

**ÍNDICE**

[Austria plantea la prohibición de redes sociales para menores de 14 años y desarrollar la formación en IA](#) **EL DEBATE**

[La evaluación al sistema educativo se extenderá a cinco días lectivos en Galicia en Primaria y ESO](#) **EL CORREO GALLEGO**

[En el aire los cerca de 300 auxiliares de conversación de la Región por la falta de acuerdo entre ministerios](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Realizar la matrícula, consultar las notas o pagar cuotas: así será la nueva aplicación "La Meva Educació"](#) **EL PAÍS**

[El sindicato Ustec rechaza la app 'La meva educació' y critica el plan del Govern por llegar "tarde"](#) **EL PERIÓDICO.com**

[El conseller de Educación, Antoni Vera, responde a la agresión homófoba de Andratx: "Inspección educativa hará su informe, pero no está claro que sean alumnos del instituto"](#) **DIARIO de MALLORCA**

[Un instituto de Mallorca se moviliza tras la denuncia de un ataque homóforo contra uno de sus profesores](#) **EL PAÍS**

[Cómo elegir carrera: estos son los grados con mayor tasa de contratación y sueldo](#) **EL MUNDO**

[La trampa de la mediocridad](#) **EL DEBATE**

[La huelga de profesores toma las calles de Valencia en una protesta multitudinaria y vacía las aulas](#) **LEVANTE**

[El gasto por alumno en la educación pública vasca sube un 12%, hasta los 7.613 euros](#) **DEiA**

[De la tiza al teclado: ¿la educación de nuestros hijos es mejor que la nuestra?](#) **EL PAÍS**

[La primavera educativa se calienta: el curso podría acabar con una huelga indefinida en mayo](#) **LEVANTE**

[Estas son las carreras con mejor empleabilidad y condiciones laborales](#) **EL DEBATE**

[Un error de la Junta andaluza deja cuatro años a miles de alumnos sin libro de texto para una asignatura](#) **EL PAÍS**

[Las Becas MEC 2026/2027 se podrán solicitar desde este 7 de abril](#) **EUROPA PRESS**

[Nuevo rumbo educativo en China: más recreos y menos tareas para paliar las consecuencias de la feroz competitividad en el país](#) **EL MUNDO**

[¿Ha dejado la escuela de ser un pilar de la democracia?](#) **EL PAÍS**

[Educación da luz verde a un plan para tratar de reincorporar a 10.000 jóvenes al sistema en Galicia](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El esfuerzo compensa las desigualdades](#) **EL DEBATE**

[Milagros Tolón, ministra de Educación: "Hay títulos de FP que se imparten en garajes, y eso no puede ser"](#) **EL PAÍS**

[El reto de la integración: los colegios públicos de la Región de Murcia acogen al 85% de los alumnos extranjeros](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El nuevo currículum de Bachillerato borra la "literatura catalana" y detalla la nueva optativa de Unión Europea](#) **LEVANTE**

[Arderá Troya](#) **EL DEBATE**

[La Comunidad de Madrid desencalla las negociaciones con los profesores de la concertada para recuperar la jubilación parcial](#) **EL PAÍS**

[La Fundación ANAR ayudó a casi 20.000 menores en 2025, un 8,9% más que en 2024, 6.467 de ellos, con conducta suicida](#) **EUROPA PRESS**

[Azcón subvenciona el primer curso de bachillerato en centros concertados estando en funciones](#) **ELPAÍS**

[El Gobierno combate la crisis de oferta universitaria pública con 12 nuevas carreras y 20.000 plazas más en la Uned: IA, Matemáticas, Neurociencia o Ciberseguridad](#) **EL MUNDO**

[200.000 profesores de la concertada, a por un 'imposible': conseguir las mismas condiciones que en la educación pública](#) **ELDIARIO.es**

[Tolón reivindica los viajes educativos a campos de concentración nazis como una "lección de humanidad" frente al odio](#) **EUROPA PRESS**

[Cómo la saturación informativa nos ha hecho perder la lectura profunda y qué hacer para recuperarla](#) **THE CONVERSATION**

[¿Qué mantiene viva la pasión por enseñar cuando todo empuja al desgaste?](#) **THE CONVERSATION**

[Las Autoridades de Protección de Datos publican un decálogo para la contratación y el uso de plataformas educativas digitales](#) **MAGISTERIO**

[El reto de educar hoy](#) **MAGISTERIO**

[El 70% del alumnado de FP realiza prácticas en empresas durante su formación](#) **MAGISTERIO**

["Me dio una bofetada en clase": El aumento de las agresiones físicas contra docentes en España](#) **MAGISTERIO**

[Un estudio detecta adicción a internet en uno de cada cuatro adolescentes](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La IA da un paso al frente en España y corregirá pruebas y exámenes de los alumnos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El Gobierno vasco niega que la colocación de cámaras en las aulas sea para controlar a docentes y alumnos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Así condiciona el origen social la motivación infantil a la hora de estudiar](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Joan Carles Marset: "La escuela no puede ser el lugar donde formarse ideológicamente"](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La caja de Pandora del pedagogismo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Las maestras de infantil 0-3 madrileñas inician una huelga indefinida: «Somos la etapa olvidada»](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Fundación ANAR ayudó a 20.000 menores en situación de riesgo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La calidad educativa en riesgo: la incoherencia de llevar la ESO a los colegios de primaria en Madrid](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Construir democracia](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL DEBATE

Austria plantea la prohibición de redes sociales para menores de 14 años y desarrollar la formación en IA

El Ejecutivo considera que la restricción por sí sola no es suficiente para afrontar el problema, motivo por el cual ha optado también por reforzar la formación de los estudiantes

El Debate. 27 mar. 2026

El Gobierno federal de Austria ha dado este viernes el primer paso para impulsar una normativa que limite el acceso de los menores de 14 años a las redes sociales. De forma paralela, el Ejecutivo también pretende reformar el currículo de la educación secundaria con el objetivo de reforzar la alfabetización mediática e introducir una formación más amplia en Inteligencia Artificial.

Durante la presentación de estas iniciativas, el vicecanciller Andreas Babler subrayó la preocupación del Gobierno por los efectos del entorno digital en los más jóvenes. En este sentido, afirmó: «Lo que no toleraríamos de nuestros hijos en persona, tampoco deberíamos aceptarlo en el mundo digital. En las redes sociales, se enfrentan a ideales de belleza irreales, la glorificación de la violencia, la desinformación y la manipulación, mientras que corporaciones multimillonarias incumplen sus responsabilidades, solo persiguen el lucro y juegan con el bienestar y, por ende, el futuro de nuestros hijos».

En la misma línea, el secretario de Estado para la Digitalización, Alexander Proll, advirtió sobre el tiempo que los adolescentes dedican a estas plataformas. «El joven promedio pasa entre seis y siete horas al día en las redes sociales». La radicalización se produce principalmente en estas plataformas; es alarmante la rapidez con la que se propaga el odio», señaló, insistiendo en el impacto que estas dinámicas pueden tener en la sociedad.

No obstante, el Ejecutivo austriaco considera que la restricción por sí sola no es suficiente para afrontar el problema. Así lo expresó el ministro de Educación, Christoph Wiederkehr, quien defendió que la prohibición «por sí sola no es suficiente», motivo por el cual el Gobierno ha optado también por reforzar la formación de los estudiantes. Según explicó, se busca «capacitar a niños y jóvenes para que se desenvuelvan con competencias en el mundo digital».

Nueva asignatura en secundaria

Dentro de esta estrategia educativa, el Gobierno plantea la incorporación de una nueva asignatura en secundaria bajo el título «Medios de comunicación y democracia». A través de esta materia, los alumnos recibirán formación sobre «cómo los medios de comunicación influyen en la opinión pública, cómo reconocer la desinformación y la radicalización, entre otras cuestiones». Esta medida se enmarca en un esfuerzo más amplio por dotar a los jóvenes de herramientas críticas frente al contenido digital.

Asimismo, la asignatura obligatoria «Informática e Inteligencia Artificial» verá ampliada su carga lectiva hasta alcanzar las tres horas semanales. El objetivo es integrar conocimientos adicionales relacionados con el impacto social de la inteligencia artificial, reforzando así la preparación de los estudiantes en un ámbito cada vez más relevante.

Sin embargo, estas propuestas no han estado exentas de críticas. La oposición política y diversas organizaciones han cuestionado tanto el alcance de la prohibición como sus posibles consecuencias. Desde el Partido de la Libertad de Austria, su secretario general Christian Hafenecker calificó la iniciativa como un «testimonio revelador de una mentalidad autoritaria» y denunció que supone un «ataque frontal a la libertad de expresión e información de los jóvenes», además de advertir de un posible «adoctrinamiento selectivo» de la juventud.

También desde el Partido Verde han surgido reservas. Su portavoz de Infancia y Juventud, Barbara Nebler, valoró el anuncio como un «gran anuncio», aunque lamentó la falta de concreción en aspectos clave, especialmente en lo relativo a la protección de datos y a las medidas específicas para salvaguardar a los menores.

Por su parte, UNICEF Austria ha alertado de los riesgos que podría implicar una prohibición generalizada. En un comunicado, la organización señaló que «la prohibición general de las redes sociales para menores de cierta edad también conlleva riesgos y podría ser contraproducente», ya que algunos jóvenes «podrían quedar aislados de información, amistades y apoyo que no pueden encontrar en otros lugares, especialmente aquellos que ya se encuentran en situación de marginación».

En este contexto, la entidad instó a las autoridades a apostar por soluciones más integrales. «UNICEF Austria insta a los gobiernos, los organismos reguladores y las empresas a ir más allá de los eslóganes simplistas y las prohibiciones generalizadas, y a trabajar conjuntamente con los niños, las familias y los expertos para crear y regular entornos en redes sociales que sean seguros, inclusivos y que cumplan con la normativa desde su concepción», expresó.

Entre las recomendaciones planteadas se incluyen mejoras en los sistemas de moderación de contenidos, la implantación de configuraciones de protección infantil por defecto y el desarrollo de diseños adaptados a la edad de los usuarios.

Por el momento, el proyecto legislativo se encuentra en fase inicial y se espera que esté listo a finales de junio. No obstante, aún quedan por definir aspectos relevantes, como el tipo de plataformas que se verán afectadas, la posible elaboración de una lista específica de redes sociales o la implantación de mecanismos obligatorios de verificación de edad mediante la confirmación de identidad. Queda por ver cómo se concretarán estas medidas y qué respaldo obtendrán en el Parlamento austriaco.

elCorreoGallego.es

La evaluación al sistema educativo se extenderá a cinco días lectivos en Galicia en Primaria y ESO

Educación alega que su idea es que los centros no ocupen toda la jornada haciendo test y repartirlos de forma «mucho más adecuada» desde el punto de vista pedagógico

Carmen Villar. Santiago 28 MAR 2026

Galicia destinará este curso cinco días, en vez de tres como en 2025 o los dos en cursos previos, a la evaluación de diagnóstico, una prueba que sirve para radiografiar la salud del sistema educativo y mejorar su calidad y equidad. Es un examen obligatorio y, aunque carece de efecto sobre el expediente, afecta a todos los escolares matriculados en 4º de Primaria y en 2º de la ESO, finales de etapa, en torno a 46.000 en la comunidad.

Las fechas elegidas por el Gobierno gallego para la prueba van del 13 al 17 de abril en la ESO y del 20 al 24 de abril en Primaria. Para sindicatos como la CIG, la aplicación de la evaluación no solo supone una «sobrecarga laboral» más para los docentes, sino que su nueva duración implica una «semana perdida» en lo académico, teniendo en cuenta que el tercer trimestre dura mucho menos que el primero.

En la Consellería de Educación lo ven de otro modo y defienden un reparto «mucho más adecuado» de las pruebas «desde el punto de vista pedagógico», especialmente entre los más pequeños, y que los centros puedan realizarlas, como norma, en solo un par de sesiones por día y sin ocupar toda la jornada lectiva con ellas. Además, desde el departamento que dirige Román Rodríguez defienden que no se aplican «por capricho» de la Xunta, sino por imperativo legal.

La evolución de una prueba polémica

Hace casi una década la comunidad educativa salió a la calle en Galicia para protestar contra las «reválidas» que diseñaba la «ley Wert», predecesora de la Lomloe. Estos exámenes acabaron descafeinados y reducidos a las pruebas de diagnóstico. Aun así, están pensadas para testar los conocimientos y «diseñar acciones específicas de mejora del sistema educativo» de las que pueden beneficiarse los centros a través de planes de mejora.

La nueva ley educativa heredó las pruebas de su predecesora y Galicia las estrenó en 2024 examinando, durante dos días, a todo su alumnado de 4º de Primaria y 2º de ESO de las competencias matemáticas y lingüísticas, las únicas obligatorias. En 2025, el Ejecutivo autonómico prolongó un día más su duración al decidir incorporar, opción que le permite la ley, Ciencias Sociales y Naturales en Primaria y Geografía e Historia, Física y Química y Biología y Geología en secundaria, las mismas competencias que se evalúan este año, pero en cinco días. El Gobierno central, en cambio, solo examina las básicas en Ceuta y Melilla.

Pruebas telemáticas

Para rebajar el coste y el esfuerzo logístico de evaluar a 46.000 alumnos de forma simultánea, el año pasado Educación probó una versión digital del examen, que este año se generalizará. Frente a las denuncias de la CIG por la «burocracia» que deben asumir los docentes, la Xunta defiende que la versión telemática reduce el trabajo administrativo de los centros y «simplifica» la labor del profesorado durante la aplicación y corrección de las pruebas.

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

En el aire los cerca de 300 auxiliares de conversación de la Región por la falta de acuerdo entre ministerios

La Consejería esperará a ver los requisitos de la próxima convocatoria y prescindirá de ellos si fuera obligatorio darlos de alta en la Seguridad Social

Ana García. 28 MAR 2026

Las discrepancias entre los ministerios de Educación y Trabajo sobre la figura de los auxiliares de conversación y si estos deben seguir como becarios o deben ser dados de alta en la Seguridad Social ha generado una gran incertidumbre sobre el futuro de estos profesionales de cara al próximo curso.

Los auxiliares de conversación o lectores, como también se les conocen, son profesionales que apoyan en clase a los profesores de lenguas extranjeras en colegios, institutos y escuelas oficiales de idiomas de la Región de Murcia, al igual que sucede en otras autonomías, a través de la convocatoria que realiza cada curso el Ministerio de Educación. Sin embargo, el nuevo Estatuto del Becario del Ministerio de Trabajo considera que es necesario darlos de alta y cotizar por ellos, algo que no está claro para Educación y que dispararía los costes de contar con esta figura para las comunidades autónomas.

Los centros educativos de la Región de Murcia disponen en estos momentos de 220 auxiliares de conversación de inglés, francés, alemán, italiano y chino, a los que se suman 50 más incorporados por el Gobierno regional con el fin cubrir las necesidades reales que plantean los centros educativos a través de los programas de mejora y profundización de idiomas (enseñanzas bilingüe), según detallan desde la Consejería de Educación murciana.

Con ellos se logra una mejora y refuerzo del aprendizaje del idioma entre los alumnos, que cuentan con una persona nativa en clase junto a su profesor de lengua extranjera como apoyo en conversación.

Multas millonarias a las comunidades

En estos momentos, el Ministerio de Trabajo ha iniciado una serie de inspecciones autonómicas para controlar el estado en el que se encuentran estos profesionales, al considerar que están siendo utilizados como 'falsos becarios'. Esto ha desembocado en multas millonarias a varias comunidades, como es el caso de Andalucía, a la que se sancionó hace unos meses con 5 millones de euros al no tener a los auxiliares de conversación dados de alta en la Seguridad Social, así como la Comunidad Valenciana, donde la sanción se acerca a los 20 millones, ya que a la multa de 15 millones de euros se suman los 3,7 millones que le reclama Trabajo por las cotizaciones de estos profesionales desde abril de 2021, según detalla la Consellería valenciana.



La situación llevó a la Comunidad Valenciana a anunciar el pasado lunes su salida del programa de auxiliares de conversación "por la falta de coordinación del Gobierno de España", que las expone a multas millonarias sin que exista un acuerdo entre sus propios ministerios.

Las dudas están generando malestar en los centros educativos de la Región de Murcia, quienes temen perder la figura del auxiliar de conversación para el próximo curso, un temor que se ve acrecentado ante el hecho de que el Ministerio de Educación aún no haya sacado la convocatoria de lectores para el próximo curso 2026-2027 -cuando habitualmente se conoce a principios del mes de febrero-, tal y como reconoce el director de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Murcia, Javier García Melenchón.

Fuentes de la Consejería de Educación murciana confirman que a la Región no se la ha multado por este motivo hasta el momento y no tienen una posición en firme sobre si mantendrán a los auxiliares de conversación de lenguas extranjeras para el próximo curso. "Vamos a esperar a que salga la convocatoria del Ministerio de Educación para ver qué requisitos incluye y entonces de decidirá", dicen.

EL PAIS CATALUÑA

Realizar la matrícula, consultar las notas o pagar cuotas: así será la nueva aplicación “La Meva Educació”

La herramienta estará lista en 2027 y forma parte del plan para reducir la burocracia en los centros educativos
IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 29 MAR 2026

Firmar las autorizaciones de los hijos, avisar de las ausencias, realizar la matrícula, consultar las notas o pagar las cuotas escolares. Todo, en la misma aplicación: La Meva Educació. Se trata de una herramienta inspirada en La Meva Salut que busca aglutinar en una sola interfaz todas las gestiones y trámites educativos, que actualmente se realizan a través de un sinfín de aplicaciones, entre ellas el portal de la Generalitat o apps de pago, como Esemtia, Dinantia o TPV. La nueva herramienta contará con diferentes perfiles, según el tipo de usuario —docente, dirección o familia— y usará la inteligencia artificial para acelerar procesos. El objetivo del Departamento de Educación es que esté operativa a inicios del curso 2027-28.

Se trata de una medida que busca simplificar los trámites administrativos, incluida en el Plan de desburocratización de los centros educativos (2026-28), aprobado por el Govern el pasado martes y que cuenta con una inversión de 60 millones de euros en cinco años. El plan está formado por cerca de una treintena de acciones en dos sentidos: integrar y fusionar las múltiples aplicaciones existentes y mejorar el aprovechamiento e intercambio de datos para evitar duplicar procedimientos. La finalidad última es liberar a los equipos directivos de tareas administrativas “de bajo valor” para tener más tiempo para aspectos pedagógicos o incluso para impartir clases. Y es que los directores se quejan de que la burocracia se come hasta un 70% de su tiempo.

La reducción de la burocracia es uno de los puntos del polémico acuerdo educativo firmado con CC OO y UGT, que rechazan los sindicatos mayoritarios del sector de la educación, pero el exceso de papeleo es un problema que las direcciones ya empezaron a denunciar en plena pandemia y se ha ido enquistando hasta que se intentó empezar a poner remedio en 2024, todavía en la época del Govern de ERC, de la mano del *Grupo impulsor de mejoras educativas* y con la creación de una comisión específica dentro de la junta de directores. Una de las primeras medidas anunciadas por la consejera Esther Niubó, con apenas un mes en el cargo, fue un plan para reducir la burocracia y encargó una auditoría para conocer la magnitud de la tragedia.

Estos son algunos de los problemas a resolver: principalmente, gestionar los trámites de un ingente sistema educativo (público y concertado) —con 5.433 centros, 129.327 docentes, 1,6 millones de alumnos, 6.800 integrantes del personal administrativo y de servicios y 5.366 de atención educativa—, que “es manifiestamente desbordante”, admite Educación. Además, las escuelas cuentan con más de 150 aplicaciones para realizar los diferentes trámites, el 77% de las cuales tienen más de 10 años. Asimismo, los centros se ven obligados a responder hasta 40 encuestas o formularios que les llegan de los diferentes departamentos (Universidades, Salud...). Y un clásico: el colapso del programa Esfera —se usa para introducir las notas— en pleno periodo de evaluación.

Precisamente, la mejora de Esfera es una de las medidas clave del plan. Para mejorar el funcionamiento de la aplicación, se habilitarán servidores adicionales en las fechas de mayor demanda. Con todo, Educación también está buscando una nueva plataforma que sustituya el sistema actual.

Otra herramienta en desarrollo es la app Borsa, que servirá para que los interinos puedan aceptar o rechazar los nombramientos, un proceso que ahora se realiza por web o SMS. Asimismo, se implantará un sistema que usa la IA para resolver las reclamaciones de los docentes sobre estas adjudicaciones.

Para reducir el alto volumen de encuestas que deben responder los centros, se ha decidido crear un grupo de trabajo formado por los diferentes departamentos de la Generalitat que, en tres meses, elaborará una propuesta para concentrar todos los cuestionarios en solo tres anuales, al *£* *£*estilo ómnibus, que abarquen diferentes ámbitos. El plan incluye otras medidas como hacer más breves los documentos pedagógicos o permitir que se puedan recuperar los datos de las becas comedor de un año a otro.

Pero hasta ahora también se han implementado soluciones, que han logrado reducir el 32% de datos a rellenar por parte de las escuelas, y el 46% en los institutos. También se han eliminado procedimientos, como la necesidad de firmar y enviar los horarios de los docentes, se han unificado todas las fechas de tareas en un único calendario o se han centralizado todas las aplicaciones en el portal de centros, entre otras medidas.

Barcelona reclama el 6% del PIB en educación

En el marco del conflicto con el profesorado, el sindicato mayoritario Ustec ha decidido recurrir también a la presión política, promoviendo mociones por todos los ayuntamientos catalanes. El de Barcelona lo convirtió el viernes en una declaración institucional, asumida por ERC y suscrita por Junts, BComú y el PSC, que insta a la Generalitat a aumentar progresivamente la inversión en educación, hasta llegar al 6% del PIB que marca la Ley de Educación de Cataluña. Asimismo, se pide la reducción de ratios, avanzar en la gratuidad de las guarderías y reducir la burocracia en los centros. También se expresa el apoyo a los docentes y se insta al Departamento "a continuar trabajando en la mejora de las condiciones laborales" del personal.

ElPeriódico.com

El sindicato Ustec rechaza la app 'La meva educació' y critica el plan del Govern por llegar "tarde"

La organización cuestiona la aplicación por vincularlo a un modelo "basado en licitaciones y plataformas privadas" y reclamar reabrir negociaciones para elaborar una propuesta alternativa

ACN. Barcelona 29 MAR 2026

Ustec denuncia que la propuesta del Govern para reducir burocracia a docentes y direcciones de los centros "llega tarde" y asegura que mantiene un modelo "basado en licitaciones y plataformas privadas". El sindicato educativo -mayoritario en la educación primaria- ha respondido así al plan de desburocratización que ha anunciado este domingo el Govern, y asegura que se ha excluido a la mayoría sindical de la negociación del mismo. Ustec afirma que hace semanas puso sobre la mesa 30 medidas, elaboradas a partir de 250 aportaciones de docentes y personal de atención educativa, que según el sindicato no se han tenido en cuenta. En este sentido, el sindicato exige reabrir la negociación en la mesa sectorial para elaborar un "plan alternativo" de desburocratización.

Asimismo, el sindicato recuerda que semanas atrás presentó "propuestas alternativas" a las que plantea Educación. Se trata de 30 medidas, añaden, "para reducir de verdad la carga burocrática en los centros y devolver tiempo educativo al personal, a los equipos directivos y al conjunto de los centros". A juicio de Ustec, el plan anunciado por el Govern se basa en nuevas licitaciones, empresas adjudicatarias y plataformas externalizadas para piezas centrales del sistema. "En lugar de apostar por una herramienta pública, integrada y al servicio de los centros, insiste en un modelo que fragmenta, privatiza y aleja todavía más la gestión educativa del control público", cuestiona.

El sindicato considera especialmente grave que se profundice en esta vía también en la relación con familias y alumnado. Según la propia Ustec, diversas familias ya han denunciado problemas y disfunciones derivadas de la dependencia de plataformas privadas como Google y Microsoft. Por el contrario, Ustec defiende un único entorno interoperable, de titularidad y gestión pública, inspirado en modelos como Séneca, que ya funciona en otras comunidades. Rechaza que en Catalunya se continúe perpetuando un ecosistema disperso, poco usable y pensado más para el control que para facilitar el trabajo en los centros.

Por otro lado, Ustec denuncia que el Govern "quiere dejar fuera de la negociación otra vez a la mayoría sindical", realizando el seguimiento del plan dentro de la comisión del acuerdo firmado con CCOO y UGT. Por todo ello, el sindicato exige la convocatoria de la mesa sectorial para retomar "inmediatamente" la negociación sobre salarios, ratios, recursos para la escuela inclusiva y medidas reales de desburocratización.



El conseller de Educación, Antoni Vera, responde a la agresión homófoba de Andratx: "Inspección educativa hará su informe, pero no está claro que sean alumnos del instituto"

El conseller condena estas agresiones y señala que "se están investigando". Asegura que un inspector de educación ha estado hoy "a primera hora" en el centro
Gemma Barra. 30 MAR 2026

Un profesor del IES Baltasar Porcel de Andratx ha sufrido un ataque homóforo por parte de alumnos, según ha denunciado el claustro en redes sociales. El conseller de Educación, Antoni Vera ha condenado los hechos y asegura que ya se están investigando: "Nos hemos puesto en contacto con la directora y el inspector estaba hoy a primera hora en el centro".

El conseller señala que inspección educativa se encargará de realizar un informe pero "no está claro que sean alumnos de ese instituto". Aun así, asegura que establecerán las acciones que "consideren oportunas", sean o no del centro: "Entiendo que sí podrían establecerse medidas aunque no fueran alumnos del mismo centro, porque pertenecen a la comunidad educativa de Andratx".

Este ataque se enmarca dentro de un marco de agresiones al profesorado balear, que exige protección. Vera señala que están "concienciados" con las problemáticas y por ello "se ha puesto en marcha un plan de bienestar del docente". Asimismo, condena las agresiones y asegura que el profesor del IES Baltasar Porcel "contará con todo el apoyo de nuestros servicios de convivencia y del sistema de prevención de riesgos laborales del consell de Educación".

La agresión

Un profesor del IES Baltasar Porcel de Andratx denuncia haber sufrido un ataque homóforo por parte de alumnos. Según la denuncia, desde un perfil falso se realizaron publicaciones con insultos homóforos hacia el docente, "imágenes ajenas sobre genitales y accesorios sexuales y también se hizo público el nombre del profesor en cuestión".

En un mensaje, los docentes han expresado su rechazo e indignación ante unos hechos ocurridos recientemente y que han tenido, en este caso, "un carácter claramente homóforo", aunque aseguran que no es un caso aislado sino que forma parte de una dinámica más amplia

"Estamos cansados de recibir insultos, amenazas, ofensas y muestras de desprecio que, lejos de ser excepcionales, se han ido convirtiendo en una realidad demasiado habitual. Esta normalización de la falta de respeto es profundamente preocupante y del todo inaceptable", han indicado.

EL PAÍS

Un instituto de Mallorca se moviliza tras la denuncia de un ataque homóforo contra uno de sus profesores

El claustro del IES Baltasar Porcel cierra filas con el docente agredido, mientras la Consejería de Educación y Universidades activa la inspección educativa

LUCÍA BOHÓRQUEZ. Palma de Mallorca - 30 MAR 2026

El claustro del Instituto de Educación Secundaria Baltasar Porcel del municipio mallorquín de Andratx ha denunciado a través de un manifiesto público un ataque homóforo por parte de varios alumnos contra uno de los docentes del centro, que ha puesto los hechos en conocimiento de la Guardia Civil. Los ataques se produjeron el pasado fin de semana en una plataforma educativa a través de un perfil falso que, además, publicó el nombre y apellidos del docente, que continúa dando clase en el centro. El claustro del instituto ha manifestado su indignación ante este episodio, mientras la Consejería de Educación y Universidades ha abierto un expediente para aclarar los hechos y ha desplazado a un inspector educativo al instituto a primera hora del lunes.

Fuentes del centro escolar explican a EL PAÍS que los hechos se produjeron el pasado domingo 22 de marzo cuando en una red social educativa, a través de un perfil falso, se publicaron insultos homóforos, con comentarios y fotografías, contra el docente del instituto. El martes trascendieron los hechos entre la comunidad escolar, y el miércoles la directora del centro y el jefe de estudios comenzaron a realizar gestiones para tratar de dar con los autores con la ayuda de los funcionarios del departamento de Tecnología y Sistemas de la Consejería de Educación.

Según el relato de lo ocurrido que realizan desde el centro, el jueves 26, el docente agredido formalizó una denuncia por el episodio de insultos ante la Guardia Civil, mientras que la directora siguió investigando a través de reuniones con los alumnos. El equipo directivo transmitió a los trabajadores lo que había ocurrido y la plantilla acordó la convocatoria de una reunión urgente del claustro y la publicación de un manifiesto. El viernes acordaron acudir todos vestidos de negro y suspender la actividad lectiva a primera hora de la mañana y, de nuevo, a la vuelta del recreo.

“No son un hecho aislado”

Este lunes, además de la visita del inspector educativo, la directora del centro ha mantenido reuniones con los padres de algunos alumnos. Fuentes del instituto apuntan a la autoría de los comentarios por parte de un alumno de otro instituto del municipio, con la complicidad de estudiantes del IES Baltasar Porcel.

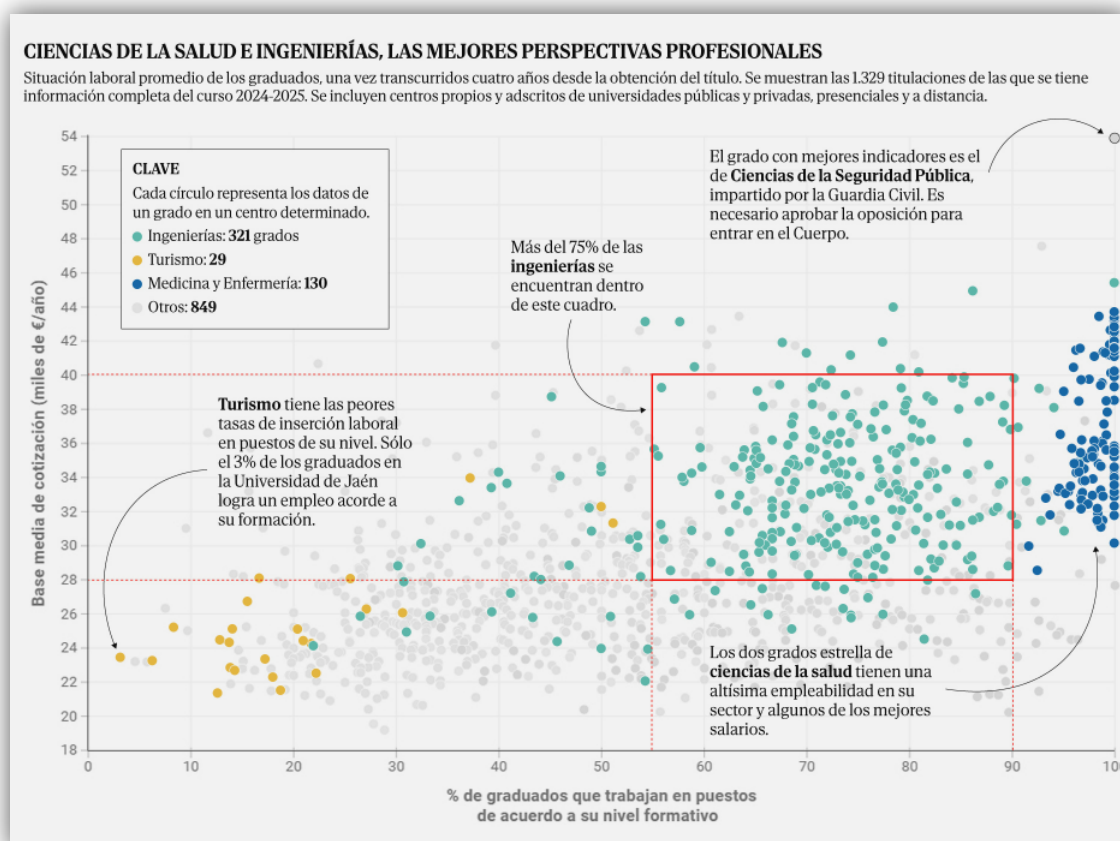
En el manifiesto trasladado a la Consejería de Educación, los profesores han manifestado su rechazo y “profunda indignación” ante este episodio. “Estos ataques no son un caso aislado dentro de una dinámica más amplia que arrastramos desde hace tiempo. Estamos cansados de recibir insultos, amenazas, ofensas y muestras de menosprecio que, lejos de ser excepcionales, se han ido convirtiendo en una realidad demasiado habitual”, denuncian los docentes, que señalan que las conductas de discriminación y odio lesionan la dignidad de las personas. De hecho, insisten en que es una realidad que se vive en los centros de forma generalizada y que reflejan un problema “de fondo” para el que no basta una condena puntual.

Mientras los docentes han exigido una respuesta “clara, decidida y efectiva”, la Consejería de Educación y Universidades ha activado los protocolos que se aplican en estos casos, como enviar al inspector educativo al centro. El consejero Antoni Vera ha puntualizado que todavía no está clara la autoría de los comentarios pero que, en cualquier caso, caben sanciones disciplinarias, aunque el alumno sea de otro centro escolar. “El docente tiene todo el apoyo de nuestros servicios, tanto del Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar como del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales del departamento”, ha señalado. La Asamblea de Docentes de Baleares también ha condenado los hechos y ha exigido a la Consejería que aplique medidas para proteger a las víctimas de cualquier tipo de discriminación.

EL MUNDO

Cómo elegir carrera: estos son los grados con mayor tasa de contratación y sueldo

El 'boom' de Veterinaria se suma al de Medicina: el aumento de mascotas y la sensibilidad con los animales dispara la demanda de veterinarios. Sólo el 14% de los graduados está sobrecualificado



— María Alcántara. Alberto Hernández. Fernando Anido. Madrid. 30 marzo 2026

A la hora de elegir carrera universitaria, la empleabilidad es uno de los factores más importantes. Que Medicina y Enfermería estén en el podio de la empleabilidad no es novedad. Lo que sí muestran los datos del Gobierno es que el tercer puesto con menos sobrecualificación lo ostenta Veterinaria: el 85% de los veterinarios encuentra un empleo acorde a su formación universitaria a los cuatro años de graduarse. El aumento de animales domésticos, la demanda de profesionales y la firma de un convenio para mejorar las condiciones laborales del sector explican estos resultados.

EL MUNDO ha analizado los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, cruzando la tasa de inserción laboral en su nivel formativo con la base media de cotización anual, para averiguar cuáles son los grados mejor posicionados en materia de empleabilidad a los cuatro años de salir de la universidad.

Óscar Gutiérrez y Miguel Guillén, profesores del departamento de empresa de la Escuela Universitaria Mediterrani de Barcelona (Universidad de Girona) y autores del *Informe socioeconómico y laboral del sector veterinario en España*, apuntan varios motivos. "¿Quién puede sustituir a un veterinario? Nadie", señala Guillén. "Para ser veterinario necesitas un título para ejercer, no puedes hacerlo sin titulación", añade Gutiérrez para justificar que en España ocurre como con los enfermeros y los médicos: son insustituibles. Un puesto de veterinario sólo puede estar cubierto por otro igual.

Además, Guillén añade que "los jóvenes, nada más graduarse en Veterinaria, ya están trabajando; de hecho, varios comienzan desde las prácticas, porque las clínicas y los hospitales buscan mano de obra barata y trabajan desde el primer momento". Añade que "la experiencia hace más que la titulación. Mientras que otros graduados siguen formándose en másteres u otras formaciones, el veterinario ya lleva dos o tres años de experiencia laboral cuando ellos se incorporan al mercado", apunta. A esto se le añade que "cada vez hay más animales domésticos y concienciación con sus cuidados", por lo que la demanda de especialistas aumenta.

Otra de las explicaciones que Gutiérrez señala es que, en 2012, el IVA de los servicios veterinarios subió del 8% al 21%. Los veterinarios no querían ver el impacto negativo en sus ventas, por lo que redujeron sus salarios y provocaron un empobrecimiento del sector. Con los años y la recuperación económica de España, los salarios remontaron la caída hasta la firma de un nuevo convenio colectivo en 2020, que fijó sueldos mínimos en centros veterinarios, mejorando condiciones y facilitando a muchos jóvenes el acceso a un trabajo digno.

Por otro lado, las *Ciencias de la Salud* siguen ocupando altos puestos en rankings universitarios. Son las titulaciones con mayor inserción laboral, mejores salarios y menos *sobrecualificación*: sólo un 2,3% de los graduados en Enfermería trabajan en un puesto para el que no es necesario su nivel formativo; Medicina no llega ni al 1% (0,16%).

Una de las carreras con salario más elevado y una tasa de inserción laboral del 100% es el grado en *Ciencias de la Seguridad Pública en el Centro Universitario* de la Guardia Civil, dependiente de la Universidad Carlos III. El coronel de la Guardia Civil y director ejecutivo del centro, Anselmo del Moral, aclara que el grado "no está abierto al público en general, sólo se imparte para los que han accedido a la oposición dentro de la Academia de Oficiales de la Guardia Civil". Dice que "la tasa de empleabilidad es del 100%, puesto que es un grado obligatorio para ser teniente".

Dejando a un lado el ámbito sanitario, uno de los puestos más altos en el cruce de datos lo ostenta el grado en *Piloto de Aviación Comercial y Operaciones Aéreas* en Adventia, escuela aeronáutica de pilotos adscrita a la Universidad de Salamanca. A los cuatro años de graduarse, el 92,8% de los pilotos está trabajando acorde a su nivel de formación y con una base de cotización media de 47.570 euros. "En las ofertas laborales de las compañías aéreas valoran ser graduado universitario", explica Marta Rodríguez, asesora de Formación de Adventia. Además, añade que actualmente hay una alta demanda de pilotos de transporte y otros tipos aéreos a lo que se le suma que "dentro de la industria, piloto es un perfil que puede desarrollar tareas más diversas gracias a sus competencias y habilidades, pero cuyos puestos exigen el requisito de que el candidato tenga un título universitario".

Las titulaciones de Ingeniería siguen consolidándose como uno de los campos de estudio con mejores perspectivas laborales. La mayoría de los grados analizados presenta una tasa de inserción laboral en su nivel formativo de entre el **55%** y el **90%**, con sueldos medios que oscilan entre los 28.000 y 41.000 euros anuales.

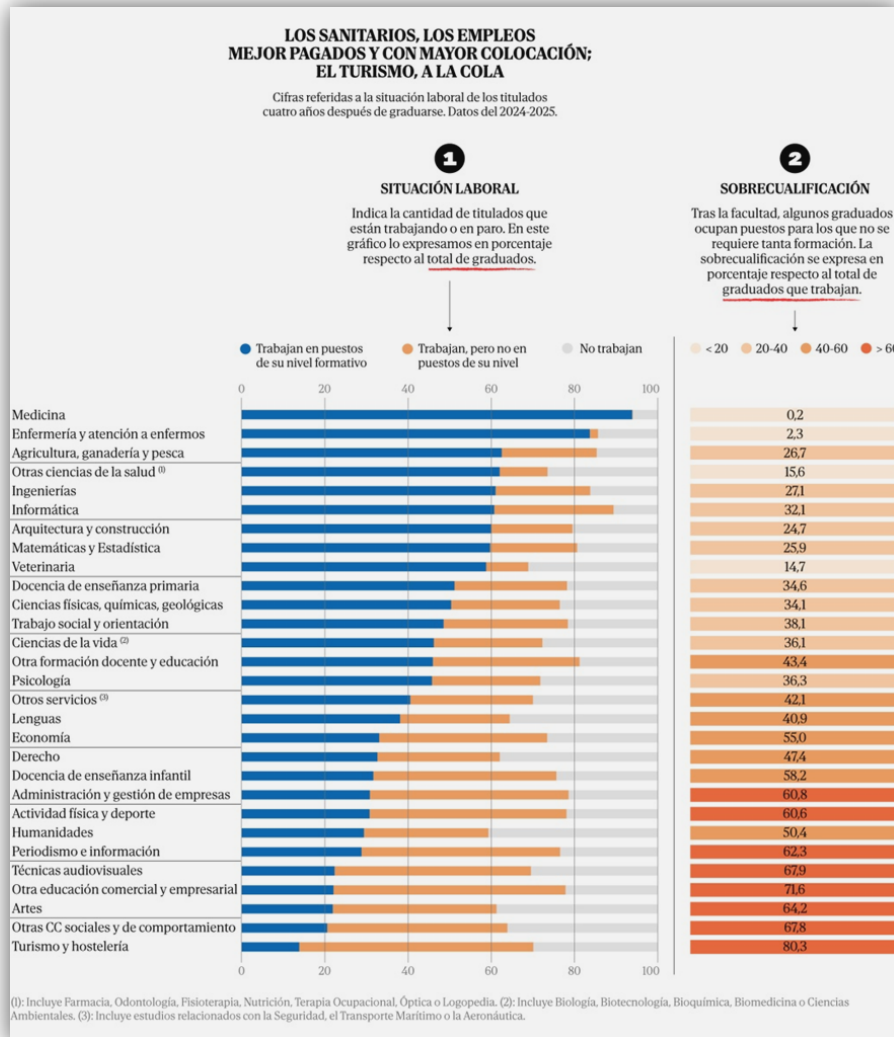
Entre las ingenierías mejor clasificadas destacan Ingeniería Aeroespacial en Sevilla; Civil en Zamora, Córdoba y Valencia y Electrónica e Industrial en Cartagena, todas con más del 90% de inserción laboral.

Dentro de la horquilla de alta empleabilidad también destacan las ingenierías Eléctrica, Robótica, de Materiales y de Organización Industrial. Sin olvidar, la clásica Ingeniería de Telecomunicaciones y la hoy emergente Biomédica, clave en el desarrollo tecnológico en el sector sanitario.

Raúl Herrero, presidente de la Comisión de Desarrollo Profesional en el Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de Madrid, explica que "en todo lo que nos rodea hay un ingeniero detrás: tecnología, una carretera...". A esto se le suman los "ciclos económicos, que definen la demanda de un perfil concreto", por

ejemplo, "ahora con el aumento del gasto en defensa se necesitarán más ingenieros aeronáuticos e industriales", pero "la demanda del colectivo en general es siempre alta".

Más allá de querer trabajar, lo que en realidad buscan los graduados es un salario digno y un empleo que esté a la altura de un título universitario. A esta realidad se suma el de la sobrecualificación: cuatro años después de graduarse, muchos jóvenes acaban en empleos que no requieren la formación universitaria que recibieron



A LA COLA DE LA EMPLEABILIDAD: TURISMO, ARTES Y SOCIALES

En el otro extremo de la balanza, Turismo destaca como el ámbito con mayor sobrecualificación. Pese a que el turismo supone un 12,8% del PIB nacional, es precisamente este sector el que concentra el mayor porcentaje de titulados trabajando en puestos inferiores a su formación: el 80%.

Miguel Guillén, también profesor en el grado de Turismo, apunta tres causas: cualquier persona, tenga la formación que tenga, puede ocupar un puesto en el sector -situación opuesta a los sanitarios-; hay muchos graduados y poca oferta laboral, y muchas empresas dan de alta a los trabajadores en un nivel formativo inferior.

Por otro lado, sólo un tercio de los graduados en varios de estos ámbitos está trabajando acorde a su formación. Algo ya habitual en estas ramas del conocimiento que sufren una situación similar a los graduados en turismo.

Los graduados en Bellas Artes por la Universidad de Vigo y Periodismo en Sevilla son dos de los que presentan peor situación laboral: apenas alcanzan los 20.500 euros anuales y sólo el 28% trabaja en un puesto relacionado con su formación.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

La trampa de la mediocridad

La inteligencia artificial representa un nuevo salto: no solo externaliza memoria o cálculo, sino también procesos de generación, síntesis y explicación

Jorge Sainz 31 mar. 2026

En la película de Disney de 2008, *Wall-E*, la humanidad aparece convertida en una masa pasiva, dependiente de máquinas que han externalizado casi todas sus capacidades: memoria, esfuerzo físico e incluso decisión. La pregunta que hoy nos hacemos con la inteligencia artificial es inquietantemente similar: ¿vamos hacia una sociedad más eficiente... o simplemente más mediocre?

La evidencia reciente obliga a matizar. Por un lado, la inteligencia artificial –especialmente la generativa– mejora de forma clara la productividad. Por otro, introduce dinámicas que pueden afectar a la motivación, al esfuerzo y, en última instancia, a la calidad del trabajo. Un experimento con ilustradores profesionales muestra que el uso de IA eleva rápidamente la calidad inicial de los resultados, pero reduce el rendimiento marginal del esfuerzo: los usuarios mejoran rápido... y dejan de esforzarse antes. El resultado no es necesariamente peor, pero sí más «plano»: menos excelencia sostenida.

Aquí emerge lo que podríamos llamar la «trampa de la mediocridad». Si la IA permite alcanzar un nivel aceptable en poco tiempo, muchos individuos optan racionalmente por detenerse ahí. De hecho, en ese mismo estudio, el 77 % de los participantes redujo el tiempo dedicado a la tarea y una parte significativa terminó produciendo trabajos de menor calidad final, no por incapacidad, sino por decisión estratégica. No es que la IA nos haga peores, sino que cambia los incentivos: reduce el coste de ser mediocre.

Sin embargo, interpretar esto como un proceso inevitable sería un error histórico. Como recuerda el análisis de largo plazo sobre tecnología y cognición, cada gran innovación –desde la escritura hasta internet– ha tenido efectos ambivalentes: amplía capacidades y, al mismo tiempo, erosiona otras. La escritura debilitó la memoria oral; la calculadora redujo el cálculo mental; el GPS ha erosionado la orientación espacial. Y, sin embargo, nadie sostendría seriamente que estas tecnologías nos han hecho «más tontos» en términos globales.

Lo que sí han hecho es transformar la naturaleza del conocimiento. La inteligencia artificial representa un nuevo salto: no solo externaliza memoria o cálculo, sino también procesos de generación, síntesis y explicación. Es lo que algunos autores denominan «externalización generativa»: la capacidad de delegar partes del pensamiento en sistemas algorítmicos. Esto cambia radicalmente qué significa aprender.

Aquí es donde el sistema educativo se convierte en el elemento crítico. El problema no es la tecnología, sino cómo se integra. Si la IA se introduce en un sistema que ya premiaba respuestas rápidas, reproducción de contenidos y mínimo esfuerzo, entonces sí: reforzará la mediocridad. Pero si se incorpora en un modelo que valore el juicio, la profundidad y la capacidad de ir más allá de la primera respuesta, el efecto puede ser el contrario.

La clave está en entender que la IA comprime el proceso de aprendizaje. Reduce la distancia entre pregunta y respuesta, entre ignorancia y apariencia de conocimiento. Esto tiene dos consecuencias. La primera es positiva: democratiza el acceso y permite a más estudiantes alcanzar niveles funcionales rápidamente. La segunda es problemática: puede generar una ilusión de comprensión sin verdadero aprendizaje.

Por eso, el riesgo no es tanto cognitivo como educativo. La evidencia sobre *cognitive offloading* muestra que externalizar tareas mentales puede liberar recursos y mejorar el rendimiento, pero también reducir la consolidación del conocimiento si no se gestiona adecuadamente. Es decir, la IA puede hacernos más eficientes... pero menos profundos.

En este contexto, el papel del profesor cambia, pero no desaparece; al contrario, se vuelve más importante. Ya no es un transmisor de información –esa función la realiza mejor la tecnología–, sino un diseñador de experiencias de aprendizaje que obliguen al estudiante a ir más allá del «primer resultado». La diferencia entre usar IA para responder y usarla para pensar es, esencialmente, pedagógica.

Esto conecta con uno de los puntos más relevantes del debate actual: la motivación. El problema detectado en el estudio de los ilustradores no es tecnológico, sino conductual. La IA reduce el retorno marginal del esfuerzo y, por tanto, exige nuevos mecanismos de incentivo para alcanzar la excelencia. En educación, esto implica rediseñar evaluaciones, tareas y objetivos.

Si evaluamos solo el resultado final, la IA favorecerá la homogeneización y el «suficiente». Si evaluamos el proceso, la argumentación, la iteración y la mejora, entonces la IA puede convertirse en una herramienta para profundizar más, no menos. La excelencia ya no estará en producir una respuesta, sino en cuestionarla, mejorarla y contextualizarla.

En este sentido, la inteligencia artificial puede incluso reducir desigualdades. Algunos estudios sugieren que los individuos con menor nivel inicial se benefician más de estas herramientas, ya que compensan déficits técnicos y permiten centrarse en aspectos conceptuales. Esto abre una oportunidad clara para el sistema educativo: utilizar la IA como mecanismo de nivelación, no de sustitución.

En definitiva, la pregunta correcta no es si la IA nos hace mediocres, sino si estamos diseñando un sistema que incentive la mediocridad. La tecnología, por sí sola, no determina el resultado. Como ha ocurrido históricamente, amplifica tanto lo mejor como lo peor de nuestras instituciones.

Volviendo a Wall-E, el problema no era la tecnología, sino la renuncia humana a decidir, a esforzarse y a aprender. La IA no nos condena a ese futuro. Pero tampoco nos protege de él.

La diferencia, como casi siempre en educación, no está en la herramienta, sino en cómo decidimos usarla.

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



La huelga de profesores toma las calles de Valencia en una protesta multitudinaria y vacía las aulas

Los docentes amenazan con terminar el curso en mayo con la convocatoria de una huelga indefinida si Educación no negocia

Conselleria cifra el seguimiento del paro en un 35,5% y los sindicatos hablan de rozar el 80%, mientras que 16.000 personas han participado en la marcha en València

Marta Rojo. València 31 MAR 2026

Elena Lozano es maestra de Primaria en Godella y ha venido para pedir "unas ratios que permitan atender a nuestros niños y niñas y "recursos reales" para poder trabajar en condiciones en las aulas.

"También estamos aquí para reivindicar que nuestros salarios se equiparen a los del resto y que haya unas infraestructuras que permitan una educación de calidad para todos y todas", asegura Elena.

Como muchos docentes, se siente víctima asimismo de una burocracia que hace que "cada vez más, pasemos horas llenando informes en vez de atendiendo a los alumnos y dando una educación de calidad".

Protesta multitudinaria en València

Son algunas de las reivindicaciones compartidas por los miles de profesores que han tomado este martes el centro de València en una manifestación multitudinaria, celebrada en una jornada de huelga docente que se plantea como una forma de llenar las calles y vaciar las aulas. Según la Delegación del Gobierno en la Comunitat Valenciana, en las manifestaciones en las tres capitales de provincia han participado 16.000 personas en València, 3.000 en Alicante y 1.500 en Castelló. Más diversidad hay en las cifras de seguimiento: la Conselleria de Educación lo cifra, con datos de las 13 horas, en un 35,5% en la Comunitat Valenciana (32,56% en Alicante, 35,05% en Castellón y 38,36% en Valencia) pero los sindicatos hablaban de mucho más: alrededor del 80%.

El profesorado, convocado por cuatro de los cinco sindicatos presentes en la Mesa Sectorial -STEPV, CCOO, UGT y CSIF- está dispuesto a que el curso termine en mayo fruto de la convocatoria de una huelga indefinida si la Conselleria de Educación no se abre a negociar.

En concreto, reclaman mejoras de sus condiciones laborales: sobre todo la recuperación del poder adquisitivo, perdido a lo largo de la última década, bajada de las ratios y más recursos para los institutos y colegios. Los sindicatos cifran el seguimiento de la huelga en un 80% y la Conselleria da cifras de alrededor del 31,4% hasta las 11 horas.

Para Marc Candela, coordinador del STEPV, es una jornada histórica que responde a la reivindicación de los docentes quemados y hartos de esperar: "decimos que ya está bien". Recuerda Candela que esta pasada semana se abrió el contacto con la Conselleria de Educación, con la convocatoria de una reunión que, en teoría, iba a servir para comenzar la negociación. "Pero lo único que intentan es dilatarlo en el tiempo", afirma.

Ahora, el secretario autonómico, Daniel McEvoy, les ha convocado de nuevo para el 16 de abril pero cree que solo para consensuar un calendario, sin contenidos. "Desde el 25 de septiembre estamos intentando negociar y no hay manera. Podemos anunciar que, si no hay una reacción real y nos sentamos a conseguir mejoras, en marzo se acaba el curso", advierte. Se plantean una huelga indefinida.

Reivindicaciones: mejoras salariales o bajada de ratios

Es la tercera huelga sectorial educativa en dos cursos, después de 12 años sin movilizaciones. Entre otras cosas, se convoca para reclamar la bajada de las ratios, por unas infraestructuras "seguras y dignas", por la reducción de la burocracia, por la recuperación del poder adquisitivo perdido desde los primeros recortes

salariales de 2010, por la mejora de las plantillas docentes y por el impulso del valenciano en el ámbito educativo.

Xelo Valls, secretaria general de CCOO Educación, cree que nada de eso lo recoge el decálogo que hizo público la Conselleria y con el que intentó daer un marco a la negociación antes de sentarse con los docentes. "Parece más propio de una situación de mediación entre alumnado que un verdadero marco de negociación donde hay dos partes", ha reprochado. "Queremos saber cuánto subirán nuestros sueldos, qué dinero están dispuestos a poner y que no pongan excusas vanas de que hay infrafinanciación. Si hay una apuesta de verdad por la educación pública el dinero se puede sacar", ha añadido.

Coincide Mayca Martínez, de UGT Educación: "La Conselleria se niega a negociar poniendo excusas", destaca. El cambio en la Conselleria -Rovira por Ortí- afirma, se nota porque los han convocado, al menos, pero la negociación real sigue bloqueada. Los puntos de la negociación, afirma, los conoce toda la comunidad educativa, aunque ahora Educación "dilata" su negociación: infraestructuras dignas, salarios, bajada de las ratios, entre otras cosas.

En materia de salarios, los sindicatos que convocan la huelga reclaman subidas porque, lamentan, están entre los peores pagados de España. De hecho, según un informe del CSIF, de las 17 comunidades autónomas, los docentes valencianos están alrededor del puesto 14 en salarios. Su diferencia salarial con los mejores pagados, los docentes vascos, puede llegar a los 500 euros y piden, para empezar a negociar, una subida salarial de 300 euros en dos ejercicios fiscales. "Llevamos casi 20 años sin ninguna subida del salario a nivel autonómico", destaca José Seco, secretario de CSIF Educación en la Comunitat Valenciana. "Los docentes valencianos tienen que sentir que este gobierno les contesta", afirma. A lo largo de los últimos años, dice, han perdido alrededor de un 20% de poder adquisitivo.

Otra de las reivindicaciones es más valenciano en la enseñanza pública. Rosana Martínez, presidenta de Escola Valenciana, reclama estudiar "plenamente en valenciano". "Pedimos la derogación inmediata de la ley Rovira", dice en relación a la llamada "ley de libertad educativa". "Sin limitaciones absurdas de porcentajes, ni en el contenido", incide.

Llenar las calles

Los sindicatos han organizado para esta jornada de huelga concentraciones tanto en las capitales de comarca como en Alicante, València y Castelló, donde además se han desarrollado manifestaciones a lo largo de la jornada. El día ha arrancado con piquetes informativos en institutos, centros de infantil y primaria, educación especial, escuelas oficiales de idiomas, enseñanzas artísticas y todas las etapas educativas.

Asimismo, en las tres capitales de provincia se han celebrado concentraciones: en València, frente a la Conselleria de Educación, y en Alicante y Castelló, ante las respectivas direcciones territoriales. A estas se han sumado otras movilizaciones fuera de las capitales, con siete en la provincia de Alicante, cinco en la de Valencia y otras cinco en la de Castellón.



El gasto por alumno en la educación pública vasca sube un 12%, hasta los 7.613 euros

El coste total ascendió a 2.534 millones en el curso 2022/2023, un 19,4% más que en el 2020/2021

NTM EP. 31-03-26

El gasto total en los centros de enseñanza pública de Euskadi en el curso 2022/23 ascendió a 2.534 millones de euros, lo que supone un 14 % más que en el curso 2020/21. El gasto por estudiante se situó en 7.613 euros, un 12 % más que en el mismo período, según datos de Eustat. Del total del gasto en enseñanza, 2.260 millones correspondieron a actividades de funcionamiento, con un incremento del 10,9 %, destinándose el 94,9 % a actividades corrientes y el 5,1 % restante a inversiones.

El gasto corriente, que ascendió a 2.405 millones de euros, se dedicó en un 93,9 % directamente a la enseñanza, siendo los gastos de personal el capítulo más relevante con el 88,7 % del total. Además, un 5,8 % del gasto corriente se destinó a servicios complementarios como el comedor y el transporte escolar.

Distribución por tipo de enseñanza

Por tipo de enseñanza, los centros que impartieron niveles de régimen general previo a la universidad representaron un 76,3 % del gasto total, la universidad supuso un 19,8 % y los centros de enseñanzas de régimen especial o artísticas el 3,9 % restante.

Los gastos de enseñanza por unidad escolar en los centros públicos fueron de 121.966 euros en Educación Infantil, 112.108 euros en Primaria, 160.405 euros en ESO, 246.500 euros en Bachillerato, y 223.875 euros y

191.358 euros para la Formación Profesional de grado medio y superior, respectivamente. Por estudiante, los gastos ascendieron a 8.327 euros en Infantil, 7.274 euros en Primaria, 9.954 euros en ESO, 10.254 euros en Bachillerato, 11.689 euros en FP grado medio, 9.795 euros en FP grado superior, 1.987 euros en enseñanzas artísticas y 9.722 euros en la universidad.

El gasto por unidad aumentó un 10,6 % respecto al curso 2020/21, mientras que el gasto por estudiante creció un 12 %, incluyendo los estudios universitarios y artísticos. Por niveles, el incremento fue de 9,7 % en Infantil, 10,9 % en Primaria, 14 % en ESO, 19,5 % en Bachillerato, 19,4 % en FP grado medio, 11,4 % en FP grado superior, 15,7 % en estudios superiores y una disminución del 8,8 % en enseñanzas artísticas tras el gran crecimiento del 42,6 % del curso 2020/21.

Ingresos de los centros públicos

El ingreso total de los centros públicos en el curso 2022/23 se cifró en 2.620 millones de euros, correspondiendo el 93,6 % a ingreso corriente y el 6,4 % restante a ingresos de capital. Los principales componentes del ingreso corriente fueron las subvenciones públicas, que supusieron el 93,7 %, mientras que las fuentes privadas aportaron el 5,4 %, principalmente a través de cuotas de enseñanza (2,1 %) y actividades y servicios complementarios (3,2 %).

En conclusión, el gasto público en enseñanza en Euskadi muestra un crecimiento sostenido, con mayor inversión en personal y en niveles educativos de secundaria y superiores, mientras que los ingresos siguen siendo mayoritariamente públicos, complementados por aportaciones privadas menores.

EL PAIS OPINIÓN

De la tiza al teclado: ¿la educación de nuestros hijos es mejor que la nuestra?

El respeto al profesor o la atención a la diversidad de los alumnos es distinta a décadas atrás. Pero en un ejercicio de comparativa aplicado a las aulas, quizá lo ideal sería combinar la efectividad de métodos clásicos con clases más llenas de empatía, integración y motivación

MARTÍN PIÑOL. Barcelona - 31 MAR 2026

Por mi cumpleaños nos reunimos amigos cuarentones con amigos más jóvenes y nos pusimos a recordar nuestra infancia en EGB. Los más jóvenes (y, sobre todo, nuestros hijos) flipaban con las anécdotas, aunque por supuesto todo lo que es digno de contarse en una anécdota es porque se sale de la norma y destaca para bien o para mal. Esto me llevó a pensar en la gran diferencia de educación que recibimos nosotros y la que viven ahora nuestros hijos. Y como mi columna de infancia ochentera, titulada *¿La infancia de ahora es mejor que la de antes?*, tuvo un cierto éxito, os traigo hoy este ejercicio de nostalgia comparativa aplicado a las aulas.

Si la LOMLOE es mejor o peor no sé si lo debe decir el informe Pisa o el psicólogo de turno cuando la gente va a quejarse de sus traumas escolares. En todo caso, pon el bocata en la mochila, que volvemos al cole.

Lo primero que recuerdo de nuestras clases era el respeto y la obediencia ciega: el profesor era la autoridad máxima. Por mucho que dijéramos "profe" al reclamar su atención o le criticáramos a sus espaldas, como se ha hecho toda la vida con el poder, existía el consenso general de obedecer y callar. Por supuesto que había malos profesores, despóticos y sin ningún tipo de talento para la enseñanza o para la gestión emocional con los niños, y algunos humillaban y pegaban sin consecuencias, pero tenían que hacerla muy gorda para que algún alumno se quejara a sus padres y los padres se quejaran al colegio.

En cambio, parece que ahora flota en el ambiente un espíritu de consumidor que hace valer sus derechos, de cliente insatisfecho que a la mínima se queja al camarero a ver si puede conseguir un postre gratis. Y el acercamiento amable entre docentes, alumnos y padres, muchas veces, se convierte en un colequeo donde el respeto decae o desaparece. Los niños se atreven mucho más a quejarse o enfrentarse directamente a los maestros y, en según qué situaciones y centros, directamente amenazarlos sin manías. Quizá antes los castigos eran excesivos y el clima de terror o de opresión mantenía el colegio bajo control, pero puede que ahora muchos profesores y personal del colegio se vean desarmados ante una generación de niños consentidos y maleducados que no tienen ningún tipo de autocontrol. Eso sí, la empatía y la proximidad entre alumnos y maestros es innegable que convierte las aulas en lugares mucho más seguros y amables.

Lo segundo a tener en cuenta: antes la tecnología era muy básica. Nuestras clases de informática eran para aprender a usar el Office o para programar lenguajes prehistóricos. Nuestras pizarras funcionaban con tiza y borrador y nos peleábamos todos por borrarlas. Cuando veíamos un vídeo, era un triste VHS que ningún profesor sabía conectar a la primera. Y nuestra clase de robótica como mucho era jugar con muñecos de Transformers. Nada que ver con las pizarras digitales, las plataformas de enseñanza *online* y la necesidad de ordenador para los deberes. Y por supuesto ningún ChatGPT te resolvía la vida en minutos. Los que copiaban, lo hacían de enciclopedias y libros que antes había que buscar.



Y ya que hablamos de tecnología, como todo está en Internet, la memoria no se ejercita como la trabajábamos nosotros. Este es el tercer punto. Estudiar era sinónimo de fotocopiar mentalmente los libros de texto y recitarlos o transcribirlos en el examen de turno, palabra por palabra, aunque no entendiéramos mucho su contenido. Está muy bien saber dónde buscar lo que sea cuando lo necesites, pero ¿cuáles serán a largo plazo las consecuencias de externalizar el conocimiento? Eso sí, es mucho más relajante aprender a resolver problemas, a tener criterio o mezclar conceptos trabajando por proyectos que convertirse en simples hombres libro como los rebeldes supervivientes de *Fahrenheit 451*, recordando tomos enteros.

En lo que claramente se ha mejorado es en el cuarto punto: en la atención a la diversidad de los alumnos. Que haya presupuesto y gente para atenderlos como hace falta ya es otra lucha diaria. Pero, al menos, no hay el gran saco de nuestra infancia en el que metían a todos los niños inquietos, movidos y supuestamente vagos que no sacaban las notas estándar. Era adaptarse o sufrir, y el nivel era exigente para todos. Ahora se rompe la distancia emocional y los tutores son totalmente conscientes de todas las dificultades vitales por las que pasan sus alumnos, e intentan adaptar la clase a las necesidades y capacidades de cada uno (aunque haya algunos padres que sienten que sus hijos no van tan avanzados como podrían porque el nivel general ha bajado).

Y para acabar, el quinto punto: pasemos a las familias de los alumnos. Si antes apenas pisaban el colegio para el festival de final de curso y saludar brevemente a los tutores, ahora hay mucho más contacto, casi intervencionismo o supervisión, como si los encargados pasaran con la carpetita por las aulas para valorar el rendimiento. Ya no hace falta que los niños se inventen que el profe les tiene manía, porque a veces son directamente los padres los que tienen manía al profe y ponen en entredicho cada una de sus decisiones.

No quiero hacer como esos gurús que sueltan su receta mágica sin haber pisado aulas ni comido los marrones diarios que tienen que gestionar miles de profesores. Así que solo diré que, vista en perspectiva, nuestra educación quizá fue más rigurosa y exigente que la de nuestros hijos, porque se parecía mucho a la de nuestros padres. Pero es que nuestros críos heredan un panorama totalmente distinto, que ha evolucionado a una velocidad supersónica en pocas décadas. Quizá la educación ideal sería combinar la efectividad comprobada de métodos clásicos con aulas más llenas de empatía, innovación, integración y motivación. Porque, con pizarra y tiza o con ordenador y proyectos, al final lo importante es aprender *con ilusión y sin miedo*.



La primavera educativa se calienta: el curso podría acabar con una huelga indefinida en mayo

Los sindicatos sopesan diferentes opciones -una huelga de todo el profesorado o escalonada por territorios o etapas educativas- si Conselleria no negocia. La consellera Ortí apela al "compromiso con el diálogo"

Marta Rojo. València 01 ABR 2026

En el pronóstico del tiempo, la primavera en Educación se presenta caliente. No es de extrañar ni es novedad. Los sindicatos convocantes de la huelga de este martes 31, a la que se han sumado miles de docentes de la Comunitat Valenciana, llevan desde principios del curso que está a punto de terminar intentando negociar con la Conselleria de Educación mejoras en sus condiciones de trabajo. Han pasado innumerables reuniones con la Generalitat- aunque ninguna con contenido, denuncia la parte laboral- y dos consellers por el cargo, pero la situación sigue bloqueada. Por eso, los profesores no descartan romper la baraja de la negociación con una huelga indefinida.

Llevar semanas apuntando a esa posibilidad, que confirmaban algunos de los representantes de los sindicatos convocantes este martes en la manifestación multitudinaria celebrada en València. "Desde el 25 de septiembre estamos intentando negociar y no hay manera. Podemos anunciar que, si no hay una reacción real y nos sentamos a conseguir mejoras, en mayo se acaba el curso", advertía Marc Candela, coordinador del STEPV. Por su parte, Mayca Martínez, de UGT, afirmaba que los docentes se veían "forzados" a dar ese paso si no había cambios. los profesores de Educación en València

Desde una fecha, por territorios o por etapas educativas

Mantener una huelga indefinida durante varias semanas -podría llegar incluso a un mes- no es tarea sencilla y tiene un coste elevado para los huelguistas. Así que los sindicatos que forman parte de la plataforma reivindicativa y han convocado la huelga de este martes -STEPV, CCOO, UGT y CSIF- se plantean varias

opciones. En cualquiera de los casos, la fecha de inicio que se baraja es el 20 de mayo, un mes y unos días antes del final oficial del curso escolar.

La primera de las posibilidades que hay sobre la mesa es la de máximos: una huelga desde una fecha determinada y hasta final de curso, aunque es la posibilidad más costosa. Pero también hay planes B y C para que el efecto sobre los trabajadores que paran sea más asumible.

Uno de ellos es el modelo catalán: también este mes de marzo, los profesores catalanes salieron masivamente a la calle y organizaron una huelga con un modelo diferente: paros en días alternos o bloques cortos de jornadas o semanas. En cada uno de esos días o semanas, la huelga la hace una zona diferente, por provincias o comarcas. El modelo de "cada día, un territorio", podría adoptar en la Comunitat Valenciana la forma de jornadas de huelga diferentes en cada comarca.

Y la tercera opción es dividir el calendario de huelga por etapas educativas: Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Educación Especial... De esta forma, como en el modelo anterior, se podría mantener el impacto y la visibilidad de la huelga pero sin la necesidad de mantener a todos los docentes haciendo el paro durante todo el mes.

Presión en un momento complejo

"Todos los sindicatos estamos trabajando internamente en preparar o plantearnos la huelga indefinida desde mayo", explica Marc Candela. La idea, dice, es "hacer presión" en un momento complejo en el que esta puede notarse más, como es el final del curso, con sus exámenes, evaluaciones o procesos de calificación. Desde el STEPV están llevando a cabo una consulta al profesorado asociado para ver por qué modelo decantarse.

También desde UGT están "valorando" las opciones, como explica Mayca Martínez. "Estamos valorando posibilidad de recoger datos de cara a la evaluaciones de Bachillerato, viendo fechas de certificaciones, de evaluaciones finales del resto de etapas", explica. Con toda esa complejidad sobre la mesa, el sindicato valorará qué modelo sería más viable: "veremos si se hace escalonada o todos a una". De momento, todas las vías están abiertas. "Todo está en el aire", dice Martínez.

Desde CCOO, Xelo Valls, secretaria general de Educación en el sindicato confirma que están abiertos a diferentes opciones. "Hay territorios que han hecho huelgas de un día a la semana por diferentes niveles, o varios días a la semana combinando días lectivos con días de huelga", detalla. Pero, en cualquier caso, cree que debe primar el consenso entre los sindicatos de la plataforma reivindicativa: "las propuestas deben estar aceptadas por la unidad sindical en la que estamos trabajando, teniendo en cuenta que tenemos diferencias, pero que está por encima lo que podemos ganar. Estamos trabajando con ahínco para que la unidad sindical perdure".

En cuanto a CSIF, esperan evitar la convocatoria de una huelga indefinida, pero saben que no depende solo de su voluntad, sino de con qué rapidez y para qué se siente la Conselleria a negociar. Consideran la posibilidad de un paro sin fecha de fin como "una medida extrema y radical". Verse abocados a ella, añaden fuentes del sindicato, supondría que la Conselleria "no ha negociado nada de lo propuesto por la unión sindical y no han dado a conocer ninguna cifra de subida salarial para los docentes". Eso sí, antes de llegar a una huelga indefinida, CSIF exploraría otras medidas que hagan que Conselleria negocie medidas de mejora laboral y retributiva, concluyen.

EL DEBATE

Estas son las carreras con mejor empleabilidad y condiciones laborales

Los recién graduados de La Rioja y País Vasco son los que más dinero ganan de media frente a los de Extremadura y Andalucía, los que menos

El Debate. 01 abr. 2026

Los estudios universitarios vinculados a Ingeniería, Informática y Medicina son los que tienen mejores tasas de empleabilidad y condiciones laborales.

Así lo refleja la publicación de la Fundación CYD *Radiografía del SUE 3. Inserción laboral*, la tercera serie de las publicaciones que analizan el Sistema Universitario Español (SUE) en su conjunto y que muestran las características de las universidades públicas y privadas.

En esta última publicación, la Fundación CYD examina cómo es la inserción laboral de los egresados de cinco promociones de graduados (desde el curso 2014/2015 al curso 2018/2019) a los cuatro años de obtener el título y, en el caso de los graduados en 2018/2019, analiza, además, su situación laboral en función de la titulación que han cursado.

La publicación analiza indicadores como la tasa de afiliación media a la Seguridad Social, el porcentaje de contratos indefinidos y contratos a tiempo completo, la tasa de graduados que trabajan en una categoría afín a su nivel de estudios, la Base Media de Cotización anual (BMC) y la tasa de trabajadores autónomos.

En este contexto, señala que las universidades públicas superan ligeramente a las privadas en la tasa de afiliación media a la Seguridad Social, con un 76,07% (frente al 74,75% de las privadas) para los titulados en el



curso 2018-2019. A nivel global, se observa un leve aumento (más de 2 puntos porcentuales) en la ocupación entre los graduados y una reducción de las diferencias entre los dos tipos de universidad.

Si se analiza de forma global, teniendo en cuenta a las titulaciones que se imparten en ambos tipos de universidades, las que cuentan con mayor porcentaje de afiliación media son Medicina (94,12% en las universidades públicas y 93,16% en las privadas), Informática (89,45% en las públicas y 90,72% en las privadas), y Óptica y optometría (88,58% en las públicas y 92,86% en las privadas). Relaciones Laborales y recursos humanos (93,66%) destaca por su alto rendimiento en la universidad privada.

EL PAIS

Un error de la Junta andaluza deja cuatro años a miles de alumnos sin libro de texto para una asignatura

Una editorial exige 400.000 euros al Gobierno autonómico por excluir sus tres manuales de Atención Educativa, sustituta de Religión, en los mil institutos de la región

JAVIER MARTÍN-ARROYO. Sevilla - 01 ABR 2026

Un error del Gobierno andaluz (PP) ha provocado que miles de alumnos de educación secundaria carezcan durante cuatro años de tres libros de texto para la asignatura Atención Educativa, alternativa a Religión. Desde hace dos cursos y hasta 2028 los alumnos del millar de institutos andaluces no pueden disponer de los libros de la editorial Proyecto Educa porque la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional no los incluyó a tiempo en su plataforma para los centros educativos. Era el único material para esta asignatura, que carece de otro texto alternativo. "Fue un fallo garrafal. Hemos perdido una ocasión tremenda porque no teníamos competencia, perdemos prestigio en centros y visualización de marca", resume el editor murciano Antonio Pascual Rodríguez, que exige a la Junta 404.714 euros como compensación por los costes de producción de los libros y el lucro cesante.

El perjuicio académico es evidente para gran parte de los 388.000 estudiantes andaluces de educación secundaria que han elegido no estudiar Religión los últimos dos cursos, ya que al carecer de libros de texto de la asignatura Atención Educativa, los profesores deben improvisar contenidos y generarlos ellos mismos. "Si el libro es bueno, con textos y actividades para desarrollar en clase, claro que lo habría agradecido, sin ninguna duda", apunta la profesora Cristina Arjona, profesora del instituto Velázquez, en el centro de Sevilla, que imparte una hora a la semana la asignatura. Atención Educativa se creó hace dos cursos en todos los institutos del país tras la entrada en vigor de la ley estatal de educación, la Lomloe.

Todo comenzó cuando en enero de 2024 la editorial Proyecto Educa solicitó la inscripción de sus tres libros de texto en el registro oficial de la Junta andaluza, para que esta los ofreciera a sus mil institutos que quisieran escogerlos como material didáctico. Dos meses después venció el plazo legal para resolver, pero la Consejería no dictó resolución alguna. El 30 de junio de ese año era la fecha límite para que los centros educativos publicaran sus listas de libros del curso siguiente, pero los libros de Proyecto Educa no habían figurado esa primavera en la plataforma Séneca y por tanto eran inelegibles.

El 27 de junio la Consejería envió un comunicado a la editorial diciéndole que los libros no se podían inscribir por las actividades que incluían y por falta de rigor científico. Una semana después, el 5 de julio, la Junta inscribió finalmente los libros en el registro, sin emitir resolución expresa ni pronunciarse sobre las alegaciones. El 22 de julio los libros aparecieron en la plataforma Séneca, pero ya era demasiado tarde: ya hacía 22 días que había vencido el plazo para que los institutos pudieran elegirlos.

La Consejería andaluza no ha dado ninguna explicación de cómo y por qué se produjo el error que devino en la exclusión de los tres libros por parte de la Dirección General de Participación e Inclusión Educativa, cuya responsable es Almudena García Rosado. El problema se agrava porque el Gobierno andaluz solo acepta nuevos manuales para sus alumnos cada cuatro años, para mantener una continuidad, en este caso para 2024-2028.

"Ellos mismos reconocieron que se habían equivocado y la Consejería admitió el fallo", explica por teléfono Rodríguez desde Murcia, donde reside. El problema añadido llegó cuando en la Consejería se percataron del error y una responsable le llamó para decirle que sus libros tenían contenidos inapropiados: "Cuando les pregunté por qué no incluyeron los libros, me pusieron pegas ridículas. Un libro planteaba el dilema de que un alumno estaba descontento con su nota y debía quejarse al profesor, y la jefa [de la Consejería] me dijo que era imposible porque 'los profesores son perfectos'. Otra cuestión [del libro] era cómo valora el grado de la pobreza en Andalucía y la vetó porque decía que en Andalucía no hay pobreza. Me pareció bochornoso, una censura en toda regla", lamenta este profesor de Filosofía con 33 años de experiencia. Más de tres millones de andaluces están en riesgo de pobreza o exclusión social (el 35% de la población), según el último informe de la

Red Europea de Lucha contra la Pobreza (EAPN-ES) y la región sufre la tasa de pobreza laboral más alta del país, con un 24,6% de la población.

Rodríguez, editor pero también autor de los libros, no salía de su asombro ante los reproches de la responsable de la Consejería educativa andaluza, que le exigió que retirara esos contenidos “inapropiados” si quería ofrecer sus libros a los centros andaluces de educación secundaria. “Mis libros son neutros y yo solo pregunto, no afirmo. La censura fue surrealista y me dijeron que por nada del mundo estarían disponibles si no corregía las preguntas. Le dije a mi mujer que no me iba a bajar los pantalones porque no hay nada censurable ni que invite a la violencia. Y al día siguiente la responsable de la Consejería me dijo que sí podían ser incluidos”, relata aún perplejo.

La editorial, que tiene sus libros en los centros educativos de Madrid, Extremadura, Murcia, Andalucía, Asturias y Castilla-La Mancha, presentó el pasado 8 de julio su reclamación formal de responsabilidad patrimonial por 404.714 euros por la pérdida de cuatro años de ventas después de que 200 institutos se interesaran por sus libros. “No me he arruinado, pero el impacto económico ha sido tremendo”, lamenta Rodríguez, cuya editorial tiene cuatro empleados. Puesto que la reclamación se presentó el 8 de julio y el plazo legal para que resuelva la Junta son seis meses, este venció el pasado 8 de enero. La Junta discrepa y considera que el procedimiento está vigente: “El expediente está en una fase inicial, fue el 7 de julio cuando presenta la reclamación, llega a la Secretaría General Técnica de la Consejería en octubre y la tramitación comenzó el 25 de noviembre”, contesta por escrito un portavoz.

Sin embargo, el plazo de seis meses para que una Administración -en este caso la Junta- resuelva una reclamación de responsabilidad patrimonial se inicia a solicitud del interesado, según fijan tres artículos —91.3, 67.1 y 21.3— de la Ley 39/2015 del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. El abogado de Rodríguez, Víctor Martínez, especializado en propiedad intelectual e industrial, zanja al respecto: “No existe ningún acuerdo formal de admisión a trámite ni comunicación posterior de la Consejería que haya fijado una fecha de inicio distinta”.

El letrado concluye sobre el caso: “Es sorprendente cómo la Administración andaluza se ha metido en este lío. El editor hizo su solicitud en tiempo y forma, pasó el plazo, y ya vencido, cuando preguntó por el tema se sacaron de la manga unas subsanaciones que había que hacer. Pero ya había pasado plazo para poder estar en Séneca. Las expectativas eran altas porque cubría un nicho de mercado no muy transitado por otras editoriales”. Dada la alta cuantía económica reclamada, el expediente deberá aprobarlo el Consejo Consultivo andaluz.

Mientras, durante estos dos años pasados y los dos próximos, los alumnos reciben contenidos en función del criterio de su centro. “Actualmente cada docente va un poco por libre y a mí el Departamento de Filosofía me pasó dos libros con temas como Ana Frank o el caso de Medea. También utilizamos la charla para temas actuales como el 23F o la guerra, o para distintos organismos como la Agencia Tributaria o el Museo arqueológico. No hay criterios de evaluación concretos, solo unas líneas maestras sobre cómo impartirla. Es una materia genérica que cualquier profesor de secundaria está sobradamente preparado para impartir y por eso se utiliza para cuadrar horarios”, ilustra Arjona.

Los docentes insisten en que habrían agradecido un manual para la materia: “Habría agradecido un libro para esta asignatura, que está algo dispersa. Hay profesores que a los alumnos les ponen una película y punto, aunque nosotros le damos bastante importancia a la asignatura, con una planificación curricular con temas como la dignidad humana, la adicción a las redes sociales o las relaciones saludables de pareja”, destaca Eugenio Vázquez, profesor del instituto Pablo Picasso de Málaga.

europapress.es

Las Becas MEC 2026/2027 se podrán solicitar desde este 7 de abril

MADRID, 6 Abr. (EUROPA PRESS) - Las becas para el curso 2026-2027, tanto para estudios universitarios como no universitarios, se podrán solicitar desde este martes 7 de abril, a las 08.00 horas, hasta el próximo 18 de mayo, a las 15.00 horas, ambos inclusive. Así lo refleja la convocatoria de becas de carácter general para el curso académico 2026-2027, para estudiantes que cursen estudios postobligatorios, publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE), recogida por Europa Press. La solicitud se deberá cumplimentar mediante el formulario accesible por vía telemática a través de la sede electrónica del Departamento en la dirección '<https://sede.educacion.gob.es>' o en 'www.educacionyfp.gob.es'.

Una vez cumplimentada la solicitud, deberá ser firmada por el interesado o su representante legal, en el caso de ser menor de 18 años, con cualquiera de los sistemas de firma electrónica aceptados por la sede electrónica y enviada por el procedimiento telemático establecido, quedando así presentada a todos los efectos. No serán tenidas en cuenta aquellas solicitudes cumplimentadas por vía telemática que no completen el proceso de presentación establecido, obteniendo el resguardo de solicitud que deberá ser conservado por el solicitante para acreditar, en caso de que resulte necesario, la presentación de su solicitud en el plazo y forma establecidos. El interesado podrá consultar el estado de tramitación de su solicitud en la dirección electrónica '<https://sede.educacion.gob.es>', en el apartado 'Mis expedientes'.



Asimismo, los interesados podrán dirigirse a la unidad de becas de la administración educativa o universidad correspondiente identificándose como interesados en el expediente con su NIF/NIE. En la página web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes también podrá consultarse la situación de tramitación de las solicitudes en cada una de las universidades y administraciones educativas.

CUANTÍAS FIJAS Y VARIABLES DE LAS BECAS

Para estudiantes universitarios y de enseñanzas artísticas superiores, la cuantía de la beca de matrícula cubrirá el importe de los créditos de que se haya matriculado el estudiante por primera vez en el curso 2026-2027. La cuantía fija ligada a la renta del estudiante será 1.700 euros tanto para estudiantes universitarios como no universitarios; la cuantía fija ligada a la residencia del estudiante durante el curso escolar será de 2.700 euros tanto para estudiantes universitarios como no universitarios; la cuantía fija ligada a la excelencia académica tiene un importe de entre 50 y 125 euros tanto para estudiantes universitarios como no universitarios; y la beca básica para los estudiantes no universitarios es de 300 euros, mientras que en el caso de los becarios que cursen Ciclos Formativos de Grado Básico esta cuantía será de 350 euros.

La convocatoria recoge unas cuantías adicionales para becarios con domicilio familiar en la España insular, Ceuta y Melilla y para los estudiantes universitarios con discapacidad. La beca de renta y de residencia en estudiantes universitarios y de enseñanzas artísticas superiores que, reuniendo el resto de los requisitos para la percepción de estos componentes, estén matriculados de entre 48 y 59 créditos será de 350 euros para cada concepto.

También se podrá solicitar la cuantía variable y distinta para los diferentes solicitantes que resultará de la ponderación de la nota media del expediente del estudiante y de su renta familiar y cuyo importe mínimo será de 60 euros.

2.559 MILLONES DE EUROS DESTINADOS A LA CONVOCATORIA

El Consejo de Ministros aprobó el pasado 10 de marzo el real decreto que regula los umbrales económicos y las cuantías de las convocatorias de becas para el curso 2026- 2027 con una inversión de 2.559 millones de euros, lo que supone una dotación de 15 millones más que la destinada para este curso (2.544 millones), es decir, un 0,5% más, aunque un 83% más de lo que se invirtió en 2018 (1.399 millones). El Ministerio prevé que estas becas beneficien el próximo curso a un total de 752.000 estudiantes en la convocatoria general y 225.000 en la convocatoria para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De esta forma, el número total de becarios pasará de los 784.422 en el curso 2017-2018 a rozar casi el millón de jóvenes.

Una de las novedades de esta convocatoria es que los becarios universitarios y de enseñanzas artísticas superiores con matrículas parciales que cursen entre 48 y 59 créditos, unos 20.000 estudiantes, podrán percibir, si cumplen los demás requisitos, parte de la beca de renta y de la beca de residencia (350 euros por cada una de ellas). La segunda novedad de esta convocatoria se refiere al alumnado con discapacidad. El próximo curso, cerca de 2.000 estudiantes universitarios y de enseñanzas artísticas superiores con discapacidad de entre el 25 y 64% verán adaptados los requisitos académicos relativos a la carga lectiva exigible para obtener beca: se les considerará matrícula completa a efectos de beca con 45 créditos (en lugar de 60).

Esta nueva convocatoria incorpora además una mejora específica para el alumnado de Ceuta y Melilla que debe desplazarse a la Península para estudiar: se duplica la ayuda adicional por desplazamiento de 444 a 888 euros, equiparándola a la existente para el alumnado insular. Además, se actualizan los umbrales de patrimonio en un promedio del 10%, ya que en los últimos 15 años no se habían modificado.

EL MUNDO

Nuevo rumbo educativo en China: más recreos y menos tareas para paliar las consecuencias de la feroz competitividad en el país

La carrera del éxito chino comienza en las guarderías y niños de seis años ya sufren insomnio, ansiedad y depresión. Para solucionarlo, las nuevas normas rebajan la presión académica y aumentan las horas libres

Lucas de la Cal. Corresponsal Asia. Lunes, 6 abril 2026

El Century Park de Shanghai, el mayor pulmón verde de la capital económica de China, es famoso por combinar estilos occidentales y chinos. Amplias zonas de jardines europeos clásicos conviven con estanques rodeados de piedras y plantas acuáticas, conectados por los tradicionales puentes curvos. Normalmente, entre semana, este lugar se llena por las mañanas de jubilados que practican taichí y juegan al badminton. Pero desde finales de marzo, la escena ha cambiado: cada vez es más frecuente ver grupos de escolares trotando por sus senderos, en fila, bajo la supervisión de profesores.

«Ahora nos obligan a sacar a los niños a pasear a los parques en horas lectivas», explica Tian, una joven maestra de primaria que vigila a una veintena de alumnos de nueve años. La orden forma parte de una nueva batería de medidas impulsadas por las autoridades nacionales para aliviar la presión académica que asfixia a los estudiantes desde edades cada vez más tempranas. Tian no oculta su escepticismo: «Luego vuelven a clase revolucionados, llenos de energía. Así es muy difícil que se concentren».

A Lu Bei, madre treintañera, le hizo gracia la primera vez que escuchó a su hija de siete años balbucear números mientras dormía. Pensó que era una anécdota divertida para contar a los amigos. Pero aquello dejó de hacerle gracia cuando comenzó a repetirse con mayor intensidad. Su hija repetía en sueños operaciones matemáticas que no lograba sacarse de la cabeza durante el día. El caso de esta familia no es una excepción.

China arrastra desde hace décadas un modelo educativo basado en la competición feroz, la memorización y una obsesión cultural por el rendimiento académico. Un sistema que hunde sus raíces en los antiguos exámenes imperiales -el keju- y que en la era moderna se ha transformado en una maquinaria de selección masiva cuyo máximo símbolo es el gaokao, la temida prueba de acceso a la universidad que cada año paraliza al país. Este clima tiene también raíces demográficas: la política del hijo único, vigente durante casi 40 años, concentró sobre un solo descendiente todas las expectativas familiares.

Muchos expertos señalan que la ansiedad escolar comienza ahora en primaria, incluso antes. Las guarderías adelantan contenidos, los padres encadenan clases extraescolares -matemáticas avanzadas, piano, programación- y los niños crecen con la sensación de que cualquier paso en falso puede condenar su futuro. El cuello de botella no está solo en el gaokao. El zhongkao, el examen de acceso a la secundaria superior (lo que sería el paso a nuestro bachillerato), se ha convertido en un filtro igual de angustiante: cerca de la mitad de los estudiantes quedan fuera y son derivados hacia una formación profesional que aún arrastra cierto estigma entre las clases medias urbanas.

Hay estudios que reflejan el coste de esta presión. Una investigación nacional realizada hace cuatro años por la Academia China de Ciencias situó en el 17,5% la prevalencia de trastornos mentales entre niños de 6 a 16 años: ansiedad, insomnio y depresión leve. Otro estudio de la Universidad de Tsinghua, basado en 420.000 adolescentes, detectó riesgo depresivo en el 14,8% de los encuestados. «Algunos muestran desinterés por el mundo real y una marcada incapacidad para socializar», advertía el psicólogo Peng Kaiping, uno de los autores.

El diario *Sixth Tone*, con sede en Shanghai, contaba recientemente que la línea telefónica de atención psicológica de emergencia ha registrado un aumento constante de llamadas de menores desde su creación en 2021. «Al principio, solo una cuarta parte estaba relacionada con niños y adolescentes. Ahora roza el 30%», señalaba Jin Jin, responsable del servicio en el Centro de Salud Mental de la ciudad. Detrás de ese porcentaje hay historias de estudiantes de apenas 12 años incapaces de dormir, de niños que desarrollan miedo a los exámenes o que, como la hija de Lu Bei, arrastran las matemáticas hasta los sueños.

Ante este panorama, desde el Gobierno central están intentando corregir el rumbo. El Ministerio de Educación acaba de anunciar un nuevo paquete de medidas para aliviar la carga académica. Entre ellas, «la prohibición de asignar tareas excesivas», la limitación de la frecuencia de los exámenes y, en un gesto simbólico pero revelador, la orden expresa de no «invadir» el tiempo de recreo. En un país donde algunos colegios habían llegado a suprimir los descansos para dedicar más minutos al estudio, la directriz suena casi revolucionaria.

Las nuevas normas también prohíben que los centros educativos castiguen a los profesores en función de los resultados académicos de sus alumnos, una práctica que había contribuido a inflar la presión. Y van más allá: las guarderías no podrán adelantar contenidos de primaria, una estrategia habitual impulsada por familias que buscan que sus hijos partan con ventaja. Estas medidas se suman a iniciativas anteriores, como una política para recortar deberes y limitar el lucrativo negocio de las academias privadas. También la introducción de más vacaciones y de mayor actividad física.

«El problema no es solo el sistema educativo, sino las expectativas sociales», apunta la psicóloga infantil Zhang Yue, que duda de que las reformas administrativas sean suficientes para desmontar una cultura profundamente arraigada. «Mientras los padres sigan creyendo que el éxito depende exclusivamente de las notas, la presión encontrará la forma de mantenerse», advierte.

En el gigante asiático, la educación ha sido históricamente el gran ascensor social. En un país de más de 1.400 millones de habitantes, la competencia es una realidad estadística. Cada familia, desde las grandes ciudades hasta las zonas rurales, intenta asegurar que sus hijos no queden rezagados en una carrera que empieza cada vez antes.

EL PAÍS **OPINIÓN**

¿Ha dejado la escuela de ser un pilar de la democracia?

En lugar de lamentarnos por los jóvenes que se derechizan y no son feministas, haríamos bien en preguntarnos por nuestro papel en ello



MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 07 ABR 2026

En los albores de la Edad *Contemporánea*, la escolarización de masas fue concebida como la palanca que traería al pueblo conocimiento y razón, librándolo del prejuicio y el oscurantismo que se atribuían a la ignorancia y la religión. Paternalismo obvio, pero tenía sentido frente al horizonte parroquial y el dominio eclesiástico. La condición de la democracia era la *demopedia* (Proudhon), la educación del pueblo. La escuela sería un santuario republicano (Ferry, Buisson) y los maestros sus húsares negros, sus sacerdotes (Peguy, Pagnol, Llopis). En distintas formas, el lazo necesario entre democracia y educación está también en Mann y Dewey, Azaña y Llopis, cabe decir por doquier. Entre nosotros, está implícito en la ley de 1931 y ya explícito en las de 1980 y 1985; sobre todo, se ha tornado central en la hagiografía del magisterio republicano y en la tradición afrancesada del profesorado de secundaria. Educación y participación política se antojan inseparables, bien sea por potenciar las capacidades del pueblo, para moderar sus demandas o, simplemente, porque se conciben ambas como parte de un mismo impulso histórico.

Pero tal relación está lejos de resultar evidente o inequívoca. La mayoría de los regímenes autoritarios y totalitarios han apostado también por la escolarización: piénsese en Cuba castrista, cuya educación y sanidad fueron por mucho tiempo la gran fuente de legitimación, al menos en el exterior; o en la Unión Soviética y, en menor medida, la China comunista. Los totalitarismos de derecha, por su parte fueron más variopintos: el nazismo y el primer franquismo se empeñaron en purgar o demoler el sistema educativo heredado, pero el fascismo italiano y el tardofranquismo permitieron o alentaron su expansión. En realidad, los únicos que nunca han fallado en la apuesta por la educación han sido y son los nacionalismos, pues construir una nación requiere sin falta reconstruir la cabeza de los nacionales, sea para bien o para mal, lo mismo que en revoluciones y contrarrevoluciones. Entre éstas las democráticas que, en sintonía o no con la formación nacional y desde el momento en que asumieron una vocación universal (no en sentido planetario sino territorial: hacia *todos...* los propietarios, los hombres (varones), los hombres y mujeres (y suma y sigue), apostaron siempre por su educación como futuros ciudadanos.

Las últimas noticias, sin embargo, no son buenas. Es obvio que la democracia no pasa por su mejor momento, como advierten repetidas derrotas ante variados populismos y autoritarismos anti-sistema y certifican, en cascada, los inventarios y diagnósticos más solventes: *La Libertad en el Mundo* (Freedom House), *Estado Global de la Democracia* (IIDEA), *Matriz de la Democracia* (Universidad de Wurzburg), el *Índice de Democracia* (*The Economist*) o el *Informe sobre la Democracia* (V-Dem), incluidos los más próximos, como el *Latinobarómetro* o el *Barómetro* del CIS. Aunque correlación no sea causación, da que pensar el mero hecho de que casi un cuarto de siglo de estancamiento y dos lustros de deterioro de la democracia en el mundo hayan venido a solaparse con la mayor expansión global de la educación en toda la historia, de los noventa a hoy.

Hoy, la fractura económica, social y cultural, y electoral, que polariza nuestras sociedades viene a coincidir, al menos en el norte, con la fractura educativa, en particular con la divisoria entre tener o no estudios universitarios. El sector con educación superior se muestra más partidario de la democracia, lo que puede hacer pensar, de modo algo simplista, que más educación hace a cualquiera más demócrata; pero también, lo que encaja mejor y *a la vez* con la dualización y la expansión, que la fractura educativa es parte de la fractura social, ambas crecientes, y que la polarización política expresa simplemente la polarización social y educacional. En todo caso, el efecto filodemocrático de la educación no parece muy duradero, y la desafección salta sobre todo al poco de la terminación de estudios, o mejor decir en la transición al empleo y a la vida adulta, con más fuerza entre los varones. ICCS, el panel sobre educación cívica de la IEA, indica que ésta también viene decayendo, como provisión y como resultado, en este siglo, mientras los informes PISA señalan un declive del sentimiento de pertenencia a la escuela entre los adolescentes.

Las instituciones educativas cuentan con tres grandes palancas para sostener la democracia: el discurso, la experiencia y los resultados. El *discurso* es la más obvia, pero tiene aristas. Está fuera de duda que nuestras instituciones escolares predicán la democracia, aunque quizá con distinto nivel de entusiasmo y eficacia. Pero no hay que descartar que lo que en potencia es sin duda pertinente, en acto pueda terminar resultando cansino, más si se vive como un discurso formulario o no siempre acorde con la práctica. Las generaciones jóvenes construyen su identidad en buena medida a la contra, sobre todo si perciben inconsistencias en las que las preceden. Las instituciones, como lo es la escuela, tienen un gran poder sobre los institucionalizados, pero también generan su rechazo hacia sí y hacia lo que representan. En lugar de lamentarnos por los jóvenes que *se derechizan*, que no son lo bastante feministas, etc., haríamos bien en preguntarnos por nuestro papel en ello.

Las *experiencia* escolar resulta pertinente aquí en dos aspectos. El primero es en qué medida prefigura o no una experiencia adulta democrática –o, en un sentido más amplio, sujeta a la ley, liberal, democrática y social, los cuatro aspectos que definen un Estado de derecho, liberal, democrático y social. Por supuesto, *ad usum delphini*, adaptados a la escuela: normas claras y cumplidas por todos (empezando por centros y profesores),

espacios de libertad individual, experiencias de decisión colectiva y apoyo a los alumnos en desventaja. La escuela lo asume, cómo no, pero es más que dudoso que lo cumpla.

El segundo es la convivencia como ciudadanos iguales, al margen y por encima de las grandes divisorias sociales: clase, género y etnia/ciudadanía. No es posible que cada escuela sea una muestra estadística de toda la sociedad, pero sí que contenga un poco de todo, que en ningún caso sea un gueto ni una burbuja. El único logro claro es la coeducación de ambos sexos, la segregación étnica está oficialmente descartada, la escolarización es un derecho universal (no sólo ciudadano) y la mezcla de clases sociales es muy limitada. Mas no cabe ignorar las interacciones: la segregación étnica, que nunca se fue, entra por la puerta trasera por el solapamiento de la etnia con la clase y el territorio informal, lo mismo que la extranjería; la segregación de clase se apoya en la distribución territorial, la triple red escolar y el muy dispar capital cultural y académico familiar; la coeducación, imprevisto y paradójico pero obvio, apuntala una homogamia que, a su vez, reforzará la segregación y reproducción de clase. En un país que ha abolido el servicio militar y social, ha desertado del templo y permite la segregación escolar, no va a quedar otra experiencia en común que el fútbol... que no es mucho.

Por *resultados*, en fin, me refiero aquí a los efectos posicionales, a la distribución de las oportunidades de continuación de estudios y/o de acceso al empleo. Cuanto más dispar sea, y más claro el aumento de la disparidad, menos verosímil resultará la comunidad de intereses que debe sustentar la democracia. La ideología (pseudo)meritocrática cada vez más potente según la cual la educación ofrece a todos la oportunidad de alcanzar su sueño y su pasión, encontrar su talento, desplegar su potencial, etc. (añádase cuanta cháchara se quiera), reconforta a quienes cayeron en la familia adecuada al nacer, pero insulta a quienes no tuvieron esa suerte (y lo mismo si fuera una lotería genética que si es abrumadoramente social). La brecha rampante en oportunidades vitales, recursos económicos y condiciones de vida se asocia cada vez más estrechamente a divisorias escolares como la no titulación obligatoria, el abandono prematuro, los disparidad de títulos superiores, la escolarización privada o la ampliación de estudios en el extranjero. Si esta brecha fuese limitada y con un suelo adecuado para los menos afortunados, estos probablemente aceptarían su suerte, incluso con demasiada generosidad, como en la posguerra occidental o tras la transición española; si ese suelo desciende y se llena de agujeros mientras los afortunados vuelan sin límite ni escrúpulo, el tejido social y el sentimiento de comunidad, simplemente, se rasgan. Que los más y mejor educados sean más liberales, demócratas, etc. no implica que sea ése el efecto neto total del sistema educativo.

Mariano Fernández Enguita es sociólogo, catedrático emérito de la Universidad Complutense de Madrid

elCorreoGallego.es

Educación da luz verde a un plan para tratar de reincorporar a 10.000 jóvenes al sistema en Galicia

El programa Cualifica talento, impulsado por la Xunta, se enfocará en hombres de entre 18 y 24 años y población migrante

Belén Teiga. Santiago 07 ABR 2026

La tasa de abandono escolar se sitúa en Galicia en torno al 10,4%, tres puntos por debajo de la media estatal. El presidente del Xunta, Alfonso Rueda, reconoció este lunes que el dato "no es malo", si bien "tampoco es suficiente". Por ello, anunció un nuevo programa, *Cualifica talento*, centrado en aquellos perfiles "más vulnerables" a abandonar el sistema educativo.

Este pondrá el foco, según desgranó el responsable del departamento de Educación, Román Rodríguez, "en hombres de entre 18 y 24 años -al ser la tasa de abandono escolar mucho mayor que la femenina- y en población migrante". Para ello, se crearán equipos de orientación específica en las áreas urbanas para ofrecer itinerarios personalizados a alrededor de 10.000 jóvenes "población diana".

El objetivo real de la Xunta es que el próximo curso escolar, el que comienza en septiembre, se incorporen unas 2.000 personas al sistema. "Más allá de reducir el abandono escolar, queremos generar nuevas oportunidades", señaló Rodríguez, quien especificó que se apostará por la FP acelerada, la educación para adultos y los cursos en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

 EL DEBATE OPINIÓN

El esfuerzo compensa las desigualdades

Desde argumentos morales, y no sólo económicos, el desafío para nuestro sistema no reside, pues, en cómo evitar el esfuerzo de los alumnos en desventaja social, sino en cómo facilitarlo e incentivarlo, potenciando en ellos el entrenamiento y la motivación tanto extrínseca como intrínseca

Francisco López Rupérez 07 abr. 2026

La relación entre el esfuerzo y la igualdad de oportunidades define una problemática no menor que ha sido abordada desde la filosofía y la economía políticas. Pero merece la pena traer a colación la visión del reputado economista e investigador sociopolítico norteamericano John E. Roemer, debido a su importancia y a la incrustación que comporta de la idea de esfuerzo en el proceso de evolución histórica de la noción de igualdad de oportunidades.

Según Roemer, el concepto de igualdad de oportunidades se inscribe en un contexto en el que los individuos son, en parte, el resultado de circunstancias moralmente arbitrarias –de las que ellos no serían responsables– y, en parte, el resultado de otros factores vinculados a la responsabilidad individual que se incluyen en la categoría de ‘esfuerzo’. Circunstancias y esfuerzo poseerían, por lo tanto, distinto estatus moral: las diferencias individuales generadas por las ‘circunstancias’ serían éticamente inaceptables, mientras que las debidas a distintos ‘esfuerzos’ serían justificables.

Una de las matizaciones relevantes de la posición de Roemer y de sus seguidores consiste en reconocer que no siempre circunstancias y esfuerzo constituyen variables separables, sino que en ciertos contextos el propio esfuerzo puede estar influido, en alguna medida, por las circunstancias. Éste es el caso, por ejemplo, de la educación escolar en el que las circunstancias, tanto familiares como escolares, pueden influir sobre el esfuerzo, tal y como la evidencia empírica viene demostrando reiteradamente.

En una columna anterior abordamos la problemática de la vinculación existente entre el facilismo educativo y la trampa de la pobreza, y subrayamos la responsabilidad de las políticas educativas y escolares a la hora de operar sobre ese factor individual francamente relevante para explicar no sólo el rendimiento escolar de los alumnos, sino también su futuro laboral desde la perspectiva de la equidad.

La consideración de esta misma problemática en la presente columna se justifica por la reciente publicación de un trabajo que lo trata desde una perspectiva sociológica. Así, el sólido estudio de *Radl et al. The Social Origins of Effort: How Incentives Reduce Socioeconomic Disparities Among Children*, publicado en enero de 2026 en la prestigiosa revista *American Sociological Review*, aborda la cuestión de los orígenes sociales del esfuerzo desde diferentes aproximaciones metodológicas, y proporciona algunas pistas que son de utilidad para el mundo de la educación escolar.

En nuestra columna más arriba citada, destacábamos una muestra significativa de evidencias convergentes procedentes de los ámbitos de la Educación, de la Economía aplicada y de la Genética del comportamiento, que refuerzan la existencia de una interacción entre el nivel socioeconómico de las familias y la propensión al esfuerzo por parte de los alumnos. A esta aproximación pluridisciplinar se suma, ahora desde la Sociología, la reciente investigación de Radl et al.

Sobre la base de un extenso análisis teórico preliminar, seguido de un diseño experimental efectuado sobre una muestra formada por 1.360 niños de quinto curso de Educación Primaria de Madrid y de Berlín, los citados investigadores concluyen que aun cuando las diferencias entre niños de nivel socioeconómico alto y bajo, en la decisión de realizar o no una tarea simple pero exigente, son modestas, esas diferencias asociadas al origen socioeconómico, en cuanto a la cantidad de esfuerzo ejercido en la tarea –intensidad del esfuerzo–, se amplifican significativamente cuando no hay recompensas extrínsecas en juego.

La hipótesis de partida del estudio es que existiría una asociación positiva y sólida entre el nivel educativo de los padres y la intensidad del esfuerzo. Aun cuando la investigación revela que esta brecha inicial entre nivel socioeconómico y esfuerzo es de tamaño moderado, se reduce sustancialmente al introducir incentivos extrínsecos; incentivos a los que parecen ser más sensibles los alumnos de bajo nivel socioeconómico. Como concluyen los autores «(...) ni siquiera el esfuerzo individual parece inmune a la influencia de los orígenes socioeconómicos». Una idea similar emerge del trabajo de Brown et al. (2025) que ha puesto de manifiesto, mediante análisis causales, que la «resistencia cognitiva» –persistencia en el esfuerzo– es inferior en los alumnos socialmente desaventajados.

Una investigación amplia desarrollada al respecto en el marco de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, junto con los profesores Constante Amores y Moraleda Ruano, para alumnos españoles de 15 años y utilizando metodologías e instrumentos de análisis diferentes de los empleados por Radl et al., apunta en una dirección similar. Así, por ejemplo, en un estudio de «minería de datos» ya realizado y en trámite de publicación, hemos puesto de manifiesto empíricamente que la perseverancia en el esfuerzo se asocia con una ventaja apreciable en el rendimiento escolar. Pero, además, esa ventaja se hace

especialmente relevante cuando se consideran únicamente los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y cultural. Dentro de este grupo social, los alumnos que presentan una mayor perseverancia en el esfuerzo llegan a sobrepasar en tres cursos de ventaja académica en comprensión lectora a los de menor perseverancia. Pero, además, estos alumnos de bajo nivel socioeconómico y cultural pero perseverantes logran ponerse a la par, en cuanto a rendimiento, de los del nivel socioeconómico medio. Se revela, así, sobre una base empírica, el potencial claramente compensatorio que supondría operar en España sobre el factor perseverancia en el esfuerzo desde el medio escolar.

El corolario de todo lo anterior, formulado en modo interrogativo, es el siguiente: ¿Cuánta evidencia empírica más será necesaria para que las políticas educativas españolas sean sensibles a dicha evidencia? Y ¿cuánta ideología menos?

Desde argumentos morales, y no sólo económicos, el desafío para nuestro sistema no reside, pues, en cómo evitar el esfuerzo de los alumnos en desventaja social, sino en cómo facilitararlo e incentivarlo, potenciando en ellos el entrenamiento y la motivación tanto extrínseca como intrínseca. Ésta habría de ser una de las contribuciones básicas e ineludibles del sistema educativo a la igualdad de oportunidades, mediante la modificación, a través de la institución escolar y por mediación del esfuerzo, de esas circunstancias de las que, según Roemer, el sujeto no es moralmente responsable, pero que, de acuerdo con la evidencia, condicionan los resultados.

Sin ese puente necesario, que es la escuela, entre las circunstancias de partida de los alumnos vulnerables y esas actitudes –esfuerzo– empíricamente relevantes para su éxito escolar y laboral, estos alumnos dependerán sustancialmente de sus propios recursos para atravesar las aguas turbulentas del río de la vida.

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

EL PAÍS ENTREVISTA

Milagros Tolón, ministra de Educación: “Hay títulos de FP que se imparten en garajes, y eso no puede ser”

La nueva titular de enseñanza vaticina que la ley que baja la ratio de alumnos saldrá adelante: “Confío en que los partidos apoyen a los 800.000 docentes de este país”

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 07 ABR 2026

Milagros Tolón se convirtió en diciembre en la tercera ministra de Educación socialista desde que el PSOE reconquistó el poder en 2018. Igual que su antecesora, Pilar Alegría, tiene una conexión con la docencia; Tolón fue profesora de educación de adultos durante 14 años. Y, como ella, llega al cargo con una larga trayectoria política —tras haber sido alcaldesa de Toledo, diputada y delegada del Gobierno en Castilla-La Mancha—, pero sin experiencia en la gestión de la enseñanza. Por eso se ha pasado los tres meses que lleva en el puesto poniéndose al día y reuniéndose con todos los agentes de la comunidad educativa. Cercana y directa, Tolón, de 58 años, recibe a EL PAÍS en el laberíntico edificio de la calle Alcalá de Madrid que alberga la sede del ministerio.

Pregunta. Han pasado cuatro años desde que el Ministerio de Educación presentó el documento “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente” y prácticamente no se ha aplicado ninguna. ¿A qué lo atribuye?

Respuesta. Yo llevo muy poco tiempo, 99 días. Pero en este ministerio sí que se ha trabajado. No solamente sacando leyes muy importantes para el sistema educativo español, sino con toda la comunidad educativa. En concreto, sobre el profesorado se crearon cuatro grupos de trabajo con los sindicatos docentes. Uno de ellos ha sacado adelante el anteproyecto de bajada de las ratios de alumnos por clases y de las horas lectivas, dignificando al profesorado. Otro grupo, que se va a reunir en breves semanas, va a tratar el inicio de la carrera del profesorado, todo lo que debe tenerse en cuenta para que una persona se dedique a la educación. El tercer grupo es sobre el acceso a la función pública, que es muy relevante. Y otro fundamental es el de la formación a lo largo de toda la vida, la formación continua. En las próximas semanas se van a reunir porque es importante dignificar la figura del docente.

P. La primera ministra de Educación del actual Gobierno, Isabel Celaá, emprendió un profundo cambio educativo. ¿Cree que el Ejecutivo llegó a la conclusión de que las reformas en la enseñanza desgastan mucho y por ello decidió frenarlas después de su salida?

R. Yo creo que el Gobierno desgasta en general. Cualquier ministerio desgasta, pero estamos para gobernar y sacar acuerdos adelante. Y creo que en educación, aparte de dar una vuelta al sistema y fortalecer la enseñanza pública con leyes muy importantes, como la Lomloe, la de Formación Profesional o la de Enseñanzas Artísticas, hay que tener en cuenta la inversión que ha hecho el Gobierno, que ha duplicado el dinero que destinaba el anterior del Partido Popular, de 3.291 millones de euros en 2018 a 6.730 en 2025.



P. Incluso si la legislatura llega al final, no queda tanto tiempo. ¿Qué ritmo piensa adoptar usted? ¿Tiene planeado algún paso concreto?

R. Lo primero que vamos a hacer es sacar adelante el proyecto de ley de mejoras para el profesorado, con la reducción de los ratios y de las horas lectivas del profesorado. También me preocupa mucho el acoso escolar. Con el Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar, tenemos casi terminado un protocolo a seguir por parte de los docentes en todos los centros educativos donde se produzcan casos, y vamos a fortalecer la figura de los coordinadores de bienestar en los centros, duplicando los fondos que destinamos a financiarlos, de 5 a 10 millones de euros. Y también es muy importante el decreto para regular los centros privados de Formación Profesional.

P. La iniciativa más avanzada es la reducción del número máximo de alumnos por clase (a 25 en la ESO y a 22 en Primaria). La medida es muy demandada por el profesorado, pero una parte de los expertos cuestionan su eficacia y advierten que sería mejor dedicar el presupuesto a otras medidas educativas. ¿Qué opina?

R. Toda mejora adicional que se pueda hacer es fantástica. Pero la comunidad educativa, padres, madres, profesores, profesoras, sindicatos, inspectores, Consejo Escolar del Estado... coinciden en que la bajada de ratio mejora la calidad de la enseñanza y, por tanto, favorece la educación para nuestros niños y niñas. Y yo también lo creo, aunque hay algunos estudios que digan lo contrario.

P. Para que la bajada de ratios salga adelante, necesita mayoría en el Congreso. ¿Confía en tenerla?

R. Confío en que los partidos con representación en el Congreso apoyen a los casi 800.000 docentes y a los cerca de 8,3 millones de alumnos y alumnas de este país. Es una medida que los docentes y la comunidad educativa están pidiendo, y que está avalada por el Consejo Escolar del Estado, que es la casa de la participación educativa.

P. Han anunciado una nueva regulación para los centros de FP privados, cuya matrícula crece el doble de rápido que en la pública, pese a los 750 millones que el ministerio ha invertido en cuatro años para crear nuevas plazas gratuitas. ¿Qué establecerá esa normativa?

R. Como docente, es un orgullo ver la transformación que ha experimentado en este país la Formación Profesional, que es de excelencia y tiene una amplia inserción laboral. Hemos pasado de tener 750.000 plazas en el año 2018 a 1.200.000. Al mismo tiempo, se está produciendo un crecimiento desorganizado de la Formación Profesional privada. Y por eso vamos a aprobar un decreto para garantizar varios aspectos, también en la modalidad *online*. Los centros deben tener unas instalaciones dignas y compatibles con los módulos que se están impartiendo. Me trasladan, por ejemplo, que se están dando cursos de Formación Profesional en garajes, y eso no puede ser. Y se tienen que garantizar las prácticas formativas. Un auxiliar de odontología o uno de enfermería, por ejemplo, tienen que hacer prácticas en centros especializados que cuenten con las infraestructuras y los materiales necesarios para llevarlas a cabo. Y eso tiene que estar garantizado por el centro. Si no, lo que se está haciendo es engañar a los alumnos, que no pueden completar realmente su itinerario formativo, y al sistema.

P. ¿Los centros que no cumplan los requisitos tendrán que cerrar?

R. Van a tener que cumplir la normativa, cuyo objetivo será garantizar la calidad y evitar el fraude en la enseñanza privada, sobre todo *online*, que está ocurriendo.

P. El secretario de Estado de Educación anunció en EL PAÍS en octubre de 2024 que el ministerio iba a revisar al alza los fondos que recibe la enseñanza concertada, tal y como prevé la ley educativa, a cambio de una mayor corresponsabilidad en la matriculación del alumnado vulnerable, pero no se ha concretado. ¿Tiene previsto retomarlo?

R. Para nosotros, lo más importante, sabiendo lo que queda de legislatura, es avanzar en la bajada de ratios y la bajada de horas lectivas del profesorado. En las demás cuestiones, con diálogo y consenso, vamos a seguir trabajando.

P. El profesorado viene advirtiendo de un aumento de las posturas machistas, favorables a Franco, y lgtbifóbicas de una parte del alumnado en los centros educativos. En algunos casos, como hace poco en Mallorca, han llegado a traducirse en ataques a docentes. ¿Le preocupa?

R. Claro que nos preocupa. Se trata de un problema que afecta a la sociedad en general, y no solo en España. Por eso es importante reforzar el Observatorio Estatal para la Convivencia, no solamente por los casos de acoso, sino también por las posturas xenófobas, machistas y clasistas. Y fortalecer en las escuelas, donde la diversidad es la nueva normalidad, la figura del coordinador de bienestar. Para detectar estos problemas y, en diálogo con las comunidades autónomas, atajarlos.

El reto de la integración: los colegios públicos de la Región de Murcia acogen al 85% de los alumnos extranjeros

La Región es la tercera autonomía con mayor peso de estos estudiantes en la red pública, solo por detrás de Castilla-La Mancha y Extremadura

Ana García. 08 ABR 2026

En la Región de Murcia conviven más de 150 nacionalidades distintas, convirtiéndose en una de las comunidades con mayor diversidad de España, aunque las más numerosas suelen ser marroquí, ecuatoriana, colombiana, rumana, británica y ucraniana.

Esta diversidad de población se refleja directamente en las aulas de colegios e institutos, donde hay alumnado de decenas de países distintos en un mismo centro, una multiculturalidad que enriquece pero que a su vez representa un reto importante para los docentes que incorporan en sus grupos a alumnos que llegan sin conocer el idioma.

El reto es mayor en unos centros que en otros, ya que son los colegios públicos de la Región de Murcia los que concentran al 85,5% del alumnado extranjero, frente al 11,7% de los concertados y el 2,8% de los exclusivamente privados.

Así lo detalla el último informe publicado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y en el que bajo el título Datos y cifras del curso 2025-2026 se hace una radiografía del sistema educativo español, señalando las diferencias que hay por territorios y tipo de centros escolares.

En este caso, el alumnado escolarizado en enseñanzas de régimen general no universitarias ha aumentado un 8,8% en la última década en la comunidad, según la comparativa entre los cursos 2014-2015 y 2024-2025. Esto sitúa a la Región de Murcia como la cuarta autonomía con mayor aumento de estudiantes en este periodo de tiempo tras Baleares, que crece un 11,5%; Madrid, que lo hace un 10%, y Navarra, que incrementa sus cifras en un 8,9%.

También se observa una marcada diferencia con la media nacional, que en los últimos diez años apenas ha aumentado un 2,7%.

Por centros, en la Región de Murcia el 69,7% de alumnos de enseñanzas no universitarias está en centros públicos; el 25,5%, en concertados, y el 4,8%, en privados, pero las diferencias entre públicos y privados-concertados son mucho mayores si se diferencia entre alumnos españoles y extranjeros.

El estudio del Ministerio de Educación recoge que, por zona de procedencia geográfica, el alumnado extranjero que está matriculado en centros educativos de la comunidad autónoma procede en su mayoría de países de África, seguidos de alumnos de América, de la Unión Europea y del resto de Europa.

En este caso, la Consejería murciana detalla aún más y explica que del total de alumnos extranjeros (55.960) son 30.600 los que tienen origen africano, 16.091 proceden de América, Caribe y Sudamérica y 4.950 de otros territorios dentro de la Unión Europea.

Las cifras muestran una realidad aplastante y es que la mayoría de los estudiantes extranjeros está escolarizada en centros educativos públicos de la Región de Murcia (85,5% del total).

Además, la comunidad se sitúa como la tercera de España con mayor peso de este alumnado en la red de educación pública, solo por detrás de Castilla-La Mancha (91%) y Extremadura (87%).

La Consejería de Educación también apunta que dentro del total de estudiantes, el alumnado de origen extranjero en la Región supone el 17,25% del total (55.960) –cifra que el Ministerio de Educación sitúa en el 15,5%–, lo que lleva a que el 82,75% restante sean de origen español (268.539 alumnos).

Recursos de apoyo

Para la atención e integración de los alumnos extranjeros que se incorporan a colegios e institutos murcianos sin conocer el idioma, el Gobierno regional dispone de programas específicos que les ayudan en las primeras fases, como son las Aulas de Acogida, mientras que otros dirigidos a todo el alumnado ofrecen apoyo en la transición entre etapas (ConviveTeam), acompañamiento (Referen-T) o refuerzo educativo (SuperaTE).

Este curso están funcionando en torno a medio centenar de Aulas de Acogida para alumnos extranjeros distribuidas en 47 centros de la Región, con grupos reducidos de 10 a 15 alumnos. Estas aulas estarán organizadas en tres niveles según la competencia lingüística.

El primero de los niveles, por ejemplo, puede tener una duración de hasta tres meses y en él los alumnos cuentan con un máximo de 15 horas semanales de atención en Educación Primaria y 21 horas en Educación Secundaria.

Por el camino se han quedado algunos programas importantes, como el de Lengua Árabe, que la Consejería de Educación ha suprimido este curso para cumplir el acuerdo de presupuestos con Vox y que facilitaba la integración con clases en horario extraescolar sobre idioma y cultura de sus países de origen y orientadores que servían de enlace entre los colegios y las familias.

El nuevo currículum de Bachillerato borra la "literatura catalana" y detalla la nueva optativa de Unión Europea

Educación publica el borrador del decreto para los cursos preuniversitarios en los que se centra en estudiar "autores en valenciano"

Diego Aitor San José. València 08 ABR 2026

Mercé Rodoreda, Salvador Espriu o Ramón Llull podrían estar un paso más cerca de quedarse fuera de las aulas valencianas. Son tres autores que hasta ahora formaban parte de las lecciones en Bachillerato en la asignatura de Valenciano, que incluso han sido objeto de pregunta en el examen de la PAU, pero que podrían estar ante su penúltimo curso como parte del plan docente autonómico ante la aprobación del nuevo currículum de Bachillerato del que desaparece una expresión: "literatura catalana".

Así consta en el borrador que la Conselleria de Educación ha publicado como parte del periodo de audiencia e información pública para impulsar el nuevo decreto. Este modifica el vigente con el Botànic, de 2022, y deja en el aire la enseñanza de los autores de Baleares y Cataluña, sobre los que el Ejecutivo autonómico había planteado un veto, aunque posteriormente se ha matizado asegurando que se deja en elección de los centros. No obstante, para ello, el paraguas habilitado por la Generalitat ha perdido amplitud.

Hasta ahora, la competencia literaria instaba a los alumnos a "leer, interpretar y valorar críticamente obras literarias de autoras y autores en lengua catalana y castellana", reconociendo la realidad de un ámbito lingüístico compartido más allá de los límites territoriales de la Comunitat Valenciana. Sin embargo, el nuevo texto que entrará en vigor el próximo curso sustituye esta visión global por una "lectura de obras relevantes de la literatura valenciana y de las principales autoras y autores valencianos".

Esta descripción de objetivos generales se concreta en etapas concretas. Así, se pasa de la "lectura guiada de obras relevantes de la literatura catalana y española desde la Edad Media hasta el siglo XIX" o desde el siglo XIX hasta la actualidad", una para el primer curso de Bachillerato y la segunda parte para segundo; a una "lectura de obras relevantes de la literatura valenciana y de las principales autoras y autores en valenciano, en torno a los siguientes movimientos literarios: La Renaixença; La Posguerra y Literatura contemporánea desde los años 60

Más allá de la literatura, el antiguo currículum reconocía el ámbito lingüístico del catalán para hablar también del aprendizaje como punto de conocimiento de las "variedades geográficas del catalán y el español". Esta referencia se elimina en el nuevo decreto, que todavía no ha sido aprobado y que por su parte llama a llevar a cabo un "estudio comparativo de las principales variedades dialectales del español en España y en América" así como "de las principales variedades dialectales del valenciano". También destaca la necesidad de "reconocer y valorar las lenguas de España y sus variedades dialectales", circunvalando el conflicto de la denominación.

Así será la nueva optativa

Pero además del conflicto por los autores, la redacción del futuro nuevo decreto trae la concreción de la nueva optativa: Unión Europea. Esta se podrá elegir en aquellos centros educativos que la oferten en alguno de los dos cursos de Bachillerato y se impulsa "con el objetivo de dar respuesta a las inquietudes de los centros educativos y su interés cada vez mayor por iniciar procesos de internacionalización; y por otra parte, para fomentar la ciudadanía europea y los valores comunes del proyecto europeo".

En concreto, la nueva asignatura se compondrá de cinco bloques. El primero será "la construcción de la Unión Europea", para analizar el origen y la evolución desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad; el segundo será sobre las propias instituciones y las normas que emanan de la UE; el tercer bloque se dedicará a los derechos y deberes de la ciudadanía europea; el cuarto apartado "aborda los saberes básicos sobre las posibilidades presentes y futuras que la Unión Europea ofrece en el ámbito académico, laboral o del voluntariado" mientras el quinto se centra en la Comunitat Valenciana y el impacto que tiene pertenecer al club de los 27.

Esta asignatura la impartirán aquellos profesores que cuenten con especialización en Economía; Formación y Orientación Laboral; Geografía e Historia, aunque el decreto especifica que en los centros en los que haya profesorado de la especialidad de Geografía e Historia, Economía y Formación y Orientación Laboral, se debe seguir este orden de prelación. Por su parte, en los centros privados, esta podrá ser impartida "or cualquier docente que acredite formación suficiente en la materia según se define esta en la normativa básica reguladora de las titulaciones del profesorado para ejercer la docencia" en estas instalaciones.

Arderá Troya

Una cuestión que sin duda merece nuestra reflexión –o, al menos, debería merecerla– es la ineficacia, esa sí bastante estable a pesar de las reformas continuas, de nuestro sistema educativo

Luis E. Íñigo 08 abr. 2026

De pocos temas se habla tanto como de educación en periódicos y tertulias –ya sabemos que de esto, como de fútbol, todo el mundo cree saber– y de pocos de forma tan frívola. El debate suele centrarse, de manera superficial, en la crítica a la incapacidad de las fuerzas políticas mayoritarias para alcanzar un mínimo consenso que dote al sistema de estabilidad y termine por fin con la infinita sucesión de reformas educativas, cada cual más efímera que la anterior, cuya corta vida impide incluso evaluar su eficacia. Pero olvida, casi siempre, valorar otros aspectos más relevantes.

Una cuestión que sin duda merece nuestra reflexión –o, al menos, debería merecerla– es la ineficacia, esa sí bastante estable a pesar de las reformas continuas, de nuestro sistema educativo. No hablo ahora de ineficacia académica, que es notable y más que evidente a la luz de la competencia acreditada por nuestros egresados del bachillerato y los grados universitarios. Doy por hecho que habrá que esperar a que comiencen a derrumbarse los puentes recién construidos y los médicos no sepan cómo tratar un simple catarro para que nuestros políticos den en preocuparse de verdad del asunto, porque los errores gramaticales y las simples faltas de ortografía proliferan ya en la prensa y nadie se escandaliza por ello. Hablo de ineficacia en otro sentido muy distinto. Me refiero al contenido ideológico implícito en la educación.

La cuestión fundamental que aquí se dirime, sin desprestigiar los efectos negativos que un sistema educativo poco eficaz tiene sobre la cualificación de la mano de obra y, a la larga, sobre la competitividad de la economía y la sostenibilidad de su crecimiento, no es el mayor o menor acierto de un currículo u otro, ni el lugar preciso donde colocar el fiel de la balanza que debe determinar el equilibrio entre excelencia y compensación de las desigualdades, ambas irrenunciables. Todo esto es importante, por supuesto, pero su relevancia palidece ante la evidencia del perjuicio que causa a nuestros alumnos el imparable auge del progresismo buenista.

De esta actitud, que envuelve en nuestros días cualquier reflexión sería como una persistente neblina que oscurece nuestro entendimiento, se deriva un curioso paradigma pedagógico que abraza como dogma de fe la idea de que valores como el compromiso, el esfuerzo, la constancia y la excelencia han periclitado, pues todos los alumnos aprenden si se les enseña bien, sin que a ellos les quepa responsabilidad alguna en su aprendizaje, y toda exigencia es en realidad reaccionaria porque discrimina a los más pobres. Parece haberse olvidado que solo un sistema educativo exigente, que contemple, además, medidas de compensación efectivas, no cosméticas como las actuales, para los más desfavorecidos, puede operar como ascensor social, función que, no por casualidad, el nuestro ha dejado de desempeñar en las últimas décadas.

Pero, si esto es grave, lo son mucho más sus consecuencias políticas. Un sistema educativo buenista, tan enemigo de sí mismo que considera reaccionario el esfuerzo y la exigencia, produce como indefectible resultado una ciudadanía apenas capaz de entender lo que lee y de mantener su atención en ello más allá de unos minutos; una ciudadanía a la que no se ha enseñado a ejercer el pensamiento crítico –nunca se ha hablado más de él y nunca se ha fomentado menos–, y que, en fin, desconoce la historia de su propio país más allá de unas pocas anécdotas irrelevantes, e incluso ha aprendido a avergonzarse de ella, porque se le ha presentado, contra toda evidencia, como epítome universal del fanatismo, la intolerancia, e incluso el genocidio.

Una ciudadanía así formada, aunque sería más preciso decir deformada, sin duda se convierte en la antítesis de la ciudadanía democrática. Se transforma en un rebaño sumiso, extremadamente fácil de manipular por políticos sin escrúpulos capaces de manejar con acreditada soltura los terribles resortes que pone a su disposición la era de la posverdad. Y esta evidencia, que resultaría en extremo preocupante en cualquier nación occidental, pues dispara con demoledores efectos sobre la misma línea de flotación de la democracia, lo es aún más en España. Solo aquí los nacionalismos periféricos han convertido las aulas en auténticas industrias de adoctrinamiento masivo en el odio a todo lo que nos une como país. Y solo aquí el desconocimiento de la historia común y la total pérdida de relevancia de las ideas fuertes, como la nación, la democracia y la libertad, permite predecir una reacción muy débil en su defensa si, llegado el momento, estas resultan amenazadas, algo que ya está sucediendo con fuerza nada despreciable.

¿Es tiempo, todavía, de hacer algo? Desde luego. Pero exige voluntad de hacerlo por parte de la clase política, o al menos de una parte de ella, y voluntad de exigírselo por parte de la ciudadanía. Pero ni una cosa ni la otra existen en este instante. Que el futuro que nos espera es todo menos halagüeño no es una conclusión pesimista. Pero si lo es, tampoco me preocupa demasiado. Hace tiempo que me acostumbré a pasar por agorero. No sé, quizá sufro el síndrome de Casandra. Lo que sí sé es que, si no reaccionamos, Troya caerá... ¿o debería decir arderá?

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

EL PAIS

La Comunidad de Madrid desencalla las negociaciones con los profesores de la concertada para recuperar la jubilación parcial

Los sindicatos y la patronal se encontraban en conversaciones con el anterior consejero desde que el año pasado, pero su lucha se remonta hasta 2019

DANIELA GUTIÉRREZ. Madrid - 08 ABR 2026

La nueva consejera de Educación de la Comunidad de Madrid, Mercedes Zarzalejo, ha logrado desencallar otra negociación de la época de su antecesor, Emilio Viciano. La Comunidad de Madrid ha anunciado que este jueves firmará un acuerdo con los sindicatos de la mesa sectorial y la patronal para que los profesores de la concertada que estén próximos a la edad de jubilación puedan retirarse parcialmente dos años antes, pasando de trabajar 25 horas semanales a solo siete. La medida responde a un reclamo del sector desde 2019, cuando perdieron la financiación que concedía el Gobierno regional, que ahora se compromete a aportar el 100% de la cotización a la Seguridad Social de los beneficiados.

El acuerdo entrará en vigor a partir del 1 de septiembre de este año y tendrá una vigencia durante todo el curso 2026-2027, pero la Consejería de Educación ha asegurado a través de una nota de prensa que “se renovará anualmente a partir de esa fecha”. En total, serán unos 600 profesores los que podrán acceder voluntariamente a esta reducción de jornada, siempre y cuando se encuentren en los dos años previos a la jubilación y puedan acreditar una antigüedad mínima de seis años en el centro escolar.

Los sindicatos valoran muy positivamente el acuerdo, que ya había sido anunciado por Viciano en mayo de 2025. Sin embargo, las negociaciones quedaron congeladas en varios momentos desde entonces, e incluso hubo manifestaciones de afiliados a UGT en las afueras de la Consejería de Educación los últimos jueves de cada mes desde el pasado septiembre por este motivo. Aunque las conversaciones se habían retomado en enero, la abrupta salida del exconsejero del Ejecutivo regional al mes siguiente las puso en pausa nuevamente, por lo que el profesorado temía una gran demora.

Ha sido Zarzalejo, que también logró sacar adelante un acuerdo de financiación plurianual con los rectores de las universidades públicas madrileñas que se encontraba encallado, quien ha dado el visto bueno a esta reivindicación y la ha sacado adelante. “Es una propuesta muy interesante, porque permitirá a los profesores reducir su jornada al 75% a la vez que se mantiene el 100% de su cotización a la Seguridad Social”, comenta Sandra Rogríguez, portavoz de educación concertada del sindicato UGT.

De hecho, uno de los logros más celebrados es que la Comunidad de Madrid haya accedido a financiar ese 100% de cotización —que representa unos 600 euros al mes por cada contribuyente beneficiado— ya que en un primer momento se valoró a un 25%, como explica Sergio Revilla, portavoz de la concertada en Comisiones Obreras. “La demora del proceso ha sido sobre todo por intentar que la consejería se hiciera cargo del pago total de las cotizaciones”, asegura. Los centros educativos deberán demostrar que no pueden hacerse cargo de pagar esas cuantías a la Seguridad Social para que reciban la financiación.

“El contrato de relevo de los maestros y profesores jubilados parcialmente favorecerá la incorporación de nuevos docentes a los centros educativos concertados madrileños”, destacan desde la consejería. Y es que mientras los profesores beneficiados estén atravesando los dos años previos a la jubilación, habrá otros sustitutos que asumirán la jornada laboral. Según el departamento que dirige Zarzalejo, las nuevas contrataciones serán indefinidas a tiempo completo y “se dirigirán preferentemente a personas en situación de desempleo”. Como condición, los contratados “deberán mantenerse al menos durante dos años tras la finalización de la jubilación parcial del docente sustituido”.

Revilla comenta que esta es una medida muy necesaria en todo el sector educativo, pero sobre todo en el concertado, donde los profesores a veces tienen peores condiciones que en la educación pública de gestión directa. Además, señala que trabajar con niños y adolescentes es “bastante costoso” a nivel físico y mental para los profesores, por lo que es una gran noticia que puedan retirarse con antelación, al menos de forma parcial.

Según Rodríguez, la Comunidad de Madrid también se ha comprometido a dictar las instrucciones para que los profesores que se encuentren de baja laboral puedan ser sustituidos desde el primer día. La normativa actual obliga a que, en caso de que un docente se ausente, por ejemplo, por una enfermedad duradera, sea reemplazado temporalmente a los 10 días de ausencia. “De esa manera se aprovechan y se ahorran el sueldo del sustituto durante ese período, sobrecargando a los profesores que se quedan”, critica la portavoz de UGT. Esta instrucción, a diferencia del acuerdo para la jubilación parcial, entrará en vigor una vez se publique en los canales oficiales.

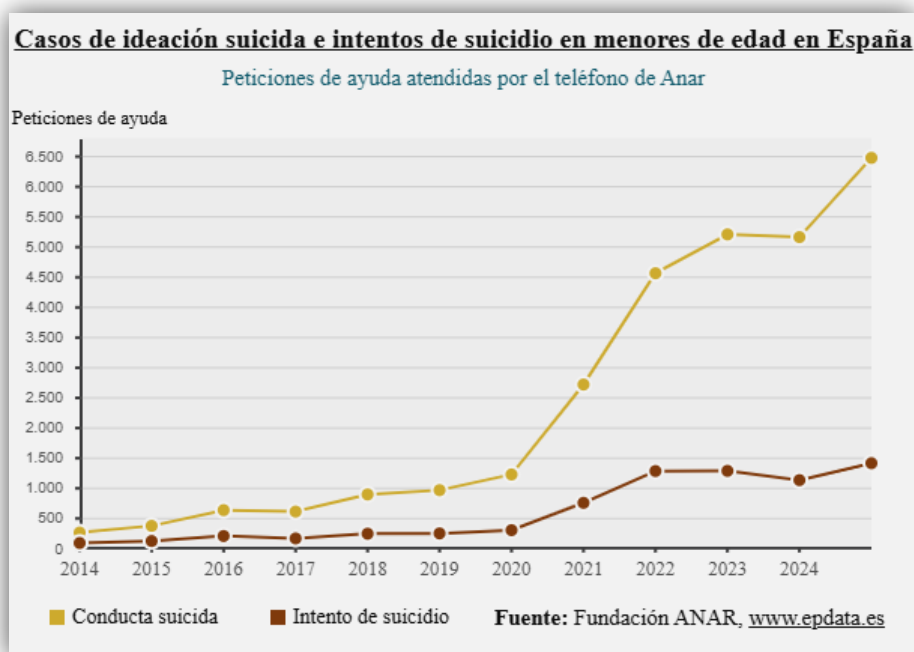
Aunque este es un paso de avance para mejorar las condiciones laborales en la educación concertada, —tan potenciada por el Gobierno de la presidenta Isabel Díaz Ayuso en cuanto a financiación, que no siempre se

traduce en mejoras para sus profesionales— los sindicatos recuerdan que sobre la mesa haya muchas otras reivindicaciones pendientes, como la reducción de la carga lectiva y burocrática; las mejoras salariales para el personal administrativo y de servicios; y la equiparación de las condiciones de los sustitutos en cuanto a vacaciones y al complemento autonómico.

europapress.es

La Fundación ANAR ayudó a casi 20.000 menores en 2025, un 8,9% más que en 2024, 6.467 de ellos, con conducta suicida

MADRID 8 Abr. (EUROPA PRESS) - La Fundación ANAR ayudó a un total de 19.990 niños, niñas y adolescentes en 2025, a través del Teléfono y el Chat ANAR, un 8,9% más respecto al año anterior, según el Informe Anual Líneas de Ayuda ANAR 2025, presentado este miércoles. Para ello, atendió un total de 252.561 llamadas y chats. El principal motivo de llamada por parte de niños y adolescentes fue la salud mental (51,8%) y, dentro de este problema, destaca la conducta suicida (29,6%), seguida de las autolesiones (12,3%), los trastornos de ansiedad (3,2%) y depresión o tristeza (1,6%). En concreto, ANAR ayudó a 6.467 niños y adolescentes que presentaban conducta suicida, de los cuales 1.405 habían iniciado ya la tentativa.



Además, en un 16,3% de los casos atendidos, los menores pidieron ayuda por maltrato físico y psicológico; un 5,2%, por agresiones sexuales y un 3,8%, por acoso escolar o ciberbullying.

ANAR destaca que un alto porcentaje de los menores que han llamado viven en familias con problemas, entre los que destacan, la violencia de género, el maltrato intrafamiliar, problemas legales, depresión, tristeza y las adicciones.

El director técnico de Fundación ANAR, Benjamín Ballesteros, ha advertido de que "cada año son más" los menores

con conductas suicidas y lo ha relacionado con "los problemas de violencia" que está padeciendo la infancia.

Con respecto a las peticiones de ayuda por parte de personas adultas del entorno, en el 63,3% de las consultas apareció la violencia contra un niño o adolescente, siendo las principales causas el maltrato físico y psicológico (22,2%), las agresiones sexuales (9,7%), el abandono (9%) y el acoso escolar (8,8%).

Por otro lado, el informe revela que el uso inadecuado de la tecnología ha estado implicado en el 62,7% de los casos atendidos por las Líneas de Ayuda ANAR durante 2025. En cuanto al nivel de complejidad de los casos atendidos, el 70,4% presenta un nivel de urgencia alta y el 81,7% corresponde a problemas de elevada gravedad. Asimismo, en más de la mitad de las situaciones atendidas, los problemas que sufren los niños, niñas y adolescentes se producen desde hace más de un año (55,5%) y en más de seis de cada diez, su frecuencia es diaria (62,4%).

Ante estas situaciones, durante 2025, Fundación ANAR llevó a cabo 65.826 derivaciones a recursos de infancia de toda España. Además, se realizaron 8.411 intervenciones junto a Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Servicios Sociales o Servicios de Protección a la Infancia y la Adolescencia en casos muy graves.

La directora del departamento jurídico de las Líneas de Ayuda ANAR, Sonsoles Bartolomé, ha avisado de que "los datos son graves y alarmantes" aunque ha puesto en valor que "también significan que ANAR está llegando a más niños, niñas y adolescentes, que en otro caso podrían quedar en silencio, soledad y sin ayuda".

En cuanto al perfil del menor ayudado, casi la mitad son adolescentes (49,5%) y les siguen los preadolescentes (27,4%). Mientras, los más pequeños, de 9 años o menos, son atendidos principalmente gracias a las llamadas de las personas adultas de su entorno y suponen el 37,7%.



Además, siete de cada diez casos atendidos son de mujeres (71,6%), mientras que, en las Líneas de Ayuda contactadas por personas adultas, más de la mitad (52,3%) se refieren a las mujeres y cuatro de cada diez (45,3%), a los varones.

EL PAIS ARAGÓN

Azcón subvenciona el primer curso de bachillerato en centros concertados estando en funciones

Sin presupuesto ni acuerdo de investidura, su Gobierno lo justifica "porque se incluía en el programa electoral"
EVA PÉREZ SORRIBES. Zaragoza - 09 ABR 2026

En plenas negociaciones con Vox, el presidente en funciones de Aragón, Jorge Azcón, ha movido ficha con una subvención a la enseñanza concertada. Este miércoles, el Boletín Oficial de Aragón ha publicado una orden del departamento de Educación para subvencionar el primer curso de Bachillerato en centros concertados a partir del próximo septiembre. Una iniciativa que acomete el Gobierno en funciones y con las cuentas de 2025 prorrogadas. La comunidad educativa y la oposición política están contra la medida.

Según la orden, a partir de este miércoles, los centros concertados que ya ofrecen Bachillerato disponen de 10 días para solicitar su concertación y en mayo recibirán una respuesta. De momento, el Gobierno aragonés plantea destinar 2,7 millones de euros para el primer trimestre del curso 2026-27, con la previsión de concertar hasta 65 aulas en un máximo de 23 centros. Los alumnos pagarían una cuota mensual de entre 18 y 36 euros. Será la primera vez que se concierta el Bachillerato en Aragón.

La medida, que forma parte del programa electoral del PP en esta comunidad, fue anunciada en octubre por la consejera de Educación, Tomasa Hernández. Pero entonces, el Gobierno negociaba los presupuestos con Vox y se interpretó como una forma de presión a la ultraderecha para que diera luz verde a las cuentas, que no sólo no salieron, sino que acabaron provocando —según argumentaron los populares— el adelanto de las elecciones al pasado 8 de febrero "porque no se podía gobernar sin presupuestos", según decía entonces el jefe del Ejecutivo regional.

Ahora, sin embargo, no hay presupuestos ni se ha formado un nuevo Ejecutivo tras los comicios. Por eso, la profesora de Derecho Constitucional de la Universidad de Zaragoza, Eva Sáez, lo deja muy claro: "No se puede impulsar una medida como esta estando en funciones", y esgrime la ley del propio Gobierno de Aragón que, en su artículo 21, dice que "el Gobierno en funciones no podrá aprobar o autorizar convenios con entidades públicas o privadas que supongan reconocimiento de obligaciones para la Hacienda de la Comunidad Autónoma, salvo que concurren circunstancias de extraordinaria y urgente necesidad, dando cuenta de ello a las Cortes de Aragón".

El Gobierno contraviene su ley y la propia consejera de Educación contradice lo que dijo en octubre cuando aseguró que "el concierto del bachillerato estaba condicionado a aprobar unos presupuestos porque evidentemente no podía hacerse con las cuentas prorrogadas". Esta semana, Hernández ha justificado este cambio de postura alegando que "todos los años hay una modificación presupuestaria que ampara económicamente a la enseñanza concertada". "Y este año haremos lo mismo", apuntó. El Gobierno ve como una mera cuestión formal el estar en funciones y justifica la medida "porque ya estaba en el programa electoral del PP" y "si no, el calendario corre". Pero incluso a Vox, con quien negocian el pacto de gobierno, le ha chirriado el momento. El partido de Abascal opina también que este concierto llega tarde y se queda corto, pues optaban porque se concertaran los dos cursos de esta enseñanza superior no obligatoria.

Todo lo contrario piensan en la comunidad de la educación pública, que ya ha anunciado movilizaciones. Para la portavoz de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de la enseñanza pública, Nieves Burón, "ni hay Gobierno ni hay dinero para plantear una medida como esta", e indica que la rechazan porque "hay una oferta suficiente de plazas escolares en la red pública". También los sindicatos como CC OO o CGT aseguran que "la medida es innecesaria e ideológica" y supone "un despilfarro de dinero público cuando en el sistema público hay más de 1.300 plazas vacantes". Otro sindicato, STEA, ha ido más allá y espera que el recurso que ha presentado ante el Tribunal Superior de Justicia de Aragón sirva para paralizar esta concertación.

La oposición política también se ha expresado en contra. La portavoz del PSOE, la exministra de Educación Pilar Alegría, rechazó la medida en redes sociales criticando que "el Gobierno esté en funciones sólo para asfixiar a la educación pública". Según ella, la medida "supone un desprecio absoluto hacia la enseñanza pública y una forma de segregación". En la misma línea, la coordinadora de Izquierda Unida, Marta Abengochea, ha calificado de "vergüenza" que el anuncio se haya producido en pleno proceso de escolarización y con el Gobierno en funciones.

Y mientras la Marea Verde recupera las pancartas para salir a la calle, el Gobierno asegura que el procedimiento cuenta con todas las medidas legales, según la vicepresidenta Mar Vaquero, que apunta que "paralizar esto ahora no es posible".



El Gobierno combate la crisis de oferta universitaria pública con 12 nuevas carreras y 20.000 plazas más en la Uned: IA, Matemáticas, Neurociencia o Ciberseguridad

El campus más grande de España aumenta un 46% su número de estudiantes, el equivalente a todas las plazas de la Complutense

Olga R. Sanmartín. Madrid. 9 abril 2026

Desde hace algunos años, la universidad española sufre un déficit de oferta pública que está generando un serio problema de igualdad de oportunidades. El número de jóvenes que quieren ir a la universidad no para de aumentar pero el número de plazas públicas no sólo no crece en consecuencia, sino que mengua. Eso ha provocado las notas de corte más altas de la historia. La mayoría de solicitantes se quedan fuera en la mayoría de carreras y sólo tiene como alternativa -si puede- ir a la privada, que se expande a una velocidad de vértigo.

El Gobierno ha estado dándole vueltas al asunto y, tras ponerle freno a la creación de nuevos campus privados, ha estado barajando la posibilidad de obligar a las comunidades autónomas a dar más dinero a los campus para abrir más plazas, una medida muy costosa porque obliga a contratar a más profesores. Esta idea está descartada porque las competencias son autonómicas pero, a cambio, tiene un plan B relanzando la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), el campus más grande de España y el único junto a la Universidad Menéndez Pelayo que no depende de las CCAA, sino del Gobierno central.

La ministra de Ciencia y Universidades, Diana Morant, y el rector de la Uned, Ricardo Mairal, han firmado este miércoles un plan plurianual -entre 2026 y 2029- para ampliar la oferta de titulaciones de alta demanda y de elevado valor estratégico por el cuál habrá 12 nuevos grados y cuatro nuevos másteres y se ampliarán las plazas en un grado y en cuatro másteres.

Se trata de estudios que tienen mucho tirón entre los estudiantes (grado en Filosofía, Política y Economía o grado de Educación Primaria) o una elevada empleabilidad (dobles grados de Matemáticas y Física y Matemáticas y Economía o grado de Ingeniería Eléctrica, Electrónica, Industrial y Automática) o forman en sectores punteros (grados de Ingeniería en Inteligencia Artificial, Ciberseguridad o Neurociencia). A estos grados es muy difícil acceder porque las notas de corte son elevadísimas. En algunos grados, sólo entran 25 elegidos de toda España.

También se ofertarán másteres de última generación, como el de Tecnologías Cuánticas, Gestión del Cambio Climático o Neutrónica Computacional, títulos que hasta ahora sólo se encontraban en la privada.

EXCEDENTES

El rector Mairal explica así el déficit existente: "En el máster de Formación del Profesorado antes teníamos 2.000 solicitudes para sólo 690 plazas, pero ahora vamos a tener 2.000 plazas. En el máster de Psicología General Sanitaria tenemos 2.500 solicitudes y vamos a pasar de 125 a 300 plazas".

En total, se van a ofertar ahora 20.000 nuevas plazas adicionales, un 46% más, que equivalen a toda la oferta de la Universidad Complutense de Madrid, que es la segunda universidad más grande de España. El Gobierno va a poner 90 millones de euros adicionales para ampliar esta oferta (para 2029 la financiación del Estado a la Uned habrá alcanzado los 169 millones de euros, un 57% más que en 2025), aunque aún no se ha concretado si contratarán a nuevos profesores ni si aumentarán los centros asociados de la Uned, que son 60 en toda España.

Sí se va a abrir un campus de Ciencias en Las Rozas que competirá con el parque tecnológico universitario que quiere abrir el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso en el norte de Madrid.



200.000 profesores de la concertada, a por un 'imposible': conseguir las mismas condiciones que en la educación pública

Este miércoles arranca la negociación del convenio colectivo, en el que los sindicatos quieren avanzar hacia lo que contempla la ley: la igualdad de condiciones entre los docentes de la concertada y los de la pública; con los salarios casi equiparados, una reducción de las horas lectivas es la principal reivindicación

Daniel Sánchez Caballero. 09/04/2026

El futuro de unos 200.000 profesionales de la escuela concertada se empieza a jugar este miércoles. Los sindicatos se sientan con la patronal con el VIII convenio colectivo sobre la mesa y un objetivo *casi imposible*, a tenor de los precedentes: que se equiparen sus condiciones laborales a las de los empleados de la pública. El argumento de las organizaciones de representación del profesorado es simple: mismo trabajo, mismas condiciones, resume José Antonio Rodríguez, secretario de Enseñanza privada de CCOO. Tal y como marca la ley, subraya.

En los últimos años, y pese a la normativa, la diferencia en las condiciones laborales entre unos y otros se está agrandando, aseguran los sindicatos. “Más que homologarnos, nos deshomologamos un poco más cada año”, sostiene Enrique Ríos, secretario general del sindicato FSIE.

Profesores y maestros de la escuela privada sostenida con fondos públicos cobran menos y, sobre todo, tienen más horas de clase semanales y, habitualmente, más estudiantes que sus compañeros funcionarios o interinos. “No tiene ningún sentido”, lamenta Luis, docente en un centro concertado que prefiere no identificarse. “Si hacemos el mismo trabajo, y se nos considera parte de la red pública, deberíamos tener las mismas condiciones”, opina.

Horas lectivas, ratios, salarios —algo menos porque ya son parejos— y la clasificación profesional de algunos trabajadores son los cuatro campos de batalla sindical. La patronal puede compartir sobre el papel las reivindicaciones de las organizaciones de profesorado, pero su prioridad es otra y no está en la mesa que se abre mañana: los titulares de los centros privados subvencionados por el Estado exigen al Gobierno que aplique la ley y abra la comisión que debe estudiar el coste real de una plaza en la escuela concertada para adecuar en consecuencia el módulo, la cantidad que el Ejecutivo paga a los centros por integrarse en la red pública, explican desde Escuelas Católicas, la entidad con la que la Iglesia gestiona sus centros, que suman el 70% de la concertada. El Ministerio de Educación no ha dado señales de que esta sea una de sus prioridades.

La única diferencia entre un profesor de escuela concertada y uno de la pública a la hora de ejercer la profesión es que el primero ha pasado una oposición y el otro no. Pero ni siquiera es una diferencia significativa, rebate Luis: con presentarse a la oposición es suficiente para entrar en la bolsa de interinos y eventualmente trabajar en un centro público, aunque se suspenda la prueba. Y en algunas disciplinas, incide, ni siquiera es necesario. La falta de profesionales está llevando a las comunidades autónomas a abrir la mano y obviar ciertos requisitos que marca la ley para ejercer la docencia en determinadas materias técnicas para las que no hay docentes.

Ríos, del sindicato FSIE, lo explica de otra manera: “La diferencia es que unos acceden mediante un concurso oposición y nosotros nos examinamos todos los años”, sostiene, porque su trabajo depende de la entidad titular del centro. Ella contrata y ella despide discrecionalmente, pese a que es el Gobierno el que fija y paga las nóminas.

La ley recoge, al menos desde 2006, la voluntad del Gobierno de igualar condiciones, subrayan los sindicatos. “Las cantidades correspondientes a los salarios del personal docente a que hace referencia el apartado anterior posibilitarán la equiparación gradual de su remuneración con la del profesorado público de las respectivas etapas”, estipula el artículo 117 de la norma, introducido en la LOE e incluido en sus diversas actualizaciones hasta la actual Lomloe.

El salario está cerca, el resto no

El salario base sí se ha ido acercando, conceden las organizaciones, y junto a los complementos autonómicos que dan las comunidades las nóminas finales son parecidas para un empleado sin experiencia. Pero con el paso de los años van apareciendo las diferencias en las partidas que completan los salarios. Por ejemplo, los trabajadores de la enseñanza privada sostenida con fondos públicos no acumulan sexenios de formación, como sí hacen los funcionarios, lo cual les resta un añadido de unos cien euros mensuales por cada seis años, explica Jesús Gualix, responsable de Enseñanza privada, concertada y discapacidad de UGT Servicios Públicos.

Como sucede en la red pública, cada comunidad tiene su propia política salarial para la concertada, lo que provoca diferencias entre docentes. Hay gobiernos regionales que están decidiendo no pagar los trienios de antigüedad, como Andalucía, y otras que obvian el pago único de cinco mensualidades —una por quinquenio— que recibe un trabajador si acumula 25 años en un mismo centro, caso de Galicia. Los hay, como acaba de aprobar la Comunidad de Madrid, que pagan jubilaciones parciales y tutorías, y otros que no.

Entre unas y otras, la brecha salarial entre docentes existe. Un estudio de FSIE de 2024 calculaba que un profesor con 18 años de experiencia ganaba en la pública entre 277 y 885 euros mensuales más que uno de la red concertada, en función de la etapa y la Comunidad Autónoma.

Pero la mayor diferencia entre unos docentes y otros está en el resto de condiciones laborales, subrayan los sindicatos. Sobre todo, en las horas lectivas semanales y también en las ratios de estudiantes por aula, mayores en la concertada, coinciden las tres organizaciones consultadas.

El profesorado de la concertada tiene asignadas 25 horas semanales, independientemente de la etapa. En la pública son un máximo de 25 en Primaria y 20 en Secundaria y el Gobierno ha aprobado ya un anteproyecto de ley para reducirlas a 23 y 18, respectivamente, que es la cifra que ya tienen la mayoría de las comunidades autónomas. Pero no está claro que vaya a incluir a la red concertada; las organizaciones están pendientes de la redacción final del texto durante el trámite en el Congreso.

“Si solo se cambia en un sistema creo que se está acabando con la concertada”, sostiene Enrique Ríos, de FSIE. “La atención que se puede prestar al alumnado y la calidad puede ser mucho mejor en un centro público que en uno sostenido por fondos públicos y creo que eso coarta la libertad de elección, porque si ofreces una cosa buena y otra menos buena estás induciendo a tomar una decisión”, argumenta. El Consejo Escolar del Estado dio la razón a la escuela concertada cuando evaluó la propuesta del Gobierno y concluyó que debería ser incluida en esta reducción, pero los sindicatos temen que les dejen fuera. FSIE no descarta acudir al Tribunal Constitucional si esto acaba sucediendo.

Además de la cantidad de horas lectivas semanales, el gran caballo de batalla de los docentes es cómo se cuentan. En la pública cada clase cuenta como una hora aunque dure menos. Esto es, un docente con 20 horas lectivas imparte 20 clases cada semana. Pero en la concertada, explica Gualix, se cuentan minutos. Y como muchas clases no duran una hora sino 45 o 50 minutos, los docentes acaban dando 27 o 28 sesiones cada cinco días. Ahí está el mayor agravio comparativo, insisten.

“Puede parecer poco desde fuera”, sostiene Luis, “pero una clase lleva bastante más trabajo que simplemente entrar al aula. Hay que prepararla, quizás evaluar trabajos, preparar exámenes y corregirlos...”. Gualix incide en la idea: “Para muchos docentes esto es una causa de agotamiento cuando se acerca la jubilación”, asegura.

La patronal, por el módulo

La patronal comprende e incluso apoya las reivindicaciones, según explica Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas, pero tiene otras prioridades: que el Gobierno mejore el módulo, la cantidad económica que abona a los centros privados por integrarse en la red pública. Esta partida se fija anualmente vía presupuestos generales del Estado, pero hace años que no se actualiza más allá de alguna subida que compense el Índice de Precios al Consumo (IPC).

“Si el profesorado mejora sus condiciones, pero el colegio no tiene para pagar sus gastos, el edificio se desmorona”, valora Centeno. “Conseguimos ingresos del comedor, de las aportaciones voluntarias de las familias. Y los que ni siquiera así llegan viven de inyecciones de la entidad titular... hasta que deja de hacerlo y hay que venderlo, como está sucediendo en Catalunya. Nosotros apoyamos a los sindicatos en su reivindicación de que se igualen condiciones del profesorado, pero lo correcto sería que se igualasen las condiciones de financiación de la pública y la concertada. ¿Cómo puede costar un puesto 6.000 euros en la pública y 2.800 en la concertada?”, se pregunta. Los datos que ofrece Centeno son propios, no oficiales.

Gualix tiene una respuesta a la pregunta que el responsable de Escuelas Católicas lanza al viento. “Es un poco tramposa la afirmación”, opina, “porque si las condiciones laborales fueran las mismas, en horas lectivas, salarios y ratios, ya no sería tan barata. Es más barata a costa de los trabajadores. Y si se mira por hora trabajada, más aún”.

europapress.es

Tolón reivindica los viajes educativos a campos de concentración nazis como una "lección de humanidad" frente al odio

MADRID, 9 Abr. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha reivindicado este jueves los viajes educativos a campos de concentración nazis como una "lección de humanidad" frente al odio.

Así lo ha defendido durante un encuentro por videoconferencia con alumnado y profesorado de varios centros educativos, que han participado o participarán en viajes a campos de concentración nazis, organizados con la colaboración de Amical de Mauthausen y otros campos y de todas las víctimas del nazismo de España.

Según ha informado el Ministerio, Milagros Tolón ha afirmado que estas experiencias "no son un viaje más, sino una vivencia que marca y cambia la manera de mirar el mundo" y ha destacado su valor como herramienta educativa para comprender la historia desde una dimensión humana y directa y apelando a la concentración, la reflexión y el respeto que exige enfrentarse a estos lugares de memoria.

En este sentido, ha puesto en valor la labor de la Amical de Mauthausen y ha agradecido el compromiso del profesorado ya que gracias a su trabajo "la memoria no queda únicamente en los libros, sino que se vive y se transmite". Durante el diálogo, la ministra ha insistido en que la educación también se construye fuera del aula, en contacto directo con la historia, y que la memoria "no es algo abstracto, sino algo que se vive, se transmite y se incorpora a la propia experiencia".

Milagros Tolón ha señalado que los campos de concentración nazis fueron lugares donde "no solo se asesinó a millones de personas, sino que se intentó destruir su dignidad y su condición misma de seres humanos", con



un recuerdo especial para los españoles deportados a Mauthausen y para las mujeres que sufrieron en Ravensbrück.

La ministra ha subrayado que "la memoria democrática no consiste en reabrir heridas, sino en evitar que vuelvan a abrirse" y ha advertido de la importancia de mantener viva esta conciencia en un contexto en el que reaparecen discursos de odio y exclusión. Milagros Tolón ha concluido destacando el papel del alumnado como parte activa en la transmisión de la memoria: "La memoria no se hereda: se construye y se transmite".

El encuentro ha contado con la participación del INS Francisco de Goya, de Barcelona, cuyo alumnado ha visitado el campo de concentración de Auschwitz, compartiendo su experiencia directa, así como de centros que viajarán en las próximas semanas: el IES Juan Antonio Castro, de Talavera de la Reina, con un viaje inminente al campo de concentración de Buchenwald; el INS Màrius Torres, el Institut d'Almenar, el IES Miguel Catalán y el IES Donoso Cortés, que visitarán el campo de concentración de Mauthausen en mayo; y el INS Llagostera, que viajará al campo de concentración de Ravensbrück.

THE CONVERSATION

Cómo la saturación informativa nos ha hecho perder la lectura profunda y qué hacer para recuperarla

Ángel Barbas. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Nunca habíamos tenido tanta información disponible como ahora. Noticias, análisis, comentarios y opiniones circulan sin descanso por redes sociales, medios digitales y aplicaciones de mensajería. Paradójicamente, esa abundancia no siempre se traduce en una mejor comprensión de la realidad. Con frecuencia ocurre lo contrario: la saturación informativa favorece lecturas rápidas y reacciones inmediatas que alimentan debates cada vez más polarizados.

Cuando aparecen fenómenos como la desinformación, la polarización o el discurso de odio, las respuestas suelen ir en dos direcciones. Por un lado, la verificación de la información: proyectos de *fact-checking* destinados a detectar contenidos falsos o engañosos. Por otro, la regulación normativa de los contenidos que circulan en las plataformas digitales.

En los últimos años han proliferado iniciativas en esta línea, desde mecanismos de moderación hasta programas institucionales para combatir el discurso de odio en redes sociales, como el reciente proyecto HODIO impulsado por el Gobierno español.

Estas estrategias pueden ser necesarias, pero suelen centrarse en los contenidos que circulan o en las normas que regulan su difusión. Con frecuencia se presta menos atención a una cuestión más profunda sobre la que queremos poner el foco en este artículo: ¿cómo nos relacionamos con el conocimiento cuando leemos?

Entre las distintas formas de leer que conviven hoy en los entornos digitales, dos resultan especialmente preocupantes: la lectura rápida, impulsada por la saturación informativa, y la lectura reactiva, favorecida por contextos de polarización.

Saturación informativa y lectura rápida

El flujo constante de contenidos que recibimos cada día nos obliga a procesar información a gran velocidad. Titulares, imágenes y mensajes se suceden sin pausa en nuestras pantallas.

Diversas investigaciones han mostrado que cuando la cantidad de información supera nuestra capacidad de procesarla, el análisis tiende a simplificarse. En estas situaciones resulta más difícil seguir razonamientos, relacionar datos entre sí y situar la información en su contexto, lo que dificulta la comprensión de los temas a los que los textos se refieren. Cuando el contexto desaparece, la comprensión se debilita.

Ante esta saturación desarrollamos estrategias de lectura rápida: echamos un vistazo a los titulares, captamos lo esencial en pocos segundos o saltamos entre fragmentos de información. Estas prácticas pueden ayudar a orientarnos en entornos complejos, pero también reducen el espacio necesario para seguir razonamientos, comprender matices o contextualizar los hechos.

Diversos estudios han mostrado que la lectura en entornos digitales tiende a adoptar patrones fragmentarios y superficiales, caracterizados por una navegación rápida entre los textos y una atención discontinua.

Leer deja de ser un ejercicio de comprensión de la realidad y pasa a convertirse en un ejercicio de consumo rápido de información.

Polarización y lectura reactiva

A la lectura rápida se suma otra práctica cada vez más extendida: la lectura reactiva. En contextos polarizados, muchos contenidos se leen no tanto para comprenderlos como para posicionarse ante ellos.

Las investigaciones sobre razonamiento motivado muestran que las personas tienden a interpretar la información de forma que confirme sus creencias previas, aceptando o rechazando evidencias según refuercen o amenacen las convicciones con las que se identifican. Así, los textos se convierten rápidamente en detonantes de reacción, ya sea para compartir, comentar, criticar o defender una posición.

Leer tampoco es aquí un ejercicio de comprensión de la realidad, sino un ejercicio de reacción o de confirmación de lo que ya pensamos.

Entre el consumo rápido y la confirmación, la lectura pierde su función más elemental: comprender.

Por lo tanto, la difusión de interpretaciones simplificadas o contenidos engañosos no es solo el resultado de información falsa, sino también de dinámicas culturales que favorecen el consumo rápido de información y la reacción inmediata por encima de la comprensión. Las sociedades también se reconocen en sus formas de leer, y estas dicen mucho del lugar que ocupa el conocimiento y del tipo de conocimiento que se privilegia en ellas.

Leer de otro modo

La psicóloga y especialista en lectura Maryanne Wolf ha subrayado que comprender un texto requiere una forma de lectura pausada y reflexiva; una lectura profunda que permite establecer relaciones, interpretar matices y transformar la información en conocimiento. Pero recuperar esa forma de lectura implica reaprender a leer de otro modo:

- Una primera condición para una lectura comprensiva es introducir pausas en la lectura. En entornos dominados por la rapidez y la reacción inmediata, detenerse supone ir contra la inercia de nuestra época.
- Antes de compartir un contenido, comentarlo o criticarlo, conviene dedicar tiempo a entender qué está diciendo realmente y en qué contexto se sitúa.
- Comprender también exige seguir el hilo del razonamiento. En lugar de limitarse a titulares o frases aisladas, leer implica reconstruir el argumento del texto: qué idea sostiene el autor, qué razones ofrece y cómo se relacionan entre sí.
- La comprensión se amplía, además, cuando se ponen en diálogo diferentes perspectivas. Contrastar fuentes y enfoques no elimina el desacuerdo, pero ayuda a situar los argumentos en un campo más amplio y reduce la tendencia a adoptar interpretaciones precipitadas.

Estas prácticas pueden parecer sencillas, pero apuntan a algo más profundo que a una técnica de lectura. Desde la tradición filosófica que se remonta a Aristóteles hasta autoras contemporáneas como Martha Nussbaum se ha subrayado que conocer no depende solo de la información disponible, sino también de las disposiciones con las que nos acercamos a ella: atención, paciencia intelectual y disposición a revisar nuestras propias ideas.

En un entorno donde la información circula sin descanso y las respuestas frente a la desinformación, la polarización o los discursos de odio tienden a centrarse en la verificación o en la regulación de los contenidos, detenerse a comprender se vuelve casi contracultural.

Frente a la rapidez y la reacción, leer para comprender puede ser uno de los gestos más sencillos –y más radicales– a favor del conocimiento.

¿Qué mantiene viva la pasión por enseñar cuando todo empuja al desgaste?

Sara Uceda Gutiérrez. Profesora de Psicobiología, Universidad Nebrija

Macarena Donoso González. Profesora Permanente Laboral, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Ratios elevadas, burocracia creciente, cambios normativos constantes, falta de tiempo para preparar bien las clases o atender al alumnado como merece. El malestar docente no es un fenómeno aislado, sino un problema estructural que acaba afectando a la calidad educativa en su conjunto. Así lo muestran los estudios e investigaciones realizadas, a través de diversos organismos, a docentes españoles, en los que resultan preocupantes los altos porcentajes vinculados a ansiedad, estrés laboral y conflictividad en el ámbito educativo.

A pesar de ello, en los mismos centros también hay docentes que, pese a la presión, mantienen una energía y una implicación admirables. Disfrutan del aula, innovan, se comprometen con su alumnado y encuentran sentido en lo que hacen.

¿Qué explica esta diferencia? Desde la psicología se apunta a un concepto clave: el *engagement*, vinculación o implicación docente.



Más que aguantar

Esta implicación no equivale a “echarle ganas” ni a trabajar más horas. Se trata de un estado psicológico positivo y persistente relacionado con el trabajo, caracterizado por tres componentes: vigor (energía y capacidad para resistir las dificultades), dedicación (entusiasmo, sentido y orgullo profesional) y absorción (una implicación tan profunda que el tiempo parece pasar sin notarlo cuando se enseña).

Un docente que alcanza este grado de *engagement* con su labor no solo cumple el currículo: se siente conectado con su trabajo y con las personas a las que enseña. Esa conexión se asocia con una mayor calidad educativa, un mejor clima de aula y una huella más duradera en el alumnado.

Vinculación: la protección de los docentes

Esta cuestión es relevante en el sistema educativo español, donde el abandono temprano de la docencia es un fenómeno cada vez más frecuente entre el profesorado joven, como muestran diversos estudios recientes. En este escenario, sentirse implicado en la tarea docente actúa como un amortiguador frente al desgaste profesional.

El *engagement* y el *burnout*, es decir, el sentimiento de vinculación y el síndrome de estar quemado o desgaste laboral no son simplemente dos extremos de la misma línea. Reducir el estrés o la sobrecarga no garantiza que vuelva la ilusión. Podemos encontrar docentes que no están agotados, pero sí profundamente desmotivados; y otros que, aun cansados, siguen comprometidos con su alumnado y su profesión.

Por eso, muchas políticas centradas solo en “reducir el malestar” resultan insuficientes si no crean también condiciones para que el profesorado experimente entusiasmo y le dé sentido a su labor.

De dónde nace el compromiso docente

La investigación, especialmente la basada en la teoría de la autodeterminación, señala tres necesidades psicológicas básicas especialmente relevantes en los centros educativos.

La primera es la autonomía: sentir que existe un margen real para decidir cómo enseñar, cómo organizar el aula y cómo responder a las necesidades del alumnado.

La segunda es la competencia: percibirse eficaz ante los retos educativos, algo que depende tanto de la formación como del apoyo recibido en el centro.

La tercera es la relación: sentirse parte de una comunidad profesional y conectar con estudiantes, familias y colegas.

Cuando estas tres dimensiones se ven apoyadas, la vinculación del docente con su profesión aumenta incluso en contextos difíciles. Y aunque muchas de estas condiciones dependen de las administraciones educativas, los propios centros también disponen de margen de acción.

Qué pueden hacer los centros educativos

Los centros educativos no son meros escenarios pasivos del desgaste docente, ya que pueden crear condiciones de trabajo saludables antes de que aparezca el malestar. Así, pueden mejorar la organización escolar y fortalecer liderazgos pedagógicos que confíen en el profesorado.

Cuando comienzan a aparecer señales de cansancio o desánimo, el centro también puede intervenir reforzando el apoyo psicosocial y el clima laboral; e incluso cuando el desgaste ya está instalado, puede ofrecer respuestas individualizadas, que reconozcan el problema y eviten que el profesorado tenga que afrontarlo en soledad.

Un trabajo con significado

Más allá de estas líneas generales, existen prácticas cotidianas con un impacto directo en la implicación laboral con la docencia. Reconectar con el sentido de la enseñanza dando valor a los pequeños logros diarios, a las trayectorias del alumnado y al impacto educativo que va más allá de las calificaciones, así como la utilización de metodologías activas, proyectos interdisciplinares o espacios reales para la creatividad devuelven al profesorado la sensación de estar realizando un trabajo con significado.

A ello se suma el valor del apoyo entre iguales. Las comunidades profesionales de aprendizaje, la observación entre docentes o, simplemente, disponer de tiempo para hablar de lo que ocurre en el aula fortalecen la identidad profesional y alimentan el compromiso con la tarea educativa.

Formar para no perder la vocación

Hay otro factor decisivo para sostener el compromiso docente: cómo se forma a quienes enseñan.

En España, tanto la formación inicial como la permanente siguen poniendo el foco en contenidos, evaluación o gestión del aula. Sin embargo, preparar para la docencia debería implicar aprender a cuidar la relación con el propio trabajo.

Incorporar esta sensación de vinculación como objetivo formativo supone trabajar habilidades como la regulación emocional, la construcción de un propósito profesional o el desarrollo de redes de apoyo. No se trata

de responsabilizar al individuo de problemas estructurales, sino de dotarlo de recursos para no perder el vínculo con su vocación.

Una cuestión política, no solo personal

Un sistema que sobrecarga al profesorado con tareas administrativas, limita su autonomía pedagógica o somete la docencia a una evaluación punitiva erosiona una de las principales fuentes de energía profesional. Por el contrario, políticas que reducen la burocracia, confían en el criterio docente, favorecen la estabilidad de los equipos y reconocen el buen trabajo crean las condiciones para que el compromiso pueda sostenerse en el tiempo.

En el debate educativo español se habla con frecuencia de resistir: a las reformas, a los recortes, al cansancio. El escenario en el que se instaura la vinculación propone un cambio de marco más ambicioso y también más incómodo. No basta con evitar que los docentes se quemem. Si queremos una educación de calidad, necesitamos crear las condiciones para que puedan volver a disfrutar enseñando.

Porque una escuela sostenida solo por la resistencia acaba agotándose. Una escuela sostenida por la implicación o *engagement*, en cambio, tiene futuro.

MAGISTERIO

Las Autoridades de Protección de Datos publican un decálogo para la contratación y el uso de plataformas educativas digitales

El documento ha sido elaborado de forma conjunta por la Agencia Española de Protección de Datos, la Autoridad Catalana de Protección de Datos, la Autoridad Vasca de Protección de Datos y el Consejo de Transparencia y Protección de Datos de Andalucía, y está dirigido a los distintos agentes y operadores que mediante plataformas tecnológicas tratan datos personales en el ámbito de la educación.

MAGISTERIO. Viernes, 27 de marzo de 2026

La Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), la Autoridad Catalana de Protección de Datos (APDCAT), la Autoridad Vasca de Protección de Datos (AVPD) y el Consejo de Transparencia y Protección de Datos de Andalucía (CTPDA) han elaborado un decálogo de cumplimiento en el que recogen de forma sistemática los principios básicos de protección de datos a tener en cuenta por las administraciones educativas y las empresas que ofrecen plataformas de servicios educativos en la nube, en la contratación y el uso de las mismas. Estos principios resultan también aplicables a los centros educativos públicos, concertados y privados.

La utilización de estas plataformas educativas digitales presenta riesgos y desafíos específicos para la protección de datos personales. Esto ha dado lugar a pronunciamientos por parte de las Autoridades de Protección de Datos, en el marco de sus respectivas competencias, dirigidos tanto a administraciones educativas como a centros docentes. Uno de los objetivos de estas orientaciones es *promover el cumplimiento proactivo de la normativa*, protegiendo a las personas usuarias de estos servicios en primer término, conformando un espacio de confianza y seguridad jurídica.

Responsabilidad en el tratamiento de datos de menores

Las Autoridades de protección de datos destacan en el documento que las plataformas educativas digitales permiten al alumnado, profesorado y familias interactuar y colaborar con fines educativos, además de desarrollar las competencias digitales y facilitar la función docente. No obstante, también exponen que *la implantación de estas plataformas entraña una responsabilidad importante*, ya que supone un tratamiento masivo de datos personales entre los que destaca de forma muy relevante la información relativa a menores, que exige una protección específica.

Las Autoridades recuerdan que, además de esta protección reforzada vinculada al tratamiento de datos de menores recogido en la normativa, hay que sumar que la utilización de estas plataformas no es voluntaria para el alumnado o sus familias, sino que constituye la herramienta institucional facilitada para el ejercicio de la función educativa, con una posterior adhesión a la misma por parte de los alumnos, padres, madres o tutores.

Las Autoridades han detectado *10 puntos clave* que se deben tener en cuenta:

- Respeto a los derechos y libertades en el tratamiento de datos personales
- Determinación de la responsabilidad del tratamiento
- Legitimación y limitación de finalidades
- Evaluación de impacto y participación del delegado de protección de datos
- Transparencia e información



- Contrato de encargo de tratamiento y control de subencargados
- Garantías en transferencias internacionales
- Protección de datos desde el diseño y por defecto
- Seguridad de la información
- Garantía de los derechos de las personas.

Con la publicación de este decálogo, las Autoridades de Protección de Datos apuestan por promover un enfoque preventivo en el que las administraciones educativas, los centros públicos, concertados y privados, y las compañías que ofrecen plataformas educativas en la nube sean conscientes de sus roles y sus respectivas obligaciones, de forma que puedan tomar las medidas que les sean aplicables.

ENLACE al decálogo <https://www.magisnet.com/wp-content/uploads/2026/03/aqui.pdf>

El reto de educar hoy

Hoy en día la desinstitucionalización es lo que podemos ver, las redes permiten disponer de información al momento, también permiten difundir cualquier idea sin necesidad de asegurar el rigor de esta, y lo que es más significativo, permite conocer sucesos de forma inmediata, todo el mundo opina sobre cualquier tema, y con todo ello, las relaciones interpersonales dejan de regirse por la verticalidad y asumen la realidad horizontal.

RICARD VILA. Lunes, 6 de abril de 2026

Actualmente, la realidad del mundo social ha ido evolucionando y lo que era “habitual” se ha transformado, dejando atrás una situación institucionalizada, en la que la posición suponía un modelo de relación vertical, al médico, al alcalde, al maestro, al farmacéutico..., por el hecho de serlo, se le suponía un rol de autoridad, poco o nada discutido.

A nivel educativo, en esa realidad institucionalizada, la familia y la organización social/cultural transmitía el modelo de relaciones interpersonales y la forma en que se debía actuar en cada momento y en cada situación, y en la escuela lo que se aprendía tenía que ver con el “saber”, por encima de todo, los aspectos lingüísticos y matemáticos y en menor medida los sociales y científicos.

Hoy en día la desinstitucionalización es lo que podemos ver, las redes permiten disponer de información al momento, también permiten difundir cualquier idea sin necesidad de asegurar el rigor de esta, y lo que es más significativo, permite conocer sucesos de forma inmediata, todo el mundo opina sobre cualquier tema, y con todo ello, las relaciones interpersonales dejan de regirse por la verticalidad y asumen la realidad horizontal.

Claramente esta situación actual necesita muchísimo disponer de habilidades relacionadas con la gestión emocional y disponer de habilidades como la escucha, el lenguaje asertivo, el reconocimiento de las necesidades colectivas y personales, todas ellas relacionadas con las inteligencias intra e interpersonales, y así lo recogen las distintas leyes educativas, que son el marco en el que se debe mover la institución educativa.

Por lo que, estemos de acuerdo o no, nos parezca más acertado o no, las personas que nos dedicamos a la educación tenemos el reto de facilitar el aprendizaje que supone el desarrollo de esas habilidades útiles para crecer y ser capaces de convivir de una manera positiva.

Centrándonos en la convivencia debemos constatar que, de una parte venimos de una mirada, que podemos denominar retributiva, relacionada con un modelo institucionalizado, en el que la buena convivencia suponía la ausencia de los conflictos, y en el caso de que aparecieran se buscaba su “desaparición” desde la perspectiva de la verticalidad, combinando el rol del adulto y la regulación mediante las normas y sus consecuencias, de la otra parte nos encontramos ante el reto de una mirada “restaurativa”, relacionada con un modelo desinstitucionalizado, en el que la convivencia supone la educación de las habilidades personales y colectivas de relación, para conseguir un buen clima escolar, y al mismo tiempo aprovechar las situaciones de conflicto como momento de aprendizaje.

Los centros educativos, al menos en nuestro país, disponen de un Proyecto Educativo, en el que desarrollar las finalidades que señala el marco normativo, adaptándolas a la realidad del alumnado y de su entorno. Dentro de este Proyecto Educativo existe el Plan de Convivencia, en el que el centro plantea su propósito y sus estrategias para conseguirlo, y un apartado de este Plan es el reglamento de régimen interior, que según la normativa debe recoger, entre otras cosas, los derechos y deberes de todas las personas de la comunidad educativa y de cómo se debe actuar en caso de que alguna de ellas no sea respetada debidamente, medidas que deben tener sentido educativo y no punitivo.

Lo que ocurre en algunos centros es que una cosa es “el discurso” institucional, recogido en su plan de convivencia, y otra el día a día, en el que la convivencia se ciñe a la aplicación de este reglamento de régimen interior, desde la mirada retributiva, alejada de una finalidad educativa, en la que la participación, el cuidado y la comprensión debería primarse.

Por ello cuando planteamos una propuesta restaurativa no nos proponemos un modelo en el que equilibrar lo punitivo con lo restaurativo, sino un modelo exclusivamente restaurativo, en el que seguro deben existir límites

pero que, en ningún caso, la posibilidad del traspaso de esos límites se pueda abordar sin un trabajo intensamente preventivo y mediante el diálogo, que conduzca a la comprensión y a la asunción de las responsabilidades.

Ricard Vila es formador en prácticas restaurativas del Secretario de la asociación estatal de Justicia y Práctica Restaurativa.

El 70% del alumnado de FP realiza prácticas en empresas durante su formación

El 70% del alumnado de Formación Profesional realiza prácticas en empresas durante su formación, con una duración media de 350 horas en los ciclos de grado Medio y de 400 horas en los de grado Superior, según el estudio realizado por Zona FP, organizadora del foro 'La Red Dual'.

MAGISTERIO Martes, 7 de abril de 2026

El informe que analiza la evolución de la FP en los dos últimos cursos señala que en el curso 2023-24, más de 250.000 estudiantes cursaron enseñanzas de FP dual, un modelo actualmente obligatorio en el que se contemplan prácticas desde el primer año y cuya implantación está siendo progresiva en España.

La llegada de la FP dual presenta diferencias territoriales vinculadas al tejido empresarial y al grado de desarrollo del modelo, y mientras Andalucía, Cataluña y Madrid son las comunidades con mayor número de centros y alumnados, las poblaciones con menor densidad aún tienen cifras muy reducidas. «Esta distribución condiciona de forma directa el alcance y desarrollo de determinadas modalidades formativas, así como las oportunidades de prácticas y experiencias profesionales de los estudiantes», avisa el informe, que ve fundamental la implicación de la empresa: el 68% de los centros encuestados la ven como positiva o muy positiva.

El informe recuerda la elevada empleabilidad, situada por encima del 80% en algunos ciclos vinculados con la tecnología o la informática y pone como ejemplo Indra, que en 2025 contrató aproximadamente al 75% de los alumnos que hicieron prácticas en su empresa, además de que un tercio de la plantilla en España está formada por graduados de FP.

Los últimos datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes señalan que el 74% de los titulados trabaja a los cuatro años de finalizar los estudios. Los centros que participan en La Red Dual inciden en que el 60% de las contrataciones provienen de las pequeñas empresas y un 44% de las medianas. «La empleabilidad ya no depende únicamente del nivel de estudios alcanzados, sino de la adecuación entre los conocimientos adquiridos y las competencias técnicas y transversales demandadas por sectores estratégicos, como la industria, la tecnología o la logística», incide el análisis, que avisa de que «la falta de alineación entre formación y demanda se traduce en vacantes sin cubrir o en la elevada rotación en los primeros años de trayectoria profesional».

“Me dio una bofetada en clase”: El aumento de las agresiones físicas contra docentes en España

El 12,5% de los docentes en España ha sufrido una agresión física, según el último informe de CSIF, que señala la violencia verbal como la más frecuente (53%), seguida de las faltas de respeto del alumnado (30,1%) y los conflictos con las familias (18,6%).

ALBA BARTOLOMÉ. Miércoles, 8 de abril de 2026

Imagina que eres profesor. Un día estás dando clase y, a la hora del recreo, te acercas a un grupo para preguntarles por una alumna que falta con frecuencia. Nada fuera de lo habitual. Días después, esa misma estudiante, que ese día sí ha acudido al centro, te increpa diciendo “quién te crees para preguntar por ella” y te amenaza con que su familia va a “darte una paliza”. Tras varios comentarios ofensivos, y después de haber tenido que interrumpir la clase varias veces, decides que lo mejor es que salga fuera del aula. Minutos más tarde, vuelve a entrar. Se acerca a ti y, sin previo aviso, te da una bofetada.

Esta es la situación, que narra un docente de Secundaria – prefiere no dar su nombre por seguridad – de un centro de la Comunidad de Madrid. Aunque podría parecer excepcional, se repite de forma recurrente; el 12,5% de los profesores de España asegura haber experimentado agresión física, según el informe *¡Ya está bien! Por la dignificación de la labor docente* publicado por la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF).

Una radiografía de la docencia en España

El informe publicado por el CSIF se basa en una encuesta realizada a más de 7.500 docentes de toda España en centros públicos de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, centros de régimen especial (conservatorios, escuelas de arte y de idiomas) y centros de Educación Especial con el fin de conocer y profundizar en las situaciones que se viven de forma diaria en el aula y la falta de respaldo que siente el profesor.

“Los docentes señalan una pérdida de reconocimiento social y profesional (72,2%) y un menoscabo de su autoridad en los centros educativos. Además, el 65,7% del profesorado percibe que el alumnado no muestra el respeto ni el comportamiento adecuado en el aula”, señala Mario Gutiérrez, presidente del sector nacional de educación de CSIF, en declaraciones a MAGISTERIO.

Algunos de los factores estructurales que contribuyen a este clima son la sobrecarga de trabajo por la burocracia (97,2%) y las elevadas ratios de alumnos por clase. “Estos datos confirman la tesis de que las administraciones no ponen los medios adecuados para reforzar la autoridad docente y la necesidad de atender a la diversidad creciente”, asegura Mario.

“Cada vez hay menos respeto hacia el profesorado”

El 53% del profesorado que ha sufrido algún tipo de agresión señala la violencia verbal como la más habitual: insultos, gritos o comentarios despectivos que forman parte del día a día. A esto se suman las faltas de respeto reiteradas del alumnado (30,1%) y, en menor medida, los conflictos con las familias (18,6%), que en ocasiones trasladan la confrontación al propio centro educativo.

El docente entrevistado lo confirma: “Cada vez hay menos respeto hacia el profesorado. Las malas contestaciones, los comentarios fuera de lugar o incluso la forma de dirigirse a ti;”. ‘Tío’ y ‘Bro’ (abreviatura del inglés brother, hermano) “forman parte de la rutina”.

Una situación que afecta al futuro de la profesión

Por su parte, como se indicaba al principio del artículo, el 12,5% de los docentes asegura haber sufrido agresiones físicas por parte del alumnado. Aunque se trata del tipo de violencia menos frecuente, es también el más grave y el que mejor refleja el deterioro de la convivencia en algunos centros educativos.

“En contextos específicos como Melilla, la agresión física llega a ser reportada por el 91,5% de los docentes agredidos. Estos datos pueden enriquecerse con los testimonios que recibimos en el servicio CSIF Ayuda Profes, donde se repiten situaciones como insultos, empujones o incluso salivazos”, cuenta Mario, que señala cómo la situación afecta al futuro de la profesión docente.

“El desgaste, la falta de reconocimiento y las condiciones laborales están provocando una pérdida de atractivo de la docencia. Nueve de cada diez profesores consideran que su salario no se corresponde con la responsabilidad y la carga de trabajo que asumen”. Este desencanto ya tiene consecuencias visibles, como la dificultad para cubrir plazas en determinadas especialidades, especialmente en áreas como ciencias, tecnología o Formación Profesional.

Sensación de abandono y desprotección por parte del profesorado

Desde CSIF apuntan a una pérdida progresiva del reconocimiento social y profesional de la figura del docente, así como a un debilitamiento de su autoridad dentro del aula. En la encuesta el 90% de los encuestados manifiestan una sensación de abandono y desprotección.

Además, los docentes denuncian carencias en la preparación para afrontar estas situaciones: el 53,6% señala la falta de un respaldo claro por parte de la Administración y el 54,2% considera que no cuenta con formación adecuada para gestionar conflictos en el aula. De hecho, el docente entrevistado cuenta que él nunca había escuchado a ningún compañero decir que había sufrido una agresión física y que se limitó a “seguir el procedimiento que marca el centro”.

Tras el incidente, la dirección abrió un expediente a la alumna y se acordó una expulsión de 21 días, después de que pidiera perdón públicamente, y que profesor y alumna no volvieran a coincidir en el aula. Aun así, reconoce que la experiencia le dejó cierta inseguridad: “Ahora, de forma inconsciente, pienso que me puede volver a pasar”, así que “me muestro más firme ante actitudes desafiantes o provocadoras en el aula”.

Protocolos de convivencia “inútiles” o “inadecuados”

Así lo considera el 97,8% de los docentes. Las principales críticas son que resultan demasiado amplios, están poco adaptados a la realidad del aula y carecen de un enfoque práctico para el día a día, lo que genera una profunda inseguridad en el ejercicio de sus funciones.

“Esta percepción que refleja la encuesta es muy grave y es que independientemente del contenido mismo de los protocolos si quien tiene que aplicarlo no lo perciben positivo no tienen ninguna eficacia práctica”, confirma Mario.

Este deterioro no se produce de forma aislada, sino en un contexto marcado por cambios sociales, educativos y familiares. El profesorado se enfrenta a aulas más diversas, a nuevas formas de comunicación y a una mayor exposición a influencias externas como las redes sociales, que también impactan en la forma en la que los alumnos se relacionan con la autoridad.

Medidas urgentes: autoridad, ratios y apoyo

Ante este escenario, las demandas del profesorado son claras. Entre las principales medidas destacan el refuerzo de la autoridad docente, la reducción de ratios y la disminución de la carga burocrática.

También se reclama un aumento del personal especializado para atender la diversidad del alumnado, así como una formación más práctica para afrontar situaciones reales en el aula. “Se están normalizando muchas situaciones. Antes una falta de respeto era algo puntual; ahora es habitual”, denuncia el docente entrevistado.

Por su parte, desde el CSIF señalan el papel de las familias como otro factor clave. “Solo el 17,8% del profesorado percibe un apoyo claro por su parte, mientras que una parte de los conflictos tiene su origen o se amplifica en este ámbito”.

A pesar de todo, la vocación se mantiene

A pesar de las dificultades, la vocación sigue siendo un motor clave para muchos profesores. “Nos centramos mucho en lo negativo, pero lo mejor es el vínculo con los alumnos”, explica el docente. “Cuando un alumno te dice que le ha gustado tu clase o ves cómo crece, personal y académicamente, ese es el verdadero premio”.

Una motivación que convive con un contexto cada vez más exigente y que, según advierten desde CSIF, requiere una respuesta urgente para garantizar el presente y el futuro del sistema educativo.



Un estudio detecta adicción a internet en uno de cada cuatro adolescentes

En las últimas dos décadas, internet se ha convertido en una herramienta imprescindible en la vida cotidiana de los jóvenes. El acceso permanente a redes sociales, plataformas de vídeo, videojuegos en línea y servicios de mensajería ha transformado la forma en que los estudiantes se comunican, se informan y también cómo estudian.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 27 de marzo de 2026

Sin embargo, este uso intensivo de la tecnología digital ha generado una creciente preocupación entre educadores, psicólogos y familias por el riesgo de que el uso excesivo de internet derive en comportamientos adictivos que afecten al desarrollo personal y al rendimiento académico.

La llamada adicción a internet se caracteriza por una necesidad constante de permanecer conectado, la dificultad para controlar el tiempo de uso y la sensación de malestar cuando no se puede acceder a la red. En el caso de los jóvenes estudiantes, este fenómeno puede provocar una reducción del tiempo dedicado al estudio, alteraciones en los hábitos de sueño y dificultades para mantener la concentración en tareas académicas.

La disponibilidad permanente de estímulos digitales, como notificaciones o contenidos de entretenimiento inmediato, compite directamente con actividades que requieren mayor esfuerzo cognitivo, como la lectura, la reflexión o la preparación de exámenes.

Diversos estudios han señalado que el uso excesivo de internet puede tener consecuencias directas en el rendimiento escolar. Entre los efectos más habituales se encuentran la disminución de la atención en clase, la procrastinación en la realización de tareas y una menor capacidad para organizar el tiempo de estudio. Además, el consumo prolongado de contenidos digitales puede generar fatiga mental y reducir la motivación hacia las actividades académicas, especialmente cuando el estudiante prioriza el ocio en línea frente a sus responsabilidades educativas.

No obstante, los especialistas subrayan que el problema no radica únicamente en el acceso a internet, sino en el uso que se hace de esta herramienta. Utilizada de manera equilibrada, la red ofrece recursos educativos, plataformas de aprendizaje y herramientas de colaboración que pueden enriquecer el proceso educativo. El desafío para las familias, los docentes y las instituciones educativas consiste en promover un uso responsable de la tecnología que permita aprovechar sus beneficios sin que se convierta en un factor que perjudique el rendimiento académico de los jóvenes.

En este contexto, un estudio con inteligencia artificial a más de 500 estudiantes concluye que el uso problemático de internet se asocia a peor salud, mala alimentación y bajo rendimiento académico, alcanzando mayor prevalencia en las chicas.

La doctora de la Universidad Católica de Murcia, María Abellaneda, ha desarrollado una innovadora herramienta que utiliza algoritmos de inteligencia artificial para predecir el riesgo de adicción a internet y los factores relacionados con la salud de los jóvenes. La plataforma analiza parámetros como alimentación, salud mental, acoso escolar, consumo de alcohol y otras drogas, rendimiento académico y adicción a internet.



La aplicación se ha desarrollado a partir de cuestionarios realizados a más de 500 alumnos de la región, en los que se evaluaban aspectos relacionados con la salud mental, incluyendo la ansiedad y la depresión, hábitos alimenticios, conductas de riesgo y rendimiento académico.

Peor salud mental

A partir de los datos recogidos se observó que la IA podía aplicarse para optimizar la detección precoz de la adicción a internet. Los resultados mostraron que los estudiantes con un uso excesivo de internet presentan peor salud física y mental, una alimentación más deficiente y un menor rendimiento académico.

“El 26,7% de los estudiantes de nuestro estudio tiene un uso problemático de Internet, con una prevalencia significativamente mayor en chicas”, indica la investigadora, para quien “es necesario fortalecer la figura de la enfermera escolar, cuya función incluye la detección precoz y la intervención proactiva”.

El estudio, que ha dado lugar a la correspondiente tesis doctoral, confirma que el uso excesivo de internet es un fenómeno multidimensional asociado a un perfil de vulnerabilidad psicopatológica y conductual. Por ello, la nueva herramienta de detección se propone como un pilar en la práctica diaria de la enfermería, permitiendo generar una puntuación de riesgo instantánea para priorizar la atención y gestionar los casos con el equipo educativo y sanitario.

La tesis ha sido dirigida por los investigadores de Enfermería Isabel Morales y Daniel Guillén, y de Informática Andrés Bueno, poniendo de manifiesto la importancia de la multidisciplinariedad para el desarrollo de este tipo de investigaciones y la creación de herramientas que aporten valor a la ciudadanía.

La IA da un paso al frente en España y corregirá pruebas y exámenes de los alumnos

El sistema educativo español se prepara para una transformación sin precedentes con la puesta en marcha del denominado Programa de Inteligencia Artificial para la Educación.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 31 de marzo de 2026

Se trata de una iniciativa impulsada por el Gobierno de España que permitirá a los docentes apoyarse en herramientas de inteligencia artificial para evaluar al alumnado y gestionar buena parte de las tareas académicas.

Este proyecto, que comenzará a desplegarse progresivamente entre 2026 y 2027, supone un cambio de paradigma en la forma de enseñar, corregir y planificar dentro de las aulas.

El eje central del programa es la creación de un asistente virtual oficial —un chatbot educativo— diseñado específicamente para el sistema público. Esta herramienta permitirá a los profesores elaborar borradores de evaluaciones de los estudiantes, informes individualizados y adaptaciones curriculares, tareas que hasta ahora requerían una importante carga de trabajo administrativo. La iniciativa cuenta con una inversión estimada de 140 millones de euros y busca aliviar una de las principales quejas del profesorado: el exceso de burocracia derivado de la normativa educativa vigente.

La introducción de la inteligencia artificial en la evaluación educativa marca un punto de inflexión. Por primera vez, los docentes podrán delegar en sistemas automatizados la primera fase de corrección y análisis del rendimiento académico. Estas herramientas no sustituyen al profesor, pero sí generan propuestas iniciales que luego pueden ser revisadas, ajustadas y validadas por el profesional. El objetivo es optimizar el tiempo y permitir que los docentes se centren en la atención directa al alumnado y en la mejora de los procesos de aprendizaje.

El programa no se limita únicamente a la evaluación. La inteligencia artificial también será capaz de diseñar actividades, crear unidades didácticas y adaptar contenidos a las necesidades específicas de cada estudiante. Este enfoque responde a modelos pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueven una enseñanza inclusiva y personalizada. En paralelo, diversas herramientas ya existentes en el ámbito educativo han demostrado que la IA puede generar cuestionarios, corregir pruebas automáticamente y ajustar el nivel de dificultad según el progreso del alumno, mejorando la precisión y eficiencia del proceso educativo.

Uno de los aspectos más destacados del programa es el uso de fuentes oficiales y verificadas para alimentar los sistemas de inteligencia artificial. A diferencia de otras herramientas generalistas, este asistente estará entrenado con normativa educativa estatal y autonómica, lo que permitirá a los docentes trabajar con mayor seguridad jurídica y coherencia curricular. La complejidad de leyes como la LOMLOE ha incrementado las exigencias administrativas del profesorado, y la IA se plantea como una solución para navegar este entramado normativo de forma más ágil.

Además, el proyecto contempla la formación específica del profesorado en el uso de estas tecnologías. La capacitación será clave para garantizar una implementación eficaz y ética, en un contexto donde la inteligencia artificial plantea tanto oportunidades como riesgos.

El alcance del programa va más allá del aula. También se prevé el desarrollo de un asistente virtual dirigido a las familias, que facilitará trámites como la matriculación, la solicitud de becas o la homologación de títulos. De esta manera, la inteligencia artificial se convertirá en un elemento transversal dentro del sistema educativo, conectando a docentes, alumnos y familias en un entorno digital más eficiente.

Sin embargo, la implementación de la IA en la evaluación educativa no está exenta de debate y se piensa en los riesgos asociados, como la posible dependencia tecnológica, los sesgos algorítmicos o la pérdida de criterio humano en procesos clave. Investigaciones recientes subrayan la necesidad de establecer marcos éticos claros que garanticen un uso responsable de estas herramientas, evitando que la automatización comprometa la equidad o la calidad educativa.

En este contexto, el Programa de Inteligencia Artificial para la Educación se presenta como una apuesta estratégica por modernizar el sistema educativo español y adaptarlo a los desafíos del siglo XXI. La posibilidad de que los docentes evalúen con ayuda de la inteligencia artificial abre un nuevo escenario en el que la tecnología actúa como aliada, no como sustituta, en la tarea de enseñar. El éxito de esta transformación dependerá, en última instancia, de su implementación práctica, de la formación del profesorado y de la capacidad del sistema para equilibrar innovación tecnológica y valores pedagógicos fundamentales.

El Gobierno vasco niega que la colocación de cámaras en las aulas sea para controlar a docentes y alumnos

La implantación de aulas digitales interactivas en el sistema educativo vasco se enmarca en una de las mayores apuestas de modernización impulsadas en las últimas décadas: el Programa de Cooperación Territorial para la Digitalización del Ecosistema Educativo (#ECODIGEDU), financiado con fondos europeos del mecanismo Next Generation EU.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 07 de abril de 2026

Esta iniciativa nace como respuesta directa a las debilidades estructurales que la pandemia de COVID-19 dejó al descubierto, cuando miles de centros educativos se vieron obligados a improvisar soluciones tecnológicas para garantizar la continuidad de la enseñanza en un contexto de confinamiento e incertidumbre.

Durante aquellos meses críticos, tanto administraciones como equipos docentes coincidieron en un diagnóstico común: el sistema educativo carecía de herramientas digitales suficientes, homogéneas y accesibles para todo el alumnado.

Las desigualdades tecnológicas entre centros y familias, así como la falta de recursos para impartir clases en remoto o en formato híbrido, evidenciaron la necesidad de una transformación profunda. Es precisamente en ese contexto donde surge #ECODIGEDU, con el objetivo de reforzar la capacidad del sistema para adaptarse a escenarios excepcionales y, al mismo tiempo, avanzar hacia un modelo educativo más innovador, inclusivo y resiliente.

El programa no se limita a una simple dotación de dispositivos, sino que persigue una transformación integral del ecosistema educativo. Entre sus principales metas destacan la reducción de la brecha digital, la mejora del acceso equitativo a recursos tecnológicos y el impulso de la competencia digital tanto del alumnado como del profesorado. Se trata, en definitiva, de garantizar que la digitalización no sea un privilegio, sino un derecho efectivo dentro del sistema educativo.

En el caso del País Vasco, esta estrategia se articula a través de la línea C19.I2 “Transformación Digital de la Educación”, que contempla la instalación, actualización y mantenimiento de Sistemas Digitales Interactivos (SDI) en las aulas. Este despliegue se ha realizado siguiendo un proceso planificado y coordinado con los propios centros educativos. Ya en octubre de 2024, la administración remitió una comunicación detallada a todos los centros para definir qué espacios serían considerados aulas digitales avanzadas: exclusivamente aquellas destinadas a la docencia directa con alumnado.

En esa misma comunicación se solicitó a los equipos directivos que identificaran el número de aulas y su ubicación concreta, dejando expresamente fuera espacios como salas de profesorado, dependencias administrativas, despachos de dirección o áreas de asociaciones de familias. Este punto resulta clave, ya que evidencia que el despliegue tecnológico se ha concebido desde su origen con una finalidad estrictamente pedagógica, centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada aula digital ha sido equipada de manera homogénea con un conjunto de herramientas tecnológicas diseñadas para complementar la labor docente: un monitor interactivo de gran formato, un ordenador de sobremesa, una cámara web de aula y dos micrófonos inalámbricos —uno personal y otro ambiental—. Este equipamiento permite no solo mejorar la exposición de contenidos en el aula, sino también facilitar dinámicas participativas, trabajo colaborativo y nuevas metodologías activas.



Sin embargo, uno de los elementos que ha generado mayor debate público ha sido la instalación de cámaras en las aulas. Frente a interpretaciones que apuntan a posibles usos de vigilancia, la documentación oficial es contundente: estos dispositivos no están destinados en ningún caso al control ni a la supervisión del alumnado o del profesorado. Su finalidad es exclusivamente pedagógica.

A requerimiento de ÉXITO EDUCATIVO, fuentes del Gobierno vasco afirman al respecto que “las cámaras no están destinadas al control ni a la vigilancia, sino a facilitar la grabación de contenidos educativos o la participación en actividades formativas en modalidad híbrida”.

Las cámaras forman parte de un ecosistema tecnológico orientado a ampliar las posibilidades educativas. Entre sus usos previstos se encuentran la grabación de contenidos didácticos, la retransmisión de clases en situaciones excepcionales o la participación en actividades formativas en modalidad híbrida. Este enfoque permite, por ejemplo, que un alumno que no pueda asistir temporalmente al centro continúe su aprendizaje, o que se desarrollen proyectos colaborativos con otros centros o instituciones.

Además, el uso de estos dispositivos no es obligatorio ni automático. Cada centro educativo, a través de su propio Plan Digital, establece las directrices sobre cuándo, cómo y en qué condiciones pueden utilizarse. Esta autonomía organizativa refuerza el carácter pedagógico del proyecto y evita cualquier interpretación de uso generalizado o indiscriminado.

Otro aspecto relevante es que el control de los equipos recae exclusivamente en los propios centros. No existe una gestión externa ni una supervisión remota por parte de terceros, lo que garantiza que las decisiones sobre su utilización se adopten en el ámbito educativo y bajo criterios docentes. Incluso se contempla la posibilidad de retirar físicamente la lente de las cámaras una vez instaladas, para su custodia y uso puntual cuando el profesorado lo considere necesario.

Este enfoque desmonta de manera clara cualquier vinculación con prácticas de vigilancia. Lejos de convertirse en herramientas de control, las cámaras se integran como un recurso más al servicio del aprendizaje, comparable a otros dispositivos tecnológicos ya habituales en las aulas. Su presencia responde a la necesidad de flexibilizar los procesos educativos y adaptarlos a una realidad cada vez más digitalizada.

En definitiva, las aulas digitales interactivas representan un paso decisivo hacia la modernización del sistema educativo. Más allá del equipamiento, su verdadero valor reside en la posibilidad de transformar la enseñanza, hacerla más inclusiva y garantizar que ningún alumno quede atrás en un entorno cada vez más marcado por la tecnología. La polémica en torno a las cámaras pone de manifiesto la importancia de comunicar con claridad el propósito de estas iniciativas: no vigilar, sino enseñar mejor en un mundo que exige nuevas herramientas y nuevas respuestas.

Así condiciona el origen social la motivación infantil a la hora de estudiar

Una investigación liderada por la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) pone sobre la mesa una de las cuestiones más incómodas, y a la vez más determinantes, del sistema educativo contemporáneo: el esfuerzo de los niños en el aula no depende únicamente de su capacidad o voluntad individual, sino que está profundamente condicionado por su origen social.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 08 de abril de 2026

El estudio, de carácter internacional y desarrollado junto a instituciones como el Centro de Investigación en Ciencias Sociales de Berlín, aporta evidencia empírica a un debate clásico en sociología de la educación: hasta qué punto las desigualdades sociales se reproducen desde edades tempranas a través de mecanismos aparentemente invisibles.

Durante décadas, la investigación educativa ha tendido a centrarse en el rendimiento académico y en las capacidades cognitivas como factores explicativos del éxito escolar. Sin embargo, este nuevo trabajo desplaza el foco hacia una variable menos tangible pero igual de decisiva: la disposición al esfuerzo.

Es decir, no solo importa cuánto sabe un alumno, sino cuánto está dispuesto a esforzarse para aprender. Y aquí es donde emerge con claridad el peso del entorno socioeconómico. Según los resultados del estudio, los niños procedentes de contextos más favorecidos tienden a mostrar mayores niveles de esfuerzo en tareas académicas, mientras que aquellos de entornos más desfavorecidos presentan, en promedio, una menor predisposición a invertir energía en el aprendizaje.

Lejos de interpretarse como una cuestión de actitud individual, los investigadores subrayan que esta diferencia responde a factores estructurales. El entorno familiar, las expectativas de los padres, el acceso a recursos educativos o la percepción de oportunidades futuras configuran, desde edades muy tempranas, la relación que los niños establecen con el esfuerzo.

En contextos socioeconómicos altos, el esfuerzo suele estar asociado a recompensas claras y alcanzables, como el acceso a estudios superiores o empleos cualificados, mientras que en contextos más vulnerables esa relación puede percibirse como incierta o incluso inexistente. Este fenómeno contribuye a consolidar lo que la sociología denomina “reproducción de la desigualdad”: los privilegios y desventajas de origen tienden a perpetuarse a través del sistema educativo.

El estudio de la UC3M introduce además un elemento clave para comprender esta dinámica: el papel de los incentivos. A través de experimentos con niños en edad escolar, los investigadores comprobaron que la brecha en el esfuerzo puede reducirse significativamente cuando se introducen recompensas concretas y visibles en el aula.

Estos incentivos, que pueden ir desde premios simbólicos hasta reconocimientos académicos, actúan como un mecanismo de motivación externa capaz de compensar, al menos parcialmente, las desigualdades de origen. En otras palabras, cuando todos los alumnos perciben que su esfuerzo tiene un retorno inmediato, las diferencias asociadas al contexto social tienden a disminuir.

Fracaso escolar

Este hallazgo tiene importantes implicaciones para las políticas educativas, según los investigadores. Tradicionalmente, las intervenciones contra el fracaso escolar han puesto el acento en reforzar contenidos o mejorar infraestructuras, pero el estudio sugiere que también es necesario actuar sobre la motivación y la percepción del esfuerzo.

Diseñar sistemas de incentivos adecuados podría convertirse en una herramienta eficaz para promover la equidad educativa, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social. No obstante, los investigadores advierten de que estos mecanismos no deben sustituir a políticas estructurales más amplias, sino complementarlas.

La investigación se inscribe en una línea de trabajo más amplia sobre desigualdad intergeneracional que ha cobrado especial relevancia en los últimos años. Diversos estudios han demostrado que factores como el nivel educativo de los padres, el capital cultural del hogar o las redes sociales influyen de manera decisiva en el rendimiento académico de los hijos. En este contexto, el esfuerzo deja de ser una variable puramente individual para convertirse en un fenómeno socialmente construido, moldeado por expectativas, oportunidades y contextos de vida.

En el caso español, donde las diferencias socioeconómicas siguen teniendo un impacto notable en el sistema educativo, estos resultados adquieren una especial relevancia. La escuela, concebida tradicionalmente como un espacio de igualdad de oportunidades, se enfrenta al desafío de compensar desigualdades que se gestan fuera de sus muros.

La evidencia aportada por la UC3M sugiere que, si no se interviene de manera específica, estas desigualdades no solo persisten, sino que se refuerzan a través de mecanismos tan sutiles como la motivación y el esfuerzo.

En última instancia, el estudio invita a replantear una idea profundamente arraigada en el imaginario social: que el éxito académico depende exclusivamente del mérito individual. Si el esfuerzo mismo está condicionado por el origen social, entonces la meritocracia educativa se asienta sobre bases desiguales. Reconocer esta realidad no implica negar la importancia del trabajo personal, sino comprender que no todos los alumnos parten del mismo punto de partida ni enfrentan las mismas condiciones para esforzarse.

Así, la investigación liderada por la Universidad Carlos III de Madrid no solo aporta datos novedosos, sino que abre un debate de fondo sobre el papel de la educación en la construcción —o reproducción— de la igualdad social. En un momento en que las sociedades occidentales buscan fórmulas para reducir las brechas sociales, entender cómo y por qué los niños se esfuerzan en el aula se convierte en una cuestión clave. Porque, como sugiere este estudio, detrás de cada gesto de esfuerzo hay mucho más que voluntad: hay historia social, contexto y oportunidades desiguales.

Joan Carles Marset: “La escuela no puede ser el lugar donde formarse ideológicamente” ENTREVISTA

David Rabadà 27 de marzo de 2026



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA 09.04.2026



Joan Carles Maset es geólogo, editor y ha desarrollado su carrera profesional en el sector editorial. Ejerce como director del Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), donde coordina la producción de las publicaciones académicas y científicas de esta Universidad y supervisa proyectos editoriales institucionales. Paralelamente a su labor profesional en el ámbito universitario, también es una figura destacada en el movimiento laico y ateo en Cataluña por su contribución a la difusión del ateísmo, la promoción del pensamiento crítico, la defensa de la libertad de conciencia y la lucha por la laicidad de las instituciones públicas.

Ha sido vicepresidente de *Ateus de Catalunya* y miembro del Consejo Ejecutivo de la *Unión de Ateos y Librepensadores de España*; es autor de varios ensayos, entre los que destacan *Ateísmo y laicidad* (Los Libros de la Catarata, 2008), una obra donde plantea como la laicidad es la única de la coherencia de la realidad, y en la que también trata diversas cuestiones relacionadas con la separación entre el Estado y las instituciones religiosas, la libertad de conciencia y el impacto de la laicidad en la sociedad contemporánea. También es autor del libro *Probablemente Dios no existe* (Ediciones del Bronce, 2009) —escrita conjuntamente con Gabriel García Voltà—, donde aborda los fundamentos de pensamiento ateo y explica los efectos de su visión del mundo sin creencias religiosas y libre de elementos sobrenaturales. Conversar con él se convierte en un mar de calma, lógica y conocimientos.

¿Qué le llevó a ser el director de Servicio de Publicaciones de la UAB?

Siempre he tenido intereses muy diversos y en algunas épocas lo más complicado para mí ha sido elegir el campo específico al que dedicarme, porque implicaba inevitablemente dejar de lado otros que también me resultaban igualmente atractivos. En su momento estudié geología, filosofía, música, y en el mundo del libro encontré una especie de equilibrio entre algunos de estos intereses diversos y contrapuestos.

En el sector editorial tienes la oportunidad de trabajar con obras literarias, obras de ensayo de temáticas muy variadas y, por supuesto, con libros científicos y académicos, sobre todo en el ámbito universitario. Es un tipo de trabajo que liga bastante con esta manera transversal de enfocar las cosas, quizás algo “renacentista”. También debo reconocer que el libro tiene una aureola cultural muy atractiva, eso de dedicarte a difundir el conocimiento... quizás ahora esto no es tan evidente, porque se han multiplicado los canales de transmisión de contenidos, pero, cuando yo era más joven, trabajar en el ámbito de la edición era sin duda una forma de introducirte directamente en el mundo de la cultura.

En cuanto a mi trayectoria, de hecho empecé mi actividad profesional como profesor de ciencias naturales y de música durante un par de años, pero gracias a mi formación científica me salió la oportunidad de trabajar en una editorial de revistas técnicas y, después de algunas breves experiencias en editoriales comerciales, en 1989 entré en la UAB como jefe de producción de publicaciones. Con el tiempo hice un máster de Edición en la UB, otro máster de Gestión Universitaria en la UAB... Finalmente, en 2008 accedí al cargo de director del Servicio de Publicaciones.

¿Cuáles son los criterios que debería tener un buen editor en la elección de una obra?

Lo primero que debe tener en cuenta un editor a la hora de elegir una obra es la originalidad y la calidad del contenido. Cabe preguntarse qué aporta aquella obra respecto a lo que se ha publicado antes y por qué vale la pena realmente publicarla. Con el tiempo y la experiencia puedes desarrollar cierta intuición para detectar la calidad de un libro, aprendes a distinguir “el grano de la paja”... pero para tomar una decisión acertada lo que necesitas sobre todo es el apoyo de expertos que, quizás no saben tanto de edición, pero sí de la materia sobre la que trata ese libro concreto. Es fundamental contar con un buen equipo de colaboradores que te asesoren sobre la temática específica de cada obra, porque tú nunca puedes llegar a saber lo suficiente de todo.

En el ámbito académico y universitario, por ejemplo, es fundamental que la obra pase por una revisión de expertos, que identifiquen los puntos susceptibles de mejora o que descarten su publicación si no cumple unos criterios mínimos de rigor. Todo esto quizás puede parecer bastante evidente, pero no siempre es tan sencillo, porque no es lo mismo valorar una obra literaria, donde hay que tener en cuenta el estilo, el ritmo, el léxico, la trama... que un ensayo, un libro de carácter técnico, un manual universitario o una obra científica, donde lo más importante es la claridad, la precisión de la información... Sin embargo, si la obra al final resulta aburrida y monótona tampoco cumplirá su función, y aquí vuelve a jugar un papel importante el editor, que más allá del contenido debe saber ver si esa obra cautivará al público al que va dirigida.

¿Cómo integra, o no, su experiencia en Ateus de Catalunya con su labor profesional?

La experiencia en diferentes ámbitos y actividades siempre ayuda a enriquecer tu visión de las cosas y te da más bagaje. En este sentido, supongo que el hecho de haber colaborado en numerosos proyectos relacionados con la difusión del ateísmo y la defensa de la laicidad me habrán aportado más matices y conocimiento, pero lo cierto es que siempre he procurado mantener completamente separados el trabajo y mis convicciones, para que mis ideas o militancia no interfieran en mi actividad profesional.

No me parecería honesto, ni ético, utilizar mi cargo en la Universidad para promover mis convicciones personales. Entiendo que trabajo para una institución plural y democrática, con unos órganos de gobierno legítimos que marcan las decisiones políticas y que mi obligación es realizar mi trabajo con profesionalidad y sin sesgos de carácter partidista o ideológico.

¿Aporta el ateísmo una perspectiva plural en el ámbito académico?

Siempre ha existido una presencia más o menos explícita en el ámbito académico de personas que hacen bandera de su creencia religiosa, sobre todo católica. Cuando yo estudiaba recuerdo a algunos compañeros del Opus Dei que se acercaban discretamente para intentar compartir su fe, con ánimo proselitista, claro, pero de esas conversaciones salieron algunas amistades e, incluso, experiencias interesantes. Mi opinión es que ante esto no sólo es conveniente, sino recomendable, hacer visible en el mundo académico y universitario que también existen personas no creyentes.

La sociedad es plural y por tanto es importante normalizar el hecho de que los ateos o no creyentes están presentes en todos los estamentos, y no sólo eso, sino que cuantitativamente forman uno de los colectivos más numerosos. Además, existe un factor a la vez peculiar e interesante a tener en cuenta, para reflexionar, y es que en el ámbito académico las personas sin creencias religiosas están sobre-representadas en proporción al conjunto de la sociedad, es decir, hay muchos estudios, totalmente rigurosos, publicados en revistas científicas acreditadas, que demuestran que los académicos, especialmente los científicos, son significativamente menos religiosos en general que el resto de la población.

Existe un sesgo marcado en el sentido de que cuanto más formación tiene una persona, menor tiende a ser su nivel de religiosidad. Por tanto, evidenciar este hecho, que responde a una realidad contrastada, debería verse como algo normal. Esto no quita obviamente que en la universidad, y en todas partes, hay personas con profundas convicciones religiosas, que son excelentes científicos e investigadores, y de una humanidad encomiable.

¿Y cómo se convirtió en ateo? ¿Se alejó de la religión o fue a través de la reflexión personal?

A diferencia de la mayoría de personas ateas o no creyentes con quienes he tenido la oportunidad de tratar y debatir a lo largo del tiempo, especialmente durante mi etapa de militancia, yo no puedo decir que haya sido nunca creyente en serio y que después abandonara la religión. Sin duda hay un componente generacional en esto, porque muchos ateos convencidos que he conocido se alejaron de la religión durante el franquismo, cuando la influencia de la Iglesia católica en la sociedad era muy intensa, incluso claustrofóbica, y entonces se dieron cuenta de que aquel discurso no encajaba con sus ideas, pero yo era todavía muy joven cuando murió el dictador y estoy convencido de que todo aquello apenas tuvo influencia en mí.

En mi caso, mis convicciones como no creyente parten sobre todo de una base racional. Recuerdo que, de pequeño, fui a algunas clases de catequesis para preparar la comunión, y todo lo que nos contaban sobre Jesús y la Iglesia me parecía incomprensible, incoherente... ¡Para creerse todo aquello había que tener algo que llamaban fe! Pero esa fe para mí era demasiado etérea, y yo buscaba respuestas inteligibles. Las primeras lecturas de fragmentos de los evangelios me convencieron de que allí algo se tambaleaba, e hicieron que nunca acabara de sentirme cómodo en ese contexto. Me quedé con ganas de profundizar más y al cabo de los años algunas lecturas, como las *Doce pruebas de la inexistencia de Dios*, del anarquista Sébastien Faure, en el fondo un libro de lógica elemental por lo que no hace falta tener una gran formación, o las obras de Sartre y Nietzsche, entre otras, me fueron confirmando lo que ya sospechaba, que desde un punto de vista racional, la idea de Dios no se sostiene.

Después he acabado entendiendo que la religión evidentemente no tiene fundamento racional, sino emocional, como la mayoría de las cosas importantes en la vida, y que por eso es capaz de arrastrar a multitudes. El ser humano en el fondo es más emocional que racional, pero esto no hace que sean ciertas las afirmaciones de la religión. Hay que entender que la religión puede ser útil en momentos difíciles para dar respuesta a algunas de las inquietudes más importantes del ser humano, como la muerte, y también lo fue en el pasado para cohesionar a la sociedad, y ésta es la base de su éxito.

Pero si en serio queremos construir un futuro mejor debemos abstraernos de recetas simples y narcóticas y ser capaces de mirar la realidad en la cara: reconocer que no hay ningún Dios, que la muerte es nuestro fin y que no habrá una vida posterior, que solo las personas nos podemos ayudar unas a otras, que la oración es un canto vacío de nuestro proyecto e ilusiones, que entre todos tenemos que colaborar para construir un mundo más justo en el que podamos convivir en armonía o, al menos, tolerarnos... Debemos partir de una concepción fáctica de la realidad si queremos avanzar, porque el sueño, el deseo, la fe en una trascendencia que no existe, nos pueden dar confort temporal, pero no solucionarán nunca los problemas de la humanidad.

España se define como estado aconfesional. ¿En qué se diferencia un estado laico de uno aconfesional?

La principal diferencia es que un Estado laico considera que la religión es un asunto privado de las personas y, por tanto, que no es competencia suya, más allá de garantizar el derecho a la práctica religiosa, siempre que respete los derechos y libertades de todos los ciudadanos. Tampoco otorga a los fieles ningún privilegio por el simple hecho de sostener unas creencias determinadas. El Estado aconfesional, o no confesional, sería en cambio aquel que no promueve o defiende ninguna religión concreta, pero sí considera las creencias religiosas como un valioso asunto para la sociedad y, por este motivo, establece formas de cooperación con las



diferentes confesiones religiosas. Éste es el modelo que existe actualmente en el Estado español, donde el artículo 16.3 de la Constitución establece claramente que «ninguna confesión tendrá carácter estatal», pero a continuación dice que «Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones».

En una lectura rigurosa, podría plantearse incluso si el hecho de mencionar de forma preeminente a la Iglesia católica, y establecer la necesaria cooperación del Estado con ella en la Constitución, no acerca a España incluso más a un modelo de relación confesional, con la Iglesia católica en una situación privilegiada, que a un modelo de Estado aconfesional. Por supuesto, España no puede considerarse en ningún caso un Estado laico. No voy a entrar ya en el detalle de los acuerdos del Estado con la Santa Sede, que formaliza los privilegios de la Iglesia católica en el ordenamiento jurídico del Estado español a través de tratados internacionales, o en la Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980, que extiende algunos de estos privilegios a otras confesiones.

Sin embargo, también debemos recordar que algunos países de nuestro entorno que a menudo consideramos como referentes democráticos son explícitamente confesionales, como Inglaterra, donde el rey es el jefe de la Iglesia anglicana, o Dinamarca, donde el artículo 4 de la Constitución dice que «La Iglesia evangélica luterana es la iglesia nacional danesa y goza, como tal, del apoyo del Estado». Yo me preguntaría si ese enunciado es compatible con un régimen verdaderamente democrático, y dónde quedan entonces los derechos de los no creyentes, agnósticos o ateos.

¿Cómo cree que el pensamiento crítico y la libertad de conciencia deben tener mayor presencia en los planes de estudio?

El pensamiento crítico es la capacidad de poner en cuestión las verdades aceptadas y de intentar encontrar la explicación más sensata y razonable ante cualquier fenómeno, dejando de lado todo tipo de prejuicios, por tanto es la base del conocimiento. Sólo cuando existe libertad para pensar se puede avanzar en el conocimiento de la realidad. Por el contrario, la ausencia de pensamiento crítico nos lleva al dogma y, en consecuencia, hacia el oscurantismo y la negación de la libertad.

En el ámbito académico, el pensamiento crítico es la clave de bóveda para avanzar en cualquier investigación y generar conocimiento nuevo, en definitiva, para contribuir al progreso de la sociedad y el bienestar de los seres humanos. Por su parte, la libertad de conciencia es el derecho de las personas a sostener sus propias creencias o convicciones sin interferencia de ninguna autoridad externa. John Stuart Mill decía que la libertad de conciencia era «la libertad en el sentido más amplio de pensar y sentir, la libertad absoluta de opiniones y pareceres sobre cualquier materia práctica o especulativa, científica, moral o teológica». Por eso, todas las disciplinas académicas y científicas deberían fomentar en sus planes de estudios el pensamiento crítico y la libertad de conciencia, porque sin apertura de mente y libertad de pensar, sin capacidad de análisis crítico, sólo nos queda el dogma, la incultura, y la sumisión al integrismo más retrógrado e intolerante.

¿Cree que la transmisión de conocimientos reales y contrastados es fundamental para que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico acertado?

Sin duda. En mi opinión sólo se puede hablar de conocimiento «real» cuando es contrastado, de no ser así podemos hablar de creencias, de intuiciones, de opiniones -con más o menos fundamento-, pero nunca de conocimiento. Si una afirmación no puede ser probada, si no tenemos argumentos realmente consistentes para defenderla... entonces no tenemos razón para mantenerla. Bertrand Russell dijo que «El hecho de que una opinión haya sido ampliamente sostenida no es ninguna evidencia de que no sea completamente absurda», y tenía razón. Incluso a menudo es más fácil que se extienda una idea absurda, sobre todo si es llamativa —hoy en día lo podemos ver en las redes sociales—, que otra sensata. Por eso es fundamental que los estudiantes aprendan a trabajar con criterios científicos y sean rigurosos a la hora de investigar, que no tengan miedo de preguntarse por las razones de las cosas. Lo que planteaba Kant con su **¡atrévete a pensar!**, que se convirtió en el lema oficioso de la Ilustración.

¿Cuál es la diferencia entre la religión y el ateísmo?

La diferencia entre la religión y el ateísmo parte precisamente de esa confrontación. El ateísmo no es la posición del que “cree” que Dios no existe —como describió Dostoyevsky en Los demonios—, sino del que considera que no existen evidencias razonables que permitan sostener la existencia de Dios. Mientras las religiones basan su creencia en la fe, no necesita evidencias porque está más allá de la razón. Es una diferencia radical, metodológica. La conclusión es evidente para quien quiera verla...

¿Cómo describiría la importancia de la laicidad en la educación?

Promover una educación laica es esencial para formar personas con espíritu crítico y una mentalidad abierta al conocimiento. El sistema educativo debería formar a los estudiantes en conocimientos positivos y en los valores cívicos y democráticos que sean patrimonio común de nuestra sociedad. La escuela no puede ser el espacio en el que formarse ideológicamente.

¿Por qué razones?

Básicamente por dos razones, si planteamos la educación como un campo de batalla entre ideologías contrapuestas entonces nunca será posible llegar a un consenso mínimo para formar a nuestros jóvenes y niños, y todos pagaremos sus consecuencias. Por otra parte, debemos ser conscientes de que la educación nunca estará completamente libre de influencias ideológicas, pero en la medida de lo posible deberíamos velar por que la escuela, o los centros educativos en general, no estén secuestrados por la ideología.

En la escuela, en el instituto, incluso en la universidad, debe estudiarse el fenómeno religioso, por supuesto, al igual que el pensamiento ateo, en la asignatura de filosofía, por ejemplo. Algo muy distinto es que se imponga una asignatura de religión confesional impartida por profesores que deben dar ejemplo de su fe, seleccionados por los obispos con el único objetivo de enviar unas creencias determinadas y unos valores morales que no tienen por qué ser compartidos. Después la Iglesia puede decir que no es así, que ellos explican todas las religiones y hablan de valores universales... ¿pero qué diríamos si hubiera una asignatura de comunismo que la diera una persona designada por los miembros del Comité Central del partido comunista de turno! Una aberración, ¿no? ¡Pues estamos en lo mismo!

En ocasiones se dice que no se puede conocer la historia, o el arte, sin la contribución de la Iglesia católica a estas disciplinas. Claro que no, pero una cosa es estudiar historia o arte y otra muy distinta hacer apología en clase de una religión concreta, obviando todos sus aspectos oscuros. Hay que leer, escuchar opiniones, contrastar argumentos... Si hablamos de religión hablamos también de la misoginia de la Iglesia, de la inquisición, de las cruzadas, de cómo durante el asedio de Besiers, en la cruzada albigense, el legado papal dijo aquello de «¡Matelos a todos, que Dios ya reconocerá a los suyos! y entonces asesinaron sin contemplaciones viejos, mujeres, niños... ¡unas 10.000 personas! Por supuesto que barbaridades se han hecho por todas partes, en algunos países que se declaraban “ateos” como la antigua URSS o China de Mao las matanzas tienen poco que envidiar a los cometidos en nombre de la religión.

Así pues, ¿qué enseñamos en la escuela?

En la escuela enseñamos pues historia, arte, química, economía, y valores cívicos y democráticos, y dejamos mejor las creencias aparte.

Le pongo un dilema: ¿libertad de expresión religiosa o laicidad institucional pública?

No veo ningún dilema en esa sentencia. La libertad de expresión abarca todas las esferas, tanto la religiosa como la no religiosa, por tanto una persona que defienda realmente la laicidad también debe velar por la libertad de las personas religiosas en poder expresar sus creencias. Esto no debe confundirse con la pretensión de muchas confesiones religiosas de intentar imponer la enseñanza de la religión y de sus valores en el ámbito educativo que, por definición, debería ser laico, es decir libre de interferencias religiosas o no religiosas.

La laicidad institucional pública es el principal mecanismo para garantizar la libertad de expresión de todos independientemente de sus creencias y convicciones personales. La laicidad se basa en tres principios básicos: la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, la libertad de conciencia, que evidentemente permite a todo el mundo formarse sus propias convicciones, religiosas o no, y la estricta separación entre el Estado y la Iglesia.

¿Qué aconsejaría a los estudiantes universitarios para mejorar su futuro profesional y personal?

Es una pregunta difícil de responder porque es muy abierta, pero yo les diría que, si la saben aprovechar bien, la experiencia de estudiar en la universidad es una etapa magnífica en la que pueden adquirir conocimientos especializados, habilidades de carácter más general, sumergirse en una vida social apasionante, crecer como personas y prepararse para tener en el futuro una carrera profesional más gratificante, o incluso brillante. En definitiva, para abrirse las puertas a una vida mejor y más satisfactoria. Por tanto, es una oportunidad única que deberían saber aprovechar en la medida de lo posible.

Una recomendación personal, aunque yo no pude disfrutarla en mi época simplemente porque no existía: que aprovechen la oportunidad de hacer una estancia Erasmus en el extranjero, les abrirá la posibilidad de conocer otras realidades, con personas de otros países y culturas, nuevas formas de aprendizaje y, si todo va bien, les permitirá vivir una experiencia magnífica que recordarán toda la vida, comenzar a vivir de forma independiente... En fin, que se esfuercen para sacar el máximo provecho y disfruten de la oportunidad de estudiar, que puede ser una época dura pero también tremendamente gratificante.

Y por último, ¿tiene algún proyecto profesional en su futuro inmediato?

Bien, debo decir que en poco menos de un año me llegará la jubilación y, por tanto, a estas alturas mi principal aspiración a nivel profesional, más que emprender grandes proyectos nuevos, es dejar acabados los que ahora mismo tengo en marcha. Básicamente la reorganización de las ediciones de la UAB para mejorar los procedimientos de producción y que los libros que publiquemos puedan optar a obtener el sello de calidad en edición académica, un reconocimiento que acredita la calidad de los contenidos y de la edición. De esta manera nuestros autores, mayoritariamente académicos, podrán utilizar sus publicaciones como méritos para obtener las acreditaciones correspondientes a las agencias oficiales de evaluación de la investigación, como ANECA o AQU.



Más allá de eso, lo cierto es que también tengo muchos proyectos personales a la vista por esta nueva etapa vital que se avecina: escribir varios libros sobre ateísmo, genealogía e historia familiar – otra de mis aficiones -. También me gustaría hacer un libro para explicar, y en mi opinión, qué hacemos en este mundo y cómo la organización social y política puede contribuir a diseñar a un futuro mejor para la especie humana, en armonía con los demás seres vivos, por supuesto.

Por último, cuando acabe estos proyectos más inmediatos quizás me animaría a escribir también alguna novela. Supongo que después de toda una vida trabajando con libros me arrepiento un poco de no haber tenido más tiempo para dedicarme yo mismo a escribir todo lo que me gustaría, y por eso espero disponer de tiempo para poder hacerlo en un futuro cercano.

La caja de Pandora del pedagogismo **OPINIÓN**

Dan Clarasó Sanz. 8 de abril de 2026

Si pensamos en la mitología griega, Pandora no abre una caja cualquiera: abre un contenedor lleno de males enviados por los dioses, pensado para castigar a la humanidad. Allí hay enfermedades, sufrimiento, discordia, mentiras... y al fondo, sólo queda la esperanza. Siempre me ha fascinado esta historia, sobre todo porque la esperanza no es siempre un consuelo. A veces es más bien una trampa: mantiene a los humanos esperando, aunque el problema sea estructural.

No puedo dejar de ver paralelismos con nuestro sistema educativo. Como advertía Hannah Arendt (1961), la educación no puede basarse en promesas abstractas de futuro, sino en la responsabilidad de transmitir un mundo real y concreto que ya existe a las nuevas generaciones, y preparar a los alumnos para afrontarlo.

El regalo envenenado

En los últimos años, desde el *Departament d'Educació* se nos ha vendido un modelo como la gran solución pedagógica: «más inclusivo, más competencial, más centrado en el alumno, más moderno...». Son términos que todos conocemos, que suenan muy bien en conferencias y titulares, pero cuando lo ves desde el aula, la realidad es distinta.

El pedagogismo, con todo su vocabulario y su liturgia de metodologías, promete transformar la educación sin poner casi en cuestión lo que ya tenemos. Tal y como señala Inger Enkvist, muchas reformas educativas contemporáneas se construyen más sobre ideología pedagógica que sobre evidencia contrastada. Como en Pandora, nos entregan una caja brillante y llena de promesas, con la diferencia de que a Pandora la avisan de la trampa, Zeus le dice que no la abra. Mientras que en nuestro caso, podríamos decir que nos presionan a abrirla.

La liberación de los males

¿Y qué ocurre cuando abrimos la caja?

Los docentes nos encontramos con una sobrecarga burocrática enorme, currículos que cambian constantemente y un lenguaje tan farragoso que cuesta entender qué es realmente importante. A menudo se nos exige aplicar metodologías 'innovadoras' sin que exista una evidencia empírica clara de su impacto en el aprendizaje. La fascinación por el pedagogismo y las modas metodológicas, sin contraste con datos objetivos, puede generar sobrecarga y desorientación. Esta preocupación está avalada por síntesis de investigación como las de John Hattie (2020), quienes muestran que muchas 'innovaciones' educativas tienen un impacto mínimo o nulo sobre el aprendizaje de los alumnos, en contraste con las prácticas comprobadas con evidencia sólida que sí producen efectos significativos.

Y mientras esto ocurre, el conocimiento, la rigurosidad y la exigencia académica quedan desdibujadas, en una dinámica que Gregorio Luri (2020) ha descrito como la progresiva sustitución del saber por la actividad.

Todo esto crea una paradoja: se habla de autonomía pedagógica e innovación, pero en realidad se impone un modelo cerrado que no deja margen para pensar o actuar de forma diferente.

Zeus y la ilusión del progreso

Si seguimos con la mitología, Zeus no castiga directamente. Es astuto: seduce, convence, promete. El pedagogismo funciona así. No ves la violencia directa, sólo un relato muy bien construido que promete mejoras constantes y reales, sin que nadie pueda demostrar si realmente funcionan.

Y nosotros, los docentes, quedamos atrapados en esta promesa: que si el próximo año todo será mejor, que si aplicamos todas las instrucciones, que si nos formamos más... Siempre con la esperanza como última garantía de que las cosas cambiarán. Pero la esperanza no es resultado; es expectativa de que quizás nunca se cumpla.

La esperanza como mecanismo de contención

Y ahí es donde entra el último elemento de la caja de Pandora: la esperanza. Mantiene el sistema en funcionamiento, aunque muchas cosas no vayan bien. Nos hace seguir trabajando, intentando aplicar todo lo

que se nos pide, con la ilusión de que las cosas mejorarán. Pero a menudo la realidad es que sólo nos mantiene ocupados sin afrontar los problemas de fondo.

Recuperar el fuego, no la caja

Por suerte, antes de Pandora está Prometeo, que roba el fuego a los dioses. El fuego simboliza el conocimiento, la técnica, la razón. Y quizás es aquí donde deberíamos centrarnos: no en la fascinación por la caja y las promesas de mejora mágicas, sino en recuperar un debate basado en conocimiento, evidencia y rigor.

Es decir, reivindicar el conocimiento disciplinario, exigir evaluaciones rigurosas, diferenciar innovación real de moda pedagógica y poner la evidencia antes que la retórica. Para avanzar, es necesario priorizar prácticas educativas con impacto demostrado, reforzar el conocimiento disciplinario y evaluar las metodologías con rigor, antes de dejarnos seducir por promesas brillantes.

Los mitos griegos no eran cuentos para niños. Eran advertencias. Quizás el problema no es lo que hay dentro de la caja, sino nuestra disposición a seguir aceptándolo una y otra vez, olvidando —como nos recuerda Hannah Arendt— que educar implica asumir responsabilidades, no sólo esperar resultados.

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Ha sido Profesor de Educación Física en centros privados en el Área de Girona. Actualmente ejerce en centros públicos de enseñanza secundaria del Área de Cataluña Central.



Las maestras de infantil 0-3 madrileñas inician una huelga indefinida: «Somos la etapa olvidada»

Maestras de toda la red se manifestarán tres días seguidos y han convocado a las compañeras del resto del país para el 7 de mayo para reivindicar mejoras en sus condiciones de trabajo

Pablo Gutiérrez de Álamo. 7 abril 2026

Decenas de mujeres más o menos jóvenes. Algunos hombres también. Llevan camisetas amarillas, pancartas, cacerolas y silbatos. No parecen muchas, pero hacen ruido como si fueran muchas más. Por ellas y, dicen, por las criaturas a las que cuidan y educan en condiciones, desde hace décadas, en el límite.

Ratios elevadas, salarios imposibles, atomización del sector, falta de profesionales, atención inadecuada para niñas y niños... Los problemas de la educación infantil de primer ciclo (el 0-3) se acumulan año tras año a pesar de las buenas palabras, como denuncian las convocantes de la huelga indefinida, la Plataforma Laboral de Educación Infantil.

Salarios

«Somos la etapa olvidada», dice Almudena Pizarro. Es maestra de formación, como su compañera Jorgelina Balbo, con quien está en la acera de la calle Alcalá, frente al Ministerio de Educación, con sendos silbatos.

Aunque ambas son maestras de formación, sus contratos son de técnicas de educación infantil. Esto supone que su salario es cerca de 500 euros inferior al de las compañeras del 0-3, también maestras, pero con contratos mejores.

Rosa Marín, maestra de infantil y portavoz de la Plataforma Laboral de Educación Infantil (PLEI), atiende a los medios a voz en grito para salvar la cacerolada que se desarrolla mientras lo hace. Explica que las educadoras de centros de gestión directa, es decir, públicos al 100 %, tienen salarios que rondan los 1.700 euros mensuales. Las compañeras de los de gestión indirecta (titularidad pública gestionada por una empresa) y los privados, reciben el salario mínimo.

«No podemos vivir en estas condiciones porque no somos independientes económicamente», afirma, tajante, Marín.

Ratios

Pizarro dicen que son la etapa olvidada no solo por el salario más bajo y la misma o mayor carga de trabajo que las compañeras. También por tener unas ratios imposibles que en la privada, dicen ella y Balbo, suponen que, a veces, una educadora se encuentre con 12 o 14 bebés en el aula.

«Cuando hablamos de bebés hablamos de criaturas de 4 meses a un año», explica Balbo. «Dependen de nosotras para que los eduquemos, para que los cuidemos, que les demos de comer», comenta Pizarro.

La norma actual, el decreto 18/2008, fija la ratio en ocho bebés menores de un año por educadora; 14 criaturas de entre un año y dos y, finalmente, 20 de entre dos y tres años. Esta es la razón para que se concentren hoy frente al Ministerio (y mañana, frente a la Consejería).

Fuentes del Departamento que dirige desde hace unas pocas semanas Milagros Tolón, hablan de la apuesta del Ejecutivo de Sánchez para aumentar las plazas públicas en todo el Estado. Pero esquivan la pregunta sobre si hay intención de modificar las condiciones mínimas del 0-3.

«Por mucha formación y mucha experiencia que tenga (una educadora), solo tiene dos ojos y dos manos», asegura Marín.

La Plataforma exige que se cumplan las recomendaciones de la Unión Europea y que, recuerda, se cumplen en las escuelas municipales de gestión pública de Madrid. En ellas, hay cuatro bebés menores de un año por educadora; cinco en el caso de las criaturas de uno a dos años y, seis, de entre dos y tres años.

No solo esto, sino que como recuerda Marín, en estas escuelas se fomenta la pareja pedagógica, desde los tiempos del anterior ejecutivo de Manuela Carmena con la coalición de Más Madrid. «Si hay voluntad política se puede, por eso venimos a exigirla hoy», sentencia.

Tenis administrativo

Mientras las maestras y técnicas reivindican mejoras en las ratios y en los salarios, así como en las infraestructuras de los edificios o en la atención temprana, las administraciones educativas se pasan la patata caliente de unas a otras.

La Plataforma ha conseguido reunirse con Ministerio y con Consejería madrileña, no así con el Ayuntamiento de la ciudad.

El primero habla de la importante apuesta que ha hecho por la educación infantil pública en los últimos años con una importante inversión en la creación de plazas públicas, mientras no se pronuncia sobre la posibilidad de modificación del decreto de requisitos mínimos, que es el que impone las ratios existentes.

Fuentes de la Comunidad de Madrid aseguran que desde hace años se ofrece gratuidad en este ciclo de infantil y se hacen todas las mejoras necesarias para que los centros estén en condiciones, mientras critica al Ministerio por dejar fuera de la regulación básica a la educación infantil en el decreto que está preparando en estas fechas.

Rosa Marín asegura que la administración educativa autonómica «es consciente de la necesidad de bajar las ratios, de tener más personal, pero todo es burocracia, va lento y no hay ningún compromiso. Queremos un mapa, una hoja de ruta de mejoras, es lo que les exigimos», mientras explica que el Ministerio solo va a regular las enseñanzas obligatorias y «hay que exigirle que regule el resto de etapas educativas».

Seguimiento

Según las cifras que manejaba la plataforma, esta mañana el seguimiento de la huelga, que es indefinida, ha sido: en colegios en donde se imparte el 0-3, del 41,67 %, («y eso que muchas directoras en los coles no han informado y han intentado vulnerar el derecho a la huelga de las compañeras»); en las escuelas de gestión directa, del 47,71 %; del 64 % en las de gestión indirecta y, tan solo del 2,69 % en las privadas.

En su caso, Marín ha recordado que en estas últimas, las plantillas «viven en servicios mínimos», lo que supone que muy pocas de sus educadoras hayan podido secundar la huelga. «No se puede vivir en servicios mínimos porque la calidad educativa no cubre las necesidades de individualidad y de cuidado que merece la infancia», ha explicado Marín.

El próximo 7 de mayo están llamadas a una jornada de huelga en apoyo a las educadoras madrileñas las compañeras de otras comunidades autónomas, con quienes están coordinadas en la Plataforma Estatal de Educación Infantil.

La Fundación ANAR ayudó a 20.000 menores en situación de riesgo

El informe anual de las Líneas de Ayuda ANAR alerta del peso de los problemas de salud mental, especialmente la conducta suicida, y de la presencia creciente de la violencia y los riesgos asociados al entorno digital en la vida de niños, niñas y adolescentes.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 8 abril 2026

La Fundación ANAR atendió 250.000 peticiones de ayuda en 2025 a través de sus diferentes servicios —teléfono, chat y correo electrónico— con las que pudo ayudar a 19.990 niños, niñas y adolescentes (NNA) en toda España, según recoge el Informe anual de las Líneas de Ayuda ANAR 2025.

Estos datos reflejan la dimensión de un servicio que, como destacó durante la presentación del informe el director técnico y portavoz de la entidad, Benjamín Ballesteros, constituye un recurso esencial para menores que atraviesan situaciones de vulnerabilidad, riesgo o desamparo.

El documento analiza las consultas recibidas a lo largo del año a través del Teléfono ANAR de Ayuda a Niños/as y Adolescentes, el Teléfono ANAR de la Familia y los Centros Escolares, el Chat ANAR y el correo

electrónico. Todas estas herramientas forman parte de un sistema de atención permanente y confidencial destinado a escuchar y orientar a menores y a su entorno.

Durante la presentación, Diana Díaz, directora de las Líneas de Ayuda de ANAR, subrayó que los datos del informe “no nos dejan indiferentes” y recordó que las líneas están dirigidas principalmente a niños, niñas y adolescentes, aunque también reciben consultas de personas adultas cercanas, como familiares o profesionales del ámbito educativo.

La salud mental, principal motivo de consulta

El informe muestra que el número de NNA atendidos ha seguido aumentando en los últimos años. En 2025 la fundación ayudó a 19.990 niños, niñas y adolescentes, lo que supone 1.642 casos más que el año anterior y un incremento del 21,6% en los últimos cinco años.

Para prestar esta ayuda fue necesario gestionar más de un cuarto de millón de peticiones de ayuda procedentes de todo el país.

Uno de los datos más relevantes del informe es el peso de los problemas de salud mental entre los menores que contactan con las líneas de ayuda. Según el análisis de ANAR, el 51,8% de las consultas realizadas directamente por niños, niñas y adolescentes están relacionadas con la salud mental.

Dentro de este ámbito destaca especialmente la conducta suicida. En 2025 se atendieron 6.467 situaciones en las que los menores presentaban ideación o intento de suicidio, y en 1.405 casos la tentativa ya estaba iniciada en el momento de la llamada.

Durante la presentación del informe se explicó que este problema se ha convertido en el principal motivo de consulta directa por parte de menores y que ha registrado un incremento significativo respecto al año anterior.

Además, las autolesiones, las adicciones o los problemas de conducta también muestran una tendencia al alza en los casos atendidos.

Violencia y problemas familiares

Junto a la salud mental, la violencia continúa siendo uno de los factores más presentes en las consultas recibidas. El informe señala que la violencia contra niños, niñas y adolescentes es el principal motivo de consulta para las familias y el entorno educativo, con un 63,3% de los casos.

Entre las situaciones detectadas se encuentran el maltrato físico y psicológico, la agresión sexual, el acoso escolar o la violencia de género.

Durante la presentación también se puso el foco en el papel del entorno familiar. Según se explicó, los menores que contactan con las líneas de ayuda reflejan con frecuencia problemas graves presentes en sus familias, como situaciones de violencia, adicciones o conflictos legales.

Tecnología y nuevas problemáticas

Otro de los elementos destacados es la creciente presencia del entorno digital en los casos atendidos. Según los datos recogidos, las tecnologías de la relación, información y comunicación están implicadas en el 62,7% de los casos ayudados en 2025.

Esta influencia tecnológica puede estar relacionada con fenómenos como el ciberacoso, el *grooming*, el *sexting* o la exposición a contenidos nocivos, que afectan de manera creciente a niños, niñas y adolescentes.

Problemas prolongados y de alta gravedad

El informe también analiza la duración y gravedad de las situaciones atendidas. En el 55,5% de los casos los problemas se prolongan durante más de un año, mientras que el 62,4% se producen de forma diaria.

Además, el 70,4% de las situaciones presentan un nivel de urgencia alto y el 81,7% corresponden a problemas de elevada gravedad, lo que refleja la complejidad de los casos que llegan a las líneas de ayuda.

Derivaciones e intervenciones

Para poder atender estos casos, ANAR trabaja en coordinación con distintos organismos públicos y servicios especializados. En 2025 la fundación realizó 65.826 derivaciones a recursos externos, entre ellos servicios sociales, sanitarios, educativos o policiales.

Asimismo, se llevaron a cabo 8.411 intervenciones en situaciones de máxima gravedad, cuando el menor se encontraba en riesgo o desamparo y fue necesario activar recursos de emergencia o protección.

Según se explicó durante la presentación, estas intervenciones se realizan especialmente cuando el menor no cuenta con adultos protectores en su entorno y necesita la actuación inmediata de los servicios públicos.

El informe concluye que el aumento de las peticiones de ayuda y la gravedad de muchas de las situaciones atendidas evidencian la necesidad de reforzar la prevención, la detección temprana y la coordinación entre instituciones para proteger a la infancia y la adolescencia.

La calidad educativa en riesgo: la incoherencia de llevar la ESO a los colegios de primaria en Madrid **OPINIÓN**

Maestra 1314. 9 abril 2026

La Comunidad de Madrid ha convertido en bandera educativa estos últimos años la incorporación de los primeros cursos de la ESO en colegios de primaria. Lo presenta como una medida moderna, conciliadora y beneficiosa para el alumnado. Pero quienes trabajamos en centros públicos sabemos que no es más que otra ocurrencia propagandística que ignora la realidad de las aulas.

Soy maestra en un colegio público de línea uno en la Comunidad de Madrid. Las aulas están saturadas, con ratios que exigirían desdobles urgentes. Sin embargo, en mi centro —como en tantos otros— se ha instalado una lógica que, aunque comprensible por el cansancio y la precariedad, es profundamente equivocada: mejor no desdoblar, no vaya a ser que lleguen más alumnos. Y lo más preocupante es que, en ocasiones, este razonamiento se formula con un trasfondo excluyente: se teme que lleguen “más alumnos” porque la escuela pública recibe cada vez más diversidad, no solo en forma de necesidades educativas especiales, trastornos o discapacidades, sino también de alumnado en situación de exclusión social, con desconocimiento del idioma, incorporación tardía o trayectorias vitales complejas.

Ese miedo, que pudiera parecer razonable es injusto y contrario a la esencia de la educación pública. Convertir la diversidad en una amenaza es asumir como normal lo que debería indignarnos: que no tengamos los recursos necesarios para atenderla con dignidad. La solución no puede ser cerrar la puerta ni evitar desdobles para que “no nos manden más”. La solución es exigir más profesorado, ratios más bajas, apoyos estables y políticas que garanticen que cada alumno y alumna —venga de donde venga— recibe la atención que merece.

En este contexto, mi centro ha recibido la propuesta de introducir 1.º de ESO el próximo curso y así convertirse en CEIPSO. El claustro está dividido, pero el equipo directivo ha dado su visto bueno. Y aquí también conviene ser sinceras: hay profesionales que ven en esta medida una oportunidad, ya sea por la ampliación de servicios como el comedor —gestionado por empresas externas que generan ingresos y margen de maniobra para la dirección— o por la sensación de “crecimiento” del centro. Pero crecer sin recursos, sin espacios y sin planificación no es mejorar: es cargar aún más peso sobre quienes ya sostenemos el sistema con nuestras espaldas.

En mi colegio, como en tantos centros públicos de primaria, convivimos con una enorme complejidad educativa: dos aulas TEA, un aula de enlace para alumnado recién llegado sin dominio del idioma, una de compensatoria para quienes arrastran situaciones de exclusión o desfase curricular... y aun así no contamos con algo tan básico como un aula de música. Esta área se imparte en el salón de actos, un espacio que se comparte con psicomotricidad, teatro y cualquier actividad que no cabe en otro lugar.

Es decir, ya trabajamos en un edificio exprimido hasta el límite, donde cada metro cuadrado tiene varios usos simultáneos y donde la falta de espacios específicos es una realidad cotidiana.

Aun así, se pretende introducir la ESO sin que existan las condiciones mínimas. Secundaria no solo requiere un laboratorio o un aula específica: exige también nuevos espacios de apoyo, otra aula de compensatoria y mantener —sin mezclas forzadas— los recursos de atención a la diversidad que ya tenemos.

Pero la propuesta aprobada por inspección implica que las aulas TEA y la de enlace se compartirán entre etapas, mezclando necesidades, edades y dinámicas que no deberían solaparse. Se da por hecho que bastará con “hacer obras”, pero nadie explica cómo se garantizará que esos espacios cumplan los requisitos pedagógicos, de seguridad y de especialización que la etapa de secundaria exige por ley.

La Comunidad de Madrid no está construyendo los institutos que necesita. En lugar de ello, está quitando aulas a los colegios públicos: ya son más de cien los centros que impartirán ESO el curso que viene. En vez de dotar a los institutos de servicios de comedor, actividades extraescolares o programas de acompañamiento, se opta por convertir a los colegios públicos en centros híbridos que recuerdan más a modelos educativos del pasado que a un sistema moderno y equitativo. Es una forma de abaratar la educación pública mientras se presume de eficiencia.

Uno de los argumentos más repetidos para justificar esta medida es que el alumnado de 1.º de ESO “es muy pequeño” y necesita un entorno más protegido. Se sugiere que, si pasan a un instituto, corren el riesgo de caer en malas compañías, bandas juveniles o fracaso escolar. Esta narrativa, además de simplista, es profundamente injusta. Cuestiona el trabajo de los profesionales de los institutos, de sus equipos directivos, de orientación y de convivencia. Y transmite la idea de que la adolescencia debe gestionarse mediante el control y el miedo, no con la educación y la responsabilidad compartida. Convertir casos particulares en norma general es gobernar desde la ignorancia y la nostalgia, no desde la evidencia pedagógica.

En el plano normativo, la contradicción es evidente. La LOMLOE establece un marco estatal que apuesta por la equidad, la inclusión y la adecuación de los recursos a las necesidades reales del alumnado. Define con

claridad las exigencias curriculares y organizativas de cada etapa, y subraya la importancia de contar con espacios específicos, profesorado especialista y recursos adecuados para secundaria.

Frente a ello, la Comunidad de Madrid ha impulsado la llamada Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa, una norma que se presenta como garante de la libertad de las familias, pero que en la práctica prioriza la competencia entre centros y la lógica de mercado por encima de la planificación educativa basada en necesidades reales.

El resultado es que medidas como introducir la ESO en colegios de primaria se justifican bajo el paraguas de la “autonomía de los centros” y la “demanda de las familias”. Es un choque frontal entre un modelo que busca cohesión y equidad y otro que antepone la apariencia de libertad a la calidad educativa.

Convertir colegios en centros mixtos no es modernizar la educación: es abaratarla. Es renunciar a construir institutos, a invertir en orientación, a reforzar la convivencia y a ofrecer al alumnado de 12 a 16 años un entorno adecuado a su desarrollo.

La incorporación de la ESO en colegios de primaria no responde a criterios pedagógicos ni a necesidades reales del alumnado. Responde a una estrategia política que prioriza la propaganda sobre la planificación, y que utiliza a los centros públicos como piezas intercambiables en un tablero que no tiene en cuenta ni a los profesionales ni a los estudiantes. Y quienes pagarán las consecuencias serán, una vez más, los centros públicos, sus docentes y, sobre todo, el alumnado. La educación pública no necesita más experimentos políticos: necesita recursos, respeto y la voluntad real de garantizar igualdad de oportunidades.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Construir democracia OPINIÓN

Algunos informes y encuestas ponen los pelos de punta. Preocupa (y mucho) el deterioro de la democracia que manifiesta la ciudadanía. Sobre todo, los más jóvenes. Sabemos que la escuela como institución no puede ser la única solución. Pero convendría preguntarnos: ¿qué hacemos en los centros educativos?

Jesús Jiménez Sánchez. 06-04-2026

Nueve de cada diez españoles creen que estamos viviendo un aumento de la violencia, la polarización y los enfrentamientos. Esa es la conclusión más contundente que arroja un reciente informe del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). En otra encuesta de hace unos meses señalaba que un 12% de los jóvenes españoles cree que en algunas circunstancias un gobierno autoritario es preferible a un sistema democrático. ¿Esos datos no suponen, en cierta medida, un “fracaso” del sistema educativo levantado en nuestro país en estos casi cincuenta años de democracia? Para pensar...

En esa situación, y sobre todo viendo los nubarrones que se avecinan por el horizonte del mundo occidental, debieran encenderse las alarmas en todas las esferas de la vida pública. También en el ámbito educativo. ¿Qué se puede hacer en la escuela para construir sólidamente la democracia? Aquí van algunas propuestas.

Una, *enseñar democracia*. Tenga las ideas que tenga, el profesorado español debe atenerse a desarrollar el currículo oficial (estatal y autonómico) en su área o materia. Evidentemente, nada es aséptico en la enseñanza, pero la constitucional libertad de cátedra no equivale a hacer lo que se quiera. (A. Embid. Las libertades en la enseñanza) Y eso no impide ni restringe la reconocida (LOMLOE) autonomía pedagógica. ¡Faltaría más! La democracia como forma de convivencia es uno de los saberes básicos que aparece en varias asignaturas del currículo, que es obligatorio, tanto en primaria como en secundaria. Y no vale dejar “materia sin tocar”, justamente los últimos temas (dictadura franquista o el la Constitución de 1978, por ejemplo), por “falta de tiempo” para desarrollar todo el programa.

Dos, *aprender en democracia*. La democracia se enseña, pero también se vive en las aulas. Existen metodologías didácticas que favorecen e incentivan la participación de alumnado: trabajo por proyectos, estudio del entorno, asambleas de aula, aprendizaje entre iguales, centros de interés, autoevaluación colectiva, etc. Por otra parte, la democracia está institucionalizada en los centros a través de sus órganos colegiados, como son el claustro y el consejo escolar de centro. Promover la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en las elecciones al consejo escolar y facilitar e impulsar la intervención directa del alumnado en las juntas de clase y sesiones del consejo contribuiría muy mucho a la consolidación de hábitos democráticos en los centros.

Tres, *actuar con el ejemplo*. El primero, el profesorado. Fundamental. Si es coherente, vitalmente equilibrado, honesto, respetuoso y con fuertes convicciones éticas servirá de referente positivo para el alumnado (R. Esplot. Alma de profesor). Con su actitud y empatía genera (o no) un clima de convivencia en el aula y en cierta medida moldea el futuro de sus alumnas y alumnos, influyendo en la forma en que se desenvolverán en la sociedad. No se le puede pedir a todo docente que sea un mirlo blanco, pero al menos hay que exigirle coherencia y ética profesional, requisitos imprescindibles para dedicarse a la enseñanza.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
09.04.2026



Cuatro, *promover el asociacionismo*. Las asociaciones de madres y padres, las asociaciones de alumnado y los sindicatos docentes no debieran verse como algo irrelevante en la dinámica de los centros educativos. Tienen una gran función que desarrollar. En este país estamos muy faltos de un denso tejido asociativo que vertebré la sociedad civil. Necesitamos integrar a las generaciones jóvenes en asociaciones y entidades como instrumentos de cambio y empoderamiento, especialmente para defender sus derechos, crear comunidad y así fortalecer nuestro sistema democrático.

Y cinco, *luchar contra el odio*. La polarización (crispación), esencialmente política y alimentada en ciertos medios y pseudomedios, se extiende como una mancha negra sobre amplias capas sociales y llega a los más jóvenes, cuya principal fuente de información (desinformación) son las redes. También se refleja en conductas disruptivas, acoso y ciberacoso, violencia machista, etc. etc. El centro escolar tiene que ser un espacio de sosiego y reflexión y se precisa que toda la comunidad (familias y profesorado) asuma conjuntamente la lucha contra esas perniciosas amenazas para la democracia.

En las democracias occidentales vivimos una grave crisis de desconfianza en las instituciones y en los agentes sociales. Desconfianza que se aprecia claramente en el ámbito educativo. Pero no hay que tirar la toalla (C. Monge. Contra el descontento) Es hora de reconstruir un nuevo contrato democrático y social basado en la cooperación, la justicia y la sostenibilidad mediante alianzas para crear futuros deseables. Futuros en democracia. Y en esa reconstrucción, la escuela tiene muchos ladrillos que colocar.