvenes comparten sus motivaciones al elegir este centro privado en lugar de uno público: las mayores salidas laborales que proporciona al contar con numerosos acuerdos con empresas, los recursos tecnológicos que despliega y un profesorado bregado en el día a día del mundo corporativo. "Dinero llama a dinero", dice Pablo, que ha venido a cursarlo desde Vitoria, como Daniel, llegado de Colombia con el objetivo de desarrollar su profesión en España, donde los salarios son superiores. Unos metros más allá, Carlos, alumno de grado de 22 años, suma a los argumentos la restringida oferta en su carrera y las elevadas notas de corte de la universidad pública para haberse decantado por la privada, donde cada uno de los cuatro cursos que recibirá sale por 12.000 euros.

La universidad privada está haciendo valer su poderío, alentada por una creciente demanda, la falta de financiación de la pública y el apoyo que las comunidades autónomas le están brindando. Este curso el conjunto del sistema universitario ha alcanzado un récord de 1,9 millones de alumnos, impulsado fundamentalmente por los centros privados, con una subida del 129% de las matriculaciones, frente al 2% de los públicos. Además, en 2026 las universidades privadas superarán en número a las estatales, que desde



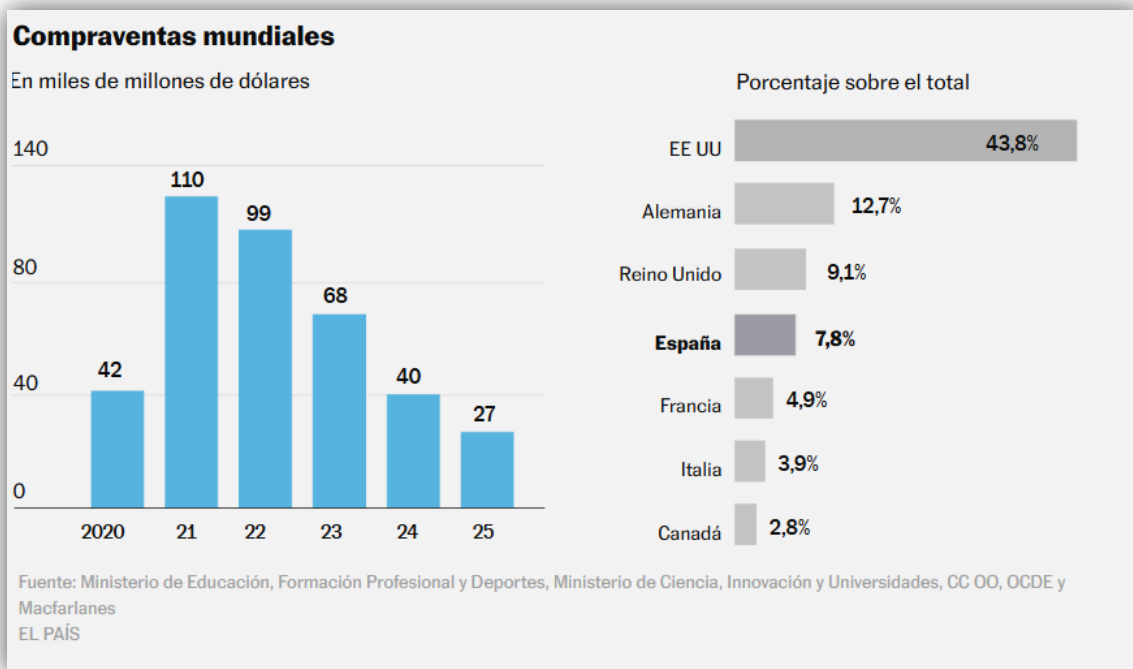
1998 se han quedado estancadas en 50, mientras las dependientes de empresas y fundaciones se expandían de 4 a 46 hasta acaparar ya a más de la mitad de los estudiantes de máster y un tercio de los de grado



Y no es en absoluto la única etapa educativa donde el estirón de los centros privados deja atrás a la iniciativa pública. La formación profesional (FP) se ha convertido en el patio de recreo para las entidades con ánimo de lucro, que aprovechan la última generación que le ha dado abundantes alumnos, antes de que la caída de la

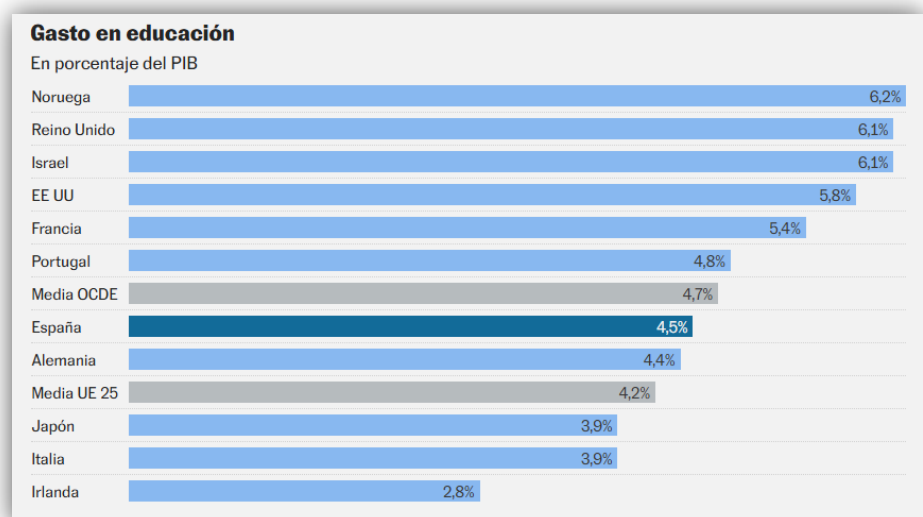
natalidad en España, que ya se deja notar en las primeras etapas de la enseñanza obligatoria, reduzca su público objetivo. La FP cuenta con 1,2 millones de alumnos, de los cuales el 34% están matriculados en la red privada, cuando hace seis años eran un 28%. Y en algunas comunidades los porcentajes superan el 35%, como en el País Vasco (43,8%), Madrid (37,6%), Aragón y Cataluña, según un reciente informe de Comisiones Obreras (CC OO).

Aunque esos dos son los ámbitos donde la iniciativa privada se muestra más activa, impulsada en gran medida por el auge de las clases a distancia, los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes indican que gana posiciones en casi todos los escalones educativos: en los últimos diez años los alumnos de educación infantil han crecido un 12,5% en la privada, mientras en la pública bajaban casi un 15%. Su descenso en primaria ronda el 7% (frente a un estancamiento de los privados). Y en secundaria y bachillerato ambas opciones aumentan, aunque a distinto ritmo: en la primera los centros públicos ganan un 15% de estudiantes por el 10% de los privados y en bachillerato crecen un 2% y un 20%, respectivamente.



Las familias españolas, cada vez con menos hijos, están dispuestas a invertir más en su formación. Son conscientes de que cada año adicional de escolarización se traduce en un aumento de en torno al 9% en los ingresos de una persona, según un informe de Macfarlanes. Aunque el conocimiento no solo es cosa de niños. Los profesionales, sean del ámbito que sean, también se están volcando en capacitarse ante un mercado de trabajo cambiante en el que la tecnología y especialmente la inteligencia artificial provocan una necesidad de adaptación a los puestos de trabajo hasta ahora desconocida, dando alas a las empresas dedicadas a la formación continua.

El aluvión de demanda ha llevado a que la educación se haya convertido en una palanca de desarrollo incuestionable que las entidades con ánimo de lucro quieren aprovechar. En un negocio absolutamente fragmentado, las grandes instituciones quieren expandirse y alargar sus tentáculos no solo por España sino por otras partes del mundo, principalmente por Latinoamérica. No hay que olvidar que algunos





informes del sector, como el de Morgan Stanley o el de HolonIQ, ambos de 2023, situaban el valor del mercado de una de las industrias de servicios esenciales más grandes del mundo entre 6 y 8 billones de dólares y coincidían en que en 2030 alcanzaría los 10 billones. Son palabras mayores. Un filón para las empresas que se dedican a la enseñanza.

Cristina Ruiz, presidenta de Proeduca, la única firma española del sector que ha cotizado en Bolsa durante seis años y tiene como buque insignia a la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), eminentemente digital, explica por escrito que desde el año 2000 se ha duplicado el número de estudiantes matriculados en educación superior en todo el mundo, hasta llegar a 264 millones. Y distintos estudios prevén 120 millones más para 2030, y casi 600 en 2040. “Es claro que esa demanda social global no podrá ser atendida solo por el sector público; las universidades privadas juegan un papel fundamental para asegurar el acceso a la educación superior”, aprecia.

Los fondos de inversión también perciben este crecimiento y han decidido apostar por las compañías de enseñanza. Especialmente a raíz de la pandemia, cuando comprobaron el impulso que la digitalización podía ofrecer al sector y pusieron sus ojos en él. Desde entonces, su mirada no se ha apartado. Tienen razones de peso. Además del aumento de la demanda y del gasto en educación, el empuje de las nuevas tecnologías como catalizadoras de una mayor eficiencia en los centros y las características intrínsecas de un negocio que arroja flujos de ingresos estables y predecibles, son las principales.

El sector educativo y sus bienes inmuebles han sido objeto de 386 transacciones entre 2020 y 2025 protagonizadas por el capital riesgo en todo el mundo, de acuerdo con un informe de Macfarlanes, despacho de abogados británico especializado en fusiones y adquisiciones. Y España ha sido el cuarto país donde más actividad ha detectado, solo por detrás de Estados Unidos, Alemania y el Reino Unido, con 30 inversiones y superando las 19 de Francia o las 15 de Italia.

Cifras millonarias

El año pasado los fondos de inversión movieron cifras multimillonarias. La mayor operación que cerraron fue la protagonizada por la firma británica Cinven y el fondo soberano de Abu Dabi Mubadala, que compraron por unos 2.000 millones de euros la Universidad Alfonso X El Sabio (UAX) a otro fondo, CVC, que pagó por ella 1.000 millones en 2019. Una cifra que solo ha sido superada por la adquisición del fondo sueco EQT de la Universidad Europea en 2024, valorada en 2.200 millones (y también vendida por un fondo, Permira, que desembolsó por ella 770 millones en 2018). Otra de las grandes transacciones del año pasado fue la realizada por Sofina y Portobello Capital sobre el 30% del capital de Proeduca Altus, a la que valoraron en unos 1.500 millones de euros.

Estos son los activos trofeo tras pasados, aunque no los únicos. En 2025 se cerró la compra de la empresa especializada en formación profesional Metrodora por parte de la gestora británica Charterhouse Capital Partners; la Universidad Isabel I de Castilla fue adquirida por Ilerna, compañía de FP en manos del grupo inversor suizo Jacobs Capital desde 2024 y la escuela de negocios EUDE pasó a manos de Resilience Partners. También el brazo inversor de la familia March, Corporación Financiera Alba, se hizo con el 6% del capital de la red de colegios de élite Nord Anglia Education, con unos 80 centros, de los cuales solo dos están en España, por unos 580 millones de euros, y la gestora de activos Swiss Life adquirió los ocho colegios concertados de Educare por 220 millones.

Unos movimientos continuos que muestran el enorme foco que la inversión privada está poniendo en este bien básico y donde el mayor impacto se está dejando sentir en la universidad y en la formación profesional, aprecia Antoni Verger, catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, “que son las más rentables”. Y agrega: “La educación es un sector tan grande y con tanta financiación pública que resulta muy atractivo para el capital”.

Christopher Martínez, socio de Arcano, lo confirma: “Hay un bum inversor en la educación privada, que comenzó antes de la pandemia con la compra de universidades, siguió con algunos colegios y ahora está centrado en universidades y escuelas de formación profesional”. A su juicio, el mayor gasto en enseñanza por parte de familias y trabajadores, la falta de profesionalización en las empresas del sector, que necesitan invertir en la mejora de la gestión y la captación de alumnos, así como el déficit formativo de la fuerza laboral española, provocan el apetito del capital riesgo. Al que también acompaña el dinero de los brazos inversores de las grandes fortunas (*family offices*) y de los propios grupos educativos con intención de crecer, como Proeduca o Grupo Planeta, según Rafael Albarrán, socio especializado en el sector de EY-Parthenon. “Los inversores están muy activos buscando oportunidades”, destaca. Este experto considera que se interesan sobre todo por activos singulares con capacidad de competir con éxito en la educación superior y por escuelas de FP (por las que pueden desembolsar, de acuerdo con las fuentes consultadas, de 40 a 700 millones de euros). Aunque también por colegios y plataformas en línea. “Hay de todo”, dice.

Dinero “inteligente”

Los fondos son “dinero inteligente”, argumenta el socio de Arcano: ayudan en las estrategias de crecimiento a las instituciones educativas, ya sea de forma inorgánica mediante la adquisición de otras sociedades o centros, o de forma orgánica: dando un salto al extranjero, ampliando instalaciones u oferta formativa, incorporando tecnología... de manera que durante los cuatro u ocho años siguientes (en lo que establece su permanencia habitual, dependiendo del tipo de fondo) puedan obtener rentabilidades anuales del 20%, a la espera de “doblar cada euro invertido cuando salgan del capital”.

Martínez matiza que cuando estos inversores venden sus participaciones, las empresas ya no son las mismas, sino más grandes, más diversificadas en producto y geográficamente y con una gestión mucho más profesionalizada. Algo que apoya la presidenta de Proeduca: “La entrada de inversión privada ha contribuido a profesionalizar aún más la gestión del sector, impulsando modelos de gobernanza más sólidos y orientados a la innovación”. Porque, por supuesto, buscan disciplina financiera, agrega Albarrán. Y unos retornos que el mercado establece entre el 15% y el 25% anual. En su opinión, “no se trata de inversiones especulativas sino de inversiones en calidad”.

Es el caso, por ejemplo, de la UAX, que invirtió más de 350 millones de euros en la mejora y ampliación de sus instalaciones durante los seis años de CVC, con dos nuevos campus en Madrid y Málaga estrenados en 2024 y 2025, en la expansión hacia la formación profesional y los programas de posgrado y su número de alumnos pasó de 8.000 en 2019 a los 35.000 actuales. O el de la Universidad Europea, que tras una inyección de 230 millones por parte de Permira, hoy cuenta con 3.400 empleados, tiene 54.000 estudiantes, 12 campus y más de 500 titulaciones, “multiplicando sus ingresos y ebitda por 2 y 2,5, respectivamente, además de triplicar su matriculación de nuevos estudiantes”, según el comunicado del fondo británico tras la venta de la mayoría de su participación.

“Hay mucho dinero en el mercado que busca hogar”, aprecia Sarah Harmon, directora general de la plataforma educativa Odilo. Y las temáticas relacionadas con infraestructuras sociales como la educación atraen al capital institucional a largo plazo al que sus partícipes le piden que sus inversiones tengan impacto social, según los expertos consultados. Para Ernesto Plevisani, director gerente de Alantra en Madrid, ahora están de moda las empresas de tecnología educativa (*edtech* en el argot del mercado). La combinación de tecnología y un sector resiliente es muy interesante para los fondos de inversión, que buscan plataformas de *software* educativo o de herramientas de capacitación profesional que puedan replicarse en otros países, dice, algo que les permite no invertir demasiado en activos duraderos. También aplicaciones de inteligencia artificial. “La tecnología ayuda a vertebrar el sector y es un vector de crecimiento”, apoya Christopher Martínez.

El negocio de la educación privada está muy atomizado. “Tenemos más de 1.600 empresas que facturan más de dos millones de euros trabajando en la formación no reglada”, sostiene Rafael Albarrán. Los estudios de DBK (Grupo Informa) lo confirman. En el caso de la educación superior, donde operan las entidades de mayor tamaño ya sean presenciales o a distancia, las cinco primeras universidades y escuelas de negocios acaparan un 30% del negocio y las 10 que encabezan la clasificación, un 48%. Se trata de instituciones como la Universidad Europea, que factura 400 millones de euros; Proeduca, con 344 millones (frente a los 111 millones previos a su salida a Bolsa); IE University, con 260 millones o Grupo Planeta, con unos 250 millones a través de su división Planeta Formación y Universidades en el que se inserta UNIE. También universidades como la Ramón Llull o la de Navarra.

Colegios, universidades, escuelas de negocios y centros de formación profesional mueven en España unos 20.000 millones de euros, según DBK. La partida mayor es la de los 9.433 colegios existentes (concertados y no), que obtuvieron unos ingresos de 13.650 millones de euros en el curso 2023-2024, casi un 2% más que el año anterior. Le siguen, las 46 universidades y 120 escuelas de negocios, con una facturación de 4.150 millones de euros en 2024, tras un incremento del 12%. Y las 1.372 escuelas de FP que imparten programas oficiales generaron 1.535 millones de euros en 2023 (1.815 millones si se suman los programas no reglados), con una subida anual del 11%. Davante, fruto de la unión de MasterD y MEDAC el año pasado, es la empresa líder con una facturación de 250 millones de euros y está en manos del fondo de inversión KKR.

Existen dos tipos de centros privados, sostiene Eduardo Gómez, presidente de ESIC University, los operados por fondos o propietarios individuales y los gestionados por fundaciones sin ánimo de lucro, muchas de ellas dependientes de órdenes religiosas, como en su caso por la Congregación de los Sacerdotes del Sagrado Corazón de Jesús. En su opinión, estas últimas “tienen otro ideario y generan innovación docente, lo que no hacen las que son propiedad del capital riesgo, que están cambiando la esencia del sector y no a mejor”. Y avisa: “Corremos el riesgo de adaptarnos a la lógica del mercado y no a la calidad. Que la universidad empiece a ser gobernada por indicadores financieros”.

Una crítica que comparte Enrique Javier Díez Gutiérrez, catedrático de la Universidad de León, para quien “la educación es un derecho humano y no puede considerarse un producto mercantil. Para los fondos de inversión es un negocio increíble y por eso están aterrizando en este ámbito”. Sin embargo, él va más allá y cuestiona también a las órdenes religiosas, pues buscan un “beneficio ideológico”, dice. “En España somos una auténtica anomalía. Somos la tercera nación de la Europa de los 27 con más colegios concertados en manos de la Iglesia católica: un 63%”.



En su opinión, hay una campaña de desprestigio de la educación pública, a la que se está ahogando con el recorte de la financiación y la precarización de los profesionales mientras se les tiende la alfombra roja a los fondos de inversión, “que no se rigen por el conocimiento o la ciencia, contradicen el sentido de la educación superior, y solo buscan el lucro, haciendo que proliferen los chiringuitos privados”.

Sin embargo, Santiago Íñiguez, presidente de IE University, considera que lo importante no es que haya beneficios, sino lo que se hace con ellos. “En nuestro caso los reinvertimos en crecimiento e investigación”, asegura. La entidad acaba de abrir un campus enfocado en la educación ejecutiva en la capital de Arabia Saudí con el apoyo del gobierno y ha invertido más de dos millones de euros. También ha inaugurado otro en Nueva York. “La condena de la inversión en educación es excesiva y gratuita. Creo que los fondos aportan capital, liquidez e inversión, que tiene que canalizarse a proyectos que generen impacto social”. Así lo cree también el propietario minoritario de un centro vendido a un fondo que pide anonimato: “La educación es universal y la entrada de capital facilita el acceso a mejores medios tecnológicos, humanos y financieros. La excelencia académica requiere de inversión para dotarla de mejores instalaciones, laboratorios, tecnologías, procesos y perfiles profesionales que la hagan competitiva a nivel global”.

Límites al crecimiento

Pero el Gobierno sí está tratado de poner coto a las “universidades chiringuito” (como bautizó el presidente Pedro Sánchez a aquellas que funcionan como meras “academias” auspiciadas por los gobiernos autonómicos para “ahogar” a las de titularidad pública) a través del endurecimiento el año pasado del decreto de 2021 que ponía condiciones a la creación de centros sin garantías de calidad, si bien comunidades como Madrid, Andalucía o Extremadura han mostrado su rechazo para seguir adelante con sus proyectos. Las universidades que peores informes oficiales obtienen suelen ser las de docencia en remoto. Algo que también ocurre con los centros de FP, cuya proliferación va a forzar la regulación por parte del Gobierno igualmente, tal y como anunció Sánchez hace apenas unos días.

El Ejecutivo prepara un borrador para limitar el auge de las entidades que no reúnen calidad. Una buena noticia para CC OO, cuya secretaria general de la Federación Estatal de Enseñanza, Teresa Esperabé, se queja de no haber sido informada. “En la FP y la universidad hay chiringuitos sin ningún centro físico y sin garantías de calidad. Queremos hechos, sino seguiremos presionando”, anuncia. Desde su punto de vista, la normativa de las universidades ha sido importante, pero cree que ha de haber una regulación más completa, pues ahora algunas de ellas están abriendo sucursales para continuar creciendo. “Y esto no puede seguir pasando”.

Los elevados precios no son garantía de calidad

Son numerosas las voces que critican la privatización de la educación, que sigue un patrón parecido al de la sanidad. Y que, según el catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona, Antoni Verger, contribuye a la segregación, concentrando a la población vulnerable en centros públicos y, por lo tanto, generando desigualdad. Teresa Esperabé, secretaria de la Federación de Enseñanza de CC OO, es una de ellas. “Pedimos al Ministerio un marco general, aunque las competencias estén en manos de las comunidades autónomas”, indica. En la educación infantil, existe un gran abandono por parte de la Administración y eso tiene que ver con que está privatizada al 50%, dice. Sólo la mitad de los niños de 0 a 3 años tiene plaza pública, con el sobrecoste que eso acarrea para las familias, que se dobla o triplica en los centros privados. Y sus instalaciones son precarias, igual que las condiciones laborales, agrega.

“En educación obligatoria, pedimos una bajada de los ratios y que se renueve el decreto de conciertos para que haya igualdad de condiciones”, continúa. Para la universidad, que después de un descenso de la inversión del 14% desde 2009, está infrafinanciada, no ha podido crecer y es donde se han concentrado los fondos de inversión, “pedimos una moratoria de 10 años en la creación de nuevos centros privados”, especialmente cuando uno de cada cinco alumnos va a la privada porque no tiene plaza pública.

Algo que se repite en la formación profesional, donde más de 100.000 alumnos se han quedado sin plaza, prosigue Esperabé, para acudir en muchos casos a unas escuelas privadas que no tienen casi profesorado ni instalaciones. Mientras, los precios que pagan las familias en los centros con ánimo de lucro se han duplicado entre 2016 y 2023, según Pedro Ocaña, de la secretaría de Formación y Empleo del sindicato. “Queríamos que hubiera un análisis general del modelo educativo y que se llegara a un pacto de Estado para mejorarlo”, reclama Esperabé.

CC OO asegura que las condiciones laborales de los trabajadores de la privada son mucho peores. Por ejemplo, en los colegios concertados de secundaria los docentes tienen 24 horas lectivas a la semana frente a las 18 de los públicos por el mismo salario. Y existen complementos por antigüedad que no hay en la privada. En los centros de FP comprados por fondos ha habido reducciones de personal y también ERTE a fin de modificar las condiciones laborales, dice Ocaña. MasterD es un claro ejemplo.

Aunque los precios de la privada deberían asociarse a mayor calidad, Verger asegura que los datos no corroboran tal cosa. “Parte de las familias de clase media que optan por los colegios concertados lo hacen porque responden mejor a sus demandas, por ejemplo en cuestión de horarios, o de servicios de comedor o

clases extraescolares mejor integradas en el proyecto educativo. Sin embargo, cuando se ajustan los resultados académicos por nivel socioeconómico, las diferencias prácticamente desaparecen”.

Y en el ámbito universitario, añade, la brecha es clara: “Los principales indicadores de calidad favorecen a la universidad pública, desde la proporción de profesorado doctor hasta la captación de financiación competitiva, la producción científica y el impacto investigador”.

El filón de las clases particulares

Educación en la sombra. Así denomina el Observatorio Social de la Fundación la Caixa a las clases particulares. Otro filón dentro del negocio de la enseñanza. Su reciente investigación junto a la Fundación Europea Sociedad y Educación calcula que el refuerzo escolar movió en España más de 1.480 millones de euros en 2024. Una cifra abultada.

Y es que una cuarta parte de los estudiantes de 6 a 18 años reciben clases fuera del sistema educativo formal, esto es, alrededor de 1,4 millones de alumnos. Las familias desembolsan una media de 97 euros al mes por las tres horas semanales de apoyo de sus hijos a su paso por primaria, secundaria y especialmente bachillerato (con el 35% del desembolso total). Son refuerzos sobre todo de inglés (52,7%) y matemáticas (40,2%). Y a una gran distancia de lengua, física o química.

La mayoría de las clases particulares se imparten en centros de enseñanza (53,3%) y en menor medida en el domicilio del estudiante (21,4%). Seis de cada diez son clases grupales, en tanto que las individuales representan el 25%.

Las familias recurren a este apoyo formativo cuando los alumnos presentan dificultades para obtener buenos resultados académicos. Y lo hacen casi con independencia del estatus económico. De hecho, Fundación la Caixa sostiene que en los hogares con un presupuesto más ajustado el porcentaje de alumnos que asisten a clases particulares es del 23% frente al 25% de las familias con mayores recursos, si bien estas últimas destinan un gasto un 18% superior. La entidad advierte de que esta diferencia puede amplificar las desigualdades educativas, ya que el gasto en el apoyo escolar redonda en un recorte de otras partidas del presupuesto.



Educación deja sin ayudas a miles de estudiantes de Bachillerato afectados por la dana

La conselleria anunció en octubre unas ayudas para alumnado de la zona cero de la dana, pero un error en la convocatoria que sigue sin subsanarse dejó fuera a segundo de Bachillerato

Gonzalo Sánchez. València 15 FEB 2026

Casi 2.000 estudiantes de la zona cero de la dana se han quedado sin las ayudas al estudio prometidas el pasado mes de octubre. Al menos, así es sobre el papel, ya que la Conselleria de Educación sigue sin subsanar un error cometido hace casi cinco meses.

El expresidente de la Generalitat Carlos Mazón anunció estas ayudas de 500 y 600 euros antes del aniversario de la dana. El dinero iría dirigido a estudiantes universitarios y no universitarios afectados por la riada, para la compra de material escolar. Sin embargo, la redacción de las ayudas contenía un error que dejaba fuera a toda la promoción de estudiantes de segundo de Bachillerato.

Para acceder a las ayudas de estudiantes no universitarios había que estar matriculado en un IES de la zona dana este 30 de septiembre, para las ayudas universitarias era necesario haber estudiado en una universidad durante el curso 2024-25. El alumnado de segundo de Bachillerato no cumplía ninguna de estas condiciones y por tanto no podía cobrar estas ayudas, que estaban mal redactadas.

Tras varias quejas de padres y madres publicadas en este diario, Conselleria reconoció el error y anunció que publicaría una nueva línea de subvenciones. Aquello fue hace casi 5 meses pese a que las familias continuaban reclamando las ayudas y Levante-EMV publicó varios artículos más. A día de hoy, ese dinero sigue sin llegar a las familias afectadas.

500 euros para familias con hijos en edad escolar

La primera partida, destinada a familias con hijos e hijas en edad escolar, contaba con una dotación de 100.558.500 euros, y consistía en la concesión de “una ayuda única de 500 euros por alumno o alumna que las familias recibirían directamente en su cuenta bancaria sin desplazarse, sin colas, ni esperas” para la adquisición de material escolar, libros y útiles educativos. La subvención era acumulable por hijos, de modo que una familia con tres hijos puede percibir 1.500 euros.

Mazón resaltó que esta línea beneficiaría a cerca de 200.000 alumnos y alumnas y estaba destinada a estudiantes matriculados en enseñanzas regladas no universitarias (públicas, privadas o concertadas) en



municipios afectados por la dana del 29 de octubre de 2024. El plazo para solicitar las ayudas se abrió el 20 de octubre y cerró el 19 de noviembre. *600 euros para estudiantado universitario y artístico* El jefe del Consell ha anunciado que para el estudiantado universitario y de enseñanzas artísticas superiores se pondría en marcha "una ayuda directa de 600 euros por estudiante matriculado en universidades públicas o privadas y centros artísticos superiores" (curso 2024-2025) con residencia en municipios afectados de la provincia de Valencia en las inundaciones del pasado 29 de octubre. Serían también "ayudas rápidas, automáticas y sin trabas" con el objetivo de beneficiar a 5.000 estudiantes. *Ayudas a familias acogedoras de hasta 6.000 euros* El jefe del Consell detalló que la tercera línea de ayudas va dirigida a familias acogedoras, "que representan la cara más solidaria y generosa de la Comunitat Valenciana y que han cumplido su labor acogiendo a menores tutelados o bajo guarda de la Generalitat, sin dejar de cuidarlos ni un solo día, aunque su propia casa estuviera afectada". En concreto, se concedió un máximo de 6.000 euros para este colectivo, con ayudas que van de los 3.000 euros para una familia que tenga un menor en acogida, 4.000 euros en el caso de dos menores, 5.000 euros para los que tengan tres y 6.000 euros para las familias que acojan cuatro o más menores. La Generalitat dotó a esta medida con un presupuesto de un millón de euros con fondos propios. La concesión de estas ayudas, tal y como resaltó el expresident, sería "automática, sin solicitud ni trámite alguno, y se otorgarán de oficio, utilizando los datos de los decretos dana anteriores".

EL MUNDO

Un aula para que los niños que vienen de fuera no se queden atrás: "Es un lujo; en un curso dominan el idioma o, si no, se defienden bastante bien"

El Jaime Vera es uno de los colegios que cuenta con una clase especial para ayudar a los alumnos que no hablan español a incorporarse al sistema educativo. En 9 meses aprenden a expresarse y la cultura de aquí

Virginia Gómez. Madrid. Domingo, 15 febrero 2026

En la clase del profe Tomás hay niños de Irán, China, Bangladesh, Filipinas, Tailandia, Austria y Marruecos. Cuando esos pequeños aterrizaron en España hace sólo unos meses (semanas en algunos casos), ninguno conocía una sola palabra en nuestro idioma. Hoy, Luke, Iyad, Israe, Safwan, Abdalsslam o Jojo (por citar algunos) tienen un vocabulario bastante amplio y aunque hay cosas que aún les cuesta entender, aprenden a pasos de gigante. Lo hacen en el Colegio Público Jaime Vera, en el distrito de Tetuán, uno de los 107 centros donde la Comunidad de Madrid tiene implementadas las llamadas aulas de enlace, que tienen la misión de facilitar que los pequeños que vienen de fuera se integren cuanto antes y mejor en el sistema educativo madrileño.

No todos los alumnos tienen la misma edad, ni comparten cultura ni costumbres, pero ese aula les ha unido como una piña y también les está abriendo a hacer migas con los niños de aquí, porque a través del juego, de la repetición y de una enseñanza individualizada van sorteando la barrera del idioma.

En ese aula de enlace recalán niños de 3º de Primaria en adelante (9 años) que sean nuevos en el sistema educativo y tengan un desconocimiento del castellano. Y en él pasan un máximo de nueve meses, independientemente del momento al que se unan, es decir, sus cursos escolares no se ciñen sólo de septiembre a junio. Pasado ese tiempo, la idea (salvo excepciones) es que se unan a la clase ordinaria que les corresponda por edad.

«Funcionamos parecido a las aulas unitarias [las que hay en entornos rurales]. Tenemos 13 niños con 13 niveles distintos», explica el tutor, Tomás Cámara, que tiene diseñado un auténtico sudoku de horarios para adaptarse a las necesidades de cada uno en las horas que pasan en su aula, que suele ser la mitad de la jornada lectiva. «Cada uno de ellos tiene asignada un aula por su edad, entre 3º y 6º de Primaria, a la que acuden a algunas asignaturas, como Educación Física, Música, Plástica, Religión o Valores e Inglés», explica el profesor, que lleva tres años dirigiendo este aula de los 10 que lleva en marcha en este colegio.

«En mi clase, aparte del idioma, que es lo básico, aprenden aspectos de la cultura de Madrid y tradiciones de España», asegura Cámara, que usa todas las herramientas que tiene a mano para enseñar a sus alumnos. «Cuento con muchos recursos para que la vía de aprendizaje sea mayor: audiovisuales, cómics, juegos como un parchís de prendas de vestir...», detalla desde su aula, donde Luke (Filipinas, 9 años), un experto en el cubo de Rubik, pinta unas viñetas sobre el corto que acaban de ver o Iyad (Marruecos, 9 años) practica en la pizarra junto a su hermana Israe (11 años) antes de ponerse a jugar con Safwan (Bangladesh, 9 años) a adivinar las palabras de un cartel. «Semáforo, farola, buzón», dicen en voz alta mientras los mellizos Abdalsslam y Jojo (9 años, Austria), que apenas llevan aquí un par de meses, les observan tímidos.

En el tiempo que pasan por ese aula, dice el maestro, los niños pasan por varias fases. «Está la de acogida, para que ellos se sientan en un entorno amable y que no les dé miedo y luego hay un periodo de vocabulario

básico», indica el tutor antes de concretar que los niños van saliendo de su aula según van adquiriendo conocimientos. «Hay un niño, por ejemplo, que sólo en un trimestre ha salido a las clases ordinarias de Matemáticas. La idea es que cada vez pasen el menor tiempo en el aula de enlace y el mayor en la que les corresponde», asegura el maestro, orgulloso de la brillantez de sus alumnos: «Hay uno que me deja siempre k.o. al ajedrez en sólo siete movimientos».

Cuando llegan, apunta el profesor, «normalmente no saben ninguna palabra». «Lo primero que les enseñamos es '¿Puedo ir al baño?' o 'Me encuentro mal'», añade el tutor, quien asegura que «en el 100% de los casos, la adaptación (al sistema educativo) es buena». Algo que también atestigua el director del centro, Manuel Cánovas: «En un curso los niños si no son capaces de dominar el idioma, se defienden bastante bien». «Tener este aula es un lujo», añade.

1.600 NIÑOS

Estas aulas, que atienden a más de 1.600 niños este curso escolar en centros de Primaria, Secundaria y concertados, llevan años funcionando y forman parte de «la respuesta» del Gobierno regional a esas familias que llegan de fuera, apunta Juan Alberto Rodríguez, director general de Educación Infantil y Primaria de la CAM. «Madrid es un foco de atracción y aquí recibimos familias de todos los lugares de Europa y del planeta. Estas aulas permiten que esos alumnos, en un tiempo razonable y eficiente, no sólo mejoren su capacidad de comunicación en español sino que se vaya integrando en el sistema educativo y a nivel social con sus compañeros», agrega.

«La metodología está basada en la flexibilidad porque, si no, esto no funcionaría. Todo está adaptado para que ganen confianza en sí mismos», apunta Rodríguez, quien detalla que cada niño, antes de incorporarse al sistema, pasa un triaje que da pistas sobre su situación y aprendizaje, que siguen de cerca los orientadores, para que su integración sea lo más satisfactoria posible.

Para facilitar la comunicación entre tutores y padres, la CAM cuenta con un servicio de traductores, fundamental para que todos vayan a una.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Las buenas escuelas necesitan buenos directores (profesionales)

Cerca del 40% de las familias de la enseñanza pública matriculan a sus hijos en centros donde nadie quiere asumir la responsabilidad de la dirección

MANEL PERELLÓ. 15 FEB 2026

El último informe de la UNESCO, del 2024/2025, se titula [Liderazgo en la educación, liderar para aprender](#) y se pregunta ¿cómo pueden los sistemas educativos atraer, nombrar y retener a buenos líderes educativos?

Tras un análisis mundial de la situación, el informe concluye que “las buenas escuelas necesitan buenos directores”. Los directores eficaces sacan lo mejor del alumnado y del profesorado y garantizan que sus escuelas sean seguras, saludables e inclusivas.

Este pasado septiembre, la responsable de investigación temática del informe de seguimiento educativo de la Unesco, Anna d’Addio, realizó una presentación en un acto organizado por el LID Barcelona (Centre de Lideratge Educatiu), con Anna Jolonch como anfitriona.

Anna d’Addio fue muy clara: es urgente que los sistemas educativos inviertan tantos recursos como sea necesario para poder contar con una dirección profesional. Por ello, en el informe de la UNESCO, aparte de una exposición de la situación que ha encontrado a nivel mundial, proponen toda una serie de recomendaciones a las administraciones.

Cuando hablamos de profesionalizar la dirección, dice Anna de Addio, nos referimos a una “profesión”, un “lugar de trabajo” con unas competencias identificadas (estándares), un proceso de selección abierto, claro y competitivo y con una escala salarial clara. No hablamos de docentes que avanzada su vida profesional se deciden a asumir la responsabilidad de la dirección.

Es necesario elaborar estrategias adecuadas para detectar, atraer, formar y acompañar hasta la dirección a los mejores candidatos, incluso antes de que estos sean conscientes de su valía y, una vez allí, ofrecerles acompañamiento, un *coaching* y mentoría específicos durante los primeros años de percepción de aislamiento y sobrecarga y, después, una formación continua permanente.

El informe español de Tallis 2018 publicado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ya identificaba la necesidad de atraer a directores de calidad para los centros educativos y hacía dos recomendaciones: tomar medidas para preparar la renovación de los líderes escolares y diseñar campañas de reclutamiento eficaces para alentar a hombres y mujeres a hacerse líderes escolares, como actores esenciales de la sociedad y del desarrollo de las generaciones futuras.

Nada de esto ocurre en España, en ninguna comunidad autónoma, sea cual sea el color político. Las administraciones autonómicas realizan convocatorias anuales para cubrir las plazas vacantes de director que han quedado libres en los centros y, una vez hecho esto, esperan “pasivas y desinteresadas” el resultado del



proceso, el número de plazas que han quedado cubiertas. Quizás algunos inspectores se hayan preocupado por que sus centros cuenten con una candidatura. En cualquier caso, no ha habido ninguna campaña de reclutamiento, no existe ningún proceso para atraer a candidatos competentes y, de hecho, no les pasa por la cabeza hacerlo.

Mientras en los países europeos lo habitual es contar con varios candidatos para cada puesto de director, en muchas comunidades autónomas solamente se presentan candidatos en el 50% de los centros y solamente en Baleares, la Comunidad Valenciana y Euskadi consta que la cifra ronda el 80%. Mientras, en todos los países europeos existe una plaza de "director" en cada centro, sí en todos, en España no existe tal plaza, sino que un docente hace las funciones de director, a menudo forzado por la inspección. Efectivamente, desde hace muchos años, cerca de un 40% de las familias matriculan a sus hijos en un centro educativo "público" donde nadie quiere asumir la responsabilidad de tomar la dirección y la administración educativa no hace nada por remediarlo.

Desafortunadamente todos los indicios nos obligan a ser realistas. Ya hace años que los partidos políticos conocen informes internacionales que abogan por una dirección profesional, años en los que en los pasillos nos dan la razón y aun así se niegan a acometer cambios. La razón es muy conocida, los sindicatos se niegan a cualquier cambio con el argumento sonrojante de que eso conduciría a gestionar los centros educativos en empresas privadas.

Solo una masiva movilización de los asociados a las federaciones de directores y otros agentes del sistema educativo que contrarreste la presión de los sindicatos, hará que los partidos políticos asuman las recomendaciones del informe de la UNESCO para implantar una dirección profesional. No lo dudemos, depende de nosotros los profesionales!!

Manel Perelló es profesor de secundaria y fue director del Centro de Formación, Innovación e Investigación de las Direcciones Escolares (CFIRDE) de Baleares.

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

Once colegios de la Región se suman al 'modelo EGB': impartirán primero y segundo de la ESO el próximo curso

En total, son 18 centros educativos públicos los que ofrecerán estas enseñanzas

Alba Marqués. 16 FEB 2026

El Gobierno regional incrementa en once el número de colegios de Infantil y Primaria que volverá al 'modelo EGB' e impartirán primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el próximo curso, según anunció este lunes el consejero de Educación y Formación Profesional, Víctor Marín, por lo que serán 18 los centros públicos que ofrecerán estas enseñanzas.

Marín destacó que, "con el objetivo de favorecer el éxito escolar, esta medida mantiene al alumnado en su entorno educativo hasta los 14 años, propiciando una mejor transición entre etapas en un clima conocido y familiar en una etapa crucial como es el paso de Primaria a Secundaria".

El consejero recordó que "la legislatura se inició con cinco colegios que impartían primero y segundo de la ESO, se unieron dos centros más durante los dos últimos cursos y a partir de septiembre impartirán estas enseñanzas once colegios más".

El titular de Educación anunció que "se incrementarán las plazas de comedor escolar en más de 300 ya que los nuevos centros educativos que implantarán primero de la ESO cuentan con comedor escolar y se ofrecerá este servicio al alumnado, facilitando la conciliación a las familias".

Que los centros impartan primero y segundo de la ESO contribuye también a equilibrar la distribución en los institutos del área, disminuyendo la presión sobre estos centros y corrigiendo los desajustes en el número de alumnos matriculados en los IES.

El consejero explicó que "esta medida ofrece una educación más individualizada con mayor acompañamiento al alumnado, y permitirá reordenar los espacios y reducir el tamaño de los centros de Secundaria, ya que la Región ocupa el segundo puesto en porcentaje de IES que superan los 700 alumnos, por detrás de la Comunidad de Madrid".

Una vez recibida la solicitud de los centros educativos, los técnicos de la Consejería visitaron los colegios y estudiaron sus instalaciones para comprobar que tienen espacio suficiente y disponen de instalaciones adecuadas, como pabellón deportivo, biblioteca, aseos adaptados, taller de tecnología, laboratorio de ciencias o aula de música, entre otras.

60 centros estuvieron interesados

Un total de 60 colegios de la Región presentaron su solicitud para ampliar su oferta educativa y atender a alumnos hasta los 14 años. Técnicos de la Consejería han realizado visitas técnicas para comprobar las instalaciones de los centros, las características y las necesidades de escolarización y de planificación educativa de la zona para finalmente seleccionar a los que impartirán estas enseñanzas. Algunos de los requisitos son tener espacio suficiente y disponer de instalaciones adecuadas como pabellón deportivo, biblioteca, aseos adaptados, taller de tecnología y laboratorio, entre otros.

Entornos rurales

Además, se han tenido en cuenta las necesidades de escolarización y de planificación educativa del entorno del colegio y se ha dado preferencia a centros ubicados en entornos rurales y con alumnado en situación de vulnerabilidad.

El consejero añadió que "este proceso comenzará el próximo curso pero se podrán incorporar otros centros en cursos posteriores, ya que esta medida va más allá de una reorganización administrativa, es una apuesta por un modelo educativo que pretende mantener a los menores, que en muchos casos tienen 11 años, en un entorno conocido que les da seguridad y confianza, ya que en muchos casos el paso al instituto es prematuro y significa además del cambio de centro desplazarse de localidad en autobús".

La integración de etapas en un mismo centro optimiza recursos humanos y espaciales, mejora la coordinación entre el profesorado de Primaria y Secundaria, y facilita la implantación de proyectos educativos conjuntos, centrados en la mejora de los resultados académicos. Asimismo, se favorece a las familias que viven en zonas rurales dispersas, evitando que el alumnado deje de asistir a clase.

europapress.es

La ministra Tolón apuesta por mejorar las condiciones laborales del profesorado: "Es la columna vertebral del sistema"

MADRID 16 Feb. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha subrayado que el profesorado es "la columna vertebral del sistema" y ha defendido que mejorar sus condiciones laborales "supone invertir directamente en calidad educativa e igualdad de oportunidades".

Así lo ha manifestado este lunes Tolón durante la inauguración de la jornada 'La negociación colectiva en las Administraciones Públicas', organizada por la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) en Madrid.

Entre las medidas que se están impulsando, ha destacado la reducción de ratios en las aulas, el establecimiento de límites claros a las horas lectivas y la simplificación de la burocracia, con el objetivo de que los docentes "puedan centrarse en lo esencial: enseñar con mayor calidad, acompañar mejor y ofrecer una atención más personalizada al alumnado".

La ministra ha señalado que reforzar la educación pública "pasa necesariamente por reconocer el trabajo de quienes la sostienen cada día en las aulas, dotándoles de mayor estabilidad y mejores condiciones para desarrollar su labor".

También ha incidido en que hablar de diálogo social en las administraciones públicas "es hablar de derechos y condiciones laborales, pero también de país", subrayando que fortalecer el empleo público "significa fortalecer las instituciones y proteger a la ciudadanía".

En este sentido, ha mencionado el acuerdo alcanzado en el marco del diálogo social, que contempla un incremento salarial acumulado del 11% hasta el año 2028 para los empleados públicos, "ofreciendo estabilidad y seguridad a medio plazo". "No es solo una mejora retributiva, es reconocer el esfuerzo y consolidar derechos", ha afirmado.

Asimismo, ha recordado que el Gobierno de España ha impulsado una reducción "histórica" de la temporalidad, "amplias" ofertas de empleo público y un proceso de modernización de la Administración "basado en el acuerdo como método y como cultura institucional".

Finalmente, la ministra ha defendido que el empleo público "no es un gasto, sino una garantía de cohesión social", y ha señalado que "instituciones fuertes y trabajadores públicos reconocidos son pilares fundamentales de una democracia sólida".

EL PAIS

La distancia educativa entre los alumnos españoles y los extranjeros se dispara en cuatro años

El abandono escolar prematuro de los jóvenes foráneos de 18 a 24 años es más del triple que el de los autóctonos, y la diferencia va en aumento



IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 FEB 2026

Los últimos datos educativos son positivos para España. Y dibujan el contorno de un país cada vez más homologable a su entorno europeo también desde el punto de vista formativo. Las buenas noticias esconden, sin embargo, elementos preocupantes. Uno de ellos es la creciente brecha entre los chavales de nacionalidad española y los extranjeros que residen en el país. El abandono educativo temprano, un indicador central de la salud de un sistema de enseñanza, que refleja el porcentaje de población de 18 a 24 años que tiene como mucho la enseñanza obligatoria, se redujo el año pasado a su mínimo histórico, un 12,8%. La desagregación del dato por nacionalidad, publicada el jueves por el Ministerio de Educación, muestra, sin embargo, que la mejora se debió a la bajada entre los jóvenes españoles (-0,6%). Entre los extranjeros, en cambio, aumentó 1,1 puntos. Y no se trata de un hecho puntual, sino de una tendencia sostenida, según el análisis realizado por Miguel Recio para la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

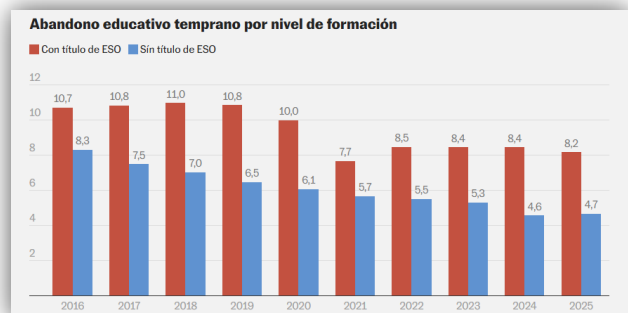
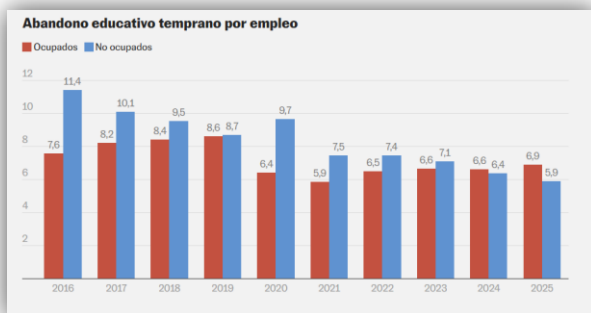
Hace 10 años, el abandono educativo de los extranjeros era algo más del doble que el de los españoles (37,6% frente a 16,4%). El año pasado, en cambio, más que lo triplicaba (30,8% frente a 9,8%).



El análisis de Recio permite comprobar la fuerte caída del abandono en 2021, en plena pandemia del coronavirus, cuando la imposibilidad de desempeñar buena parte de los trabajos poco cualificados, muchos de ellos vinculados a la hostelería y el turismo, empujaron a miles de jóvenes a volver a estudiar. Desde entonces, y en paralelo a la recuperación de la economía española, sin embargo, la tasa de abandono de los extranjeros ha crecido, mientras la de los españoles ha mantenido una línea descendente.

En el abismo que se va abriendo entre españoles y extranjeros convergen varios factores. Uno es el formato del sistema educativo español, poco dado, como apunta Lucas Gortazar, director de Educación de EsadeEcPol, a atender de forma personalizada a los chavales con dificultades, en forma, por ejemplo, de clases de refuerzo gratuitas o aulas de acogida. Otro son las condiciones socioeconómicas y culturales de los hogares, que es lo que más influye en el éxito educativo: las familias extranjeras presentan niveles de pobreza más elevados, afrontan mayores barreras lingüísticas, y se desenvuelven peor en el circuito burocrático para obtener becas que les faciliten seguir estudiando en las etapas postobligatorias (Bachillerato y FP de grado medio), una orientación que, por falta de tradición y recursos específicos, la mayoría de los institutos no les presta, señala Recio.

E influyen también factores demográficos, apunta Miquel Àngel Alegre, director de proyectos de la Fundació Bofill. La población foránea en España ha crecido mucho en poco tiempo (a 1 de enero, más de 10 millones de habitantes habían nacido en el extranjero). Y una parte de los jóvenes de 18 a 24 años foráneos que tienen como mucho la ESO llegaron hace relativamente poco a España, y dejaron de estudiar prematuramente en su país de origen. El informe de CC OO, elaborado con datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), no permite, sin embargo, saber qué porcentaje representan.



Sean cuales sean las causas, el informe de Recio considera un reto capital para España actuar para paliar ese déficit formativo de los chavales extranjeros. El experto —que ha sido docente de secundaria, director y asesor

en la secretaría de Estado de Educación— propone potenciar las aulas de acogida para los estudiantes que se incorporan al sistema con desconocimiento del idioma y aumentar las plazas públicas de FP para los que ya están fuera y han alcanzado recientemente la mayoría de edad.

“Una formación secundaria postobligatoria es necesaria tanto para insertarse laboralmente como para propiciar un desarrollo personal y social que capacite a las personas para comprender críticamente los complejos procesos sociales en los que están involucradas. Y por ello no alcanzar este nivel educativo supone una forma de exclusión”, afirma Teresa Esperabé, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO.

Sheila González, politóloga de la Universidad de Barcelona especializada en desigualdad social y educativa, plantea una prevención. Los datos estadísticos oficiales dividen a la población por nacionalidad. Pero buena parte de los chavales de origen migrante que cursaron en España la educación obligatoria ya tienen la nacionalidad española cuando llegan a la franja de edad de 18 a 24 años, que es la se analiza en la estadística de abandono. Así sucede, por ejemplo, con los chavales de origen latinoamericano, que pueden acceder a la nacionalidad española tras dos años de residencia legal en España (frente a los 10 años que rigen en general). Es decir, afirma González, que frente a la imagen de gran sima que transmiten los gráficos, “mucho alumnado de origen extranjero sí está saliendo adelante en nuestro sistema educativo, pero se les contabiliza como españoles”. Al mismo tiempo, es muy probable que que entre el 9,8% de los españoles que abandonan haya algunos de estos jóvenes nacionalizados, pero los datos disponibles tampoco permiten cuantificarlo.

En el abandono prematuro intervienen dos efectos que la literatura científica anglosajona resume con las instrucciones que lucen las puertas en los espacios públicos: *pull* (estirar) y *push* (empujar), explica Miquel Àngel Alegre, de la Fundació Bofill. El primero es la atracción que, cuando la economía va bien, el mercado de trabajo ejerce sobre los jóvenes, ofreciéndoles empleos aunque sea precarios. Esta fuerza fue históricamente muy poderosa en España, y explica que en 2008 el abandono escolar alcanzara el 32% en el país, un nivel impropio de un país desarrollado. La dolorosa lección de la Gran Recesión sobre los riesgos de no contar con estudios cuando las cosas van mal cambió la tendencia para los chavales de nacionalidad española. “Pero parece claro que sigue funcionando para la población joven extranjera, que ante las dificultades de mantenerse escolarizado, y ante la posibilidad de encontrar trabajo, aunque sea en precario, en la economía sumergida o familiar, sigue en más medida con ese patrón”, dice Alegre.

Pocos recursos, estrategias erróneas

El efecto *push* lo produce directamente, en cambio, el propio sistema educativo, “que por falta de recursos o estrategias equivocadas expulsa a determinados sectores de población escolar y en particular, a la población de origen extranjero”, señala el sociólogo.

De un lado, el sistema no ha recibido el refuerzo suficiente —en términos, por ejemplo, de aulas de acogida para chavales que llegan desconociendo el idioma o programas de refuerzo para compensar el salto desde sistemas educativos más vulnerables que el español— para el volumen de nuevo alumnado foráneo que ha incorporado en el último lustro, un 30% más, hasta sumar 1.125.860. Y, del otro, mantiene inercias caras, poco efectivas y con un sesgo injusto: “España es, por ejemplo, uno de los países europeos donde más se hace repetir al alumnado. Pero cuando se mira con detalle resulta, además, que a igualdad de competencias, demostradas en pruebas como el Informe PISA, al alumnado extranjero se le hace repetir a lo largo de su trayectoria educativa hasta dos veces más que al autóctono”, señala, Alegre. “Y sabemos que la repetición, en sí misma, es un predictor claro de la posibilidad de abandono escolar”.

EL DIARIO MONTAÑÉS

Los directores de institutos se ciñen al calendario bimestral «estrictamente pedagógico»

Su borrador separa las semanas no lectivas de los festivos en Semana Santa y adapta el último tramo a las evaluaciones de Bachillerato

Ángela Madrazo. Santander. Lunes, 16 de febrero 2026,

No es lo mismo el final de curso para Infantil y Primaria que para Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional (FP). Los directores de institutos vienen advirtiéndolo desde hace años, porque la organización de sus centros (de Secundaria, Bachillerato y FP) poco tiene que ver con la de los colegios. El último periodo lectivo, además, tiende a ser «el más conflictivo» a la hora de elaborar el calendario escolar. De hecho, en la negociación de la planificación para el curso actual, ya salió a relucir el descontento de alguna de las partes por la diferencia entre el último periodo, que será de 53 días, y el resto de las etapas, de alrededor de 35. La propuesta de los directores de institutos para el curso 2026/27 se basa en los criterios de organización de estos centros y, por lo tanto, tiene en cuenta las evaluaciones ordinarias de 2º de Bachillerato y sus necesidades ante la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).



El modelo que los directores de los institutos cántabros han presentado a Educación para participar en el proceso de elaboración del calendario escolar establece el primer día lectivo el 10 de septiembre de 2026. Con 175 días con clase en total, cumple a rajatabla el equilibrio entre periodos de descanso y lectivos. El primer tramo, del jueves 10 de septiembre al viernes 30 de octubre, cuenta con 35 días de clase y finaliza con la primera semana de descanso del 2 al 8 de noviembre. El segundo bimestre llega hasta diciembre, con un total de 31 días lectivos, y da comienzo a las vacaciones de Navidad el día 24, en Nochebuena -una jornada no lectiva menos que el calendario actual-.

Los estudiantes se reincorporarían a las clases el jueves 7 de enero de 2027 y arrancarían un tercer bimestre de 32 días hasta la semana no lectiva de febrero. Este periodo de descanso iría desde el lunes 22 hasta el domingo 28 del segundo mes del año. Y con el arranque de marzo, los centros educativos iniciarían el cuarto periodo lectivo. Este es el que más varía respecto al calendario del curso actual, dado que contaría con 33 días lectivos, desde el lunes 1 de marzo. Habría una pequeña parada en los festivos de Semana Santa -Jueves Santo, el 25 de marzo, y Viernes Santo, el 26-, pero el periodo de descanso antes del siguiente bimestre tendría lugar tres semanas más tarde, del lunes 19 al domingo 27 de abril. Es decir, los directores no hacen coincidir los siete días no lectivos de este periodo ni con la Semana Santa ni con la semana posterior.

A partir del lunes 26 de abril proponen comenzar la recta final del año escolar. Un periodo «complicado» dada la peculiaridad de los cursos de Bachillerato, que se enfrentan a la PAU la primera semana de junio. Es el tramo de clases más largo que han establecido los directores de institutos, con 44 días lectivos divididos entre abril, mayo y junio. Y proponen como último día lectivo el jueves 24 de este mes.

Las fechas de inicio y de final de curso para los equipos directivos de los IES «son clave». Por eso, para la Comisión Permanente era «una línea roja» comenzar las clases antes del día 10 de septiembre, como propone el Consejo Escolar. Y, pese al cansancio que pueden notar en junio «especialmente los colegios y nuestros estudiantes de Secundaria», consideran que el último parón escolar debe «evitar perjudicar» a Bachillerato.

«Representativo respaldo»

El calendario que han remitido los directores el pasado viernes a la Consejería de Sergio Silva está respaldado por «el 75% de los centros que han participado en la encuesta», que han sido cerca de 40, un dato «representativo, dado que somos 51». El portavoz de los directores, Norberto García, ha especificado que «no atendemos a más criterios que los pedagógicos», manteniendo la proporción entre las jornadas lectivas y los descansos.

 **madridiario.es**

Ayuso destituye a su eslabón más débil: Mercedes Zarzalejo sustituye a Emilio Viciano al frente de Educación

FERNANDO RODRÍGUEZ. 17 de febrero de 2026.

Cómo reza el dicho popular, cuando el río suena, agua lleva. La primera crisis de Gobierno de la legislatura en la Comunidad de Madrid llegó este lunes de la mano de la destitución de su eslabón más débil o, al menos, el que más había acercado su cabeza a la picota, Emilio Viciano. Así se especulaba y así ha sido finalmente. Su lugar al frente de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades lo ocupará quién hasta ahora fuese su viceconsejera para el área de Educación Superior, Mercedes Zarzalejo.

El comunicado oficial del Ejecutivo autonómico no detalló los motivos del relevo, que se ha formalizado ya con la publicación del decreto en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), aunque el objetivo de este cambio de rumbo, esperable, aunque no por ello menos llamativo, apuntaba a todas luces a desbloquear la ansiada Ley de Universidades, encallada desde hace meses en un apartado tan relevante como la financiación. Aunque también en otros puntos no menos controvertidos como el régimen disciplinario o la autonomía docente. Las tensiones con rectores, alumnos, profesores y trabajadores de estos centros, materializadas en una sucesión de huelgas y manifestaciones en paralelo a la filtración de borradores, así lo atestiguan. Y así lo confirmaría, ya este martes, la propia presidenta, Isabel Díaz Ayuso.

En el marco de la presentación del Plan Estratégico de Salud Digital de la Comunidad 2026-2028, la máxima mandataria autonómica ha querido agradecer a Viciano, un "servidor público" y un "hombre honrado y serio" que "ha hecho un buen trabajo y merece nuestro reconocimiento". En paralelo, ha reconocido la decisión de su cese bebe de la necesidad de "reforzar el trabajo de la consejería" en el complejo apartado de la financiación universitaria, así como en "otros proyectos que, estoy convencida, afrontará con éxito" la nueva titular.

La oposición exige "explicaciones" e iniciar "desde el principio" la Ley de Universidades

La decisión, claro, ha despertado de manera prácticamente inmediata reacciones y recelos en el seno de la oposición, desde donde se viene reclamando a la Comunidad un mayor esfuerzo inversor para las seis

universidades públicas -Alcalá, Autónoma, Carlos III, Complutense, Politécnica y Rey Juan Carlos- con implantación en la región.

"Debe dar explicaciones por este fracaso"

Los más madrugadores, escasos minutos después de que el asunto saltase a la palestra mediática, Más Madrid, que, por voz de su portavoz parlamentaria, Manuela Bergerot, ha reclamado ya la comparecencia en la Asamblea de la máxima mandataria a fin de "dar explicaciones" en torno al "fracaso" de la Ley de Universidades y, por consiguiente, de "toda la política educativa del Partido Popular" madrileño.

"Isabel Díaz Ayuso está obligada a comparecer esta vez y le vamos a exigir que retire el proyecto de Ley de Universidades y de marcha atrás en todas las políticas que nos están robando el derecho a la educación pública", ha aseverado Bergerot, tan contundente como acostumbra.

Los progresistas sitúan asimismo la "presión popular, de toda la comunidad universitaria y de la izquierda" en el origen de la destitución de Viciano. Entre sus deberes, "haber convertido la precariedad laboral en la norma de la educación pública". Y sentencian: "Quien debe dar explicaciones y presentar un plan para que Madrid deje de ser la comunidad autónoma que peor financia la educación pública es Ayuso. No basta con que cambie el consejero. Tienen que cambiar las políticas".

Por voz de su primer espada en Vallecas, Mar Espinar, desde el Partido Socialista solicitan también la comparecencia de la presidenta en sede parlamentaria y piden además "iniciar" la elaboración de la Ley de Universidades "desde el principio" porque, al menos hasta la fecha, habría sido redactada "de forma unilateral" y "sin el consenso de la comunidad educativa".

En la misma línea, la portavoz no ha dudado un ápice en definir la destitución como una "victoria" de "estudiantes y profesores" que "se negaban a admitir este proyecto de ley neoliberal al más puro estilo Trump".

"Era un relevo cantado"

En Vox, por su parte, reprochan al Gobierno los "dos años y medio perdidos" ante un "relevo cantado" y que bebe de los "tantos problemas" que, al menos a ojos de su líder en Entrevías, Isabel Pérez Moñino, sufre en la actualidad la educación pública en la región. Por todo ello, el "cambio de rumbo" se antojaba imprescindible.

"Con todo el respeto al señor Viciano, que siempre se ha mostrado dialogante con Vox, no como otros, el estado general de la educación madrileña necesita un cambio de rumbo y es cierto que él no ha sabido darlo. Ojalá la señora Zarzalejo sepa dar ese giro valiente, aunque la verdad es que no tenemos mucha confianza en que la señora Ayuso le deje darlo. Pero que no se preocupen los madrileños: lo dará Vox en 2027", ha sentenciado.

Así es la nueva consejera

Mercedes Zarzalejo, veterana con una trayectoria de más de una década en la política madrileña, es doctora en Derecho por la Universidad de Córdoba, licenciada en Derecho por la Universidad Complutense y diplomada en Estudios Avanzados en Derecho del Trabajo y la Seguridad Social por la Universidad Carlos III de Madrid.

Su currículo en el ámbito educativo incluye su labor como docente e investigadora en diferentes universidades, estancias en centros universitarios europeos y participación en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y en la Comisión de Educación de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

Además, desde la esfera puramente política, Zarzalejo ha sido alcaldesa y concejala del Ayuntamiento de San Martín de Valdeiglesias (2015-2023) y diputada de la Asamblea de Madrid (2023-2025). También cuenta con formación en Danza Española y Ballet Clásico, cursada en el Real Conservatorio de Madrid y la Royal Academy of Dance de Londres.

Desde octubre de 2025 ocupaba el puesto de viceconsejera de Universidades, Investigación y Ciencia en la Consejería. Una suerte de interlocutora cuyo nombramiento fue entonces justificado como vía para reencauzar las negociaciones con la comunidad educativa y desbloquear así una Ley de Universidades cuyo alumbramiento se estaba dilatando más de lo esperado.

EL DEBATE OPINIÓN

Las metapolíticas en Educación

Si estamos interesados en la calidad de nuestro sistema educativo y preocupados por su mejora, la identificación de las metapolíticas y la consideración de su impacto sobre el plano inferior de las políticas no es una cuestión baladí

Francisco López Rupérez 17 feb. 2026 - 04:30

Las políticas educativas constituyen un tipo particular de políticas públicas, es decir, de directrices o iniciativas de los gobiernos que orientan la acción de una institución hacia el futuro y permiten transformar la visión en resultados que beneficien el interés general. Frecuentemente, las políticas se articulan en reformas que se formulan mediante normas, y se implementan, y en su caso se evalúan, por los administradores de la educación, o por sus profesionales. Las políticas centradas en el profesorado –que comportan el



establecimiento de directrices sobre el modo que se accede a la profesión docente, así como la definición del desarrollo profesional del profesorado y del papel que han de desempeñar en él la formación permanente, la evaluación, los incentivos y la promoción – constituyen un ejemplo de la riqueza potencial de las políticas educativas.

Pero junto con las políticas, operan en Educación lo que hemos denominado las metapolíticas. El prefijo meta posee resonancias topológicas, o de lugar, y nos recuerda su uso en filosofía. Tal y como aprendimos en el Bachillerato, la Metafísica era el tomo o rollo de papiro de la extensa colección aristotélica que se ubicaba, después de los ocho de la Física –según la ordenación de Andrónico de Rodas–, en la estantería que contenía la primera edición de la obra completa de Aristóteles. Así que las metapolíticas vendrían a ser lo que está más allá de las políticas. Pero a fin de facilitar una mejor comprensión de su significado, cabe adoptar aquí el más allá no en un plano horizontal, sino en otro vertical; de modo que las metapolíticas educativas son las visiones o concepciones más generales que están por encima de las políticas, que influyen sobre ellas y que las condicionan notablemente.

Hay distintos tipos de metapolíticas en Educación: las de naturaleza instrumental y las de carácter esencial. En el primer caso, estamos ante orientaciones sistemáticas para concebir y desarrollar políticas educativas. En el segundo, nos encontramos, sin embargo, ante elementos más profundos de la visión que trascienden lo instrumental y les dotan de un significado intelectual, moral o político. No obstante, quizás sea esta distinción –efectuada con fines didácticos– una mera ilusión analítica, y ambas modalidades estén conectadas entre sí más de lo que, a simple vista, pudiera parecer.

En todo caso, si estamos interesados en la calidad de nuestro sistema educativo y preocupados por su mejora, la identificación de las metapolíticas y la consideración de su impacto sobre el plano inferior de las políticas no es una cuestión baladí, tanto más cuanto que tales condicionantes suelen operar en la sombra, de forma tácita o subrepticia, haciéndose únicamente evidentes a partir de un detenido análisis crítico.

Es posible señalar tres tipos de condicionantes esenciales de las políticas educativas: los ideológicos, los epistemológicos y los psicológicos.

Los condicionantes ideológicos constituyen una combinación de pensamiento y sentimiento, de cognición y emoción, del mundo de la razón y la esfera de las convicciones, y por ello se desenvuelven de la mano tanto de argumentos, como de opciones personales. Pero como ha advertido, sobre una base neurocientífica, Leor Zmigrod en su libro «El cerebro ideológico. La nueva ciencia de la neuropolítica», hay ideologías que restringen la vida mental de sus seguidores y les convierten en sujetos cognitivamente poco flexibles. Esa situación es fácilmente reconocible en Educación. Como han señalado T. Burns y F. Köster en una monografía de la OCDE, «La Educación es un campo con unas creencias a priori fuertes, intensamente vinculadas a nuestras identidades y a nuestras experiencias (...) que producen opiniones sobre lo que funciona y lo que no, no alineadas con los hallazgos de la investigación.»

Por tal motivo, ante cualquier reforma educativa, se hace necesaria una reflexión de fondo sobre sus condicionantes ideológicos que permita, en el terreno de los principios, diferenciar lo esencial de lo accidental; que retenga, a un tiempo, su capacidad de adaptación y su potencial orientador; que sea capaz de dar una respuesta efectiva a las nuevas necesidades, y de conservar, no obstante, ese núcleo de valores que ha otorgado sentido a la educación en el seno de la tradición humanista de la civilización occidental.

Los condicionantes epistemológicos, por su parte, conciernen a la concepción que se tenga sobre las relaciones entre conocimiento y realidad, en este caso entre la formulación de las políticas educativas y el valor atribuido a las evidencias. Desde un enfoque racional, tales evidencias empíricas tendrían que servir para orientar las políticas y, en su caso, para modificarlas, ajustándolas a los hechos observados. Pero los condicionantes epistemológicos son con frecuencia tributarios, además de la ignorancia, de los propiamente ideológicos y, en ciertos casos, padecen esa rigidez cognitiva a la que alude Zmigrod.

Finalmente, los condicionantes psicológicos de los actores de la educación, principalmente de los responsables de las políticas educativas, constituyen un tercer tipo de metapolíticas que están vinculadas con las anteriores debido a la reconocida conexión existente entre psicología e ideología. Y no solo porque para algunos autores, como la propia Zmigrod, las ideologías son en sí mismas fenómenos psicológicos, en la medida en que se fijan en nuestro cerebro y afectan a nuestra conducta, sino porque existe, además, una evidencia empírica robusta sobre su dimensión genética. Y es que la heredabilidad de las posiciones ideológicas izquierda-derecha se sitúa entre un 40% y un 50%; o dicho en otros términos, y sin perjuicio de la influencia del ambiente, la genética explicaría cerca de la mitad de la variabilidad entre las personas, en relación con sus postulados políticos.

Estamos, pues, ante un entramado complejo de influencias metapolíticas de las reformas educativas que hace por ello más necesario, si cabe, potenciar el enfoque de las políticas y de las prácticas basadas o informadas por evidencias. Y no solo por su reconocido impacto directo sobre la probabilidad de acertar a la hora de impulsar la mejora, sino también porque estaríamos ante los únicos mecanismos intelectuales capaces de reconducir los condicionantes ideológicos, de alejarnos de sus efectos no deseados y de aproximarnos a la flexibilidad cognitiva, a la adaptación a las exigencias del contexto y a la senda del respeto por los hechos.

Como ha subrayado S. Pinker, al describir el conflicto cognitivo basado en la ideología, y su solución, los posicionamientos ideológicos tienden a resistir, una y otra vez, las pruebas en contrario de la evidencia. Pero habida cuenta de que la racionalidad del ser humano es un instrumento cognitivo que nos mantiene en contacto con la realidad, lo más probable es que, a medida que se acumulen los hechos que contradicen nuestras posiciones ideológicas, se incremente la disonancia cognitiva hasta alcanzar un punto en que nuestros esquemas ideológicos –o una parte de los mismos– terminen por quebrar. Es éste un fenómeno al que Pinker denomina «punto de inflexión afectiva» y que nos aporta un hábito de esperanza.

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

EL PAÍS EDITORIAL

Cerrar la brecha educativa

Hay que poner los medios para que el éxito de España en la caída del abandono escolar alcance a los alumnos extranjeros

EL PAÍS. 17 FEB 2026 - 05:30 CET

Cada vez menos jóvenes españoles abandonan sus estudios sin concluirlos, el principal indicador del fracaso escolar. Los datos de Educación muestran que en 2025 solo un 12,8% de los jóvenes de 18 a 24 años habían completado su trayectoria educativa sin un título de Bachillerato o de FP, lo que supone un récord histórico. Sin embargo, el detalle de esta buena noticia muestra elementos preocupantes sobre los que resulta preciso seguir trabajando. Uno de los más relevantes es que, mientras el abandono escolar de los alumnos españoles lleva cayendo una década, entre los de nacionalidad extranjera creció el año pasado 1,1 puntos hasta el 30,7%, el triple que los nacionales. En 2016, dicha diferencia era el doble.

España, que siempre ha sido uno de los países de la UE a la cabeza de esta triste estadística, se está acercando progresivamente a la media europea: si la brecha en 2015 era de nueve puntos, en 2024 se redujo a 3,6, fundamentalmente por la mejora del alumnado femenino. Pero ese ritmo de descenso puede irse ralentizando si el problema se concentra en sectores sociales concretos. Uno de estos perfiles es el de los escolares inmigrantes.

Como en otros factores de desigualdad social, lo que más pesa en esta brecha son las condiciones socioeconómicas y culturales de los hogares. Las familias extranjeras presentan niveles de pobreza más elevados, se enfrentan a mayores barreras lingüísticas y se desenvuelven peor en el circuito burocrático para obtener becas que les faciliten seguir estudiando en las etapas posobligatorias. No solventar estos problemas en un país donde 10 millones de habitantes han nacido fuera de nuestras fronteras solo hará que resulte más difícil afrontarlos en el futuro.

A ello se suma la falta de medios para los estudiantes con necesidades específicas (no solo los inmigrantes), con medidas que van de clases de refuerzo gratuitas a aulas de acogida, pasando por la asistencia a los padres sobre las posibilidades futuras de estudio y cómo lograr becas o ayudas. Rebajar estas diferencias por el origen es aún más necesario en un escenario de creciente y beneficiosa inmigración. Los dos últimos cursos completos han sido los primeros en los que el número de estudiantes extranjeros de enseñanzas de régimen general ha rebasado el millón.

Para que la caída del abandono escolar temprano pueda celebrarse como el éxito que supone para el sistema educativo, estas deficiencias deben resolverse de forma prioritaria. Es necesario dotar a los centros de los medios que garanticen que los estudiantes extranjeros disponen de la ayuda que precisen para salvar las distancias con sus compañeros españoles. Esa respuesta debe darse por igual, independientemente de la titularidad del centro, de forma que quede garantizada la igualdad de acceso y se impidan los colegios e institutos gueto. Educación ha dado pasos importantes en los últimos años, aumentando el presupuesto de las becas, financiado la creación de plazas de FP y poniendo en marcha programas de refuerzo. Pero el esfuerzo debe mantenerse y, en lo posible, ampliarse. Las comunidades autónomas, que poseen las principales competencias educativas, tienen que seguir su ejemplo.

En una Europa donde abundan las vergonzosas campañas de miedo contra los menores migrantes, no pueden faltar medios para la herramienta más efectiva en su integración: la educación. Así se garantizará que se conviertan en lo que pueden ser y no en las caricaturas que la ultraderecha pinta de ellos. Resulta esencial para la convivencia actual y futura.

**eldiario.es**

Tres diputados de Ayuso dimiten como protesta por el cese del consejero de Educación

Los parlamentarios Pablo Posse, portavoz de Educación, Mónica Lavín, de Política Social, y Carlota Pasarón, de Juventud, han renunciado a sus actas por coherencia y en solidaridad por la destitución del responsable de Educación, Emilio Viciano

José Precado. 17 de febrero de 2026

Es la respuesta a la destitución fulminante del consejero de Educación Emilio Viciano. La presidenta de la Comunidad, Isabel Díaz Ayuso, lo ha fulminado para tratar de solventar la crisis que viven las universidades madrileñas. Y como respuesta, tres diputados de la máxima confianza de quien era el consejero han dimitido en la Asamblea de Madrid. Se trata del portavoz que llevaba el área de Educación, Pablo Posse; Mónica Lavín, que se ocupaba de Política Social, y Carlota Pasarón, de Juventud. Los tres han presentado su renuncia por "coherencia". Todos forman parte del sector de "Los Pocholos", como se conoce a este grupo de diputados en la Asamblea de Madrid.

Los hechos se han precipitado esta mañana en la comisión de educación del parlamento regional. En su último turno, el portavoz del PP, Pablo Posse, anticipó la dimisión de un director general del equipo de Viciano y anunció que también él presentaría su renuncia como diputado a lo largo del día.

Otras dos diputadas de ese mismo grupo, Lavín y Pasaron, han contado a otros dirigentes del partido su intención de dimitir, según fuentes cercanas, y finalmente han renunciado. Desde el PP de Madrid han explicado por la tarde que el grupo parlamentario en la Asamblea "se reforzará gracias a la incorporación de tres nuevos diputados con perfiles muy municipalistas". Serán Eva María Gallego Berzal, alcaldesa de Madarcos; Irene Zamora Sánchez, exalcaldesa de Collado Mediano; y Paul Rubio Falvey, exconcejal de Villaviciosa de Odón y actual coordinador de Seguridad y Emergencias de Móstoles.

Tras la renuncia, el malestar en el seno del grupo parlamentario es palpable. Y a alguna de las diputadas se la ha visto llorando por los pasillos de la Asamblea. El diputado Posse, en su última intervención esta mañana en la comisión de Educación, dio por hechas también las salidas de la Directora General de Secundaria y Formación Profesional, María Luz Rodríguez de Llera, Tejeda, y también del responsable de Universidades, Nicolás Javier Casas Calvo.

Se trata de la mayor crisis abierta en un Gobierno de Isabel Díaz Ayuso con la renuncia de tres diputados. Todos forman parte de un grupo muy alineado con el consejero de Educación.

La destitución de Viciano se produce en el peor momento del departamento con las universidades en pie de guerra, por falta de financiación (hasta el punto de que la Complutense ha tenido que ser rescatada con un crédito del Gobierno regional) y sin que haya visto la luz la prometida ley que anunció la presidenta. Además, un juzgado investiga prácticas corruptas en la construcción de los centros de Formación Profesional, con contratos troceados y adjudicaciones a dedo.

Las reacciones de Más Madrid y PSOE

En lugar de Viciano, Ayuso ha elegido a una persona de su máxima confianza, la exdiputada regional y exalcaldesa de San Martín de Valdeiglesias, Mercedes Zarzalejos, que se ganó la confianza de la presidenta madrileña tras su duro interrogatorio a Begoña Gómez, la esposa de Pedro Sánchez, en la comisión de investigación en la Asamblea de Madrid. Tras esa intervención, Ayuso la ascendió a viceconsejera el pasado octubre y ahora le entrega todo el poder en el departamento de Educación, dotado con un presupuesto de 7.000 millones de euros, el 22% del total de la Comunidad de Madrid.

En un tuit, la portavoz de Más Madrid en la Asamblea, Manuela Bergerot, ha señalado que con las dimisiones "caen los ejecutores de la política educativa de Ayuso ante el fracaso de Ayuso en universidades y en todos los ámbitos de la educación pública madrileña". "Es el reconocimiento de la debilidad del PP madrileño y la falta de resultados. Lo que debe cambiar ahora son las políticas", ha zanjado.

Además, el líder del PSOE de Madrid y ministro de Transformación Digital, Óscar López, ha considerado que "el consejero de educación de la comunidad de Madrid es la primera víctima del Ayusazgo universitario". "Pero lo importante no es que cese a un consejero para poner a una consejera más sectaria. Lo importante es lo que está haciendo con la universidad pública madrileña, a la que está asfixiando económicamente y contra la que ha querido hacer la peor ley universitaria de la historia", ha señalado.

Navarra aprueba la convocatoria de ayudas para remodelación de espacios para aulas IkasNOVA

Se ha destinado un máximo de 220.000 euros para estas ayudas y las entidades titulares de los centros educativos podrán presentar su solicitud desde mañana hasta el día 20 de marzo

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA | 17-02-26

El Departamento de Educación abre este martes el plazo para la presentación de solicitudes de ayudas destinadas a entidades locales —municipios y concejos— para la realización de obras de remodelación de espacios para aulas IkasNOVA. El plazo, publicado hoy en el Boletín Oficial de Navarra, será de 30 días naturales y finalizará el próximo 20 de marzo de 2026.

Para este fin, se ha aprobado una inversión total de hasta 220.000 euros, destinados a subvencionar obras de remodelación en centros escolares públicos de 2º Ciclo de Infantil, Primaria y mixtos de Primaria-ESO. Las entidades locales que pueden acogerse a estas ayudas deberán ser titulares de los edificios objeto de remodelación.

Los proyectos deberán presentarse exclusivamente por vía telemática a través de la ficha correspondiente del Catálogo de Trámites del portal www.navarra.es. Las solicitudes que no se presenten por esta vía o que no se ajusten al modelo disponible no se tendrán por presentadas.

Este curso 2025-2026 ya están en funcionamiento 103 aulas IkasNOVA en el sistema educativo público de Navarra.

Hasta 20.000 euros por centro según su tipología

El objeto de estas ayudas es subvencionar proyectos para adaptar diferentes zonas en los centros y convertirlas en espacios abiertos, flexibles y con gran movilidad, que posibiliten el desarrollo de tareas experienciales, participativas y digitalizadas.

Cada centro podrá obtener un máximo de 20.000 euros (IVA incluido), de acuerdo a los siguientes porcentajes: hasta un máximo del 75% de la obra subvencionada para centros de 2º Ciclo de Educación Infantil y Primaria; hasta el 85% en instalaciones de uso compartido por alumnado de Primaria y Secundaria; y hasta el 100% de las obras en dependencias dedicadas en exclusiva para alumnado de ESO.

Para los centros educativos municipales del Pirineo, el porcentaje máximo será de hasta el 95%. Para las obras en instalaciones de centros que atiendan a poblaciones de características sociodemográficas especiales, el porcentaje máximo se establece en el 80%.

Solo se subvencionarán las obras ejecutadas durante 2026 que estuvieran incluidas en el proyecto pedagógico del centro en el ejercicio 2025.

Qué obras se pueden subvencionar

Entre las actuaciones subvencionables se encuentran la insonorización del espacio, la apertura de huecos con cristalerías al pasillo, la instalación de puestos de trabajo, el derribo de tabiques para unificar espacios o las obras de albañilería y pintura. No se subvencionarán, en cambio, la compra de equipamiento ni las obras de mantenimiento ordinario del edificio.

La resolución de la convocatoria se realizará mediante concurrencia competitiva, en función de la puntuación obtenida según el baremo establecido en las bases. El cobro de las ayudas estará condicionado a la terminación de las obras y la presentación de la documentación justificativa hasta el 16 de octubre de 2026.

Qué son las aulas IkasNOVA

El proyecto de transformación IkasNOVA está inspirado en el Future Classroom Lab (FCL) de European Schoolnet (EUN), una red conformada por varios ministerios de Educación de diferentes países europeos, con sede en Bruselas desde enero de 2012.

Estas infraestructuras persiguen implantar metodologías que propicien la pertenencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, como la docencia compartida, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multinivel o el trabajo interdisciplinar. Asimismo, buscan potenciar estrategias pedagógicas que permitan un aprendizaje activo y personalizado, con especial énfasis en la inclusión y en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).



ABC.es

La responsabilidad jurídica de las redes sociales

El intrincado laberinto legal para delimitar la rendición de cuentas de los gigantes digitales

Leopoldo Abad Alcalá. Catedrático de Derecho Constitucional (Universidad CEU San Pablo). 16/02/2026

La reciente propuesta del presidente Sánchez de regular las redes sociales limitando su acceso a menores de 16 años, castigando la manipulación de algoritmos y responsabilizando a los directivos de las plataformas de redes sociales de los posibles contenidos ilícitos que circulan por ellas, requiere de alguna reflexión.

Al margen de los impedimentos legales (motivados por la normativa de la UE) y técnicos (cuyo nudo gordiano es el sistema de identificación de usuarios), una de las cuestiones fundamentales es cómo exigir responsabilidades a las diferentes plataformas de Internet.

Desde una perspectiva jurídica, se trata de prestadores de servicios de la sociedad de la información que facilitan la comunicación y difusión de contenidos creados por terceros. Esta labor clave de intermediación ha hecho que históricamente se plantee la dicotomía entre su consideración como intermediarios pasivos o activos.

Ello ha dado lugar a una normativa que bascula entre el modelo estadounidense, que implanta la falta de responsabilidad de las plataformas intermediarias, y el modelo europeo, bajo el principio de 'notice and take down' que establece que las plataformas no son responsables si actúan diligentemente tras conocer el contenido ilícito, aunque pierden la exención de responsabilidad si desempeñan un papel activo en la gestión de los contenidos, algo evidente pues emplean algoritmos para moderar contenidos, influyendo activamente en la visibilidad de los diferentes discursos y contenidos.

Las reglas que aceptamos al darnos de alta en cualquier plataforma no son incondicionales, sino que deben respetar los derechos fundamentales, las normas de consumo y libre competencia, y la protección de datos personales, dando lugar a una intervención normativa que condiciona el funcionamiento de una empresa privada en aras de la protección de diversos intereses públicos.

La clave será definir cuáles son dichos intereses públicos, pues una definición lo suficientemente consensuada es esencial, evitando una regulación que reglamenta las redes sociales más como una coartada política que como verdaderas medidas de protección de los ciudadanos.

Nos jugamos mucho en la regulación de una realidad tecnológica omnipresente como para no establecer mecanismos garantistas que protejan los derechos y las libertades de ocurrencias más o menos bienintencionadas.

EL PAIS

El ala dura del PP contra 'los pochos': así explotó la primera gran crisis del Gobierno de Ayuso

Las decisiones empezaron a tomarse el lunes, pero el martes se desencadenó la tormenta con la renuncia inesperada de tres diputados populares

JUAN DIEGO QUESADA. Madrid - 18 FEB 2026

Isabel Díaz Ayuso vive su mayor crisis interna desde que es presidenta a cuenta de la colisión entre dos facciones dentro de su Gobierno que durante algo más de dos años habían convivido en paz. El choque venía anticipándose desde hace tiempo, pero nadie lo imaginaba de esta magnitud. *Los pochos*, unos jóvenes preparados pero con poca experiencia, llamados así con ironía en los pasillos por sus pintas de niños pijos, estaban hasta ahora al mando de Educación, una de las consejerías más importantes de Madrid. Seguían los consejos de un personaje extravagante, Antonio Castillo Algarra, un dramaturgo y gurú que asesoraba a Ayuso sobre colegios y universidades. Los veteranos han convencido esta semana a la presidenta de que era un error y que debía devolver esta cuota clave de poder al ala más dura del PP.

La crisis comenzó a fraguarse el lunes. Cuando ya era de noche en Madrid, el Gobierno anunció por sorpresa la destitución del consejero de Educación, Emilio Viciano. Hacía tiempo que Ayuso estaba descontenta con él. Viciano le había prometido que a principios de este año sacaría adelante la ley de educación superior (Lesuc), pero los rectores de las universidades públicas no tenían la más mínima intención de apoyarla después de leer el borrador. Para Ayuso, este tema era central en su mandato. Su fracaso la irritó tanto que no vio otra salida que fulminar a Viciano, al que se le acumulaban unos cuantos desencuentros con el núcleo duro

del Gobierno. En las siguientes horas, las destituciones y las renunciaciones en el entorno de Viciosa se sucedieron en cascada.

El primero en anunciar que se iba y que renunciaba a su acta de diputado fue Pablo Posse, portavoz de Educación del PP en la Asamblea de Madrid. Se le unieron, de forma sorprendente, otras dos diputadas: Mónica Lavín, portavoz de Asuntos Sociales, y Carlota Pasarón, portavoz de Juventud. Las renunciaciones, dadas a conocer por EL PAÍS, se produjeron mientras la presidenta hablaba en un evento sobre la digitalización de la salud. En Sol, a esas horas, nadie les había advertido de nada. Las alarmas se encendieron: resulta muy poco común que tres diputados de una misma bancada abandonen sus actas de forma intempestiva antes de acabar una legislatura. Al mismo tiempo, Posse dio a conocer que el director general de Universidades, Nicolás Casas, y la de Secundaria, María Luz Rodríguez Lera, también decían adiós. La herida era de una profundidad inesperada.

Viciosa ha sido relevado por Mercedes Zarzalejo, la viceconsejera, un halcón del Partido Popular más ayusista que la propia Ayuso. En su día, la presidenta le encargó investigar a fondo a la esposa de Pedro Sánchez, Begoña Gómez, por el supuesto trato de favor recibido en su relación laboral con la Universidad Complutense (UCM). Zarzalejo se encomendó a la tarea con entusiasmo. Ahora tiene por delante el trabajo de cambiar todo lo que se había hecho hasta ahora en Educación, empezar de cero su relación con los rectores, una tarea de alto riesgo, y sacar adelante presupuestos sin levantar protestas en los campus. "Mercedes llevaba tiempo viendo lo que pasaba y no estaba contenta. Ella es la que ha dado el golpe en la mesa", resume una fuente al tanto de lo ocurrido.

El giro supone la derrota del gurú Antonio Castillo Algarra, al que muchos consideraban tan importante a la hora de asesorar a la presidenta como Miguel Ángel Rodríguez, su número 2 de facto. Algarra, como se le conoce, movía los hilos de la cultura en Madrid. Había logrado colocar a gente cercana a él en puestos claves, como el propio consejero, o crear su propio ballet. A la sombra, ejercía su influencia. "Le dijeron a Ayuso que Viciosa escuchaba demasiado a Algarra, que se metía en asuntos demasiado delicados para el Gobierno. No era aceptable una intromisión como esa", añaden las mismas fuentes. Eso, sumado a que los resultados no eran buenos, terminó de enterrar a los *pocholos*, todos ellos apadrinados por Algarra. Al menos cuatro de los que han salido han trabajado en una de sus empresas, *For the fun of it*, y Casas, hasta ahora director de Universidades, ha actuado tocando el sacabuche en una de sus producciones musicales.

Los *pocholos* también han ido a chocar con una de las mujeres más fuertes del Gobierno y persona de máxima confianza de Ayuso, Rocío Alberto López Ibor. La consejera de Hacienda, la que maneja las cuentas de todo el Gobierno, no mantenía una buena relación con Viciosa, de acuerdo a tres fuentes consultadas. López-Ibor frustró un acuerdo sobre horas lectivas entre el consejero de Educación y los sindicatos y después dudó de sus formas en el caso *FP*, la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa en obras de centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid acometidas entre 2021 y 2023.

En esos años, López-Ibor estaba precisamente en Educación como viceconsejera. Sospecha de la celeridad con la que Viciosa trasladó a la Fiscalía de Madrid, en julio de 2024, el segundo caso de una obra millonaria que, en lugar de sacarse a concurso, se fraccionó y se pagó irregularmente con numerosas facturas menores de 40.000 euros (el límite que pone la ley para no licitar). Los problemas se superpusieron unos a otros y enfrentaron a los jóvenes con los veteranos. Los *pocholos* son los que han salido por la puerta.

EFE ● Agencia EFE

El Ministerio pide a las comunidades del PP apoyar la nueva ley que baja las ratios

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha pedido al PP que apoye la nueva ley de bajada de ratios en las aulas y de horas docentes y que próximamente tendrán que analizar todas las comunidades autónomas en la Comisión General de la Conferencia de Educación.

EFE. 18 de febrero de 2026

«Espero que se sumen al acuerdo... porque mejoraremos las condiciones de los profesores», ha dicho la ministra durante su primera sesión de control al Gobierno en el pleno de Congreso, en la que ha recordado el reciente respaldo del Consejo Escolar Estatal a este anteproyecto. El Ministerio convocará próximamente la Conferencia Sectorial de Educación para que las comunidades se pronuncien sobre el texto de la ley que lleva seis borradores y que contempla una disminución de alumnos por aula de hasta 22 en Infantil y Primaria y hasta 25 en Secundaria.

La futura ley también contempla que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) cuente como una doble plaza. El anteproyecto, que además propone una rebaja de la jornada lectiva del profesorado hasta un máximo de 23 horas semanales en primaria y de 18 horas en secundaria, tendrá que ser analizado por las

comunidades autónomas y volver a pasar por la mesa sectorial docente -donde están los sindicatos educativos públicos- antes de volver a ser aprobado por el Consejo de Ministros y ser remitido a las Cortes Generales.

Fuentes presentes en la negociación señalan a Efe que el Ejecutivo quiere acelerar la tramitación para que la nueva ley sea efectiva el curso que viene, ya que la reducción de la jornada docente y las mejoras en las aulas para la inclusión de alumnado NEE empezarán en el curso 2026-27, según el calendario que marca el anteproyecto. No obstante, los sindicatos recuerdan que el último borrador de la ley no contempla las mejoras que le proponía el Consejo Escolar del Estado, como bajar aún más la jornada docente y extender la medida a la enseñanza concertada, o que cuente como doble plaza el alumnado con todo tipo de necesidades.

CCOO recuerda que seguirán apostando por una reducción de horas para el profesorado mayor de 55 años y el Consejo Escolar también pide acelerar el calendario de bajada de ratios en las aulas para que no se extienda hasta el curso 2031-32.

El PNV pide dialogar el nuevo decreto de la FP porque en Euskadi el modelo es "ejemplar"

El PNV ha lanzado un aviso al Gobierno ante el nuevo decreto que prepara para frenar la creación de centros de Formación Profesional privados y ha advertido de que su modelo es «ejemplar» y de que «Euskadi no va a aceptar que se decida en materia educativa sin contar con ella». «Con nosotros el diálogo funciona bastante mejor que el choque o la imposición. Tienen ustedes una obsesión o confusión con lo público y lo privado y ya nos hicieron lo mismo con el tema universitario», le ha recordado el diputado del PNV Joseba Andoni Agirretxea a la ministra Tolón, en el Pleno del Congreso.

Durante la sesión de control al Gobierno, el diputado del PNV ha pedido detalles sobre el real decreto anunciado por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, para «blindar» la calidad de la Formación Profesional, tal como se hizo con las universidades. «Nuestro sistema de Formación Profesional es un modelo ejemplar y no tenemos problema alguno con lo público y con lo concertado», ha dicho el diputado tras incidir en que en Euskadi no gobierna Isabel Díaz Ayuso y «la realidad política de Madrid, por suerte, no es la de nuestro país».

Agirretxea ha recordado que en el País Vasco el 57% de la FP presencial es pública y el 42% concertada, que solo hay un 1% de centros privados y «si quieren cambiar este modelo, que funciona, para eso no cuenten con nosotros». Tolón ha resaltado el éxito de la FP vasca, que sirve como referente nacional e internacional, y ha garantizado respeto a las competencias de todas las comunidades autónomas en la elaboración del decreto. «Vamos a seguir colaborando con ustedes», le ha respondido tras insistir en que la pretensión del Gobierno es garantizar que los centros privados de FP cuenten con la excelencia y garantía «de que los chavales que van allí tengan una buena inserción laboral y una buena formación».

El decreto de creación de nuevas universidades que pone freno a las privadas fue aprobado seis meses después tras la oposición frontal del Gobierno Vasco que veía invasión de competencias al considerar que el Estado, por ejemplo, no podía asumir la competencia en materia de universidades telemáticas. El PNV ha avisado a la ministra que «no adquiera la mala costumbre de gobernar con decretos, porque no siempre salen bien».

EL DEBATE

La dificultad ya no es el principal freno para estudiar materias de ciencias

Un estudio de DigitalES revela que la percepción de las Matemáticas mejora en Primaria pero decae en Secundaria

El Debate. 18 feb. 2026

La dificultad académica ya no es el principal freno a las materias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería o Matemáticas), ya que el 56% de los estudiantes encuestados argumentan razones de indecisión o desconocimiento de las salidas profesionales.

Así lo refleja el informe *Retos y evolución de las vocaciones STEM en España*, presentado este miércoles por DigitalES en el marco de una jornada que ha reunido a representantes institucionales, de universidades y del sector educativo para analizar los principales desafíos estructurales del talento científico-tecnológico en España.

El estudio, basado en una encuesta a más de 2.000 alumnos, docentes y directivos de centros educativos realizada por DigitalES y Edelvives, se complementa con el análisis de fuentes nacionales e internacionales de referencia.

La investigación concluye que la principal razón para no elegir estudios STEM ya no es la dificultad académica, como se detectó en 2019, sino la indecisión y el desconocimiento de salidas profesionales (56%).

Según la encuesta, el 46% de los alumnos de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional tienen claro lo que quieren estudiar y mantienen el itinerario inicialmente elegido.

Si bien el porcentaje de centros que desarrollan actividades de orientación ha aumentado, persiste una brecha significativa: la acción más valorada por el alumnado -las visitas a empresas (33%)- no figura entre las iniciativas que habitualmente se realizan en las aulas, lo que pone de relieve la necesidad de reforzar la conexión directa entre educación y realidad profesional.

Aunque la percepción de las Matemáticas es positiva en Primaria, el 72% del alumnado de Secundaria consultado reconoce dificultades para comprenderlas.

A ello se suma una debilidad estructural en la formación docente: en los estudios de Educación (magisterio), solo entre el 10% y el 12% de los créditos se dedican a Matemáticas y TIC, y el 87% de los docentes encuestados no tuvo la oportunidad de cursar especialidades técnicas.

En estudiantes de Primaria y Secundaria, los datos muestran el elevado conocimiento a nivel usuario de la tecnología y la incorporación de nuevas metodologías en el aula.

Sin embargo, este conocimiento carece de profundidad conceptual y no siempre se vincula con competencias prácticas ni con el desarrollo de vocaciones STEM.

En la universidad persiste un énfasis en lo técnico frente a la demanda de habilidades transversales y soft-skills en el mercado laboral. El 64% de universitarios encuestados considera que sus estudios no se adaptan al mercado laboral y que el exceso de teoría no responde a las demandas reales de la profesión.

En la inauguración de la jornada, el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha defendido que el debate no debe centrarse en «digital sí o no» en las aulas, sino en «cómo integrar la tecnología con racionalidad, enfoque pedagógico y criterios éticos».

De la Rosa ha advertido de que España «debe acelerar en la formación de perfiles tecnológicos para no quedarse atrás en la economía del conocimiento»: «Hay una ola de formación tecnológica en la que tenemos la obligación estratégica de subirnos».

En su intervención, el director de Education and Skills de la OCDE, Andreas Schleicher, ha afirmado que «es necesario superar la separación entre escuela y mundo laboral y avanzar hacia modelos donde aprender y trabajar estén plenamente integrados, apostando por una formación más práctica, continua y conectada con la realidad económica».

«La escuela no debe estar aislada del mundo; el mundo debe convertirse en espacio de aprendizaje», afirmó. Aprender ya no es una preparación para el trabajo: aprender es el propio trabajo", ha concluido Schleicher.

europapress.es

PSOE, Sumar y Podemos registran en el Congreso una iniciativa para garantizar la universalidad y equidad en 0-3 años

MADRID 18 Feb. (EUROPA PRESS) - Los grupos parlamentarios PSOE, Sumar y Podemos han registrado este miércoles una proposición no de ley conjunta en el Congreso de los Diputados, impulsada por la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI), sobre el primer ciclo de Educación Infantil, para su debate en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes. Esta iniciativa exige al Gobierno que asuma un papel activo en la definición de una normativa básica que garantice la universalidad, la calidad y la equidad del ciclo 0-3. Para ello, solicita fortalecer el sistema educativo desde su base, reducir desigualdades sociales y territoriales y dignificar el trabajo de cuidados.

En concreto, el texto, al que ha tenido acceso Europa Press, insta al Gobierno a asumir el liderazgo estatal en la reforma del marco normativo del ciclo 0-3, elaborando una nueva normativa básica que sustituya o revise el Decreto 18/2008 y que garantice estándares homogéneos de calidad educativa, estabilidad laboral y equidad territorial en todo el Estado, incorporando expresamente criterios de organización pedagógica que refuercen la atención individualizada.

También reclama unas ratios obligatorias acordes a las recomendaciones europeas y asegurar la dotación de personal suficiente para su cumplimiento efectivo, promoviendo modelos organizativos que permitan la presencia de parejas educativas estables en las aulas del ciclo 0-3 como elemento estructural de calidad educativa, prevención y bienestar infantil.

Además, insta al Ejecutivo a integrar la atención temprana dentro del sistema educativo del primer ciclo de Educación Infantil, garantizando la presencia regular de profesionales especializados, la intervención preventiva en el aula, el acompañamiento a las familias y el trabajo coordinado con las educadoras de referencia, evitando enfoques exclusivamente diagnósticos o externos al centro.

La iniciativa busca asimismo consolidar una red pública y universal de escuelas infantiles, con financiación estable y progresiva gratuidad, priorizando la gestión pública directa y asegurando que los recursos se destinen a mejorar la calidad pedagógica, la estabilidad de los equipos y las condiciones materiales de los centros.



PSOE, Sumar y Podemos apuestan también por incorporar de forma transversal la perspectiva feminista y de cuidados en las políticas públicas del 0-3, dignificando las condiciones laborales de las trabajadoras, reforzando la estabilidad de los equipos educativos, promoviendo la salud laboral y reconociendo socialmente el valor educativo y social de la primera infancia.

En la exposición de motivos, la proposición no de ley avisa de que el sistema público español "no ha desarrollado un marco estatal sólido que garantice condiciones educativas homogéneas para el ciclo 0-3". Así, advierte de que la financiación "resulta insuficiente, la red pública es claramente desigual y la gestión se encuentra excesivamente fragmentada".

En este punto, destaca que en numerosos territorios, la prestación del servicio se realiza a través de modelos de externalización que "priorizan el coste económico por encima de la calidad educativa, generando precariedad laboral, rotación de personal y una notable inestabilidad de los equipos".

"Esta situación dificulta la construcción de vínculos seguros, la continuidad pedagógica y el acompañamiento individualizado de las criaturas, afectando directamente al interés superior del menor y a la igualdad de oportunidades desde el nacimiento", apunta la iniciativa.

EL PAIS

Los estudiantes de los institutos del sur de Madrid van a la huelga: “No basta con cesar a Viciara, tiene que haber un cambio real”

Alumnos de 36 centros públicos ubicados en Leganés, Móstoles, Fuenlabrada, Getafe, Parla, Alcorcón, Pinto, Humanes, Ciempozuelos y El Álamo protestan este jueves contra la falta de personal, el deterioro de las infraestructuras y los problemas de aislamiento

SARA CASTRO. Madrid - 19 FEB 2026

La educación pública atraviesa una situación de degradación y abandono insostenible en la Comunidad de Madrid, a juicio del Sindicato de Estudiantes. "A la falta de profesorado y las aulas masificadas se suma el deterioro de las infraestructuras que ha provocado una situación de emergencia real en muchos centros: escasez de personal no docente, calefacciones que no funcionan, techos que se caen, goteras y hongos", reporta la entidad tras convocar una huelga este jueves. La secundan alumnos de 36 institutos ubicados en Leganés, Móstoles, Fuenlabrada, Getafe, Parla, Alcorcón, Pinto, Humanes, Ciempozuelos y El Álamo, según recoge el cartel de la convocatoria. "El estado de nuestros centros es lamentable", denuncian. La manifestación tendrá lugar a las 12.00 y terminará en la Dirección del Área Territorial Madrid-Sur, a la que están adscritos un centenar de liceos. A esta se sumarán los padres, como Carolina Moreno: "Mi hija lleva casi un mes sin pisar su clase, desde que el techo venció y empezó a caerles agua a chorros", reporta la mujer de 45 años.

Es madre de una adolescente que estudia en el Instituto Europa de Móstoles. "Como no hay personal de limpieza suficiente, eran los propios estudiantes los que todas las mañanas bajaban a por la escoba y el recogedor para barrer toda la pintura que se desconchaba", cuenta. El problema se agravó cuando empezaron las lluvias persistentes. Ahora, su hija y sus compañeros están ubicados en un aula de desdoble, mientras la clase que les corresponde continúa con los desperfectos ocasionados el 21 de enero, según denuncia.

"¿Cómo podemos estudiar en condiciones dignas si nuestras instalaciones están inundadas, si pasamos frío en las aulas y nos sentamos bajo goteras? Simple y llanamente no se puede", recalca el Sindicato de Estudiantes. La hija de Moreno no es de las más afectadas porque nunca se sentó al lado de la pared. Los compañeros que sí lo hacían reportaban picores de garganta a consecuencia del moho. La solución parece no llegar a corto plazo, apunta esta madre tras comentar que su niña no va al servicio en toda la jornada lectiva porque está sucio. "Tienen un futuro complicado, están consiguiendo que la educación sea para unos pocos", lamenta.

El sindicato Comisiones Obreras denuncia que este centro presenta grietas estructurales, goteras, aulas inhabilitadas para la docencia y que la falta de inversión impide sustituir ventanas en mal estado. "Estar seis horas al día tomando apuntes con abrigo no es cómodo, hay compañeros con guantes", reporta Sebastián David, alumno de 16 años en el Instituto Europa. "La falta de mantenimiento provocada por la merma de trabajadores implica que muchas veces estemos en clase a 14 grados, cuando la temperatura mínima que indica la normativa de prevención de riesgos laborales es de 17", señala. Asegura que las familias están muy preocupadas desde el curso pasado.

Óscar Gómez ha sufrido la degradación educativa tanto en su etapa de estudiante en el Instituto La Arboleda de Alcorcón, donde se matriculó el curso pasado en el grado superior de Imagen y Sonido, como en el Luis Buñuel de Móstoles, en el que estudia ahora Iluminación. "En el primero podíamos ver el cielo desde dentro del aula a través de un agujero en el techo. Un día se inundó un plató y estuvo 15 días cerrado, los riesgos eléctricos eran tremendos", cuenta el joven de 22 años. Recuerda todavía el susto cuando ardió una regleta.

“Los estudiantes tenemos un problema de salud y seguridad. No podemos estar en clase con miedo a que nos caiga algo en la cabeza”, insiste.

Asegura que en el Luis Buñuel también se han desplazado hace tres semanas las losas del techo de un edificio a consecuencia de las ráfagas de viento, y que lidian con problemas en las instalaciones que impiden, en ocasiones, encender los ordenadores. Reporta, además, problemas en las cañerías. Lo que más sufre él es la falta de material: “Tenemos cinco cámaras para 28 alumnos, muchos van al examen sin haberla tocado, es desolador, esto cada vez va a peor”, expresa tras comentar que no todos los estudiantes consiguen una empresa en la que hacer prácticas. “Nos fuerzan a irnos a la privada, pero a mí no me llega el dinero”, lamenta.

La profesora del Instituto Rayuela de Móstoles, María López, entiende que el alumnado secunde la huelga. En su centro falta personal de control, limpieza y administración. “Esto imposibilita brindar una correcta atención a las familias y garantizar la apertura de matrículas y expedientes”, explica. Reconoce que las condiciones higiénico-sanitarias no son correctas. “Hay algunos baños cerrados porque no se pueden desinfectar. No se ha realizado la limpieza del centro que corresponde a la vuelta de vacaciones de verano”, confiesa. Reporta problemas de alergias entre el alumnado a consecuencia de la acumulación de polvo. Insiste en que no es un incidente puntual. Lidian con esta situación desde julio. “¿Dónde está el dinero presupuestado? ¿por qué no se ejecuta?”, se pregunta.

La Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid ya pedía ayuda en octubre ante la escasez de trabajadores. Aseguraban que la situación alcanzaba niveles críticos: “Según los datos que hemos recabado, unos 600 puestos permanecen vacantes, entre administrativos, conserjes y personal de limpieza, lo que está imposibilitando el normal funcionamiento de los centros”, señalaba la entidad tras reconocer que casi ninguno de los más de 300 institutos públicos de la región cuenta con la plantilla completa. La falta de empleados eleva la carga laboral de los que hay, lo que a su vez provoca un aumento de las bajas laborales.

Desde la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades manifiestan que “la Dirección de Área Territorial no tiene constancia de que los alumnos hayan votado para secundar esta convocatoria en los centros educativos, que mañana funcionarán con total normalidad”. Insisten en que actúan de inmediato para resolver con la máxima celeridad cualquier incidencia que pueda producirse, “siempre en coordinación y colaboración con las direcciones de los mismos”. Pero la secretaria general del Sindicato de Estudiantes, Coral Latorre, recalca que “hay una situación de emergencia real”. Señala que los problemas se agravan en el sur de la comunidad porque esta zona agrupa más institutos públicos, pero que en el norte, este, oeste y en la capital también hay incidencias.

“Todas las grandes protestas en esta autonomía señalan a Ayuso como la enemiga de la pública. Va a por ella, desde las escuelas infantiles hasta las universidades. No basta con cesar al Consejero de Educación, Emilio Viciano, tiene que haber un cambio real en la política educativa”, reivindica Latorre. Cree que la convocatoria de este jueves es un éxito porque reúne a alumnos de 36 institutos públicos. A su juicio, la protesta demuestra que no es un problema aislado, sino estructural.

Defiende que la huelga es el último recurso, cuando los estudiantes ya no pueden más. Su sindicato ha solicitado una reunión con la Dirección del Área Territorial Madrid-Sur para poner encima de la mesa sus reivindicaciones al final de la manifestación, cuyo lema será “Ayuso destruye la educación pública, queremos estudiar con dignidad”. Pero no han recibido la respuesta que esperaban: “No hay voluntad de querer escucharnos”.

Exigen un plan de inversión urgente en las infraestructuras de los centros públicos para evitar inundaciones o barracones. Piden la contratación del profesorado necesario para cubrir todas las asignaturas, la bajada de los ratios a 15 estudiantes en primaria y a 20 en secundaria, bachillerato y Formación Profesional, para la que solicitan prácticas de calidad y plazas suficientes. Demandan la contratación de personal no docente sin servicios externalizados, la climatización urgente de las aulas y la concesión de material escolar gratuito: “Ni un euro a la enseñanza privada, los recursos públicos son para los servicios públicos”.

ElPeriódico.com

La FP dual urge mayor implicación de las empresas: solo el 0,3% de las compañías participa en los ciclos

Un informe destaca que más de la mitad de las compañías, especialmente las pequeñas, no conocen la modalidad que combina formación en el aula y en la empresa

Olga Pereda. Madrid 19 FEB 2026

La Formación Profesional dual -que combina formación en el aula y en la empresa- ha crecido notablemente en España. Entre los cursos 2017 y 2022, duplicó su alumnado (+124%). Sin embargo, los estudiantes de esta modalidad siguen siendo muy pocos y solo representan el 4,4% del total. Que esta formación despegue



definitivamente pasa, entre otras cosas, por la mayor implicación del sector empresarial. Actualmente, **solo el 0,3%** de las firmas participa en la FP dual.

Estos son algunos de los datos incluidos en un estudio sobre los retos y la evolución en España de las vocaciones STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) realizado por DigitalES (asociación que reúne a las empresas de telecomunicaciones, tecnología e innovación digital) y Edelvives (grupo editorial especializado en educación). El informe dedica un capítulo específico a la FP y destaca que los ciclos mejor pagados son los de técnico superior en Química Industrial y Fabricación de Productos Farmacéuticos, técnico superior en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (DAM) y técnico superior en Mecatrónica Industrial. El sueldo medio en estas áreas ronda los 25.000 euros anuales.

Ventajas de la FP dual

La FP dual existe desde 2013. Pero ha sido en los últimos años cuando se ha disparado. La actual ley, aprobada en 2022, convierte toda la FP en dual, un sistema que ofrece a los estudiantes una formación ajustada a las necesidades de las empresas, con prácticas remuneradas y rápida inserción laboral. Durante su primer año de inserción laboral tras terminar los estudios, los graduados en FP dual trabajan más días al año y, en consecuencia, ganan hasta un 28% más que los de FP tradicional, según el estudio 'El impacto de la FP dual en la inserción laboral en Catalunya', elaborado por el Observatorio Social de la Fundación 'la Caixa'.

El informe de DigitalES confirma que el 70% de los graduados en FP dual trabaja en su sector, y tres de cada cuatro empleos son a tiempo completo. Sin embargo, solo el 0,3% de las empresas participan en la FP dual, así que es imprescindible involucrar a micro pymes y pymes, que suponen la inmensa mayoría del tejido empresarial español. El informe resalta que más de la mitad de las compañías, especialmente las pequeñas, **no** conocen el sistema.

El desconocimiento empresarial no es un hecho aislado. Tampoco la sociedad termina de saber bien en qué consiste la FP dual. El último barómetro de CaixaBank Dualiza, presentado a finales de enero, alerta de que solo la conoce bien el 11% de los encuestados (1.523 personas entre los 16 y los 65 años o más residentes en las 17 autonomías y con todo tipo de nivel de estudios: desde la ESO como máximo hasta FP, universidad y posgrados). El 45% no la conoce y el resto tiene una idea muy superficial.

El ejemplo de Suez

El informe de DigitalES subraya que existen numerosos casos de “colaboración exitosa” entre los centros de FP y las empresas y pone como ejemplo Suez Spain, empresa dedicada a la gestión del agua. Al detectar, junto con otras firmas del sector, la necesidad de cualificaciones específicas no cubiertas por los títulos de FP, colaboraron con los responsables de Educació de la Generalitat para desarrollar el título de grado medio de Redes, Instalaciones y Estaciones de Tratamiento de Agua, impartido en modalidad dual desde 2014.

THE NVERSATION

¿Qué nos está diciendo un escolar que ‘se porta mal’?

Sandra María del Carmen Fonz Bujalance. Profesora en educación, Universidad Camilo José Cela

Imaginemos un aula de primaria, con niños de entre 6 y 7 años. Un alumno se queda dormido, otro se balancea en la silla, aquel se levanta y deambula, alguno parece “estar en otro mundo”, surge una explosión de frustración acompañada de un grito...

Son situaciones o comportamientos que, en muchos casos, se catalogan como interferencias en el aula o incluso como disruptivas o socialmente inaceptables en el contexto educativo. Pero estos comportamientos nos están dando información. Escuchando lo que dicen, entendiendo lo que tienen detrás, se pueden adoptar estrategias que en lugar de castigar o corregir busquen ayudar en el camino a la autorregulación y la participación efectiva.

Conductas inadecuadas

Habitualmente, ante estas conductas “inadecuadas” asumimos que el origen del problema está en el escolar.

Y aunque en algunos casos la causa puede encontrarse en factores internos –sensoriales, fisiológicos o emocionales–, en la mayoría de las ocasiones es la interacción con el entorno la que genera o mantiene esa necesidad o incluso la hace insostenible. Si adoptamos una mirada de conjunto, más allá de lo obvio, podremos dejar de culpabilizar y empezar a comprender y ayudar.

Por ejemplo, registrar patrones para detectar posibles causas: ¿el sueño a primera hora es habitual por madrugar, o a última hora indica saturación o cansancio cognitivo? También se puede ajustar el entorno para reducir estímulos conflictivos, como la cercanía a ventanas que distraigan por luces o sonidos externos.

Fisiología, cuerpo y aprendizaje

El aprendizaje no es solo proceso cognitivo. El cuerpo también juega un papel fundamental. Necesidades básicas como la alimentación, el descanso, la hidratación y la posibilidad de moverse influyen directamente en la capacidad de atención, la memoria, las funciones ejecutivas y la autorregulación emocional de los niños.

Cuando estas necesidades no se satisfacen, los niños pueden mostrar cansancio, irritabilidad o dificultades para concentrarse. Por esta razón, una mala conducta o un comportamiento no adecuado pueden estar ocultando una petición de ayuda, de homeostasis –el equilibrio interno que el cuerpo mantiene para funcionar correctamente (temperatura corporal, niveles de glucosa, sueño, hambre)– y de atención.

Ante algunas de estas peticiones corporales se debe permitir, por ejemplo, descansos cortos y programados, la posibilidad de moverse entre actividades o incluso ciertos apoyos que ayuden al sistema propioceptivo y vestibular a no estar en alerta constante.

Hemos normalizado beber durante las clases de una universidad o en el entorno laboral, pero los niños en las aulas también deben hidratarse. Todas estas estrategias mejoran significativamente la atención y autorregulación.

Enseñar no es solo seguir el currículum

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no se limitan a contenidos curriculares. Cuando se observa a un niño o una niña que atraviesa un periodo difícil o vulnerable también es el momento de fomentar aprendizajes prácticos y significativos.

Si los detectamos, y en lugar de exigir disciplina, escuchamos y acompañamos, permiten desarrollar la resiliencia, la solidaridad y la capacidad de ayudar desde edades tempranas. Reconocer estos contextos y adaptarse a ellos es fundamental para garantizar un aprendizaje inclusivo y humano.

¿Cómo podemos lograrlo?

Como vivimos en sociedad, es fundamental enseñar habilidades sociales mediante, por ejemplo, juegos de rol, dinámicas de cooperación grupal...

En el día a día nos enfrentamos a problemas. Por tanto, otro aprendizaje transversal puede partir de juegos y tareas de resolución de conflictos, guiados inicialmente por el docente. Durante estas actividades pueden surgir momentos de ayuda, frustración o abandono, que permiten desarrollar conductas más adaptativas y nuevos aprendizajes.

Necesidades sensoriales en el aula

Cada niño o niña procesa la información del entorno a través de sus sistemas sensoriales: vista, oído, tacto, olfato, gusto, propiocepción y sistema vestibular; estos dos últimos, a menudo olvidados o incluso desconocidos. Cuando existe hipersensibilidad o hiposensibilidad, el alumno puede reaccionar de manera inesperada ante estímulos cotidianos del aula que pueden pasar desapercibidos para el resto del grupo o incluso para el docente.

Factores como el ruido constante, la iluminación intensa, el roce de la ropa (a menudo imperceptible desde el exterior), el movimiento de los compañeros o la propia posición corporal –en un contexto que exige estar sentado de manera prolongada y en muchos casos sin respetar la ergonomía ni la necesidad de movimiento– pueden generar malestar, distracción o incluso una búsqueda activa de estimulación.

Desde las aulas es necesario promover espacios de trabajo con menor ruido para alumnos con hipersensibilidad auditiva, opciones de diferentes tipos de asiento (pueden incluirse pelotas de yoga, hamacas ¡o incluso columpios!). Puede ser necesario el uso de auriculares como medio de desconexión auditiva o como canal de transmisión de los contenidos o diferentes tipos de material; digamos sí a los materiales táctiles y manipulativos.

Estas conductas no siempre responden a desinterés o falta de autocontrol, explicaciones que la sociedad suele atribuir automáticamente; muchas veces reflejan una necesidad sensorial no atendida que el niño intenta autorregular y expresar.

Necesidades emocionales, sociales y de seguridad

Además de las necesidades físicas y sensoriales, los niños tienen requerimientos emocionales y sociales fundamentales para aprender y desarrollarse plenamente. Sentirse seguros, aceptados y valorados; y algo tan simple como la participación e inclusión es clave para la enseñanza.

Situaciones de vulnerabilidad –como conflictos familiares, procesos de duelo, familias itinerantes– pueden generar emociones consideradas negativas que suelen ser detonantes de conductas llamativas como agresiones, gritos, insultos, maltrato del mobiliario...

El acoso de otros compañeros, la exclusión social o la falta de vínculos positivos con compañeros y docentes son ejemplos de cómo el entorno social puede interferir en el aprendizaje.

Fomentemos la identificación de señales de estrés (como morderse las uñas, chuparse el pelo, piernas inquietas) y ofrezcamos pausas de regulación: rincones de calma con diferentes materiales, un libro visual, una

pelota antiestrés o una botella sensorial. Además, nuestro cerebro necesita planificación y anticipación; establecer rutinas claras y visibles aporta seguridad y sensación de control.

No solo lo visible importa

Ante toda esta evidencia de factores internos y externos que, en muchos casos, no son “vistos” desde las aulas, se detectan de forma tardía o son infravalorados, resulta imprescindible adoptar una mirada amplia: no centrarse solo en la conducta puntual, sino comprender el conjunto de circunstancias. No solo lo visible en causa y consecuencia.

Como docentes, no somos control ni sanción, sino facilitadores que, en la medida de lo posible, ofrecen las condiciones óptimas para que cada alumno aprenda según sus necesidades. Vínculo, seguridad, respeto y escucha de necesidades –a veces imposibles de expresar o silenciadas– son la base de un aprendizaje inclusivo y humano.

Juntos convivimos mejor: cómo gestionar conflictos en el aula con inteligencia colectiva

Joan Tahull Fort. Profesor e investigador en sociología, especializado en dinámicas sociales y educativas contemporáneas, Universitat de Lleida

Pablo Bautista Alcaine. Profesor Ayudante Doctor, Universidad de Zaragoza

En un pasillo de secundaria, dos estudiantes discuten a media voz. En segundos, aparecen miradas, comentarios, risas nerviosas y, casi sin darse cuenta, el conflicto ya no es solo de dos: es del grupo. El profesor llega tarde y toma una decisión rápida: separar, sancionar. “Ya lo hablaremos”. Funciona... a corto plazo. Pero el mismo patrón reaparece semanas después, con otros nombres y la misma dinámica.

¿Y si, en vez de tratar los conflictos en la escuela o el instituto como puntuales, los entendiéramos como señales del grupo que requieren respuestas del grupo? No como una asamblea infinita ni terapia grupal, sino usando algo que las aulas ya tienen: inteligencia colectiva.

Del ‘yo contra ti’ al ‘nosotros con esto’

Anita Woolley y su grupo de investigación del MIT definieron la inteligencia colectiva como aquella que surge entre un gran grupo de personas a la hora de resolver un problema complejo. Dicho así suena casi obvio... hasta que pensamos en cómo solemos manejar los conflictos en la escuela: adulto decide, alumno obedece.

Sin embargo, sabemos que hay grupos que rinden mejor que la suma de sus miembros: no por tener “genios”, sino por cómo se organizan. Investigaciones sobre inteligencia colectiva en equipos muestran que importan factores como la sensibilidad social y el reparto equilibrado de turnos de palabra. En un aula, eso se traduce en algo muy concreto: crear condiciones para que hablar y escuchar no sea un privilegio, sino una norma.

Aquí aparece una idea clave: el conflicto también es información. Nos dice algo del clima del grupo, de sus normas (explícitas e implícitas), de jerarquías, de exclusiones y de necesidades no dichas. Si solo “apagamos el incendio”, perdemos la oportunidad de aprender del humo. Pero, para aprender sin asfixiarnos, necesitamos una estructura, tanto en el contexto del aula en secundaria como en el contexto universitario.

¿Qué prácticas ya existen... y qué les falta?

Llevamos años aplicando la mediación entre iguales y las prácticas restaurativas. Son enfoques valiosos, pero a menudo tropiezan con la realidad logística del aula: el tiempo y los sesgos sociales. En una asamblea presencial, suelen ganar los más populares, los más elocuentes o los más temidos. Se produce el “efecto rebaño”, donde las opiniones minoritarias se silencian por presión social.

La inteligencia colectiva requiere diseño para poder canalizarse hacia cambios positivos. Necesitamos estructuras que garanticen el anonimato cuando es necesario, que distribuyan la palabra equitativamente y separen hechos de interpretaciones. A veces, una hoja anónima y un buen protocolo cambian la “topología” de la interacción. Y si hay dispositivos, herramientas gratuitas o la IA del centro, mejor: pero no es imprescindible.

La propuesta que sigue no depende de una plataforma concreta. Es un protocolo de participación que puede aplicarse con papel y pizarra, con herramientas gratuitas o, si existe, con apoyo de IA.

Prevenir: ‘termómetro’ con sensores sociales

Antes de que estalle el conflicto, debemos leer el ambiente. En lugar de preguntar en general al resto del aula “¿Cómo estáis?”, podemos usar un ritual breve y anónimo de forma rutinaria mediante una breve actividad de 5 minutos semanales. Los alumnos responden a una “pregunta de entrada” emocional o social de forma anónima.

La pregunta no busca confesiones personales, sino tomar el “pulso” al grupo. Conviene usar opciones sencillas y repetibles, como, por ejemplo: “Hoy, ¿cómo está el grupo? (Tranquilo / tenso / cansado / con ganas /

desconectado)” o también: “Esta semana, en clase, me he sentido... (incluido / escuchado / ignorado / incómodo / normal)”.

Conviene aclarar que estas preguntas no sustituyen una entrevista individual ni sirven para detectar casos graves de acoso. Funcionan como un termómetro: no dan diagnósticos, pero indican cuándo merece la pena prestar más atención.

Hay diferentes maneras de obtener respuestas a estas preguntas: con tarjetas anónimas en una caja y un recuento simple en la pizarra, por ejemplo, de las tres emociones más repetidas; o usando herramientas digitales como Mentimeter o formularios anónimos. Si existe una herramienta IA institucional, puede resumir tendencias sin identificar a nadie (por ejemplo: “aparecen muchas menciones a burlas en recreo / sensación de aislamiento”). No es para “vigilar” al alumnado, sino para orientar la acción docente.

Intervenir: Deliberación estructurada y asistida

Cuando el conflicto ocurre, el objetivo es separar los hechos de las interpretaciones y buscar soluciones. Aquí es donde la interacción presencial suele fallar por la carga emocional. La solución no es “hablar más”, sino hablar mejor, con un orden que proteja a todos tratando primero los hechos de forma despersonalizada.

En este caso, se puede pedir a cada implicado que escriba “qué pasó” en tres líneas, sin adjetivos; el docente mezcla y lee sin nombres. Una regla importante puede ser que se escriba solo sobre “conductas observables (qué vi/qué oí/qué hice)” sin etiquetas ni nombres.

Otra opción es preparar un formulario anónimo para implicados y testigos (si es un conflicto grupal). Finalmente, una IA puede devolver un resumen neutro centrado en hechos observables, eliminando insultos y juicios a través de un comando centrado en que analizar las respuestas en base al objetivo que el docente le propone a la IA, en este caso, propuestas con soluciones. Siempre con revisión docente y sin aportar datos sensibles a herramientas no autorizadas.

Soluciones colectivas y anónimas

Tras ello, trabajaremos con una lluvia de soluciones sin sesgo de autoridad pidiendo al grupo que proponga soluciones en paralelo: bien cada alumno propone una medida en una tarjeta sin nombre, bien con propuestas en un formulario digital, simultáneas (sin ver las respuestas de otros).

Finalmente, se lleva a cabo un consenso por ideas, no por personas. El docente o el grupo agrupan propuestas parecidas en cuatro, cinco o seis bloques. Luego se vota anónimamente sobre ideas, no sobre quién las propuso. Esto democratiza la resolución: la buena idea de un alumno tímido tiene el mismo peso que la del líder popular.

3. Aprender: memoria de grupo

Tras resolver el conflicto, el grupo debe aprender. No se trata de acumular incidencias, sino construir memoria colectiva preguntándose: ¿Qué norma falló? ¿Qué necesitamos cambiar en nuestra “constitución de aula”?

Podemos realizar un “acta de aula” en una cartulina en la que escribir una norma, cuál fue la reparación acordada, y cuál puede ser una señal de alerta que permita detectar el problema a tiempo. También, crear un registro digital anonimizado de patrones (no de personas): tipo de conflicto, solución acordada y qué funcionó.

Una herramienta de IA puede sugerir competencias a entrenar (escucha, turnos, bromas y límites) a partir de descripciones anónimas. Esto transforma la “disciplina” en un proceso de mejora continua basado en evidencias.

Un ejemplo real

Por ejemplo, en un grupo de segundo de secundaria (entre 12 y 13 años), el conflicto parecía limitado a dos alumnas que discutían con frecuencia. La intervención inicial fue separarlas, pero el problema reaparecía una y otra vez. Cuando se analizó desde una perspectiva grupal, aparecieron otros elementos: mensajes reenviados, comentarios de terceros y una sensación general de “tener que posicionarse”.

En las respuestas anónimas, varios estudiantes describieron el mismo patrón: el grupo observaba, opinaba y amplificaba el conflicto, aunque nadie se sentía responsable. El problema ya no era solo la relación entre dos personas, sino una dinámica colectiva de toma de partido.

Las propuestas surgidas del grupo apuntaron a algo distinto de lo habitual: reducir los comentarios sobre conflictos ajenos, no reenviar mensajes privados y pedir ayuda antes de que subiera la tensión. El aprendizaje no fue averiguar quién empezó o quién tenía la culpa, sino comprender cómo el grupo puede intensificar –o desactivar– un conflicto.

Los riesgos (y cómo no arruinarlo)

Aunque las dinámicas de inteligencia colectiva no son magia, es importante entender que estas intervenciones no sustituyen los protocolos de acoso ni la obligación de intervenir cuando hay riesgo. Del mismo modo, si hay intimidación, los implicados son muy populares o impopulares o hay miedo, el grupo puede “votar” una resolución injusta del conflicto, donde la persona o grupo que han sufrido el problema continúan teniéndolo.



Por ello y, aunque la dinámica pueda ser muy positiva, el docente debe garantizar la seguridad del alumnado y diferenciar los hechos que la inteligencia grupal puede resolverlos adecuadamente y otros en los que debemos actuar en base a la normativa, como por ejemplo, ante la detección de un caso de ciberacoso.

Así mismo, hay que ser especialmente cuidadoso con los grados de exposición con los que cada alumno o alumna están cómodos: no todo se trabaja en círculo, hay situaciones que requieren privacidad, protección o intervención especializada.

Es importante también evitar una neutralidad falsa, y dejar claro que “escuchar a todos” no significa equiparar daño y defensa. La mediación no es neutral.

En casos con mucha carga emocional, o en algunos grupos, puede ser necesario trabajar habilidades de regulación y empatía antes de discutir casos complejos.

El aula como comunidad que se corrige

Gestionar conflictos no es añadir una actividad más: es una decisión cotidiana sobre el tipo de ciudadanía que formamos. Si la respuesta escolar habitual es “te castigo y te aparto”, enseñamos que convivir consiste en evitar al otro. Si, en cambio, la respuesta es “nos organizamos para reparar y aprender”, enseñamos algo más difícil y valioso: que los grupos pueden ser inteligentes... incluso cuando están enfadados.

Y lo mejor: no hace falta una plataforma cara para empezar. Hace falta un protocolo que proteja la voz de quien menos habla, enfríe la emoción antes de decidir, y convierta cada conflicto en aprendizaje colectivo. Diseñar inteligencia colectiva en el aula no es innovar por moda: es plantearnos cómo aprendemos a convivir.

MAGISTERIO

La nueva Ley de Educación de Asturias pondrá el foco en la protección del profesorado

La consejera de Educación, Eva Ledo, ha anunciado que la protección de la labor del profesorado y el reconocimiento de su autoridad formarán parte de la futura Ley de Educación del Principado, que el Gobierno está empezando a tramitar.

EFE. Viernes, 13 de febrero de 2026

«Esa ley será el paraguas normativo o marco legal que desarrollará, adaptará y concretará las directrices básicas a la realidad específica de nuestra comunidad», ha señalado la titular de Educación en comisión parlamentaria en respuesta a una pregunta de la diputada del grupo mixto Covadonga Tomé. La consejera ha recordado que el Principado ya cuenta desde 2013 con una ley de autoridad del profesorado, de aplicación en todos los centros sostenidos con fondos públicos, «que le reconoce el derecho al respeto y la consideración por parte de los miembros de la comunidad educativa, y asigna tareas al respecto a familias, alumnado y administración».

Asimismo, en 2019 se publicó la modificación del decreto de derechos y deberes del alumnado en el Principado que, entre otros aspectos, se adaptaba a la citada ley de 2013 de autoridad del profesorado. Además de establecer sus competencias frente a la vulneración de las normas de convivencia y las medidas disciplinarias aplicables, otorga al docente la presunción de veracidad ante cualquier conducta grave contra su autoridad. Por lo tanto, según ha dicho Ledo, con ese marco normativo ya existente en el Principado, la futura Ley de Educación supondrá «el escenario adecuado para proteger y potenciar la labor del docente frente a conductas disruptivas».

Ledo ha enumerado las diferentes iniciativas impulsadas por el Gobierno del Principado para mejorar la calidad educativa, la convivencia en las aulas y la prevención de conflictos. Dentro del pacto Asturias Educa, ha resaltado figura la reducción progresiva de la ratio a 23 alumnos por clase, que llegará a la etapa de Secundaria en el curso 2027-28. Otras medidas son el refuerzo del número de especialistas en atención a la diversidad y la reducción de la carga burocrática, «lo que va a mejorar la calidad educativa y aliviar la presión al profesorado, que se podrá centrar en la enseñanza».

También ha comentado que todos los centros deben tener planes de prevención del acoso, o que el plan bienal de actuación del Servicio de Inspección Educativa dedica un apartado a la gestión del bienestar emocional del profesorado y del alumnado, y a las herramientas para la resolución de conflictos. Por tercer año consecutivo la consejería mantiene un acuerdo con el Colegio Oficial de Psicología para ofrecer un teléfono de atención directa para situaciones de crisis y formación para profesorado y familias.

Además, el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2025-26 contiene un eje centrado en el bienestar emocional de toda la comunidad educativa, incluido el profesorado. «Se trata de dotar a nuestros docentes de herramientas que les permitan impulsar entornos educativos que favorezcan el bienestar emocional y la salud mental, a través de la prevención, la detección de necesidades y la intervención», ha apuntado.

La FP Dual cumplirá dos años en 2026 pero su llegada a las empresas avanza lentamente

La Formación Profesional Dual, que conecta al alumno con la empresa desde el primer año de estudio, cumple dos años en 2026, sin embargo su implantación en las empresas está siendo desigual según territorios y sectores, y la pugna de los centros por colocar a sus alumnos es una realidad del día a día.

Ruth del Moral Lunes, 16 de febrero de 2026

«Los centros tienen dificultades para encontrar empresas», es la frase más repetida por todos los expertos consultados por Efe y que señalan como freno para las pymes los Contratos de Formación en Alternancia (CFA), necesarios para acoger alumnos de la FP en su nivel intensivo (aquel que concentra la estancia en la empresa el último año). Así lo reconocía el director del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), Gerardo Gutiérrez, al explicar recientemente en un foro de la Fundación Bertelsmann que la cifra «no está creciendo» y se firman unos 3.000 contratos de este tipo al mes. Y es que, en un país donde el tejido empresarial es del 99% de pymes y microempresas, se hace complicado contratar a 1,8 millones de alumnos de FP.

«Es una grandísima responsabilidad y el problema no está en la cotización del alumno sino en todo el plan de trabajo que se debe acordar con el centro y que conlleva desde una evaluación hasta cursos de prevención en riesgos laborales», explica el director de Educación y Formación de la CEOE, Juan Carlos Tejada, que incide en que cada semana recibe decenas de llamadas de centros solicitando empresas para que su alumnado pueda titular. «Si el joven no hace la estancia en la empresa, no titula. Es el gran perjudicado», recuerda al tiempo que explica que muchos centros han decidido cursar la FP Dual en el modo general (con menos horas de estancia en las empresas que la intensiva).

La ley de FP Dual establece dos tipologías de formación: la general y la 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 el contrato de formación en alternancia. «La FP intensiva solo crece en las grandes empresas, pero no en las pequeñas y esto genera grandes disonancias entre un modelo y otro y diferentes velocidades entre los propios alumnos», señala el responsable de la CEOE que incide en que cada Comunidad Autónoma gestiona las horas en las empresas con diferentes fórmulas.

La gran mayoría de las regiones estipulan pocas horas el primer año y las concentran en el segundo. Como Madrid: 120 horas el primer año y más de 300 el segundo, explica Tejada, que alerta de que hay autonomías buscando sustituir la estancia en las empresas por formación dentro del centro. «Y esto tiene una dudosa legalidad», recalca.

Mucha burocracia para las empresas

El director de Zona FP y de la Feria La Red Dual, Roberto Cereijo, coincide en que «el problema no es tanto de costes sino de carga de trabajo y burocracia». «¡No tengo gente para tutorizar!, es la frase que más me repiten las empresas. La ley exige que tanto el centro como la empresa tenga personal específico para este alumnado y es difícil», señala mientras afirma que la matriculación en las grandes ciudades crece más que el número de empresas.

La falta de plazas también está vinculada a los territorios y a las diferentes ramas. Regiones despobladas se encuentran con una demanda que no puede ser absorbida por la oferta empresarial de su entorno: «Hay centros que tienen que retrasar la titulación porque no consiguen las prácticas». Y este problema también se da en la FP pública, sobre todo en la rama sanitaria, donde hay pocas plazas que pueda ofertar la administración.

La secretaria de FP en CCOO, Lourdes Núñez, recuerda que «son ciclos que necesitan un nivel de dotación muy elevado y para la red pública tiene un elevado coste». El último informe de este sindicato recalca que el aumento de la demanda de FP no ha venido acompañado de una «expansión equivalente de la red pública ni una planificación territorial suficiente» lo que provoca un aumento «muy significativo» de la matrícula en la privada, sobre todo en Madrid, Euskadi o Aragón que a su vez representan mayor dificultad de encontrar empresas.

El caso del IES Luis Vives de Leganés, centro de excelencia

Con 1.480 alumnos y 6 familias profesionales: Administración y Gestión de empresas, Mecatrónica, Informática, Fabricación mecánica, Automoción e Imagen personal, el director, Juan Carlos Morales, comenta que aún siendo un centro de excelencia se las ve y se las desea para colocar en empresas a todo su alumnado, que va desde la FP Básica hasta la superior. Reconoce que la implantación está siendo «muy complicada». Por un lado hay ramas como Informática donde hay mucha competencia y no es fácil encontrar



estancias y por otro, las pymes quieren estudiantes de segundo curso y no de primero, con lo que al año siguiente todavía se produce mayor cuello de botella y se desorganiza el currículo académico.

«Los profesores empiezan a sentirse agotados porque tienen que llamar a las empresas para que cojan alumnos de primero», incide tras recordar que sobre el papel de la ley «se aguanta todo, pero la realidad es otra y nuestro país es de pequeñas empresas». «Sin lugar a dudas se está ampliando mucho la oferta y esto hace que haya más alumnado y hay batallas entre centros y entre algunas familias profesionales por colocar al alumnado», asevera Javier Nieto profesor en el departamento de Transporte y Mantenimiento de vehículos de este centro.

Morales, por su parte, apuesta por la FP de modalidad intensiva, en la que están todo el año en el centro y todo el segundo en la empresa, aunque advierte de que a partir de 2028 las empresas tendrán que pagar al estudiante una beca equivalente al salario mínimo por la intensiva. «Y esto supondrá un obstáculo para una peluquería de barrio», señala. Carlos y Gonzalo están en primero de automoción, en la modalidad intensiva, y reconocen que con una estancia de un año entero «es más fácil» que te contraten.

¿Qué piden las empresas?

Modificar el contrato de formación en alternancia, que se percibe como excesivamente rígido, fomentar el papel de las organizaciones intermedias, como patronales y cámaras de comercio que pueden ayudar a reducir la burocracia, son algunas de las soluciones que propone la CEOE. Incluso financiar la mitad del salario del alumno por parte del Estado o dar una ayuda directa a la empresa, como en Francia. También pagar un suplemento a los tutores para motivarlos, pues deben tener conocimientos pedagógicos o un sello de reconocimiento.

La Unión de Profesionales y Trabajadores Autónomos (UPTA) apunta a un plan de Relevo Generacional porque en los próximos años cerca de 600.000 trabajadores por cuenta propia se jubilarán. La Fundación Bertelsmann aboga por permitir una selección acordada de los estudiantes entre centro y empresa, ya que según la ley, la última palabra la tiene el centro educativo. Mayor coordinación territorial entre centros y empresas y aumentar la participación de las empresas públicas y de las organizaciones sin ánimo de lucro, son otras recomendaciones.

Nuevas funciones y atribuciones de la Inspección

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 16 de febrero de 2026

La largo tiempo esperada publicación del Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la Inspección educativa, no solo desarrolla aspectos básicos del acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, sino que incorpora nuevas funciones y atribuciones de la propia Inspección. Es el caso de la evaluación de la función directiva, como función, y del conocimiento y análisis de los resultados obtenidos por los centros, como atribución, además de la posibilidad de otras funciones y atribuciones encomendadas por las Administraciones educativas.

La evaluación de la función directiva es una función de la Inspección de Educación

La modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), con la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE (LOMLOE, 2020), incorporó un nuevo apartado, 2, al artículo 146 de la LOE, Evaluación de la función directiva, cuya redacción queda así:

1. Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva.
2. La evaluación de la función directiva de centros, servicios y programas será realizada por el Cuerpo de Inspectores de Educación y formará parte de sus competencias.

Sin embargo, tal precepto, de acuerdo con la disposición final quinta de la LOE (2006), modificada por la LOMLOE (2020), no tiene carácter básico. Esto es, carece de la naturaleza propia de las disposiciones que establecen normas fundamentales, principios o mínimos comunes obligatorios para todo el Estado, que pueden ser objeto de desarrollo, con normativas más detalladas, por las Administraciones educativas.

Por tanto, la encomienda de la evaluación directiva de centros, servicios y programas a la Inspección de Educación tenía una insuficiencia de rango, pues debería haberse incorporado al artículo 151 de la LOE (2006), con los cambios de la LOMLOE (2020), que cuenta con ese carácter básico. Así, en un artículo precedente, «Evolución de las funciones del Cuerpo de Inspectores de Educación» (Magisterio, 29 de septiembre de 2025), publicado meses antes de la promulgación del RD 68/2026, de 4 de febrero, se indicaba: «Debe referirse, asimismo, otra función que no figura entre el conjunto establecido, pero sí en otra prescripción. Es el caso de la evaluación de la función directiva, puesto que la LOMLOE (2020) ha incorporado al artículo 146.2 de la LOE (2006) que: “La evaluación de la función directiva de centros, servicios y programas será realizada por el cuerpo de inspectores de educación y formará parte de sus competencias”. Sin embargo, este

precepto no tiene carácter básico ni de ley orgánica, y podría haberse incluido en el ámbito de las funciones, del artículo 151, con tales rangos normativos, además de generar su contenido cierta duplicidad y confusión».

Con la regulación del RD 68/2026, se adecua, entonces, el rango normativo y la evaluación de la función directiva es incorporada a las funciones de la Inspección de Educación, con esta formulación que figura en su artículo 6 c), de carácter básico: «Evaluar la función docente en los términos y alcances que se regulen por las administraciones educativas y la función directiva de centros, servicios y programas educativos». Figura, por tanto, que la evaluación de la función docente se lleva a cabo en los términos y alcances que regulen las Administraciones educativas, pero la correspondiente a la función directiva de centros, servicios y programas educativos corresponde a la Inspección de Educación. Asimismo, de acuerdo con el artículo 151 b) de la LOE (2006), sin cambios por la LOMLOE (2020), corresponde a la Inspección «Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua». Esto es, la Inspección cuenta con las competencias de supervisión y evaluación de la función directiva, y con la de supervisión de la práctica docente, cuya evaluación se desarrolla en los términos y alcances que se regulen por las Administraciones educativas.

Esta nueva función de la Inspección, o una precisión y concreción significativa, determinada por el artículo 6 c) del RD 68/2026, de 4 de febrero, hace que figuren distintas referencias a la evaluación entre las funciones de la propia Inspección establecidas en el artículo 151 de la LOE (2006) con los cambios de la LOMLOE (2020). Es el caso de:

1. a) Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.
2. c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.

A la que se añade la formulada en el artículo 6 c) del Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero:

1. c) Evaluar la función docente en los términos y alcances que se regulen por las administraciones educativas y la función directiva de centros, servicios y programas educativos.

Por tanto, la Inspección de Educación evalúa, desde del punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, la práctica docente con los términos y alcances que determinen las Administraciones educativas, y la función directiva como función propia. Luego la función regulada en el artículo 151 c) de la LOE (2006), sin modificaciones posteriores, «Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran», queda de algún modo afectada por los cambios del RD 68/2026, de 4 de febrero, si bien puede entenderse de modo general, excluyendo los elementos para los que se precisan funciones propias de la Inspección. Ha de recordarse, en este mismo sentido, que uno de los cambios de la LOMLOE (2020) fue, precisamente, incorporar la evaluación, junto a la supervisión y el control, en la función regulada en el artículo 151 a) de la LOE (2006), antes reproducido.

Importante y significativa precisión, por ello, la que establece el RD 68/2026, de 4 de febrero, al encomendar la evaluación directiva de centros, servicios y programas educativos a la Inspección de Educación.

Conocimiento de los resultados de los centros y servicios, medidas y actuaciones de mejora

Una nueva atribución, o asimismo una concreción relevante, de los inspectores e inspectoras de educación, figura en el artículo 7 f) del RD 68/2026, de 4 de febrero: «Conocer y analizar los resultados obtenidos por los centros y servicios con la finalidad de proponer medidas y actuaciones para la mejora de los procesos educativos». Puede entenderse, así, que se trata de una precisión con respecto a la atribución considerada en el artículo 153 b) de la LOE (2006), sin cambios posteriores: «Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros». Sin embargo, detallar que se trata de conocer y analizar los resultados obtenidos por los centros y servicios educativos es una precisión del todo relevante, con la perspectiva del rendimiento de cuentas y la calidad del sistema educativo, a partir del propio conocimiento y análisis de tales resultados. Además de los efectos resultantes de esta nueva o precisada atribución: la propuesta de medidas y actuaciones para la mejora de los procesos educativos, dirigidas tanto a los centros como a las Administraciones educativas.

El cajón de sastre de las funciones y atribuciones de la Inspección

La LOE (2006), en la redacción original de su artículo 151 h), incluía, entre las funciones de la Inspección, «Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias». Con los cambios de la LOMLOE (2020), tal función dejó de considerarse y este cambio fue bien recibido ante la entidad básica de las funciones de la inspección. Así las cosas, el RD 68/2026, de 4 de febrero, recupera, al metafórico modo de un «cajón de sastre», en su artículo 6 g), «Cualesquiera otras que les sean atribuidas por las administraciones educativas dentro del ámbito de sus competencias, orientadas a los fines a que se refiere el artículo 5 y de acuerdo con las atribuciones previstas en el artículo 7».

El artículo 5 del RD 68/2026, que se refiere, considera estos fines del ejercicio de la función inspectora:

1. Asegurar el cumplimiento de las leyes y normas que atañen a la educación.
2. Garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de la comunidad educativa.



3. Garantizar los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Mejorar el sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

Además, y en todo caso, «la inspección educativa se orientará a la consecución de los fines del sistema educativo español establecidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo».

Con respecto a las atribuciones de la Inspección, se mantiene, sin cambios por la LOMLOE (2020), la atribución formulada en el artículo 153 d) de la LOE (2006): «Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias». Y el RD 68/2026 considera esta redacción en su artículo 7 g): «Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias y orientadas a los fines y funciones a que se refieren los artículos anteriores».

Por tanto, se recupera la posibilidad de que las Administraciones educativas determinen nuevas o concretas funciones de la Inspección de Educación, aunque conforme a las competencias de esta y con la perspectiva de los fines de la propia Inspección y de sus atribuciones establecidas en la regulación básica o, asimismo, por las Administraciones educativas. Este «cajón de sastre», entonces, debe ser objeto de atención, a fin adecuar, de manera pertinente, nuevas funciones o atribuciones que se encomienden a la Inspección educativa, tal como, con carácter básico, ha llevado a término el RD 68/2026, de 4 de febrero.

Ayuso destituye a su consejero de Educación en plena polémica por su ley de universidades

La presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, ha nombrado este lunes a Mercedes Zarzalejo como consejera autonómica de Educación, Ciencia y Universidades en detrimento de Emilio Viciano, que ocupaba el cargo desde 2023 y cuya gestión ha estado marcada por la tramitación de la ley universitaria autonómica.

EFE. Martes, 17 de febrero de 2026

Se trata del primer cambio en el Consejo de Gobierno de Díaz Ayuso en esta legislatura y, consultadas por los motivos del relevo, fuentes del Ejecutivo autonómico han trasladado a EFE que la presidenta había encargado a Viciano en 2023 «un programa de apoyo, refuerzo y modernización de las universidades madrileñas» que no se había visto cumplido. Por ello ahora Díaz Ayuso «ha decidido dar un nuevo impulso» a la Consejería con el nombramiento de Zarzalejo, cuyo objetivo será «sacar adelante este ambicioso proyecto universitario» que la presidenta madrileña «encargó hace ya más de dos años».

Estas fuentes evitan poner la Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (Lesuc) en el centro de ese proyecto, definiéndola como «otra herramienta más que el consejero comenzó a trabajar, pero que tampoco ha fructificado». En cualquier caso, la Lesuc es desde hace meses, y sin haber pasado de la fase de borrador, el foco de las iras de las universidades públicas madrileñas, que se movilizaron durante todo 2025 contra una norma que, denuncian, «perpetúa la infrafinanciación», favorece a las privadas y recorta la autonomía universitaria.

Durante todo el año pasado hubo protestas en las seis universidades públicas madrileñas -Complutense, Autónoma, Rey Juan Carlos, Politécnica, Carlos III y Alcalá-, culminando con una huelga de dos días en noviembre, y ya se prepara una nueva escalada de protestas. Más allá de la polémica en el ámbito universitario, el paso de Viciano por la Consejería ha incluido numerosas novedades que a menudo han abierto, incluso, debates a escala nacional, como su apuesta por la jornada partida, las restricciones al uso de pantallas en las aulas o la incorporación de los dos primeros cursos de la ESO en numerosos colegios de Educación Infantil y Primaria.

En cuanto a la nueva consejera, empezó la legislatura como diputada del PP en la Asamblea de Madrid y fue la encargada de interrogar a Begoña Gómez en la comisión de investigación sobre su cátedra de la Universidad Complutense. En octubre de 2025 había sido nombrada viceconsejera de Universidades, Investigación y Ciencia.

CCOO y UGT atribuyen el cese de Viciano a la movilización de la comunidad universitaria

Los sindicatos CCOO y UGT consideran que el cese de Emilio Viciano al frente de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades es «una victoria de la movilización» y acogen con desconfianza el nombramiento de Mercedes Zarzalejo. «Si hoy Viciano está fuera de la Consejería, es gracias a la lucha constante en las calles, a las huelgas, a las denuncias judiciales y a los informes rigurosos con los que desde CCOO hemos demostrado su absoluta incapacidad de gestión. Hemos puesto en evidencia que el consejero saliente era un muro contra el que chocaban los derechos de los docentes y las necesidades de las familias», ha señalado la secretaria general de la Federación de Educación de CCOO de Madrid, Aída San Millán.

CCOO ha resaltado que Viciano no ha sido capaz de desarrollar la Ley de Educación Superior, Universidades y Ciencia (LESUC), que ha suscitado movilizaciones de la comunidad universitaria, ni ha cerrado un plan de

financiación para las universidades públicas madrileñas, que viven en una situación de «infrafinanciación crónica». La Federación ha acogido con cautela y escepticismo el nuevo nombramiento al considerar que el cambio de personas no implica una modificación de las políticas del Gobierno regional.

«No nos fiamos de nadie que venga de la mano de Ayuso», ha advertido San Millán, quien ha señalado que «los nombres cambian, pero el guión de la Puerta del Sol sigue siendo el mismo: privatización, desmantelamiento de lo público y transferencia de recursos hacia la educación privada-concertada». El sindicato ha subrayado que no habrá «días de cortesía» para la nueva consejera, cuya gestión será vigilada desde el primer minuto.

Las prioridades de CCOO en esta nueva etapa son el blindaje de la Universidad pública; la exigencia inmediata de bajada de ratios, la reducción de la carga lectiva para el profesorado y el fin de la precariedad en las infraestructuras escolares, en la educación no universitaria, así como la denuncia del dinero público «desviado a intereses privados bajo el disfraz de la libertad de elección». «Si la nueva consejera viene a continuar el desguace de la educación pública, nos tendrá enfrente desde hoy mismo», ha avisado San Millán.

El responsable de UGT Servicios Públicos de Madrid Javier Becerra ha opinado que el cambio de titularidad en la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades podría motivarse en la tensión vivida en los campus madrileños durante el último año por un proyecto de ley de enseñanzas superiores que no convence a la comunidad universitaria, sumada a la crisis de financiación que ha llevado a algunas universidades a entrar en una quiebra técnica. UGT observará el rumbo que tome la Consejería en adelante, con una postura abierta al diálogo para buscar la mejora de las condiciones laborales de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza madrileña.

Plataforma universitaria avisa de que mantiene el rechazo a la Lesuc pese al cese de Viciano

La Coordinadora de las plataformas de las universidades públicas de Madrid ha calificado este lunes como «un éxito» el cese del consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, pero ha avisado de que mantendrá sus movilizaciones si la ley universitaria autonómica «sigue adelante». «Los cambios que se produzcan en la Consejería nos parecen importantes, pero nosotros no vamos a cambiar nuestras posiciones», ha declarado a Efe la catedrática de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) Eva Aladro, una de las portavoces de la Coordinadora.

La Comunidad de Madrid ha anunciado este lunes el nombramiento como consejera de la hasta ahora viceconsejera de Universidades, Investigación y Ciencia, Mercedes Zarzalejo, en lo que supone el primer cambio en el Consejo de Gobierno de Isabel Díaz Ayuso en lo que va de legislatura. Precisamente el sábado la Coordinadora de docentes y alumnos de las seis universidades públicas de Madrid acordó acometer «acciones de baja, media y alta intensidad», sin descartar una nueva huelga, si el Gobierno de Díaz Ayuso saca adelante la tramitación de la futura Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (Lesuc) que «perpetuará su infrafinanciación». Aladro ha afirmado que «es la primera vez que cesan a un consejero de Educación» y lo ha atribuido «en gran medida» a «la presión de las universidades», que se va a mantener porque «la situación es gravísima».

Denunciaban desde la Coordinadora que el último borrador de la Lesuc, elaborado «a espaldas de los rectores», sigue sin detallar cómo será el modelo de financiación pero mantiene la «corresponsabilidad de las universidades» en la obtención de recursos desde fuentes externas, incluida «la creación de fondos de inversión», en un contexto en que la financiación autonómica de las universidades madrileñas está «25 puntos por debajo de la media nacional». «Si la infrafinanciación sigue adelante, nosotros seguiremos en las movilizaciones», ha subrayado este lunes Aladro, quien asegura que «la situación es dramática» y hay que «defender una institución como son las universidades».

La Coordinadora alega que, además de aumentar el «control político» de los Consejos sociales universitarios, la Lesuc incluye un régimen sancionador por realizar protestas o colgar carteles no autorizados con multas de hasta 300.000 euros por infracciones muy graves, 100.000 por las graves y hasta 15.000 euros por las leves, «vulnerando los derechos constitucionales de expresión y reunión», entre otros. Fuentes del Gobierno madrileño han trasladado a Efe que, al poco de ser nombrado, Díaz Ayuso encargó a Viciano «un programa de apoyo, refuerzo y modernización de las universidades madrileñas», uno de cuyos ejes es «el nuevo modelo de financiación de las universidades que se viene trabajando con los rectores».

Y añaden que la presidenta «ha decidido dar un nuevo impulso» a la Consejería con el nombramiento de Zarzalejo, cuyo objetivo será «sacar adelante este ambicioso proyecto universitario» que Díaz Ayuso «encargó hace ya más de dos años». Estas fuentes evitan poner Lesuc en el centro de ese proyecto, definiéndola como «otra herramienta más que el consejero comenzó a trabajar, pero que tampoco ha fructificado».

Dimiten tres diputados del PP tras el cambio

Tras conocerse ayer el relevo del consejero Viciano, el portavoz de Educación del PP en la Asamblea, Pablo Posse, y otras dos diputadas, Mónica Lavín y Carlota Pasarón, han renunciado a su acta, según han confirmado a Efe fuentes parlamentarias.. Lavín era hasta su dimisión la portavoz de Política Social del Grupo Popular en la Asamblea regional y Pasarón lo era de Juventud.

Posse ha anunciado su renuncia durante la Comisión de Educación que se celebraba este martes en la Asamblea y ahí ha avanzado también los inminentes ceses de dos directores generales de la Consejería, el de Universidades, Nicolás Javier Casas, y la de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, María Luz Rodríguez de Llera. Durante la sesión de la comisión, Posse ha leído un mensaje que, según ha dicho, le han enviado ambos directores generales para decirle que «en los próximos días cesarán de sus cargos» y trasladar su agradecimiento a los portavoces parlamentarios por su trabajo en la comisión.

Luego Posse ha aprovechado para agradecer la labor de Viciano, quien «ha puesto en marcha medidas muy importantes», y también a la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, «por la oportunidad y la confianza en estos años». Posteriormente al anuncio de Posse se ha conocido la dimisión de las responsables parlamentarias de Política Social y de Juventud. Fuentes del PP han indicado a Efe que con los sustitutos de estos tres diputados, en el grupo parlamentario del PP contarán con «perfiles muy municipalistas» ya que los nuevos parlamentarios serán Eva María Gallego, alcaldesa de Madarcos; Irene Zamora, exalcaldesa de Collado Mediano; y Paul Rubio, exconcejal de Villaviciosa de Odón y actual coordinador de Seguridad y Emergencias de Móstoles.

El exconsejero de Educación, Universidades y Ciencia de Madrid, Emilio Viciano ha reaccionado este martes en su cuenta de X a su cese, del que ha dicho que se ha producido a petición propia, agradeciendo a la presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, la oportunidad de ejercer el cargo durante estos años. «Ha sido un honor servir a los madrileños estos años. Hoy se publica mi cese –a petición propia–, y quiero agradecer a mi equipo la gran labor hecha», ha expresado el ex consejero en la red social.

La izquierda dice que «el PP de Ayuso se desmorona»

Más Madrid y el PSOE-M han coincidido en señalar que el PP regional, con Isabel Díaz Ayuso a la cabeza, «se desmorona» tras constatar «el fracaso» de su política educativa, ejemplificado a su juicio en la destitución de Viciano. El secretario general del PSOE-M, Óscar López, ha escrito en la red social X que «los ceses y dimisiones» se suceden porque la presidenta autonómica «no consigue doblegar a los rectores con su sectaria ley de universidades» y termina su mensaje asegurando que «el PP de Ayuso se desmorona».

A su vez, la portavoz de Más Madrid en la Asamblea regional, Manuela Bergerot, ha escrito en un mensaje en la misma red social que «caen los ejecutores de la política educativa de Ayuso ante el fracaso de Ayuso en universidades y en todos los ámbitos de la educación pública madrileña. Bergerot considera que esta sucesión de cambios «es el reconocimiento de la debilidad del PP madrileño y la falta de resultados», y entiende que «lo que debe cambiar ahora son las políticas».



Javier Luna: Cualidades en un director son “dejarse corregir y reconocer que siempre hay margen de mejora”

José Luis Fernández. 13 febrero, 2026

En un momento de profundas transformaciones en el mundo educativo, el papel de directores y equipos directivos es esencial para liderar esos cambios. Fondos de inversión que adquieren centros escolares, cambios legislativos constantes, descenso de la natalidad y una creciente demanda de personalización dibujan un escenario complejo. En medio de este contexto, Javier Luna, director del Colegio Cristo Rey y Coach ejecutivo certificado por la ICF reivindica un liderazgo basado en el acompañamiento, la autenticidad y la apertura.

Su planteamiento no se articula desde la teoría abstracta, sino desde la experiencia acumulada en la dirección de distintos centros, tanto privados como concertados, y desde una formación sólida en mentoring y coaching. “Porque la gestión yo no la entiendo ni la he entendido nunca exclusivamente como apagar fuegos, marcar objetivos, sino más bien la gestión en un centro educativo, en una etapa. Yo lo veo en una empresa igual. Es acompañar a las personas para que sean mejores, porque si son mejores, darán mejores resultados”. Con esta declaración, Luna fija el eje de su modelo de liderazgo: la persona en el centro, por encima de la estructura.

El descubrimiento de las propias carencias

La trayectoria de Javier Luna no está exenta de autocrítica. Al asumir por primera vez la dirección de un colegio, lejos de instalarse en la seguridad del cargo, experimentó una toma de conciencia profunda sobre sus límites. “Y de ahí salté a la dirección de un primer colegio donde me di cuenta, sobre todo, de mis carencias”, reconoce. Para él, aceptar responsabilidades implica entender que el nombramiento responde a un

potencial, no a una plenitud ya alcanzada: “Uno tiene que formarse y también ser consciente, tomar conciencia de las carencias que uno tiene para mejorarlas”.

Ese reconocimiento no fue un punto de debilidad, sino el comienzo de una etapa de formación intensiva. Durante cinco años dirigió un centro educativo antes de trasladarse a Madrid, donde inició un nuevo proyecto y comenzó a impartir clases en la Universidad Francisco de Vitoria. Allí profundizó en el *concepto de acompañamiento*, una idea que se convertiría en la columna vertebral de su propuesta educativa.

“Ahí aprendí mucho sobre acompañar, sobre el acompañamiento... pero me faltaban herramientas”. Esa búsqueda de herramientas le condujo a formarse como mentor y posteriormente como coach en la materia. “Y ahí se me abrió el mundo. Si algo debe aprender un buen coach es saber preguntar. Y la pregunta es tan poderosa, tan poderosa”.

El coaching, explica, no consiste en ofrecer respuestas prefabricadas, sino en *provocar procesos de descubrimiento*. “Yo te hago la pregunta, pero la respuesta me la das tú. Eso en un equipo es clave”. Para Luna, esta dinámica transforma la gestión de los equipos directivos y también el acompañamiento individual a alumnos y profesores.

Recuerda el caso reciente de un estudiante universitario al que comenzó a coachear. El joven había elegido su carrera más por presión familiar que por convicción propia. “Yo le hice una pregunta muy sencilla. Si la decisión estuviera en tus manos, ¿qué decidirías ahora?”. La respuesta fue contundente: “Si estuviera en mis manos, yo lo que haría ahora es dejar la carrera y tener unos meses para reflexionar exactamente hacia dónde quiero ir”.

Esa escena resume la filosofía de Luna: no imponer caminos, *sino ayudar a descubrirlos*. “No se trata tanto de que tú le digas a las personas lo que tienen que hacer, sino que descubran por ellos mismos cuál es el mejor camino”. En el ámbito empresarial los objetivos pueden ser cuantificables; *en el plano vital, la decisión última siempre corresponde a la persona*.

La apertura como cualidad esencial

Cuando se le pregunta por las cualidades que debe tener alguien para formar parte de un equipo directivo, su respuesta se aleja de los lugares comunes. “Más allá de las competencias que tenga esa persona... para mí lo fundamental es apertura, es absolutamente clave”.

La apertura, explica, implica dejarse corregir, mirar más allá del propio proyecto, reconocer que siempre hay margen de mejora. “Una persona que tiene apertura es una persona humilde, es una persona que acoge las cosas”. En su opinión, sin apertura es imposible construir un *liderazgo compartido*.

Este enfoque rompe con modelos jerárquicos tradicionales. “¿Cómo quieres que te trate tu jefe? Pues con cariño, con humildad, con apertura, con cierta flexibilidad cuando es necesario, con la exigencia adecuada”. Para Luna, la autoridad no se impone; se construye desde la coherencia y el respeto.

En su visión, un centro educativo es una comunidad. “Nosotros somos una comunidad y eso significa que somos una suma de dones. No todo lo tiene que hacer uno, ni uno lo tiene que saber todo”. Sin embargo, advierte contra una delegación superficial: “Para delegar, primero tienes que saber tú en profundidad aquello que estás delegando”.

La gestión educativa actual exige conocimientos jurídicos, burocráticos, emocionales y metodológicos. Ante esa complejidad, Luna propone una distribución inteligente de responsabilidades. El liderazgo, sostiene, debe permear desde la dirección hasta los equipos docentes: “Un director... tiene que mostrar una manera de liderazgo... no para que se quede en los mandos intermedios, sino para que desde los mandos intermedios permee a sus equipos”.

Lejos de sentirse amenazado por el talento ajeno, lo reivindica: “Si un líder debe tener algo claro, es que yo he de tener en mi equipo personas que sepan más que yo... A mí no me importa que mi equipo sepa más que yo en cosas. Al contrario, me gusta que sea así”.

Centros grandes, centros pequeños: estructuras y cercanía

Haber dirigido colegios de distinto tamaño le permite comparar modelos. En un centro de 1.500 alumnos, admite, la estructura organizativa inevitablemente aleja al director de ciertos matices del día a día. En cambio, en un colegio de dos líneas como el actual, *la cercanía es una fortaleza*. “En nuestro colegio decimos que nosotros acompañamos porque podemos acompañar”.

La relación con la titularidad también cambia según el modelo. En instituciones grandes, la dinámica es más distante por pura logística. En su situación actual, destaca la *generosidad* de la congregación titular: “Han entendido que asumen que la dirección es la dirección y te dejan hacer. Pero también es verdad... que eso no significa ir a la mía, significa *ir de la mano*”.

El sector educativo vive una transformación acelerada, con la entrada de grandes grupos internacionales y fondos de inversión. Ante esta realidad, Luna apuesta por la *autenticidad*: “Yo creo que ahora más que nunca no hay que tener complejos. ¿Tú qué eres y quién eres como colegio? Y si estás convencido de ello, avanza hacia allí”.

El descenso de la natalidad añade presión competitiva, pero su respuesta no es el miedo. “Yo tengo que trabajar sabiendo lo que soy y reafirmarme en lo que realmente soy y quiero ser”. Frente a la posible



deshumanización de estructuras demasiado grandes, reivindica la cercanía: *“La gente cada vez más está volviendo a pedir humanidad, acompañamiento, familiaridad”*.

Al final, recuerda, los padres confían a los colegios “los tesoros más preciados que tienen”. Y lo esencial no ha cambiado en décadas: *“Quieren que su hijo esté bien, que sea feliz, que aprenda”*.

¿Una reconversión del sistema educativo?

En el plano político, su postura es clara. Si fuera ministro de Educación, su primera medida sería *“sentarme con profesionales de verdad, del mundo educativo”*. Reclama *apartar la ideología partidista y apostar por expertos pedagógicos*: *“Fuera de ideología, vamos a hablar de educación”*.

Va más allá y plantea la necesidad de una *transformación profunda*: *“Creo profundamente en eso... estamos en un punto en que tenemos que hacer limpieza”*. Utiliza una metáfora doméstica para explicarlo: abrir el trastero y desechar lo que ya no sirve. *“¿Qué no está funcionando ya? Abramos el trastero, quitemos lo que sobra... y empecemos a revolucionar un poco”*.

La conversación culmina con una pregunta abierta: *¿cómo sería el mejor centro educativo del mundo?* Su respuesta sintetiza toda su filosofía: *“Yo tengo una teoría, los resultados académicos son la consecuencia de un proceso. Ese proceso de aprendizaje es un proceso humano”*.

Para Javier Luna, la excelencia no se mide solo en calificaciones, sino en la calidad del acompañamiento. *“Yo creo que el mejor centro educativo del mundo es aquel que sabe acompañar todo lo que es un alumno, a todos sus niveles”*.

En una época marcada por métricas, rankings y estrategias de marketing, su propuesta devuelve la mirada a lo esencial: *la relación humana como motor de cualquier proceso educativo*. Y en ese acompañamiento —paciente, abierto y auténtico— sitúa no solo el futuro de su colegio, sino el horizonte de la educación contemporánea.

Solo en 3 de cada 10 países se requiere experiencia en gestión para ser nombrado director de un centro

El liderazgo educativo se ha convertido en una de las piezas clave, y a menudo más infravaloradas, de la transformación de los sistemas de enseñanza en el siglo XXI. Lejos de limitarse a tareas administrativas, los líderes educativos son hoy agentes de cambio llamados a impulsar mejoras profundas en el aprendizaje, la equidad y la innovación pedagógica.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 17 de febrero de 2026

Sin embargo, los datos disponibles revelan una brecha significativa entre las expectativas depositadas en ellos y las condiciones reales en las que desarrollan su labor. Identificar, formar y apoyar a las personas con la visión y las competencias adecuadas sigue siendo uno de los grandes retos de las políticas educativas contemporáneas, como así lo constata el Informe GEM 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar para aprender.

Los responsables políticos se enfrentan a una pregunta estratégica: cómo garantizar que quienes asumen responsabilidades de liderazgo estén realmente preparados para transformar las escuelas y los sistemas. Los marcos nacionales coinciden en señalar cuatro dimensiones esenciales del liderazgo eficaz: establecer expectativas claras, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y capacitar a las personas.

No obstante, la realidad dista de este ideal. Una revisión global de programas de formación de directores muestra que apenas la mitad aborda al menos una de estas dimensiones y solo uno de cada cinco cubre las cuatro de forma integral. Para los expertos, esta carencia formativa limita el potencial transformador del liderazgo escolar.

La evidencia empírica refuerza la importancia de contar con buenos directores. Las escuelas con liderazgos sólidos tienden a obtener mejores resultados académicos. En Estados Unidos, por ejemplo, se estima que el liderazgo del equipo directivo y del profesorado explica hasta el 27% de la variación en los resultados del alumnado entre centros, situándose solo por detrás del impacto directo del profesorado. Esta cifra subraya que la figura del director no es meramente organizativa: su influencia pedagógica es determinante.

El efecto del liderazgo se extiende también al desempeño docente. Un estudio en 32 países encontró que un liderazgo fuerte se asocia con mejoras en las prácticas del profesorado. A escala global, el 57% de los países espera que los directores proporcionen retroalimentación al profesorado basada en observaciones en el aula. Sin embargo, se detecta una tendencia preocupante: en los países de ingresos altos, la proporción de directores de secundaria que supervisan las actividades docentes ha descendido del 81% en 2015 al 77% en 2022. Este retroceso sugiere una posible pérdida de foco en el liderazgo pedagógico frente a otras tareas.

Más allá del rendimiento académico, los directores eficaces desempeñan un papel crucial en la construcción de entornos escolares seguros, saludables e inclusivos. La prevención del acoso escolar y la promoción del bienestar emocional se han convertido en prioridades crecientes.

Durante la pandemia de la COVID-19, muchos directores en Estados Unidos adaptaron el currículo para priorizar el desarrollo socioemocional del alumnado. En Malta, por su parte, equipos directivos trabajaron estrechamente con las comunidades para fomentar culturas escolares inclusivas dirigidas a estudiantes migrantes, incorporando apoyos lingüísticos específicos.

No obstante, el desarrollo de un liderazgo eficaz depende en gran medida de cómo se selecciona y se retiene el talento. Los sistemas educativos que utilizan procesos de contratación abiertos y competitivos tienden a obtener mejores resultados. Pese a ello, solo el 63% de los países cuenta con procedimientos de este tipo para nombrar directores en primaria y secundaria. La discrecionalidad política sigue teniendo un peso considerable en muchos contextos, lo que puede debilitar la profesionalización del cargo.

Otro mito que el informe cuestiona es la idea de que los mejores docentes se convierten automáticamente en los mejores directores. Aunque el 76% de los países exige que los directores sean profesores plenamente cualificados, solo tres de cada diez requieren experiencia en gestión. Esta brecha formativa es relevante, porque el liderazgo escolar exige competencias específicas (gestión de equipos, planificación estratégica, análisis de datos o administración financiera) que no siempre se adquieren en la práctica docente.

Autonomía directiva

La autonomía emerge como otro factor crítico. Los sistemas educativos con mejores resultados suelen conceder mayor margen de decisión a los directores en materia de recursos humanos y financieros. Sin embargo, incluso en los países más ricos, menos de la mitad de los directores tiene responsabilidad sobre el contenido de los cursos o sobre la fijación de salarios del profesorado.

Además, cerca del 40% de los países no reconoce legalmente la autonomía de las instituciones de educación superior. Para los analistas, esta falta de autonomía limita la capacidad de los líderes para adaptar las respuestas a las necesidades reales de sus centros.

A ello se suma un déficit formativo persistente. Aunque la mayoría de los países ha establecido estándares de liderazgo escolar, casi la mitad de los directores en países de ingresos altos no recibe formación previa al nombramiento. Solo el 31% de los países cuenta con normas claras de inducción para nuevos directores. Las carencias son especialmente visibles en competencias prácticas: alrededor de una cuarta parte de los directores de países ricos carece de formación adecuada en uso de datos, gestión financiera o alfabetización digital.

El problema se agrava por la sobrecarga de funciones. En la práctica, muchos directores disponen de poco tiempo para ejercer el liderazgo pedagógico que se les exige. Una encuesta en 14 países de renta media reveló que el 68% de su jornada se consume en tareas rutinarias de gestión. En los países de la OCDE, aproximadamente un tercio de los directores de escuelas públicas y una quinta parte de los de centros privados afirma no disponer de tiempo suficiente para el liderazgo instruccional. La paradoja es evidente: se espera que transformen la escuela, pero se les absorbe en la administración cotidiana.

Frente a este modelo individualista, gana terreno la idea del liderazgo compartido. Distribuir responsabilidades entre equipos directivos, profesorado, alumnado y comunidad educativa favorece entornos de aprendizaje más colaborativos y resilientes. Sin embargo, la colaboración sigue siendo la dimensión menos desarrollada en los programas de formación. Solo la mitad de los países enfatiza explícitamente la cooperación docente en sus estándares de liderazgo y apenas un tercio de los programas formativos la prioriza.

Pese a estas carencias, existen señales de avance. Alrededor del 80% de los países exige que los consejos escolares incluyan a profesores; el 83%, a padres; el 62%, a miembros de la comunidad, y el 57%, a estudiantes. Estos datos reflejan un reconocimiento creciente de que la gobernanza escolar debe ser más participativa, aunque la cultura organizativa en muchos centros sigue siendo marcadamente jerárquica.

El informe también advierte de un ángulo frecuentemente olvidado: el liderazgo del sistema. Los funcionarios educativos a nivel central y local son actores con capacidad para impulsar mejoras estructurales y alinear reformas. Cada vez más países reconocen que otorgarles mayor autonomía puede amplificar su impacto. La experiencia del estado mexicano de Puebla ilustra este enfoque: el éxito de su reforma educativa se atribuye en buena medida a la coordinación de esfuerzos entre distintos niveles administrativos y actores del sistema.

En conjunto, los datos dibujan un diagnóstico claro: el liderazgo educativo es un motor esencial de la calidad y la equidad, pero sigue infraatendido en las políticas públicas. Profesionalizar la selección, reforzar la formación, ampliar la autonomía, distribuir el liderazgo y liberar tiempo para la tarea pedagógica aparecen como prioridades urgentes. Sin estos cambios, advierten los expertos, los sistemas educativos seguirán pidiendo a sus líderes que transformen la escuela... con herramientas claramente insuficientes.

Mapa de la evolución de la FP privada

XTART FP, Ilerna y CESUR impulsan la evolución de la Formación Profesional en España promoviendo modelos de formación que integran el uso de la tecnología y el desarrollo de competencias blandas.

Miranda Escolar. 19 febrero 2026

Así se desprende del análisis realizado por el grupo de expertos del Instituto Coordinadas de Gobernanza y Economía Aplicada (ICGEA), que ha examinado cómo están evolucionando los modelos de formación en España.

Ahora, como ya ocurrió en el desarrollo del país en los años 50, la Formación Profesional en España ha demostrado ser un motor clave para mejorar la empleabilidad y responder a las nuevas demandas de talento del mercado. Los datos respaldan su innegable papel como motor de empleo en la actualidad.

Según el Monitor de la Educación y la Formación de 2025 de la Unión Europea, los titulados en FP superior tienen una tasa de empleabilidad del 83,9%, más cercana a la media europea de 86,7%, reflejando una vía directa y efectiva hacia el empleo. La tasa es incluso más alta en la modalidad dual, donde el 33,8% de los estudiantes acceden al mercado laboral en el primer año tras finalizar sus estudios.

Sin embargo, los modelos de FP afrontan grandes retos para mantenerse como un elemento tractor de empleo. Iniciativas como la Ley de FP y las inversiones de Fondos Next Generation han contribuido a la transformación que ha vivido la FP en España en los últimos años -con el impulso de la FP dual en el centro-.

No obstante, aún queda un largo camino que recorrer para integrar tecnologías emergentes como la IA en la formación y cambiar la imagen de la FP, sobre todo en los grados medios, como un modelo de formación de excelencia, que ofrece opciones de empleo de calidad y que puede ser la puerta de acceso a la formación universitaria.

En este sentido, desde el sector privado están apareciendo nuevos modelos de FP, más modernos y ágiles, que apuestan de forma clara por la FP Dual y por la creación de perfiles profesionales que combinan habilidades blandas, conocimientos técnicos y capacidades digitales avanzadas.

"La creciente brecha de profesionales cualificados en tecnologías avanzadas encuentra en la Formación Profesional una solución clave y eficaz. Para mantener su relevancia y adaptabilidad a las constantes transformaciones del mercado, es crucial que el modelo de FP siga progresando. La integración de formación práctica y el desarrollo de competencias críticas son fundamentales para asegurar que los estudiantes estén preparados para los retos actuales y para los desafíos del futuro. En este contexto, las instituciones de FP privadas están a la vanguardia, liderando la creación de modelos educativos más dinámicos, innovadores y alineados con los estándares internacionales, marcando el camino hacia una formación más conectada con las necesidades del mercado", afirma Jesús Sánchez Lambás, vicepresidente ejecutivo del Instituto Coordinadas.

Instituciones de Formación Profesional que impulsan la transformación del modelo en España

En España, varias marcas están liderando esta evolución en la FP. Además de XTART FP, que destaca por su modelo flexible y su alta empleabilidad, otras instituciones como Ilerna FP, Cesur FP y Davante FP destacan por la apuesta por la formación práctica y el uso de tecnologías en el desarrollo de sus estudiantes.

Así, XTART FP ofrece ciclos formativos en modalidades presencial, semipresencial y online, adaptados a las necesidades de sectores como la salud, emergencias, y tecnología. Basado en el modelo Business & Tech del Grupo UAX al que pertenece, XTART FP promueve la implantación de grandes compañías en sus campus para fomentar la integración y colaboración con sus alumnos. Este modelo evoluciona la FP Dual de las prácticas en empresa a la convivencia de estudiantes y empresas y se traduce en la cocreación de contenidos con empresas como Accenture y Quirónsalud, garantizando la formación en habilidades altamente demandadas y asegura una conexión directa con el mercado laboral.

Por su parte, Ilerna FP, con una fuerte presencia internacional y más de 100.000 estudiantes, destaca especialmente en la modalidad de FP online por su flexibilidad, permitiendo a los estudiantes combinar formación y trabajo. La plataforma digital facilita el aprendizaje a distancia, adaptándose a las necesidades de los estudiantes, y asegura la empleabilidad con programas de prácticas y convenios con empresas de alto nivel. Ofrece más de 30 ciclos formativos en áreas como Sanidad, Marketing y Comercio, Informática y Comunicaciones, y Administración y Gestión.

Cesur FP, con más de 25 años de experiencia y 30 centros distribuidos por toda España, garantiza un acceso fácil y cercano a la formación. Su modelo educativo 360° cubre todas las facetas de la formación, desde la teoría hasta la práctica en empresas. Su amplio catálogo de titulaciones se conforma por más de 100 referencias oficiales distribuidas en áreas como Sanidad, Deporte, Administración, Marketing, y Hostelería y Turismo.

Davante FP, promueve un modelo enfocado en la accesibilidad, con 120 centros en España, Italia y Portugal. Davante FP ofrece más de 600 cursos en áreas como Sanidad, Deporte, Administración, Comercio, Imagen Personal y Electrónica; en modalidades presenciales, online y abiertas, adaptándose a las necesidades de estudiantes de todas las edades y que integran el uso de plataformas avanzadas para el aprendizaje interactivo y el desarrollo de habilidades digitales. Además, su enfoque hacia el empleo está respaldado por más de 15.000 ofertas laborales anuales.

Universae apuesta por un modelo educativo flexible, digital y orientado al empleo en el que se combina una amplia oferta de titulaciones oficiales con metodologías online y semipresenciales, que permiten adaptar el aprendizaje a distintos perfiles de estudiante. Al mismo tiempo, su modelo incorpora una visión alineada con las necesidades del mercado laboral, integrando competencias técnicas, digitales y transversales.



¿Clamor educativo o reclamo especulativo? **OPINIÓN**

Joan Nonell 12 de febrero de 2026

El diario *Ara* publicó el pasado 22 de enero un artículo firmado por dos miembros del colectivo *Clam Educatiu*, que agrupa a una serie de docentes habitualmente posicionados a favor de las medidas educativas y pedagógicas impulsadas por el *Departament de Educació* y otras instituciones afines, como la *Escola Nova 21* o la Fundación Bofill, como la defensa de la autonomía de los centros, la limitación de la movilidad del profesorado o la apuesta por la selección de los miembros del claustro por parte de las direcciones.

Éste último era, justamente, el tema que abordaban las autoras del artículo, presentándolo como un tabú, es decir, una especie de prohibición arraigada en tradiciones desfasadas que impiden la modernización de los equipos docentes y la mejora de la calidad educativa en la escuela pública, a su juicio, ya que al no poder elegir arbitrariamente a los docentes que deseen, se impide a las direcciones poder «formar equipos coherentes con sus necesidades docentes». No perderé el tiempo recordando las prácticas de selección encubierta que ya permite la administración a las citadas direcciones de los centros educativos públicos, con mecanismos como la reserva de plazas perfiladas o las entrevistas a los posibles candidatos en los procesos de adjudicación de plazas previstos en cada curso escolar, contrariando principios selectivos más transparentes y equitativos como los que instruyen el concurso de traslados. Pero a juicio del colectivo que clama -o más bien brama-, con esto no basta. Quieren libertad total para los equipos directivos en la elección del personal que configura las plantillas docentes de cada centro, tal y como hacen las escuelas concertadas.

La medida se presenta con tintes taumaturgicos y se considera que daría la vuelta, como si de un calcetín se tratase, a los males de la escuela pública, ya que permitiría distinguir al profesorado implicado con el proyecto educativo singular de cada centro, de aquél que tiene una mirada crítica, arrinconando y finalmente expulsando a aquellos que no comulguen con el pensamiento único pedagogo propio de aquellos que quieren convertir los claustros en sepulcros y las escuelas en cementerios del espíritu crítico, para erradicar el debate constructivo que contraste propuestas y cuestione soluciones admitidas sin evidencias demostrativas que acompañen su implantación. La voz discordante molesta. Como también los sindicatos que se oponen denunciando flagrantes casos de amiguismo, nepotismo y clientelismo en la elección del profesorado que este mecanismo permite y fomenta.

Especialmente falaz es la argumentación esgrimida por las autoras para desautorizar la tarea sindical en este punto, al querer limitar y circunscribir el papel de la acción sindical a la defensa de los derechos laborales de los funcionarios, mientras reprochan como una intromisión el posicionamiento crítico respecto a prácticas pedagógicas, como si éstas no condicionaran los derechos de los profesionales de la enseñanza. ¿Olvidan estas pretendidas docentes que los sindicatos educativos están formados por maestros y profesores que integran los mismos claustros que sus medidas quieren expurgar? Lo saben bien, por lo que desautorizar a los sindicatos es parte de la misma estrategia de silenciamiento que se oculta tras la tan europea y moderna medida de dar plenos poderes selectivos a las direcciones de los centros educativos.

Vamos pues a la premisa mayor de su exposición de razones en favor de dar carta blanca en la selección del personal docente a los equipos directivos. La razón primordial es que esta práctica distingue a la escuela concertada. Intuimos que tras esta afirmación se esconde la premisa implícita del éxito educativo del modelo concertado, que contrastaría con el ineficiente funcionamiento de la escuela pública. Por eso es necesario equiparar, al menos en relación a los mecanismos de elección del personal, la pública y la concertada. Como la premisa de que la escuela concertada funciona mejor que la escuela pública no está explicitada en la argumentación, es algo que no es necesario demostrar. Nos ahorran así las autoras los detalles de una

comparativa que debería extenderse a aspectos que van más allá del procedimiento selectivo del profesorado que imparte docencia en uno y otro modelo. Tal comparativa, para ser del todo honesta, debería evidenciar los propósitos divergentes que animan a uno y otro modelo. Así, la escuela concertada no debe olvidarse que es un negocio, por mucha vocación educativa y voluntad de servicio que anime sus propósitos fundacionales. Por su parte, la escuela pública es un instrumento de igualación de oportunidades que alimenta el principio de nuestra convivencia democrática, como un pilar básico del Estado del Bienestar garantizando -o así debería ser- la formación plena y gratuita para todos los ciudadanos.

El beneficio económico de las patronales titulares de los centros concertados es el fin último que anima su política de actuaciones, que incluyen una amplia gama de actividades secundarias, como comedores escolares o actividades extraescolares, colonias, etc. todas ellas lo suficientemente rentables como para permitirse seleccionar indirectamente al alumnado integrante de sus proyectos educativos, que presenta unos niveles socioeconómicos mucho más homogéneos que los que podemos observar en la escuela pública, con una mayor diversidad y un número muy superior de casos con necesidades educativas específicas. Si la escuela concertada obtiene resultados más exitosos, en consecuencia, no se debe a que sus equipos docentes estén más cohesionados e implicados en los proyectos del centro, sino porque el funcionamiento de toda la institución, incluidos los educandos y familias receptoras del servicio, buscan la mayor eficiencia económica.

Que los criterios que vertebran el sistema educativo público y privado se igualen, imitando los procedimientos de la concertada, es, en definitiva, un nuevo triunfo del neoliberalismo rampante, que ha convencido a los técnicos educativos del Departamento de que no es el valía personal del alumno el principio inspirador de su formación, sino la capacitación profesional futura de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, precisamente lo que las familias preocupadas por la educación de sus hijos buscan cuando eligen la concertada como opción escolar. Ni que decir tiene que estas opciones especulativas de futuro productivo, en forma de éxito académico, aparecen disfrazadas de humanismo biempensante, no fuera que la vergüenza de convertir la escuela en un negocio que, además, perpetúa el clasismo socioeconómico, los desenmascara.

En esta tarea de ocultación, colectivos como el demandante del artículo, *Clam Educatiu*, son esenciales, al transformar arreglos comerciales y el futuro de los alumnos, con supuestas prácticas pedagógicas modernas y eficientes, en la excusa perfecta para colonizar la escuela pública y pseudo-privatizar su funcionamiento, con medidas como la profesionalización de las direcciones, o la vinculación de subvenciones e incentivos económicos para los centros y trabajadores –ya no profesores- con la obtención de resultados académicos favorables. Por todo ello, la propuesta que bucea en el artículo suena más a un reclamo especulativo que a una demanda íntegra y compartida por el personal docente que sigue resistiendo los embates neoliberales que asedian, también desde dentro, a nuestra pobre, desvalida e infradotada escuela pública.

Joan Nonell. Profesor de filosofía en centros de enseñanza públicos del área metropolitana de Barcelona.

Triaje educativo **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 13 de febrero de 2026

Entendemos muy mal, y de modo fetichista y supersticioso, la *modernidad líquida* que nos ha tocado vivir. Encumbramos ideologías de libre mercado y sus líderes carismáticos sin reflexión alguna. Los gurús pedagogistas son exactamente esto: comerciales de productos concretos, productos solucionistas que se alimentan de miedo social. Zygmunt Bauman, hace veinte años, en *Miedo líquido*, parece que profetizaba nuestro estado social actual sobre todo en relación a la innovación técnica: “En la fase en la que nos encontramos actualmente, una gran parte del “progreso” cotidiano consiste en reparar los daños directos o “colaterales” causados por intentos pasados y presentes de acelerarlo. Las tareas que se nos presentan por delante como producto de tales ejercicios de gestión de crisis suelen ser *menos* manejables o “gestionables” que las anteriores. Y no hay modo alguno de saber cuál de las gotas tan ávidamente vertidas acabará colmando el vaso, es decir, cuál de las sucesivas gestiones convertirá definitiva e irremediamente la tarea siguiente en inmanejable o “ingestionable”.

Mi hipótesis es que la LOMLOE, en su despliegue grotesco de gimnasias y genuflexiones absurdas, fue esa gota que colmó el vaso de nuestra educación. Atenciones individualizadas imposibles, currículos tan inútiles como incomprensibles, una ruptura tecnológica que se ha manifestado como un pelotazo económico sin precedentes, una auténtica *shitstorm* oficial de amenazas e incumplimientos (ejemplos: las purgas de funcionarios desobedientes que prometió Celaá, la *españolización* de niños catalanes invocada por Wert, o los refuerzos académicos que debían compensar las deficiencias crecientes, prometidos tanto por Alegría como por su predecesora; el máster de dos años proclamado recientemente)... Nuevos desafueros, nuevas utopías que conducen a la distopía. Los daños causados por el “progreso” irracional ya no pueden subsanarse a través de la homeopatía gerencial y más dosis de pedagogismo infertilizador. Desde luego tampoco servirán de gran

cosa las inyecciones de retrotecnología neofeudal. Resultaría mucho más maduro y adulto creer en los Reyes Magos que en el archifamoso informe de Jacques Delors.

El “progreso” nos conduce a situaciones no previstas, y tratamos de “progresar” únicamente para corregir los “desvíos” de los “progresos” anteriores. Y esta ha sido la lógica de la política educativa de los últimos 30 años, tratar de controlar un desmoronamiento debido en gran parte a la innovación desviacionista, hasta el punto de no retorno actual, en el que el *ciclo patológico logsista-lomloísta* ha convertido un servicio social básico en un *caos meramente reactivo*.

Bauman llega al meollo del asunto cuando nos detalla por qué los ideales de la Ilustración han fracasado o parecen haber naufragado en la actualidad: “En contraposición flagrante con la estrategia implícita en el *imperativo categórico de Kant*, la racionalidad moderna progresó hacia la libertad, la seguridad o la felicidad sin preocuparse por la medida en que (de ser posible) las formas de libertad, seguridad o felicidad por ella diseñadas eran adecuadas para convertirse en propiedades humanas universales. Hasta el momento, la razón moderna ha estado al servicio del *privilegio*, no de la *universalidad*, y el deseo de superioridad y de unos cimientos seguros para esa superioridad (y no el sueño de una universalidad) han sido su fuerza impulsora y la causa de sus más espectaculares logros”.

El problema, pues, no eran las bases de la Modernidad liberal ni de la democracia, sino que fueran utilizados para emancipar *únicamente* a una élite minoritaria. La *universalidad* de los progresos ilustrados y su labor liberadora fue olvidada, porque no tenía sentido mejorar la vida de la minoría: la propuesta kantiana solo tenía sentido si se aplicaba a la inmensa mayoría. En la actualidad, la élite económica ha utilizado las reformas competenciales para restringir aún más el acceso a las mejoras neoilustradas. Esto se traduce en *tablets* y videojuegos para pobres y clases medias maltrechas, y especialistas y libros de texto, cultura y acceso activo a las tecnologías para una minoría exigua. A este clasismo salvaje se le está empezando a llamar “*Brecha Cognitiva*”. Para el pobre, *fast food* competencial; para el rico, filosofía y capacidad de alterar la gestión algorítmica.

Nuestras leyes orgánicas de educación lo que generan es un *siniestro triaje educativo*, paralelo al que se produce en el ámbito de la sanidad. El proyecto consiste en apartar a las inmensas mayorías de todo contacto con el pensamiento teórico. La élite económica accede a la gobernanza y a los empleos directivos, mientras que para el resto de sociedad la ciudadanía económica plena es un horizonte inalcanzable. La “sorpresa” se produce cuando vuelven a aflorar (¡cómo no!) las neurosis míticas, los conflictos de convivencia azuzados por polarizaciones diversas, la intolerancia y el sectarismo tribal que predominaban antes de la consolidación del proyecto ilustrado. El *moralismo pedagogo* no logra contener esas inquietudes carentes de cauce.

De lo que se trata pues, es de “planificar” en lugar de avanzar a tientas. Redistribuir el conocimiento para redistribuir las rentas. La reforma competencial es el síntoma más claro del paso que hemos dado de la democracia formal a la postdemocracia mercado o su consecuencia lógica y algo más degradada: la *autocracia electoral*. Detenernos, reflexionar, frenar la ‘innovacionitis’ tecnocrática, y dejar de sembrar *despotismo populista* donde debería haber educación integral para futuros ciudadanos adultos. Ni las purgas ni los recortes y privatizaciones típicamente derechistas ni el falso progresismo desconectado de la realidad pueden generar excusas suficientes para que la situación se estabilice. Una innovación disruptiva ha acabado inutilizando nuestra fuente principal de derechos civiles. Lo que antes servía para generar una ciudadanía informada y vigilante, hoy fabrica terror consumista y analfabetismo neomedieval. La LOMLOE no era una iniciativa emancipadora, ni siquiera inclusiva, sino puro aceleracionismo capitalista. La oralidad no es un estado más puro de conciencia que la responsabilidad ilustrada; saber menos no es saber más, las paparruchas furiosas del pedagogismo son carne de chiste, fuentes de chirigota y meme. El éxito aceleracionista ha significado el naufragio definitivo de los objetivos modernizadores diseñados originalmente para aspirar a la universalidad.

El objeto de las futuras gestiones neoeeducativas será seguir extrayendo rentas *cultivando ignorancia entre ruinas*, en ningún caso intereses educativos. La lucha es entre capital y escuela, no entre innovadores y profesaurios. El engaño fundamental que sin que alguien enseñe alguien puede aprender ya es una antigualla ridícula, un fantasma irritante de otra época en la que el candor y el cinismo podían caminar juntos hacia un futuro dorado. Este futuro hoy se ha visto que estaba encerrado en dispositivos de control y producción de malestar. Un sistema educativo público no puede olvidar el vector igualitario si quiere seguir pretendiendo parecer democrático.

No hay nada que restaurar, no hay nada que acelerar. Lo que hay que hacer es *volver a redistribuir los saberes científicos y humanitarios*, el caballo de batalla de cualquier progresismo auténtico, sin cambiar la formación por los simulacros instantáneos, sin renunciar a que todos los legados ilustrados lleguen absolutamente a todos los aprendices de manera gratuita y ordenada, sin rebajas ni sucedáneos propios de una tierra pública quemada.

Andreu Navarra. Escritor e historiador. Es profesor de Historia de la Cultura Contemporánea en la Universitat Oberta de Catalunya. Colabora asiduamente con la «Fundación Episteme». Redactor Jefe de Humanidades en «educational EVIDENCE».

La escuela sin mundo **OPINIÓN**

Bianca Thoilliez. 17 de febrero de 2026



En los últimos años se ha ido instalando en el debate educativo una inquietud que ya no puede despacharse como nostalgia ni como resistencia al cambio: la sensación de que los conocimientos están en peligro. No porque hayan dejado de existir, sino porque su lugar en la escuela se ha vuelto inestable, secundario o difuso. Entre el profesorado de Secundaria de manera singularísima esta percepción es recurrente: “no da tiempo a enseñar”, “todo lo ocupan las competencias”, “la burocracia nos devora”. No son quejas técnicas. Son síntomas. La causa de fondo es más grave: la escuela está perdiendo su relación con el mundo. Y cuando la escuela pierde el mundo, pierde también su razón de ser. Durante décadas, la educación escolar se sostuvo sobre una idea relativamente clara y compartida: ofrecer a quienes llegan un acceso ordenado a los bienes culturales que una sociedad considera valiosos. No se trataba solo de socializar, ni de entrenar habilidades, ni de preparar para un mercado laboral futuro, sino de algo más elemental y más ambicioso: poner el mundo a disposición de la nueva generación. Textos, obras, conceptos, teorías, mapas, experimentos, lenguajes: fragmentos de lo mejor del mundo seleccionados para que los jóvenes pudieran orientarse en una realidad que no habían elegido, pero en la que ya existían.

Ese gesto implicaba una doble responsabilidad. Por un lado, asumir el mundo tal como es (imperfecto, conflictivo, lleno de heridas) y, por otro, confiar en la libertad de quienes llegan, en su capacidad de renovarlo de formas y modos que no podemos (¡ni debemos!) anticipar. Enseñar era, en ese sentido, un acto fundamentalmente intergeneracional: decir “este es nuestro mundo; no es perfecto, pero es el que tenemos; yo te lo muestro y explico; te corresponde recibirlo, comprenderlo y, quizá, transformarlo”. Pues bien, ese gesto se está debilitando. Hoy, el currículum se concibe cada vez más como un medio para la anticipación: un dispositivo para preparar a los alumnos para un futuro incierto, volátil, acelerado. En nombre de esa preparación, para hacerla posible, los contenidos han ido perdiendo su centralidad. Ya no importan tanto las obras, los textos o los conceptos, sino las capacidades que supuestamente permitirán manejarlos (como si algo que uno no conoce fuese manejable). La pregunta curricular ha dejado de ser “¿qué merece ser enseñado?”, para pasar a convertirse en “¿qué conviene que sepan hacer?”. El contenido queda subordinado a la competencia; las cosas (valiosas), a la performance.

El resultado es un proceso lento pero persistente de desmaterialización del currículum. Los poemas se convierten en recursos para trabajar emociones; los mapas, en soportes para actividades; los experimentos, en procedimientos evaluables; la historia, en pretexto para desarrollar competencias cívicas; las matemáticas, en aplicaciones funcionales. El aula se llena de tareas y, por el camino, se vacía de mundo. Se “trabaja” (aparentemente) mucho (en grupos), pero se estudia (muy, muy) poco. Se trata de un desplazamiento que tiene consecuencias estructurales. Afecta a la forma del conocimiento, que se vuelve ligero y utilitario; a la figura del profesor, que pierde autoridad como representante del mundo; a la figura del alumno, que se convierte en sujeto de acción más que de atención; y a la finalidad misma de la escuela, que deja de introducir el mundo para limitarse a gestionar aprendizajes. Cuando los contenidos se diluyen, el triángulo didáctico (profesor-contenidos-alumno) se desmorona. Ya no hay un punto de referencia común capaz de sostener la relación educativa. No puede extrañarnos, entonces, que muchos profesores tengan hoy el muy claro convencimiento experimentado muy concreta y diariamente, de que se les pide enseñar “sobre nada”; ni que muchos alumnos perciban (con una lucidez que a veces subestimamos) que no se les está ofreciendo nada verdaderamente importante ni duradero. El desenganche escolar no es solo un problema motivacional; es, en gran medida, un problema de mundo.

Es en este escenario donde nos toca recuperar la pregunta curricularmente decisiva: ¿qué merece ser enseñado hoy? No en términos de utilidad inmediata ni de rentabilidad futura, sino en términos de su valor. Seleccionar contenidos no es una operación técnica ni neutral. Se trata de un acto ético de primer orden. Implica discernir qué fragmentos del mundo consideramos suficientemente valiosos como para ponerlos sobre la mesa y ofrecerlos a todos, sin excepción. Implica asumir que no todo vale lo mismo y que no todo puede sustituirse sin que por el camino se nos pierdan cosas que importan. No “los contenidos” en abstracto, sino las cosas concretas del mundo que articulan la experiencia educativa: obras de arte, libros, conceptos matemáticos, teorías científicas, organismos, artefactos, paisajes, relatos, textos filosóficos. Esas “cosas” no son accesorios de la enseñanza: son el núcleo que permite que profesor y alumno se encuentren en torno a algo que los trasciende y que, en esa medida, da sentido y propósito a encontrarse en las aulas escolares. La relación educativa no se sostiene en la pura interacción interpersonal, ni en la simpatía, ni en la motivación inducida. Se sostiene en la atención compartida a algo valioso, algo que vale la pena el tiempo y el esfuerzo de ser estudiado, comprendido, interpretado. El profesor no transmite solo información, sino un modo de mirar, un modo de amar aquello que enseña. Cuando esas “cosas” desaparecen, la relación educativa se vuelve frágil, se psicologiza, queda expuesta a la volatilidad de los intereses y al desgaste emocional.

Por eso es tan importante reivindicar la noción del amor por las cosas que enseñan los profesores. Amar una cosa no es desearla ni utilizarla, sino reconocer su valor y custodiarla para otros: tener la emergencia de compartirla. Enseñar un poema, un teorema o un concepto científico no implica agotarlo ni convertirlo en recurso, sino mantenerlo vivo a través del proceso didáctico, permitir que siga diciendo algo a quienes acaban de llegar a este mundo (y tienes en ese momento en clase). Este amor no es sentimentalismo, es, más bien,

una forma de fidelidad epistemológica: la confianza activa en que el mundo contiene bienes cuya transmisión sigue mereciendo la pena, incluso cuando sus efectos no son inmediatos ni medibles. Es una fidelidad que exige tiempos y espacios para darse. Exige bibliotecas que no sean solo almacenes de recursos, laboratorios que no se reduzcan a simulaciones, aulas que vuelvan a ser ágoras de conversación pública. Exige, sobre todo, volver a posicionar al profesor no como facilitador de actividades, sino como intérprete del mundo: alguien que conoce la genealogía de los objetos, que sabe por qué importan y qué posibilidades abren.

Recuperar el mundo en la escuela exige también recuperar el *amor mundi*, en el sentido arendtiano. Que no es un amor ingenuo, sino un amor responsable. Amar el mundo significa reconocerlo como legado: algo que no hemos elegido, pero que debemos transmitir si no queremos dejar a los jóvenes huérfanos de referencias. Significa mostrar el mundo en su ambivalencia, con sus injusticias y sus fracasos, pero también con sus obras admirables, sus descubrimientos, sus formas de belleza y de sentido. Ocultarlo es caer una forma de infidelidad que es, en el fondo, una forma de mentira: hacia nosotros mismos, hacia quienes acaban de llegar y hacia quienes todavía no conocemos. Y es que la autoridad del profesor no se funda en la técnica ni en el carisma, sino en la representación generacional: es quien asume la responsabilidad de responder por el mundo ante quienes llegan. Y es una autoridad que se expresa, ante todo, en la selección de contenidos: decidir qué se enseña es decidir qué mundo merece ser compartido.

Recuperar el mundo no es nostalgia. La nostalgia mira hacia atrás; la responsabilidad mira hacia adelante. Recuperar el mundo en la escuela es un acto político (porque define el tipo de mundo que queremos preservar en común), ético (porque exige juicio y discernimiento adulto (porque solo a través de las cosas la educación recupera su centro orientador y estabilizador). Si la escuela quiere seguir siendo escuela, debe volver a poner el mundo sobre la mesa. Nombrarlo, ofrecerlo, sostenerlo. Porque solo allí donde hay mundo, hay educación. Y solo allí donde hay educación, el mundo puede seguir siendo mundo para quienes llegan, sin que lo valioso se nos pierda, puede que para siempre.

Bianca Thoilliez. Profesora Titular de Teoría de la Educación en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM).

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El Consejo Escolar respalda el anteproyecto que reduce ratios y limita la jornada lectiva del profesorado

El dictamen favorable avala el texto impulsado por el Ministerio, que fija máximos de alumnado por aula y topes legales a las horas lectivas, mientras el diálogo con los sindicatos sigue abierto

Redacción - Diario de la Educación. 13 febrero 2026

El Consejo Escolar del Estado ha aprobado este jueves un dictamen favorable al anteproyecto de ley que reduce las ratios máximas y establece límites a la jornada lectiva del profesorado, un paso más en la tramitación de una norma que el Ministerio de Educación considera clave para mejorar la atención al alumnado y las condiciones de trabajo docente.

La aprobación llega después de que el Educación introdujera algunas mejoras en el texto tras su paso por la Mesa Sectorial, aunque sin incorporar todas las demandas planteadas por las organizaciones sindicales, que mantienen abiertas las negociaciones con el departamento que dirige Milagros Tolón.

Un aval consultivo a la reducción de ratios

El dictamen del Consejo Escolar respalda un anteproyecto que rebaja las ratios máximas hasta los 22 alumnos y alumnas por aula en educación primaria (frente a los 25 actuales) y a 25 en educación secundaria obligatoria, frente al máximo vigente de 30.

Desde el Ministerio se insiste en que esta reducción permitirá una atención más individualizada, especialmente en contextos de diversidad y con alumnado que presenta necesidades educativas diferentes. El Consejo Escolar, como máximo órgano consultivo del Gobierno en materia educativa, considera que el texto va en la dirección adecuada, aunque su dictamen no tiene carácter vinculante.

Topes a la jornada lectiva del profesorado

Otro de los ejes centrales del anteproyecto es la limitación legal de la jornada lectiva. El texto fija un máximo de 23 horas lectivas semanales en infantil, primaria y educación especial, y de 18 horas en el resto de enseñanzas no universitarias.

El Ministerio defiende que esta medida permitirá liberar tiempo para tareas pedagógicas, coordinación y atención al alumnado, una reivindicación histórica del profesorado. No obstante, los sindicatos han advertido de



que la aplicación real de estos límites dependerá en gran medida de la dotación de plantillas y de los compromisos presupuestarios de las comunidades autónomas.

Tramitación abierta y negociación en marcha

La ministra de Educación ha subrayado que la aprobación del dictamen es un paso importante, pero no el final del proceso, y ha reiterado que el diálogo con los agentes sociales continúa abierto.

Tras este aval del Consejo Escolar, el anteproyecto deberá volver al Consejo de Ministros para su segunda vuelta y, posteriormente, iniciar su tramitación parlamentaria, donde podrían introducirse nuevas modificaciones. Mientras tanto, el Ministerio mantiene la negociación con los sindicatos docentes, que reclaman una reducción más ambiciosa de ratios y lectivas, así como garantías de financiación para hacer efectiva la reforma en los centros.

CREA, historia de un conglomerado académico

Ramón Flecha, sociólogo e impulsor del CREA, está en el centro de la polémica de un conglomerado con el que han conseguido ganar impacto. Un modo de modelo de negocio académico

Pablo Gutiérrez de Álamo. 17 febrero 2026

Allá por 1991 Ramón Flecha, junto a su difunto amigo Jesús Gómez pusieron en marca el germen de lo que sería el CREA, un grupo investigador que después de más de 30 años de historia, tres denuncias y varias investigaciones, se autodisolvió, formalmente, las navidades pasadas.

En estos años, más allá de las polémicas y denuncias en 2004, 2017 y 2025, el CREA ha sido capaz de extenderse desde la Universidad de Barcelona a muchas otras (Rovira y Virgili, Girona, Autónoma de Barcelona, Valencia, Deusto, País Vasco, Málaga, Valladolid, etc.) y generar toda una estructura preparada para conseguir cuotas de poder académico.

Para Manuel Fernández Navas, profesor de la Universidad de Málaga, queda claro que tanto Flecha como sus colaboradoras y colaboradores más cercanos tuvieron la visión y la inteligencia suficientes para entender los mecanismos académicos con los que amasar una gran cantidad de poder.

Algo con lo que el sociólogo Mariano Fernández-Enguita está de acuerdo. «El CREA es un gran modelo de negocio que debería estudiarse», asegura.

Publicar o morir

Desde hace años es un secreto a voces. El mundo universitario, al menos en España, se ve espoleado por la obligación de investigar y publicar sus resultados en revistas de impacto, indexadas. Publicaciones que la propia Academia entiende que tienen el peso y la significación suficientes, los filtros y protocolos necesarios para garantizar lo que publican.

Hasta hace unos años, en España, con publicar algún libro o capítulo se conseguía hacer carrera, pero con las nuevas normas de las agencias de evaluación, como la ANECA en España o AQU en Cataluña, las cosas cambiaron. Hay que publicar, y mucho, para conseguir méritos y subir en la escalera de la universidad.

Esto abre puertas a sexenios, supone prestigio profesional dentro y fuera del país, ayuda a la hora de conseguir financiación para las siguientes investigaciones.

En los primeros 90 Ramón Flecha ya comienza a publicar libros en la editorial El Roure. En ella también lo hará Jesús Gómez, hasta bien entrados los 2000. Para 2007 se crea la Editorial Hipatia que comienza con algunos libros para, cuatro años después, lanzarse a las revistas científicas. Años después, en 2020 se constituye en asociación, Asociación Hipatia Press. Según su propia página web, son 13 actualmente las revistas que publican.

En los últimos años, Hipatia se ha convertido en uno de los lugares predilectos de las y los miembros del CREA para publicar los resultados de sus investigaciones. Como es habitual en estos casos, muchas de estas personas han sido y son revisores en una o varias revistas. Tienen la labor, común en el mundo académico, de revisar el trabajo de otras personas antes de su publicación.

También han formado o forman parte de sus equipos editoriales como editoras o asistentes de edición o, también, como parte de los consejos editoriales/comités científicos.

Más allá de Hipatia

A partir de 2020, las y los investigadores de CREA comienzan a publicar, de forma más o menos recurrente, en otras editoriales, en revistas también indexadas. Se trata de publicaciones en la que hay que pagar por publicar, en vez de ser el lector quien paga por leer.

La principal editorial con la que trabajan es MDPI, una empresa que en los últimos años ha visto crecer enormemente su cuenta de resultados con un modelo de negocio que, en países como Noruega o Finlandia se ha puesto en entredicho. Hasta el punto de considerarlas depredadoras o revistas no científicas.

Cabeceras como *Sustainability*, *Sexes*, *Education Sciences*, *Disabilities*, *Social Sciences*, *Healthcare*, *Children*, *Behavioral Sciences*, *Religions* o *International Journal of Environmental Research and Public Health* son habituales en los currículos de las investigadoras e investigadores del grupo en el último lustro. Sobre todo, entre quienes llevan menos tiempo en él.

Las revistas marcadas en negrita están en una lista negra que la academia finlandesa publicó en 2024. Se trata de casi 300 revistas de MDPI y de Frontiers (otra editorial con un modelo de negocio similar y que también han utilizado en ocasiones estas personas), que han dejado de verse como revistas científicas en aquel país.

La polémica viene por el creciente número de artículos que pasan filtros cada vez más laxos. MDPI se caracteriza por haber acortado mucho los tiempos de publicación. Han revolucionado un mercado que tardaba meses, incluso casi un año, hasta pocas semanas.

Además, han favorecido, como explicaba hace unas semanas *El País*, la publicación de cientos de monográficos, conocidos como *special issues* en los que se encarga a una persona que lo gestione y donde, por lo general, esta da un buen empujón a otros investigadores del grupo.

Citas cruzadas

El hecho de contar con una editorial propia y decena larga de revistas, así como el publicar de forma regular en otras editoriales como MDPI o Frontiers ha supuesto un incremento importante de artículos del grupo en el mundo académico.

En paralelo, ha supuesto la posibilidad de que unas y otros citen trabajos del resto de compañeras y compañeros de grupo, de manera que el impacto de las publicaciones tiende a multiplicarse, más allá de la idoneidad de las citas.

La referencia a textos de otras personas del grupo no suele bajar del 30 % de las referencias que se citan en cada uno y, en algunos casos, llega al 80 %.

Artículos como “Achieving the same educational opportunities for all: overcoming hoax interpretations of the PISA results” tienen un 60 % de citas a otros textos de personas del grupo. El mismo porcentaje que en este artículo que, además, firman 17 personas.

Otros ejemplos son 55 %, 47 %, 46 % ó 24 %.

Si no puede hablarse abiertamente de endogamia, sí está claro que hay una dependencia importante a la hora de tener impacto y generarlo, así como de construir un corpus y un sentido a lo que se hace.

La importancia de las citas, así como otros elementos como las veces que se ha visto un artículo en cuestión, tiene que ver con el hecho de que agencias de evaluación como la ANECA, las tienen en cuenta para los sexenios o para conseguir méritos cuando se quiere acceder a una plaza o a una cátedra.

Una manera de medir el impacto social, elemento que supone el 60 % del baremo para los sexenios en 2025, se calcula con el “uso de la aportación” (medido en lecturas, visualizaciones y descargas), las “citas recibidas por la aportación”, la “calidad del medio de publicación/exhibición” y el “impacto científico del medio de difusión”, según la propia normativa de ANECA

Asociaciones y congresos

El círculo casi se cierra por completo con la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE), presidida por Esther Roca, docente de la Universidad de Valencia y una de las voces más reconocidas del CREA en la Comunidad Valenciana desde hace años.

Roca también aparece como editora de una de las revistas de Hipatia así como preside la Asociación Universitaria de Ciencia, Feminismo y Masculinidades (AUCFEM), responsable del Congreso Internacional Ciencia, Feminismo y Masculinidades CIFEM, que se celebrará a finales de este mes en la Universidad de Valencia.

En cualquier caso, la AMIE lleva varios años organizando el CIMIE, un congreso en el que, principalmente, se presentan resultados y *papers* de investigaciones realizadas por personas cercanas o miembros más o menos activos de la red de CREA en todo el país.

Es posible consultar los libros de actas, así como los programas de todos los CIMIE desde 2013 en su web.

En la comunidad valenciana también se encuentra la asociación Iris Abea, associació per l'Educació Basada en Evidències. Esta es la encargada de organizar el Encuentro Internacional de Comunidades de Aprendizaje. Su última edición, según la web, se celebró en 2024. También ofrecen formación para profesorado relativas al funcionamiento de las comunidades de aprendizaje.

Existen otras similares, como Hipatia Habea Cantabria, que llegó a firmar en 2022 un convenio de formación con la Consejería de Educación del Gobierno autonómico.

“Periódicos”

Junto a todo lo anterior, hace cerca de una década, se empezaron a publicar sendos periódicos también por parte de personas cercanas al CREA y a Ramón Flecha.



Por una parte está el *Periódico Educación* y, por otra, *Diario Feminista*, que protagonizó una denuncia por parte del profesor Jaime Trilla contra una de sus colaboradoras, la directora del medio y de la asociación que lo edita.

Ambos medios sirven, en muchos casos, como canales de difusión de los puntos de vista del grupo y, en los últimos meses, también han sido parte de la defensa pública que se ha hecho alrededor de Ramón Flecha tras la denuncia de julio.

Tanto es así que el Consell de l'Informació de Catalunya (Consejo de la Información de Cataluña) publicó una resolución el pasado diciembre en la que asegura que el *Diario Feminista* viola el apartado 1 del Código Ético tras recibir una denuncia sobre el caso.

Nada de lo descrito hasta aquí puede, como se decía, considerarse ilegal, o conflictivo, al menos, por separado. El problema subyacente es la creación de toda una estructura que ha procurado, al menos en los últimos 25 años, la capacidad de hinchar el peso de lo conseguido con sus investigaciones a base de generar todo un mecanismo de publicación y citación cruzada que ha terminado por poner en el candelero al grupo.

En posteriores artículos intentaremos adentrarnos en algunas de las prácticas habituales del grupo y en el análisis de algunos de sus publicaciones científicas para saber hasta qué punto, la evidencia internacional de la que hablan es tal.

También veremos cómo han llevado a cabo algunas prácticas, cuando menos, extrañas, utilizando el nombre de personas, profesoras y profesores y catedráticos universitarios sin que haya mediado comunicación alguna con dichas personas.

Emilio Viciano: razones para un cese

El desgaste por la ley de universidades explica, solo en parte, la salida del exconsejero, así como de tres diputados de la Asamblea

Pablo Gutiérrez de Álamo. 18 febrero 2026

«No descartes más salidas», asegura al teléfono Esteban Álvarez, portavoz de educación del PSOE en la Asamblea de Madrid. Este histórico de la educación madrileña, tiene claro que se está produciendo una pugna por el control del Gobierno y el grupo parlamentario con dos corrientes que, aunque coinciden en los objetivos, no tanto en los tiempos y los procedimientos.

Para Juan Varela, responsable de Universidad de Más Madrid en la Asamblea, tres han sido las causas que han sellado, al menos de momento, los efectos de esta lucha de poder.

La comunidad universitaria

Al menos en parte, el enfrentamiento de la comunidad universitaria pública, encabezada por estudiantes y sindicatos y, seguida con menos intensidad, por los rectorados, ha sido un lastre para Emilio Viciano.

Tal como lo ve Varela, esto comenzó en el momento en el que los rectores y la rectora madrileños viajaron a Miami con Isabel Díaz Ayuso. En ese momento, la presidenta toma conciencia de que todo lo dicho por Viciano sobre lo bien que iban las negociaciones no era cierto.

Problemas, fundamentalmente, derivados de lo que la ley supone en la financiación, pero también en la gobernanza. Perder el 30 % del dinero anual que han de buscar en fondos privados, y ver cómo los consejos sociales asumen más control sobre unas cuentas ya pobres, se lo pone imposible a los rectores.

Esto, unido a varias jornadas de huelga en noviembre demuestran que lo prometido a Díaz Ayuso no se está cumpliendo en absoluto.

Corrupción en la FP

«Viciano no es político», explica Varela al teléfono. Esta es la razón por la que, al llegar a la Consejería y encontrarse con irregularidades por el troceado de contratos en centros de formación profesional, lo pone en manos de la justicia. No piensa en las consecuencias para el partido.

La última es que el que fuera director General de Secundaria y FP, José María Rodríguez Jiménez, ha sido imputado. Este ostentó el cargo cuando la actual consejera de Hacienda, Rocío Albert, era viceconsejera de Educación y cuando Enrique Ossorio, actual presidente de la Asamblea, era el máximo responsable de Educación.

Según esta misma fuente, ambos colocan a Viciano en el punto de mira.

Para Varela, lo que le ha pasado a Viciano ahora es lo mismo que le ocurrió a Pablo Casado, exlíder nacional del PP, y a Cristina Cifuentes, expresidenta madrileña, cuando levantaron las alfombras y aparecieron casos sospechosos.

Los «pocholos»

Finalmente, la pertenencia de Emilio Viciano a un grupo conocido como «los pocholos», liderado por Antonio Castillo Algarra, no ha ayudado.

Este grupo se hizo con el control, por decisión directa de la presidenta madrileña, de la Educación autonómica, también de la cultura. Son los impulsores de las leyes contra el colectivo LGTBI y las personas trans, también, como explica Varela, de la revisión de la hispanidad.

Varela cree que ahora son unos *outsiders* dentro del Gobierno. Y no solo por la salida de Viciano, sino por la salida de tres diputados de la Asamblea: el portavoz de Educación, y las de Juventud y Servicios Sociales. Todos ellos parte del grupo.

El cese de Viciano llega después de que le hubieran colocado a Mercedes Zarzalejo como número dos hace meses. Ella, aseguran diferentes fuentes, forma parte del núcleo duro del PP, pero no del círculo más cercano de la presidenta.

Esto se suma al hecho de que la negociación de la ley de universidades recae en el consejero de Presidencia, Miguel Ángel García Martín, y la financiación sobre Miguel Ángel Rodríguez, que será quien tenga que lidiar con Rocío Albert, la responsable de Hacienda.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

¿Los mejores?

En las puertas de la primavera florecen determinados colegios. "Los mejores", dicen. Así aparecen en los medios de comunicación y en alguna plataforma digital. Casi todos privados. Justamente, unas semanas antes de comenzar el proceso de escolarización. ¿Solo marketing para captar alumnado?

Jesús Jiménez. 16-2-2026

Pongamos las cosas en su sitio. Hay colegios buenos y no tan buenos. Como hay docentes mejores y peores. Como en todo. Como en cualquier profesión. ¡Faltaría más! Pero solo a unos pocos se les pone el cartel de "excelentes". En los medios de comunicación. Porque a lo mejor no piensa lo mismo la propia comunidad educativa que bien los conoce. Así que vayamos por partes.

Primero, las clasificaciones. Hacer un ranking en enseñanza es harto difícil. Ni siquiera entre universidades (*Los rankings universitarios, mitos y realidad*. V. Climent/ F. Michavila). Pongamos el más conocido o, al menos, el más publicitado: la Clasificación de Shanghai (ARWU). Está muy escorado hacia cierto tipo de investigación. ¿Por qué no aparecen universidades españolas en los primeros puestos? Principalmente por la falta de premios Nobel y Medallas Fields y porque tienen un enfoque menos centrado en publicaciones de alto impacto (Science, Nature) que las anglosajonas. Sin embargo, nuestras universidades son tan buenas o mejores que otras extranjeras, no solo en docencia sino también en investigación. Y así podríamos seguir con rankings. En los niveles no universitarios, con PISA, por poner otro ejemplo ¿Realmente tienen más "calidad de enseñanza" los centros de comunidades autónomas que ocupan los primeros puestos o hay que considerar otras muchas más variables además de los resultados de las pruebas? (*La inutilidad del informe PISA para las escuelas*. J. Carabaña)

Si esas clasificaciones son cuestionables, no digamos las publicitadas estos días por ciertos periódicos. ¡Qué casualidad que "los mejores colegios" sean cada año privados (y bien privados) aunque siempre se cuelen de rondón un par de públicos! ¿Para despistar? Se sabe que en algún caso empresas potentes han pagado por relumbrar en el listado de honor. Seguramente sean buenos colegios, incluso excelentes, pero llegar a afirmar categóricamente que son mejores que el resto...

¿Qué hace bueno a un centro educativo? Nos puede dar pistas el reciente estudio Escuelas resilientes: excelencia en centros educativos desafiados por la pobreza, elaborado por EsadeEcPol, Fundación la Caixa y Save the Children. Se analizan miles de datos y aportan bastante luz sobre lo que puede hacerse en un centro educativo para mejorar la trayectoria de su alumnado. Conclusiones y recomendaciones: desarrollar un plan de inversión creíble y eficiente de los recursos educativos, aumentar la dotación de personal docente y no docente, fortalecer la estabilidad de los claustros, incentivar el liderazgo educativo, ampliar oferta de actividades extraescolares, identificar la vulnerabilidad social y el progreso como parte del seguimiento del aprendizaje del alumnado y facilitar la transferencia de modelos y experiencias entre centros.

Son recomendaciones que pueden trasladarse a cualquier centro educativo, escolaricen a un porcentaje mayor o menor de alumnado en situación de vulnerabilidad. Porque lo que caracteriza a un buen centro es su capacidad de dar respuesta a las necesidades y proyectos de su alumnado. Todo centro educativo es una organización compleja y, al mismo tiempo, una comunidad singular: un proyecto común. Esa puede ser la clave. Hay mucha literatura pedagógica con diferentes paradigmas (escuelas eficaces, movimiento de mejora de las escuelas, etc.) y abundante normativa sobre organización de centros. Definir sus características ha sido



una constante desde siempre. Evaluar su funcionamiento, no tanto. Desde el plano institucional (MEC) en los años noventa se puso en marcha un estupendo plan de evaluación de centros (Plan EVA) que al poco tiempo se paralizó. Luego, es verdad que un número apreciable de centros han realizado (y realizan periódicamente) su propia autoevaluación. Que un centro educativo sea capaz de autoevaluarse, serenamente, ya es un rasgo muy significativo de que es un buen centro docente.

Cinco pilares básicos sobre los que se asienta la calidad de un centro educativo. Uno, su Proyecto Educativo: valores, fines y prioridades de actuación, proyectos curriculares de etapa, documentos institucionales (RRI, PGA), plan de mejora, planes de convivencia, de atención a la diversidad, de orientación y acción tutorial, etc. Dos, el personal docente y no docente: plantillas suficientes, composición equilibrada de perfiles profesionales, estabilidad laboral, condiciones laborales dignas, liderazgo educativo, coordinación y trabajo en equipo, etc. Tres, la cultura de centro: metodologías docentes innovadoras y asumidas por todo el profesorado, uso habitual de tecnologías en la enseñanza, implantación de programas educativos, impulso de actividades complementarias y extraescolares, ambiente escolar respetuoso, colaboración con otros centros, etc. Cuatro, las instalaciones, espacios y medios: localización y habitabilidad del edificio, accesibilidad y seguridad, servicios (transporte, comedor, etc.), etc. Y cinco, la participación de la comunidad educativa: órganos de gobierno (claustro, consejo escolar), estilo de gestión y dirección, asociaciones (AMPA, de alumnado, etc.), tutorías, conexión con el entorno próximo, etc.

¿Cuáles de estos aspectos se tienen en cuenta a la hora de presentar públicamente un listado de "los mejores colegios"? Además del estrato social del alumnado, se tiene la impresión de que solo se valoran un par de puntos y, sobre todo, programas que "venden" imagen exterior como bilingüismo y tecnologías. Marketing para atraer clientes, que es de lo que se trata ante las consecuencias de caída de la natalidad en las matrículas escolares...

Las brechas educativas en España: ¿por qué la terminación de la ESO varía tanto por región?

La educación española ha logrado rescatar a siete puntos más de alumnos en la última década, pero la estadística esconde una grieta territorial que no deja de ensancharse. Con una brecha de género que castiga especialmente a los varones y una escuela pública que asume en solitario la mayor complejidad socioeconómica, el título de secundaria se ha convertido en un privilegio geográfico. ¿Es una falta de recursos o la tentación de un sueldo inmediato en la construcción y el turismo lo que empuja al abandono?

N. García. 16-2-2026

El sistema educativo español avanza a dos velocidades, y la última fotografía estadística del curso 2023-2024 lo confirma con una crudeza estadística inapelable. Aunque la media nacional de graduación en la ESO ha escalado tímidamente hasta el 82,1%, la distancia entre los extremos del mapa se agranda, según la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2023-2024 publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En una esquina, Asturias, donde el 90% de los jóvenes logra el título; en la otra, la Comunidad Valenciana, que se queda en el 76,8%, solo por encima de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Este desequilibrio territorial no es la única grieta del sistema; el género sigue siendo un factor determinante en el éxito escolar. La brecha de género se mantiene sólida y favorable a las alumnas: mientras que el 86,3% de las mujeres consigue finalizar la etapa con éxito, solo el 78,1% de los hombres logra el título, una distancia de más de ocho puntos que subraya las dificultades persistentes en el rendimiento masculino.

Si analizamos la titularidad de los centros, los datos también arrojan conclusiones significativas. La enseñanza privada (que incluye a la concertada) exhibe una tasa de graduación del 89,1%, superando en casi diez puntos a la escuela pública, donde el porcentaje se sitúa en el 79,3%. No obstante, es esta última la que soporta el mayor peso del sistema al escolarizar a la mayor parte del alumnado en entornos socioeconómicos más diversos.

A pesar de estos contrastes, la perspectiva a largo plazo ofrece un motivo para el optimismo moderado. En la última década, España ha logrado elevar su tasa de graduación en casi siete puntos porcentuales. Este avance sostenido sugiere que, aunque el ritmo es desigual y las diferencias regionales se enquistan, el sistema educativo español está consiguiendo, poco a poco, rescatar a un mayor número de jóvenes del abandono escolar prematuro.

No obstante, ¿qué ocurre en el trayecto de los 12 a los 16 años para que el éxito escolar sea casi una garantía en el norte y un reto cuesta arriba en el mediterráneo? Los expertos apuntan a una tormenta perfecta de factores estructurales.

El "espejismo" del empleo fácil

El principal enemigo de la titulación en las regiones del arco mediterráneo no está dentro de las aulas, sino en las calles. Regiones como la Valenciana o Baleares poseen mercados laborales muy dinámicos pero basados en el sector servicios y la construcción. Para un adolescente de 16 años, el "coste de oportunidad" de seguir estudiando es alto: el mercado le ofrece un salario inmediato —aunque precario a largo plazo— que desincentiva la obtención del título.

En cambio, el modelo de Asturias o Cantabria, con una población más envejecida y un tejido industrial que demanda mayor cualificación, "empuja" al alumno a permanecer en el sistema. Allí, el título de la ESO no es una opción, sino el requisito mínimo de supervivencia.

Investigaciones recientes de la Fundación Ramón Areces apuntan a un fenómeno psicológico decisivo: el entorno de expectativas. En Asturias, el declive de la minería y la vieja industria ha dejado una lección grabada en las familias: sin estudios no hay futuro. Este "clima escolar" se contagia.

En cambio, en el Levante, el éxito económico rápido —aunque volátil— del sector servicios genera lo que los expertos llaman la "tentación del presente". Cuando un joven de 15 años ve que sus conocidos obtienen ingresos rápidos en la hostelería o la construcción sin necesidad de aprobar matemáticas, el valor simbólico del título de la ESO se desploma. No es una falta de inteligencia; es un cálculo de oportunidad económica.

La herencia cultural y la inversión

Los informes de fundaciones como EsadeEcPol y la Fundación BBVA subrayan que el nivel de estudios de los padres es el predictor más fiable del éxito de los hijos. En el norte de España, el porcentaje de adultos con estudios superiores es significativamente mayor, lo que genera una "red de seguridad" cultural en el hogar.

A esto se suma la inversión por alumno y la segregación. Asturias ha logrado mantener una red pública más cohesionada, con menores niveles de concentración de alumnado vulnerable en centros específicos. Por el contrario, la Comunidad Valenciana enfrenta una mayor complejidad demográfica, con una tasa superior de alumnado de origen inmigrante o en riesgo de exclusión, colectivos que requieren programas de refuerzo más intensos que no siempre llegan a tiempo.

Otro de los puntos más críticos que señalan informes de Save the Children es la segregación escolar. En la Comunidad Valenciana y otras zonas de alta densidad urbana, la concentración de alumnado vulnerable en centros específicos crea "islas de fracaso".

En estas escuelas, el profesorado —a menudo interino y con alta rotación— se ve desbordado por problemas que exceden lo académico. Asturias, con una red pública más estable y una demografía menguante, permite grupos más pequeños y una atención que, en la práctica, funciona como una tutoría constante. "En el norte, el sistema rescata; en el este, el sistema a veces solo gestiona la caída", señalan voces del sector.

Otro factor determinante es el uso de la repetición como herramienta pedagógica. Los datos indican que las comunidades con peores tasas de graduación suelen ser aquellas donde la cultura de la repetición está más arraigada. Lejos de ayudar, repetir curso suele actuar como la antesala del abandono definitivo. Asturias, en línea con las recomendaciones de la OCDE y la LOMLOE, ha avanzado más hacia una evaluación continua que prioriza la promoción con apoyo frente al castigo del curso perdido.

Para Francesc Nogales, docente galardonado como Mejor Maestro de España (Premios Abanca) y experto en innovación educativa, el desafío de motivar al alumnado frente a la seducción del dinero rápido en sectores como la hostelería tiene una raíz clara: la falta de valor percibido en la enseñanza tradicional. El docente sostiene que el problema no es el deseo de ingresos del estudiante, sino que este no halla en clase algo más valioso que ese "billete inmediato". Por ello, "apostemos por la Pedagogía del Éxito y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con impacto real", propone Nogales, quien urge a vincular el aula con la vida cotidiana. Según el experto, no se puede enseñar de forma abstracta, ya que si el alumno siente que el aprendizaje le da herramientas para emprender o mejorar su entorno, "la escuela cobra sentido".

Al abordar la brecha de rendimiento masculino, Nogales señala factores de neuroeducación y maduración, pero pone el foco en las expectativas sociales. Explica que existe una preocupante falta de referentes culturales para los chicos, mientras sobran en el deporte o la música. En este sentido, el maestro afirma con contundencia que hay que romper el estigma de que "esforzarse no es cosa de chicos" para los adolescentes.

Respecto al papel de la escuela pública como compensadora de desigualdades, Nogales defiende que esta debe volver a ser un ascensor social que elimine los "suelos y techos pegajosos". Para lograrlo, el docente apuesta por bajar las ratios y abrir los centros: "Tenemos centros educativos que parecen islas, donde es difícil entrar y colaborar. Se necesita apostar por las competencias —aprender a hacer y a ser— pero con una buena base teórica".

Una fractura que se cronifica

Aunque España ha logrado reducir el abandono escolar temprano al 13% en la última década, estas disparidades regionales sugieren que las políticas de "café para todos" no funcionan. Mientras el 90% de los asturianos sale del instituto con el título bajo el brazo, en Valencia casi uno de cada cuatro jóvenes se asoma a la edad adulta sin la formación básica necesaria para afrontar los retos de la nueva economía digital.

Además, el análisis de los datos post-pandemia de PISA 2022 revela una realidad incómoda: la brecha se ha ensanchado tras el confinamiento. Las regiones que mejor han resistido son aquellas que contaban con una



infraestructura digital previa más sólida y, sobre todo, con familias con mayor capital cultural para suplir la falta de presencialidad.

Asturias y el norte peninsular han mostrado una "resiliencia educativa" superior. En hogares donde los padres tienen estudios superiores, el bache del COVID fue un contratiempo. En hogares vulnerables de la periferia valenciana o andaluza, fue el empujón definitivo hacia el abandono.

Curiosamente, la FP Básica está actuando como el último bote salvavidas. En las regiones con menor tasa de éxito en la ESO, este modelo está logrando "titular" a alumnos que el sistema tradicional ya daba por perdidos. Sin embargo, no todas las comunidades han desplegado estas plazas con la misma agilidad. Mientras algunas regiones ven la FP como una vía de prestigio, otras la siguen tratando como un aparcamiento para alumnos conflictivos, una diferencia de enfoque que termina reflejándose en las estadísticas de graduación.

El factor emocional de los docentes

José Luis Valero Marrón, del Gabinete Técnico de Enseñanza de UGT, advierte que la situación actual refleja un aumento del estrés laboral por el impacto del COVID-19. "Atender el desafío de incorporar al alumnado que no encaja requiere una gran fortaleza emocional y vocacional", afirma Valero, quien sostiene que un profesorado sobrecargado es más vulnerable y menos capaz de afrontar los perfiles de alumnado más extremos.

En este sentido, el experto señala que el sistema educativo carece de la flexibilidad necesaria para ayudar a quienes se sienten fuera por sus expectativas personales o su entorno socioeconómico. No obstante, valora como algo positivo la importancia que ha ganado el bienestar emocional y la implantación de programas de atención temprana tras la pandemia.

La complejidad social de las aulas actuales pone en riesgo la salud emocional del profesorado, un tema que Nogales trata con pragmatismo. El docente sugiere que, para evitar que los profesores terminen "quemados", es vital fomentar el trabajo cooperativo entre colegas. "Igual que pedimos a los niños que trabajen en equipo, los docentes debemos hacerlo", asegura, convencido de que compartir materiales y miedos reduce drásticamente la carga mental.

Además de reclamar formación en gestión emocional y menos burocracia para proteger la vocación, Nogales hace hincapié en la importancia del bienestar personal del educador. Reconoce que el aula obliga al docente a actuar como psicólogo o trabajador social sin formación previa. Defiende el derecho a la desconexión. Y, sentencia que "un profesor que no disfruta de su vida, difícilmente hará que sus alumnos disfruten del aprendizaje".

Asimismo, el experto concluye que la clave del sistema educativo siempre reside en las personas y en el vínculo afectivo. Para Nogales, más allá de la teoría, "la educación es, por encima de todo, una relación de amor y confianza", tanto con los alumnos como con uno mismo.

No obstante, la diferencia de inversión por alumno entre regiones, que puede alcanzar los 3.700 euros, no es solo una cuestión de números, sino de modelo. Valero explica que las cifras a menudo enmascaran una realidad compleja: "En muchos centros públicos la presencia de personal especializado y los servicios de orientación no es la necesaria para atender con garantías al alumnado en riesgo de abandono".

El análisis por comunidades es revelador. Madrid presenta valores muy altos en inequidad y segregación socioeconómica. Con un gasto de 5.534 euros por alumno, Valero apunta a una "infrafinanciación educativa" que favorece la segregación.

País Vasco pese a apostar también por la concertada, invierte 8.946 euros por alumno, lo que se traduce en mayor equidad y menores tasas de abandono.

Asturias con 7.743 € y un modelo volcado en la escuela pública, logra valores bajos de exclusión, demostrando que mejorar la equidad es el medio para nivelar el "campo de juego".

El origen social como destino

El entorno familiar sigue condicionando el éxito académico. La probabilidad de abandono es 14 veces mayor si la madre no tiene estudios secundarios. Ante esto, Valero destaca que la reforma de la FP y programas como el PROA+ buscan una atención más personalizada. En el caso asturiano, el experto subraya que el pacto "Asturias Educa" y la inversión en proyectos de innovación pedagógica son claves para compensar las carencias del entorno familiar.

Sobre la llegada de alumnado extranjero, el representante de UGT desmitifica la idea de que el desconocimiento de la lengua implique siempre un desfase curricular. Según explica, "el alumnado de origen eslavo se integra más fácilmente una vez superada la brecha idiomática que incluso el alumnado con lengua materna de origen, pero con bajo nivel curricular".

La gran incertidumbre planea sobre la sostenibilidad de los refuerzos contratados con fondos europeos. Valero Marrón asegura que el Ministerio de Educación les traslada el compromiso de continuar con estos programas

incluso sin financiación externa. "Consideramos que la reforma de la Ley 4/19 puede ser básica para que estos recursos dejen de depender de fondos adicionales procedentes de Europa", indica el responsable de UGT.

El objetivo es que el apoyo a la diversidad y la orientación familiar se conviertan en una pieza estructural del sistema, garantizando que el código postal o el nivel de estudios de los padres dejen de ser el factor determinante en el futuro de los jóvenes españoles.