

ÍNDICE

[La jueza del 'caso FP' cita a un alto cargo del Gobierno de Ayuso y reclama facturas de obras bajo sospecha](#)
EL PAÍS

[Un juez investiga a tres educadoras de un colegio concertado de Alcalá por maltrato a bebés](#)
LA VANGUARDIA

[La juventud vulnerable, "atrapada" por la falta de empleo o vivienda: 6 de cada 10 dicen no tener buena salud mental](#)
EUROPA PRESS

[FP Dual en la industria vasca: el tutor de empresa y el relevo generacional en la pyme](#)
DEiA

[La polarización de las redes sociales afecta al bienestar emocional: "Es un estrés de fondo que nunca se apaga del todo"](#)
FARO DE VIGO

[Otoño francés](#)
EL PAÍS

[La escuela catalana apuesta por remontar con más conocimientos básicos, evaluación del sistema, estabilidad e inclusión real](#)
EL PERIÓDICO

[PISA 2025 y la falta de atención de los estudiantes](#)
EL PAÍS

[La ley educativa que el PP guardó en el cajón hace seis años: un MIR y tres cursos de Bachillerato](#)
EL MUNDO

[Joan Manuel del Pozo, presidente del Consell d'Educació de Catalunya: "El debate sobre el sistema educativo buscará medidas prácticas que cambien el malestar"](#)
EL PERIÓDICO

[Sin paro en las FP de Informática y Mecánica de Alicante: "Las empresas se rifan a los alumnos"](#)
INFORMACIÓN

[Cuando las extraescolares dejan de ser un juego y se interpretan como una promesa de futuro](#)
EL PAÍS

[Multas de hasta 15.000 euros para los padres que agreden a los profesores en Galicia](#)
LA VOZ DE GALICIA

[El 44,2% de los vascos ya tiene estudios superiores](#)
DEiA

[Educación endurece las condiciones para los profesores que opten a comisiones de servicios: estos son los criterios que cambian](#)
LEVANTE

[Los profesores de Madrid anuncian una dura huelga indefinida: "Los centros educativos van a parar por completo"](#)
EL PAÍS

[Los estudiantes que más usan ChatGPT son también los que menos verifican sus respuestas](#)
NOTICIAS DE NAVARRA

[ANPE exige al Gobierno que evite la "extinción silenciosa" del derecho del profesorado a la jubilación anticipada](#)
EUROPA PRESS

[Alto seguimiento, cánticos contra Ayuso y cargas en la primera jornada de huelga del profesorado en Madrid](#)
EL PAÍS

[Miles de personas inundan Madrid en defensa de la educación pública: "Ni un paso atrás"](#)
ELDIARIO.es

[La radiografía de la salud mental en España: el estigma hace que el 53% de los adolescentes no pida ayuda porque "tienen miedo a ser el bicho raro"](#)
EL MUNDO

[España encabeza el desapego universitario en Europa: el 31% de estudiantes sienten que "no encajan"](#)
EL PERIÓDICO

[Escuchar a los profesores](#)
EL PAÍS

[Miles de profesores 'rodean' la Consejería de Educación en el segundo día de huelga en defensa de la "pública"](#)
EUROPA PRESS

[El Parlamento respalda las medidas del Gobierno Vasco para mejorar la educación](#)
DEiA

[Una 'vitamina' de pensamiento crítico: aprender retórica en la escuela](#)
THE CONVERSATION

[Lucas Gortazar: "PISA apunta a una caída fuerte de la atención sostenida de los alumnos"](#)
MAGISTERIO

[La propuesta de los interinos para transformar el acceso a la profesión docente](#)
MAGISTERIO

[Una monografía recupera la alternativa a la LOMLOE que el PP no llegó a presentar en 2020](#)
MAGISTERIO

[Los decretos para bajar las ratios de Infantil y frenar la FP privada, en el aire](#)
MAGISTERIO

[La IA ya llamaba a la puerta de las aulas hace dos años: el informe que anticipó los grandes dilemas educativos de ChatGPT](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Nueva directriz de autoprotección que obliga a revisar los planes de emergencia, entre otras instalaciones, en centros educativos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Si la IA ya tiene las respuestas, ¿qué debería seguir enseñando la escuela?](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Resolución de problemas o lapidación de esquemas](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[¡Ojo con la equidad!](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Movilizarse para poder educar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Somos barrio, somos mundo: cuando los chavales toman la palabra \(y la calle\)](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Madrid, comienza la huelga educativa indefinida](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAÍS **COMUNIDAD DE MADRID**

La jueza del ‘caso FP’ cita a un alto cargo del Gobierno de Ayuso y reclama facturas de obras bajo sospecha

También se programan nuevas testificales y pide información sobre las garantías exigidas a la empresa supuestamente beneficiada por las reformas en centros educativos

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 09 OCT 2026

La jueza del caso FP, que busca esclarecer la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa en obras de centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid acometidas entre 2021 y 2023, ha reclamado a la Intervención del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso facturas, memorias y presupuestos de varias de las reformas investigadas. Así consta en una providencia fechada este jueves a la que accedió EL PAÍS, en la que también se convoca la declaración como testigos de la antigua Jefa de Unidad de Régimen Especial; de quien fuera director del IES Príncipe Felipe; y de un alto cargo de la consejería de Educación del Ejecutivo autonómico, quien fuera el director de área territorial Este en 2022 y 2023. El documento no identifica nominalmente al testigo. Hasta julio de 2022, según su biografía oficial, ese puesto lo ocupaba Jorge Elías de la Peña, actual Director General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio. De confirmarse su convocatoria como testigo, sería el primer miembro en activo del actual Gobierno de Ayuso en pasar por plaza de Castilla. La causa busca esclarecer el supuesto fraccionamiento ficticio de contratos y facturas (a través de contratos menores) para otorgar a dedo una decena de obras que deberían haber salido a concurso público por su millonaria cuantía. Ahora se profundiza en la reconstrucción documental de esas intervenciones.

Las diligencias ordenadas ponen el foco sobre la empresa Virelec, que encabezaba el investigado Gabriel Navarro, y que supuestamente se benefició de distintas elecciones a dedo, y sin el correspondiente concurso público abierto, para reformar centros educativos de FP. Los investigadores destacaron que Navarro había sido alumno de un centro en el que estaba Alfonso Mateos, por entonces subdirector de FP en la Comunidad de Madrid, y también investigado en la trama. Aunque Mateos ha negado cualquier implicación o trato de favor, Navarro reconoció que durante años operó de la misma manera en obras para Educación, donde supuestamente fue elegido sin que se respetara el procedimiento legal, y presuntamente fraccionando facturas para afrontar con contratos menores (que no requieren de concurso) grandes reformas. El constructor, según una fuente jurídica, también mencionó en su declaración que Elías de la Peña habría desbloqueado en su favor una situación de impagos. En la causa también consta como investigado un exalto cargo regional, José María Rodríguez.

“Requírase a la Intervención General de la Comunidad de Madrid cuáles son las concretas garantías que resultan exigibles para la ejecución de las obras llevadas a cabo por las empresas del Grupo Virelec en las obras realizadas en los distintos centros educativos analizados, y que según los informes de auditoría implican supuestos de fraccionamiento indebido”, se lee en la providencia, que también pide aclarar si la empresa las aportó.

En la providencia también se reclama a la Intervención que aporte a la causa las facturas, presupuestos y memorias justificativas que se usaron para librar los pagos por las obras hechas en la sexta planta del edificio del complejo educativo de Alcalá de Henares en la que se ubica la escuela de arte Alberto Corazón, por la que también se quiere preguntar a quien dirigía la dirección de área territorial Este en 2022 y 2023. Lo mismo se solicita para el IES Príncipe Felipe, incluyendo la memoria que justificó la necesidad de la obra. De esta

manera, se amplía el interés por centros supuestamente afectados por el sistema de fraccionamiento, y se pide profundizar en la base documental que sirvió para elaborar unas auditorías durísimas sobre las reformas.

Auditorías

“Se han detectado gastos tramitados como contratos menores que superan la cuantía del contrato menor”, se lee en ellas. “Asimismo, se ha observado fraccionamiento del objeto del contrato (...) a fin de no superar los límites establecidos para el contrato menor (...) y eludir el procedimiento de contratación con licitación aplicable”, se añade. “Teniendo en cuenta el objeto e importe de dichos gastos hubiera procedido la tramitación de expediente de contratación por órgano competente de la consejería”, se explicita.

Durante su investigación, desarrollada a lo largo de 2024, la Fiscalía ya vio “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva” en la “grosera y palmaria omisión del procedimiento” aplicada por el Gobierno regional.

La jueza, por su parte, ya advirtió en noviembre de 2024 “la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]”.

Además de Navarro, de Mateos, y de Rodríguez, que fuera director general de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial hasta 2023, en la causa también están investigados varios directores de centros educativos reformados.

La defensa de uno de ellos solicitó en septiembre el sobreseimiento, pero la instructora rechaza pronunciarse sobre la petición, y emplaza al solicitante a esperar al final de la instrucción.

LA VANGUARDIA

Un juez investiga a tres educadoras de un colegio concertado de Alcalá por maltrato a bebés

Conchi Lafraya. Madrid. 09/10/2026

Un juzgado investiga a una profesora y dos directivos del Colegio Alborada, situado en Alcalá de Henares, en Madrid, porque la educadora maltrataba a bebés en las aulas el curso pasado, informa *El País*.

Los hechos sucedieron durante el curso 2025- 2026, cuando dos compañeras comunicaron a la dirección que esta maestra daba golpes en la cabeza a bebés que tenían entre pocos meses y un año, los zarandeaba de forma muy brusca y les tapaba la nariz a la hora de darles la comida, cuando se negaban a comer los alimentos del centro educativo.

Tres investigadas

Además de investigarse la actuación de la educadora principal, se investiga a dos profesoras, con cargo de directivas, para determinar si tuvieron algún grado de responsabilidad, como cómplices, cooperadoras necesarias o encubridoras.

El procedimiento judicial persigue investigar si hubo posibles delitos de tortura, contra la integridad moral o tratos degradantes hacia los menores. Se trata de un centro concertado, que gestiona el Opus Dei.

El director del centro David Arranz, en una nota enviada a las familias afectadas y un comunicado colgado en la web del centro educativo, explica que en su día se comunicaron los hechos a la inspección educativa y la educadora fue apartada de todas sus funciones en el centro de forma preventiva y fue rescindida su vinculación laboral con el centro. Posteriormente, el colegio Alborada tuvo conocimiento de que la mujer fue detenida y pasó a disposición judicial por los hechos producidos. La dirección del centro informó a lo largo del curso a las familias afectadas.

europapress.es **DÍA DE LA SALUD MENTAL**

La juventud vulnerable, "atrapada" por la falta de empleo o vivienda: 6 de cada 10 dicen no tener buena salud mental

MADRID 10 Oct. (EUROPA PRESS) - Casi seis de cada diez jóvenes españoles en situación de vulnerabilidad (59,6%) califica su salud mental en los últimos doce meses como "regular" (42,2%) o "mala" (17,4%), según el estudio 'Desconexión y Futuro: una juventud atrapada', llevado a cabo por Ayuda en Acción en 2025 y 2026, y publicado coincidiendo con el Día de la Salud Mental, que se celebra este 10 de octubre. El informe analiza esta realidad a través de la experiencia de la juventud de entre 16 y 30 años participante en el programa

Impulsa Empleo Joven (IEJ), que opera en siete comunidades autónomas acompañando a jóvenes en situación de vulnerabilidad.

La metodología combina cinco grupos de discusión en A Coruña, Madrid, Valencia, Málaga y Mérida; una encuesta a 200 jóvenes; y entrevistas en profundidad a dos expertos en política, sociología y comunicación. De los datos se desprende que la dificultad para encontrar un empleo estable (30,2%) y las preocupaciones económicas (15,6%) son las causas principales de este bajo bienestar emocional entre los jóvenes. "La salud mental no aparece en los grupos de discusión como un problema autónomo, caído del cielo: aparece como la acumulación de todo lo anterior. De los meses encadenando contratos que no conducen a ningún sitio. De los años viviendo en casa de los padres sin poder proyectar la salida. Del agotamiento de reiniciar constantemente desde cero", señalan los autores del informe.

Los propios jóvenes describen su etapa vital con cuatro palabras: incertidumbre (16,8%), falta de oportunidades (16,1%), inestabilidad (14,9%) y precariedad (11,2%). Además, un 48,2% dice que no tiene dinero para el ocio que le gustaría y un 22,6% de los entrevistados reconoce pasar demasiado tiempo solo o sin compañía. Al mismo tiempo, el 94,5% considera que el ocio puede constituir un espacio de participación política. "El primer hallazgo relevante del estudio es que esta juventud está excluida de los espacios que históricamente han actuado como lugares de fricción social: aquellos en los que se construyen identidades colectivas, se debate, se genera comunidad y, en última instancia, se participa", apunta la investigación.

Ante estos datos, el informe propone algunas recomendaciones como reconocer el ocio como una política pública de participación juvenil, garantizar recursos de salud mental accesibles desde los espacios educativos y comunitarios, o compensar y facilitar la participación de la juventud en situación de vulnerabilidad, a través de ayudas al transporte o compensaciones económicas simbólicas. "Para que la participación juvenil sea realmente inclusiva, es necesario reconocer que participar tiene costes. Requiere tiempo, transporte, disponibilidad emocional, conocimientos previos y, muchas veces, dejar de hacer otras tareas urgentes vinculadas al empleo, la formación o los cuidados", indica el estudio.



FP Dual en la industria vasca: el tutor de empresa y el relevo generacional en la pyme

La FP Dual vasca supera el 85% de inserción laboral y se consolida como una vía clave para garantizar el relevo en las pymes

Iker Aguirre. 10-10-26 | 10:13

La industria vasca se enfrenta a una encrucijada demográfica sin precedentes. Con una pirámide de edad tensionada y plantillas especializadas próximas a la jubilación, la transferencia del saber técnico acumulado durante décadas no puede dejarse a la improvisación.

En este contexto, el modelo vasco de Formación Profesional Dual en régimen de alternancia se ha consolidado no solo como una vía formativa de alta inserción laboral (con tasas superiores al 85% y que rondan el 90% en especialidades industriales críticas), sino como el principal canal estructurado para asegurar la continuidad operativa en la pequeña y mediana empresa.

El éxito de esta fórmula descansa sobre dos pilares fundamentales: la profesionalización del tutor o instructor en planta y la flexibilidad entre los modelos estándar de dos años y los itinerarios avanzados de tres años con especialización técnica.

El instructor de empresa: el engranaje del conocimiento tácito

A diferencia de las prácticas curriculares convencionales (la clásica Formación en Centros de Trabajo), en la FP Dual la empresa asume una corresponsabilidad pedagógica directa. El aprendiz no acude a observar, sino a formarse en procesos productivos reales mientras produce. Para que esa dinámica no derive en tareas rutinarias o desconectadas del currículo formativo, la figura del instructor de empresa resulta determinante.

En la FP Dual la empresa asume una corresponsabilidad pedagógica directa

Tal como recogen las guías y manuales metodológicos desarrollados por Confebask junto con el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y las patronales territoriales (ADEGI, CEBEK y SEA), el instructor no es un mero capataz, sino la persona encargada de factores como diseñar el plan de actividades, acompañar y evaluar y transmitir la cultura preventiva.

Es decir, la empresa debe diseñar junto al centro de FP un plan de actividades que alinee las competencias del título oficial con la maquinaria, el software y las rutinas específicas de la fábrica. También debe acompañar y evaluar el desempeño técnico del alumno, supervisar su curva de aprendizaje y coevaluar sus competencias prácticas con el profesor-tutor del centro educativo. A ello se suma la transmisión de la cultura preventiva e industrial, para interiorizar la seguridad laboral en entornos de máquina-herramienta, robótica o alta tensión, así como los valores de rigor y trabajo en equipo propios del tejido fabril vasco.

Para las pymes industriales —donde a menudo no existen departamentos específicos de recursos humanos o formación—, redes como IkaSLan Gipuzkoa, Hetel o IkaSLan Bizkaia facilitan una gestión documental llave en mano que rebaja la fricción burocrática y asesora a los profesionales de taller en sus tareas de tutorización.

Modalidades a 2 y 3 años: ajuste a la complejidad de taller

El catálogo de FP Euskadi Dual ofrece esquemas adaptados al grado de sofisticación técnica que requiere cada subsector industrial:

Planes estándar de 2 años (2.400 a 2.800 horas): Durante el primer curso la formación se concentra en el centro formativo, mientras que en el segundo año se combina la jornada lectiva con estancias continuadas en la empresa, logrando una rápida asimilación de puestos operativos estándar.

Planes de 3 años con especialización (3.400 a 4.700 horas): Diseñados expresamente para entornos con tecnologías avanzadas o procesos muy específicos (mecanizado de precisión en cinco ejes, matricería compleja, soldaduras de alto requerimiento, integración mecatrónica o ciberseguridad industrial). En este formato, el estudiante amplía un tercer curso en alternancia, adquiriendo un perfil hiperespecializado antes de graduarse.

La vinculación se instrumenta mayoritariamente a través del Contrato de Formación en Alternancia que exige al estudiante estar inscrito como demandante de empleo en Lanbide o mediante becas formativas reguladas, garantizando una compensación económica acorde a convenio o ligada al Salario Mínimo Interprofesional y la correspondiente cotización en la Seguridad Social.

Incentivos y retorno de inversión para la pyme industrial

Integrar a un aprendiz en alternancia requiere destinar horas de trabajo del personal sénior a su mentoría. Sin embargo, el marco institucional vasco y estatal amortigua este coste mediante mecanismos directos:

Bonificaciones en cuotas de Seguridad Social: Reducciones de hasta el 100% de las cotizaciones empresariales para microempresas y pymes (y del 75% en empresas con más de 250 trabajadores).

Líneas de apoyo y contratación posterior de Lanbide: Subvenciones autonómicas y programas como *Lehen Aukera* que bonifican la contratación indefinida o de larga duración del alumnado al término de su periodo dual, con incentivos que facilitan la retención inmediata del talento formado.

Ahorro en tiempos de reclutamiento: Al finalizar el ciclo, la empresa incorpora a un profesional que ya conoce las instalaciones, el software de control numérico o ERP de planta y las dinámicas internas de los equipos de mantenimiento y producción, reduciendo a cero el periodo de adaptación.

Para los talleres y empresas industriales que aún no participan en el sistema dual, la recomendación de los centros formativos y asociaciones empresariales pasa por seguir una hoja de ruta sencilla.

Las empresas deben anticipar en primavera sus necesidades de perfiles técnicos, como mecatrónica, fabricación aditiva, mantenimiento electromecánico o química industrial, y comunicarlas antes de mayo, cuando los centros planifican las plazas para el siguiente curso. También es importante designar como instructor a un profesional experimentado, con capacidad pedagógica y tiempo reconocido para la tutoría. Para agilizar los trámites, pueden apoyarse en los servicios de asesoramiento de Confebask, ADEGI, CEBEK, SEA y las asociaciones comarcales de desarrollo, que ayudan a gestionar convenios y subvenciones sin sobrecargar la estructura administrativa.

FARO DE VIGO **DÍA DE LA SALUD MENTAL**

La polarización de las redes sociales afecta al bienestar emocional: "Es un estrés de fondo que nunca se apaga del todo"

Los psicólogos Daniel Novoa y Diana Rodríguez advierten de los efectos de la exposición constante a contenidos agresivos y defienden el autocontrol, el pensamiento crítico y la educación desde casa para prevenir sus consecuencias, especialmente entre los adolescentes

Ágatha de Santos. Vigo. 10 OCT 2026

Las redes sociales se han consolidado como uno de los principales espacios de información, entretenimiento e interacción social, especialmente entre los adolescentes y jóvenes, quienes las utilizan de forma habitual para comunicarse, estudiar, compartir contenidos y construir sus relaciones interpersonales. Sin embargo, una amplia mayoría de sus usuarios percibe una cada vez mayor polarización de las plataformas digitales. Este fenómeno, además de dividir a las personas en grupos con ideas opuestas y extremas, dificultando el diálogo y el acuerdo, tiene un impacto directo en el bienestar emocional. Así lo aseguran los psicólogos gallegos consultados con motivo del Día Mundial de la Salud Mental, que se conmemora cada 10 de octubre.

Según el Observatorio PHI de consumo, influencia y confianza digital 2026, el 88% de los españoles percibe una mayor polarización que hace tres años. Esta genera principalmente irritación y cansancio (33%), indiferencia (22%) y frustración o desconfianza (16%). X es considerada la red más polarizada (41%), seguida de TikTok (21%), Instagram (19%), Facebook (12%) y YouTube (7%).

La exposición constante a mensajes polarizados, agresivos o de confrontación puede pasar factura a la salud mental, alimentar los enfrentamientos cotidianos y dificultar la convivencia. Aunque un contenido puntual no tiene por qué generar consecuencias relevantes, el consumo continuado de este tipo de mensajes puede mantener al organismo en un estado de alerta permanente y reforzar la percepción de que la sociedad está mucho más dividida de lo que realmente está.

El psicólogo Daniel Novoa compara esta exposición con «un estrés de fondo que nunca se apaga del todo». Según explica, el problema aparece cuando el consumo se convierte en una rutina diaria y el sistema de alerta no dispone de tiempo suficiente para descansar. «Lo notamos en el ánimo: estamos más irritables, más pesimistas, más cansados. Y no se queda en la pantalla. Cerramos la aplicación y seguimos dándole vueltas a lo que hemos leído», señala.

A este desgaste se suma una visión distorsionada de la realidad social. Novoa reconoce que, aunque quienes expresan sus opiniones de forma más estridente en las plataformas son una minoría, «hacen mucho ruido» debido a su elevada visibilidad. «Esto nos hace pensar que la sociedad está más enfrentada de lo que en realidad está», expresa. Los algoritmos, que favorecen los contenidos capaces de captar y mantener la atención, contribuyen a perpetuar esta dinámica», explica.

Los adolescentes, especialmente vulnerables

Los especialistas sostienen que el impacto puede ser mayor durante la adolescencia, una etapa marcada por la construcción de la identidad y la importancia de la aceptación social. Respecto a esto, Novoa matiza que todavía se está investigando cómo afectan las redes a los jóvenes y que la experiencia no es igual para todos, aunque existen factores que pueden aumentar su vulnerabilidad.

«A esa edad lo que opinan los demás pesa muchísimo, el miedo a quedarse fuera del grupo es enorme y todavía están descubriendo quiénes son. Además, la polarización que les llega muchas veces no va de partidos políticos; va de género, de identidad, de cómo deberían ser o cómo debería ser su cuerpo. Es decir, toca de lleno justo lo que están construyendo, y por eso les puede calar más hondo», detalla.

Por su parte, la psicóloga Diana Rodríguez pone el foco en el sesgo de confirmación, que lleva a las personas a aceptar como válidas las ideas que coinciden con sus creencias y a rechazar las contrarias, incluso cuando existen evidencias que las respaldan. A su juicio, la combinación entre el consumo de contenidos breves y el refuerzo de las propias convicciones puede intensificar las respuestas emocionales y favorecer una defensa rígida de las opiniones personales. «Si solo consumimos una creencia, solo lo afirmado por esa creencia será válido, refutando todo lo que provenga de la creencia contraria a pesar de que haya evidencias», advierte.

En el caso de los adolescentes, este fenómeno puede tener un mayor impacto debido a su menor experiencia vital. «Al tener menos experiencia de vida, son más fáciles de manipular si solo consumen política en *reels*. «La falta de conocimientos históricos y sociopolíticos, unida a la ausencia de pensamiento crítico, puede facilitar la manipulación», comenta.

La polarización también puede trasladarse a las relaciones personales cuando las opiniones dejan de percibirse como ideas debatibles y pasan a convertirse en señas de identidad. «Si atacas a un grupo o a una ideología, todos los que se sienten parte de él lo viven como algo personal», explica Novoa. Las discusiones pueden terminar tensando comidas familiares, enfriando amistades o provocando enfrentamientos en grupos de mensajería.

En este sentido, Rodríguez asegura haber observado casos de amigos, parejas y socios que han dejado de hablarse por discrepancias políticas. En su opinión, llegar a romper vínculos afectivos profundos por estas diferencias constituye una señal de alarma sobre el deterioro de la convivencia social.

Los mensajes provocadores y agresivos también captan la atención porque activan las emociones. Novoa recuerda que el cerebro está especialmente preparado para detectar amenazas y que la indignación puede mantener al usuario enganchado a la pantalla. «Las redes saben esto. Los mensajes que atacan al 'otro bando' se comparten muchísimo más, y los algoritmos premian lo que engancha y por eso cada vez vemos más de eso. Es un círculo que se retroalimenta», comenta.

A este respecto añade que la comunicación digital reduce las señales humanas que moderan las conversaciones cara a cara, lo que facilita expresiones que difícilmente se utilizarían en persona. «Escribirle a una pantalla deshumaniza. No ves la cara del otro ni oyes su tono, y es fácil olvidar que detrás de cada comentario hay una persona que siente. Por eso decimos cosas que jamás diríamos a la cara», sostiene.

Frente a esta dinámica, los psicólogos defienden un uso más consciente de las plataformas. Para Novoa, desconectar puede ser saludable cuando responde a una decisión voluntaria, pero se convierte en un problema si termina siendo una huida generalizada. Según este psicólogo, evitar sistemáticamente cualquier debate puede derivar en cinismo o en un desinterés por asuntos de interés común. «Desconectar tiene ventajas, pero

también tiene un precio: puedes acabar peor informado y fuera de conversaciones que importan. La clave está en elegir, no en escapar», asegura.

Por su parte, Rodríguez considera que la desconexión es beneficiosa para el «bienestar psicológico, físico y espiritual», siempre que no se confunda con la necesidad de abandonar por completo las redes sociales. La cuestión, sostiene, es emplearlas «con autocontrol».

Estrategias para tener una relación más sana con las redes sociales

Para proteger el bienestar emocional ante el bombardeo de las redes sociales, Novoa propone silenciar cuentas, dejar de seguir perfiles que generan malestar, desactivar notificaciones y reservar momentos concretos para informarse. También aconseja evitar los comentarios más hostiles y detenerse cuando se perciban señales físicas de tensión. Antes de responder a una provocación, sugiere preguntarse si se utilizarían las mismas palabras en una conversación cara a cara.

Por su parte, Rodríguez añade la importancia de contrastar fuentes y debatir de forma constructiva. En el caso de los menores, insiste en que la familia debe ofrecer herramientas para desarrollar un criterio propio. «Hay que empezar a trabajar desde casa, ofrecerles libros, documentales, hablar de hechos históricos, mostrar diferentes puntos de vista y, si en la familia hay distintas opiniones, ofrecerles la oportunidad de escucharlas desde el respeto, cuantas más mejor», explica.

La prevención también implica a marcas y comunicadores. Novoa advierte de que recurrir al alarmismo y al enfrentamiento puede generar atención inmediata, pero perjudicar la confianza a largo plazo. «La tentación es enorme, porque dramatizar funciona. Un titular alarmista consigue más *clicks* que uno sereno», asegura. En su lugar, recomienda cuestionar ideas sin atacar a personas, destacar valores compartidos y recurrir a historias que permitan comprender experiencias ajenas.

Según el psicólogo, la solución no es simplemente exponerse a la versión más ruidosa del pensamiento contrario. «Eso puede incluso reforzar nuestras posturas. Lo que de verdad acerca es conocer a personas concretas y razonables que piensan de forma distinta», expone.

EL PAÍS EDITORIAL

Otoño francés

Las protestas estudiantiles reflejan un malestar singular en Francia, pero común en otras democracias occidentales

EL PAÍS. 10 OCT 2026

No es una protesta como las demás. Aunque las barricadas y las escenas de choques entre manifestantes y fuerzas del orden forman parte, al menos desde la Revolución, de los usos y costumbres de la política francesa, el movimiento estudiantil de las últimas semanas ha estallado en un contexto muy determinado. A las reivindicaciones de los alumnos por la degradación de la enseñanza y las marchas masivas en París y otras ciudades, se suma la subida del precio del carburante y la energía y unas cuentas públicas descontroladas que hoy amenazan con situar a Francia como un eslabón financiero débil de Europa. A seis meses de unas elecciones presidenciales en las que la extrema derecha parte como favorita, este país afronta una crisis múltiple que refleja un descontento común con otras sociedades occidentales y frente al cual el margen de maniobra de quienes gobiernan es cada vez más reducido.

Las protestas de los liceos —el equivalente a los institutos de Secundaria en España— arrancaron el 21 de septiembre en las afueras de París y desde ahí se extendieron al resto del país. Los bloqueos de los centros de enseñanza, los disturbios y los excesos por parte de la policía, desgraciadamente habituales en Francia, han marcado estas manifestaciones, muy genuinamente francesas en un país donde cada generación quiere resucitar su Mayo del 68, pero a la vez con rasgos comunes con movimientos en otros países. Es el grito de la llamada Generación Z, la que nació y creció tras el cataclismo financiero de 2008 y en muchos casos sin la perspectiva de mejorar el nivel de vida de sus padres. Son los jóvenes que han vivido siempre bajo la angustia de la urgencia climática y los que, en el caso de Francia, ven amargamente cómo se incumple la promesa meritocrática de la educación como instrumento de emancipación. O los mismos jóvenes que ocupan las plazas en España y han visto cómo los obstáculos al alquiler y la carestía de la vivienda también frustraban el cumplimiento de otro derecho básico, el de poder realizarse plenamente como ciudadanos adultos e independientes.

No existen soluciones sencillas ni inmediatas a estos problemas. Con un déficit del 5,4% del PIB, una deuda acumulada que roza el 120% y una prima de riesgo que ha escalado hasta el nivel más alto desde la crisis del euro en 2012, las opciones del Gobierno francés son limitadas. La tensión propia de una precampaña electoral exacerba los ánimos y da alas a quienes buscan incendiar el conflicto social para sacar beneficio en las urnas o, en el sentido contrario, quienes agitan el miedo al caos y propugnan medidas extremas de ley y orden. La

atmósfera de fin de reinado, con Emmanuel Macron al término de sus dos mandatos por un total de diez años, contribuye a la parálisis. El riesgo es que sean los demagogos y los radicales quienes recojan la cólera y así acaben conquistando el poder. Este otoño de todos los descontentos pondrá a prueba la capacidad de las democracias para responder al malestar y a la frustración.

ElPeriódico.com

La escuela catalana apuesta por remontar con más conocimientos básicos, evaluación del sistema, estabilidad e inclusión real

EL PERIÓDICO recoge las demandas de la comunidad educativa en el marco del debate educativo que liderará el Consell d'Educació de Catalunya para dar respuesta a la crisis del modelo

Helena López. 10 OCT 2026

Si algo ha quedado claro durante la elaboración de este reportaje es que la comunidad educativa, preocupada por la situación, tiene unas enormes ganas de explicar lo que sucede en la escuela y, algo casi más importante, de arrimar el hombro para aportar soluciones. En el marco del debate educativo encargado al Consell d'Educació de Catalunya (CEC) por el president Salvador Illa que arranca en las próximas semanas para redefinir el rumbo de la escuela, EL PERIÓDICO recoge las demandas de directores de escuela, profesores de instituto, asociaciones de familias y sindicatos educativos para perfilar la agenda de los cambios que las aulas necesitan para remontar. Hay consenso en que urge un refuerzo de los conocimientos básicos y de la inclusión real, así como una mayor evaluación del sistema y una hoja de ruta estable.

Marta Rubio, directora de la escuela pública L'Estel de Barcelona y miembro de la junta de la Associació de Directius de l'Educació de Catalunya (AXIA), tiene claro que el debate debería empezar por hacer un "análisis honesto de nuestra sociedad, de sus necesidades y de la realidad de nuestros centros". Y este análisis – subraya– no debería empezar necesariamente encargando nuevos estudios, contratando expertos o elaborando grandes encuestas que impliquen más gasto y más tiempo. "Hay profesionales que conocen perfectamente esta realidad: los equipos directivos y los docentes que estamos cada día en los centros educativos. Las direcciones conocemos a las familias, al alumnado, las dificultades, las desigualdades, los cambios sociales, las necesidades emergentes y también aquello que funciona y aquello que no", apunta. Precisamente por ello, considera imprescindible que, en este nuevo debate que pilotará el Consell d'Educació, se dé "voz real" a las direcciones de los centros y que esa voz tenga capacidad de incidir en las decisiones. "No se trata solo de consultarnos; se trata de escucharnos y de confiar en el conocimiento profesional que acumulamos después de años gestionando y liderando centros educativos", defiende.

¿Cuál debe ser el punto de partida?

La directora de la escuela L'Estel ve imprescindible que el punto de partida no sea hablar de pantallas, ratios, currículo o metodologías, sino definir primero qué sistema educativo queremos. "El sistema educativo no puede estar sometido a cambios constantes derivados de los intereses políticos de cada momento, ni puede modificar su rumbo cada vez que aparece una nueva metodología o una experiencia que ha funcionado en otro país. Lo que funciona en un determinado contexto social, cultural y económico no necesariamente es transferible a nuestra realidad. Catalunya necesita una hoja de ruta educativa estable, compartida y a largo plazo", reclama.

A partir de este marco, y al ser requerida sobre dos propuestas concretas, para aterrizar el debate, Laia Perales, directora de la escuela pública Poeta Foix de Barcelona, inundada por aguas fecales tras el último episodio de lluvias torrenciales, apunta, precisamente a raíz de ese desagradable episodio, que el debate educativo debería abordar también cómo garantizamos unos edificios escolares "seguros, dignos y bien mantenidos", con mantenimiento preventivo, adaptación a los episodios de lluvias intensas y calor, y "una respuesta ágil ante las incidencias". "Los espacios también educan y condicionan el bienestar de los niños y niñas. Cuando se inunda el comedor o se dañan las aulas y los materiales, se ve afectada toda la vida escolar. Cuidar estas condiciones debe ser una prioridad educativa", defiende.

Como segunda propuesta, Perales pone sobre la mesa que las actividades extraescolares también formen parte de la educación. "Es necesario que estos espacios compartan los valores y la mirada educativa de la escuela, especialmente en lo relativo a la inclusión y al acompañamiento de los niños y niñas. En nuestra escuela trabajamos con las familias del afa, su junta, la coordinadora y los equipos docentes y de actividades extraescolares. Pero esta continuidad requiere muchas reuniones, traspasos de información, seguimiento y acuerdos. Es un trabajo imprescindible que a menudo acabamos haciendo fuera del horario lectivo, con un esfuerzo añadido por parte de los profesionales y de las familias que se implican. Se debería abordar cómo reconocemos este trabajo y cómo garantizamos tiempo y recursos para llevarlo a cabo. Si queremos un proyecto educativo coherente a lo largo de todo el día, debemos prever las condiciones necesarias para que las personas que acompañan a los niños y niñas puedan coordinarse", reflexiona.

Sobre las consideraciones de las familias, Josep Manuel Prats, presidente de FAPEL, hace hincapié en tres cuestiones "muy básicas": incrementar la importancia del conocimiento, profundizar en la lectura, la escritura, la expresión oral y las matemáticas; incorporar a las familias al proceso educativo a través de la orientación y las tutorías personales y familiares, y "realizar una evaluación rigurosa del sistema: profesorado, resultados, centros y equipos directivos".

El profesor Miquel Carceller coincide con Prats en la importancia de profundizar en la comprensión lectora como pilar fundamental. "Es imprescindible para entender el mundo que te rodea, y eso sobrepasa cualquier materia específica. Tienes que ser capaz de entender bien unas instrucciones, sean del ámbito que sean. Esa baja comprensión es el principal problema del alumnado en general", considera Carceller, quien lo achaca a la falta de práctica y a la poca importancia que se le ha dado. "Como estamos en una sociedad donde se prima la rapidez, la instantaneidad y los mensajes golosos y vistosos, los jóvenes se han ido acostumbrando y autoeducando con ese sistema y, a la hora de la verdad, cuando necesitan enfrentarse con cierta pausa a una explicación un poco más larga –ya sea escrita u oral–, no tienen desarrollada esa capacidad de atender con calma a esas explicaciones o textos", reflexiona.

Valor de las humanidades

¿Cómo salir de ahí? "Poniendo en valor las humanidades. No tanto para conocer autores u obras, sino para educar más la sensibilidad artística, la capacidad de emocionarte ante una obra teatral, una pieza musical, un libro, una obra de arte... Esto, que podría parecer que no tiene ninguna utilidad, te va llenando como ciudadano y te da una mayor capacidad crítica para analizar el mundo. Cuando se enseña el valor que tienen esos momentos de disfrute estético, eso nos capacita para relacionarnos con el entorno", añade Carceller.

Desde Ustec, el sindicato mayoritario en el sector público, se plantea en primer lugar un "plan de choque para atender a todo el alumnado" –del que destacan que el alumnado NESE B (con dificultades socioeconómicas) cuente como 1,5 a efectos de las ratios–, y equipos psicopedagógicos y psicosociales en todos los centros. Y, como segunda propuesta, se plantea "abrir el debate sobre una red pública única".

"Hay que plantear la creación de una red única y acabar con el sistema de doble vía pública-concertada. Es necesario marcar una hoja de ruta para que el sistema público absorba de forma gradual pero real a la red concertada", defienden desde el sindicato.

En el extremo opuesto, Meritxell Ruiz, secretaria general de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (FECC), plantea que hay que considerar los centros de educación especial "como un elemento más del sistema inclusivo". "Dotarlos de los recursos económicos y de los profesionales adecuados e incrementar las plazas en función de las necesidades del alumnado y de las familias", defiende Ruiz, quien pone también sobre la mesa la gratuidad hasta los 18 años como medida para reducir el abandono escolar.

"El alumnado NESE B [alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales desfavorecidas] que ha sido redistribuido [a escuelas concertadas] debe tener garantizada la continuidad en los ciclos formativos y el bachillerato de forma gratuita. Por tanto, es necesario incrementar los conciertos en toda la educación postobligatoria. Con ello se garantizaría la continuidad educativa, priorizando los centros que escolarizan a un mayor número de alumnos vulnerables", zanja Ruiz.

EL PAIS **OPINIÓN**

PISA 2025 y la falta de atención de los estudiantes

Estamos en una era de apesuramiento, en la que muchos alumnos responden antes de haber leído la pregunta

SARA DE LA RICA / DAVID MARTÍNEZ DE LA FUENTE. 11 OCT 2026

Los resultados de PISA 2025 han dejado pocas lecturas amables. La competencia lectora cae en la gran mayoría de los países y España pierde 23 puntos solo desde 2022, una de las diez mayores caídas entre los 70 países que pueden compararse. Como en cada edición, la conversación ha seguido el guion habitual y se ha hablado de PISA como del marcador de un partido, discutiendo quién gana o pierde y comparando países. Es comprensible, pero leerlo así deja fuera buena parte de lo que puede contarnos.

Como nota de cautela, conviene recordar los límites de este examen. PISA es una prueba de unas pocas horas, sin consecuencias para el alumnado, que no cubre todo lo valioso que se aprende en el aula. Pero tiene virtudes que pocas fuentes reúnen. Permite comparar a decenas de países a lo largo del tiempo y, desde que se hace por ordenador, recoge no solo el resultado sino también la grabación del partido, al registrar cuánto tarda cada alumno en cada pregunta. Y es en esa grabación donde la propia OCDE ha encontrado una de las claves de la caída, que es precisamente el deterioro de la atención de los estudiantes. Hemos analizado esos

microdatos en las dos últimas ediciones para entender dónde se ve esta clave, a quién afecta y, sobre todo, qué podría explicarlo.

Necesitamos entender en primer lugar qué significa perder capacidad de atención en una prueba como esta. La OCDE llama “lector apresurado” al alumno que responde a toda velocidad y falla preguntas sencillas de comprensión. Es decir, alguien que no lee mal, sino que no llega ni tan siquiera a leer. En España su peso casi se ha triplicado entre 2022 y 2025, y casi una de cada diez respuestas de lectura es ya apresurada.

¿Es este aumento específico de nuestro sistema educativo? Todo indica que no. Los lectores apresurados aumentan en 62 de los 71 países con datos, y en algunos, como Corea del Sur, Países Bajos o Suecia, incluso con más fuerza que en nuestro país. Y no parece casual que vaya de la mano de la caída de resultados, porque allí donde más crece el apresuramiento, más cae la competencia lectora. Sin embargo, lo que distingue a España es el punto de partida. En 2022 nuestros alumnos se apresuraban bastante menos que la media de la OCDE y tres años después ya la han superado. El aumento se repite en todas las comunidades, con Euskadi, Galicia, la Comunidad Valenciana y Navarra a la cabeza. Y lo mismo ocurre con quien se apresura. Sube entre chicos y chicas, en familias con más y menos recursos, entre alumnos nativos y de origen migrante y en la escuela pública y la concertada. No estamos ante un problema de unos pocos.

Un fenómeno que cruza fronteras y grupos sociales obliga a desconfiar de explicaciones sencillas. Repasemos las más habituales para explicar este descenso en la atención. La primera es que simplemente ha cambiado el perfil del alumnado que hace la prueba. Sin embargo, los datos confirman que el perfil del alumnado explica apenas un 1% del aumento en la falta de atención. La segunda es el abusivo uso de las redes sociales y aquí los datos dan una sorpresa, pues la proporción de alumnos en clase que les dedica más de tres horas no ha subido y se mantiene en torno al 35%. La tercera es el móvil en clase. Su prohibición alcanza ya al 86% del alumnado y, sin embargo, los centros que lo prohíben exhiben similar falta de atención que quienes lo aceptan.

Si el uso abusivo de las redes o del móvil en clase hoy no basta para entender ese aumento en la falta de atención, quizá lo que importe no sea tanto cuál sea su uso actual sino cómo la exposición acumulada a estos estímulos desde la infancia ha modificado la focalización de la atención. Sin duda el uso de redes sociales y del móvil compiten por nuestro tiempo con la lectura, y además “entrenan” el hábito contrario. Una revisión reciente de más de setenta estudios asocia el consumo de vídeo corto con peor atención y menor control de los impulsos. Es una evidencia preliminar, pues no es posible por el momento certificar que esos cambios en los patrones de consumo “causan” la falta de atención, pero sí apuntan hacia ahí. A esta evidencia se suma una candidata más reciente, la inteligencia artificial. Cuatro de cada diez alumnos españoles la usan cada semana para resumir textos, aunque por ahora su relación con la falta de atención es pequeña y, en España, no significativa. Son hipótesis razonables y conviene tomarlas como tales, a la espera de mejores datos.

Pero si los datos no permiten señalar con claridad qué está erosionando la atención, sí dejan algunas pistas sobre qué la protege. Y esa pista tiene que ver con la motivación, porque es complicado obligar a alguien a prestar atención. Solo se puede dar una razón para hacerlo. En 2022, la curiosidad y la perseverancia apenas guardaban relación con el apresuramiento. En 2025, sí la guardan y los alumnos más curiosos y perseverantes se apresuran menos. Es como si, en un entorno donde la atención ya no se da por supuesta, estas dos cualidades se hubieran convertido en una especie de seguro. El problema es que ese seguro parece estar debilitándose. Entre 2022 y 2025 ha bajado la proporción de alumnos españoles que dicen ser curiosos sobre muchas cosas o que disfrutaban aprendiendo cosas nuevas.

Lo alentador es que ni la curiosidad ni la perseverancia son rasgos fijos con los que se nace. Se pueden cultivar en el aula, y una de las investigadoras que mejor lo ha mostrado es la economista Sule Alan, que lo puso a prueba con dos experimentos en escuelas de primaria. En el primero, los maestros explicaron durante varias semanas a los alumnos que la inteligencia se desarrolla con el esfuerzo y que equivocarse forma parte del proceso. Al cabo de un tiempo, esos niños se atrevían con retos más difíciles y cuando fallaban, volvían a intentarlo. En el segundo, los maestros aprendieron a empezar las clases de ciencias con preguntas o situaciones que despertaran la curiosidad antes de dar la explicación. Los niños acabaron siendo más curiosos y aprendieron más, con efectos duraderos. En ambos casos, el cambio no consistía solamente en exigir más resultados, sino en conseguir que el camino mereciera la pena.

Nada de esto se resuelve con una prohibición ni con un titular, y conviene no pedirle a PISA más de lo que puede dar. Pero la grabación de esta edición deja una imagen difícil de ignorar, la de muchos alumnos que responden antes de haber leído, en un entorno que compite cada vez con más eficacia por su atención y les ayuda bastante menos a sostenerla.

Sara de la Rica y David Martínez de Lafuente, Fundación ISEAK.

EL MUNDO

La ley educativa que el PP guardó en el cajón hace seis años: un MIR y tres cursos de Bachillerato

Los autores de la conocida como 'Ley Nasarre' han remitido el texto a Feijóo para que le acompañe en su camino electoral

Olga R. Sanmartín. Madrid. Lunes, 12 octubre 2026

Acababa de comenzar 2020 cuando el PP de Pablo Casado encargó a un grupo de expertos la elaboración de una nueva ley educativa que debía acompañar a la enmienda a la totalidad que el Grupo Popular iba a presentar en el Congreso contra la *Ley Celaá*. La estrategia era rechazar la norma del PSOE y Unidas Podemos, pero ofreciendo una alternativa a cambio con el fin de «alimentar desde la oposición política un debate responsable». Estos sabios, que ya habían participado en la elaboración de varios programas electorales de los *populares*, se pusieron manos a la obra y en tiempo y forma entregaron al partido un texto con 203 artículos, 15 disposiciones adicionales, cinco disposiciones finales y una derogatoria.

Pero intrigas palaciegas de asesores próximos a Casado hicieron prevalecer su criterio sobre el del grupo parlamentario, que entonces dirigía Cayetana Álvarez de Toledo. Hubo enmienda a la totalidad a la *Ley Celaá*, pero no un proyecto alternativo de la oposición. Este se guardó en un cajón de Génova y no ha visto la luz hasta hoy, cuando sus autores van a publicarlo en forma de libro para contribuir al debate preelectoral y, sobre todo, para rendir homenaje al fallecido Eugenio Nasarre, político de referencia del PP en educación y director del grupo de trabajo que redactó esta norma.

«Todavía resuena en nuestros oídos la frase que pronunció Eugenio cuando supo que la ley no iba a ver la luz: «'Si no la publican ellos, lo haremos nosotros'. Dar publicidad a esta obra colectiva nos ha parecido una obligación moral para hacer efectivo el pensamiento de Eugenio», explican Francisco López Rupérez, director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, y el catedrático Xavier Gisbert Da Cruz, presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe.

Han pasado seis años y la educación ha vivido muchos cambios desde entonces, del auge de lo *online* y la IA al cambio de composición demográfica del alumnado. Los autores han publicado un anexo con propuestas de actualización que tratan estas cuestiones, pero el espíritu de la ley apenas ha envejecido, sobre todo después de que la OCDE haya recetado más trabajo duro a los alumnos españoles tras obtener los peores resultados de la historia en el informe PISA.

La *Ley Nasarre* tiene como principio rector «la educación en la responsabilidad y en el mérito y esfuerzo». Busca una «mejora de la calidad» combinada con «una real igualdad de oportunidades», «una buena integración de la población inmigrante» y «libertad de elección» para las familias.

Hace unos días, los autores volvieron a enviar su ley a Alberto Núñez Feijóo, para que le acompañe en su camino electoral, y este les ha respondido agradeciéndoles sus aportaciones. «El texto contribuye, por supuesto, y más teniendo en cuenta las cabezas privilegiadas que lo han redactado», dice Jaime de los Santos, vicesecretario de Educación e Igualdad del PP, que apunta que el plan de su partido, si llega a La Moncloa, es derogar «inmediatamente» todos los currículos actuales, desde Infantil a Bachillerato, y redactar «una ley que emane de la sociedad civil y no de los políticos». Para ello, explica, se van a reunir con todos los representantes del ecosistema escolar para alcanzar lo que llaman «un pacto de país frente a la emergencia educativa». «El Gobierno de Feijóo se convertirá en un árbitro de la comunidad educativa y, cuando el nuevo texto sea una realidad, derogaremos la Lomloe». Para ello, ha comenzado una ronda de contactos con profesores, familias, técnicos y expertos.

La *Ley Nasarre* propone, por su parte, un cambio profundo de la estructura escolar, con una medida para reducir el abandono temprano que ya han implantado la mayoría de países de la UE: la ampliación de la enseñanza básica -es decir, obligatoria y gratuita- hasta los 18 años (ahora es hasta los 16), no con la idea de que todos los alumnos estén en la misma aula hasta esa edad, sino estableciendo caminos profesionalizantes que permitan formarse y trabajar a la vez.

La ESO, que ahora tiene cuatro cursos, se quedaría en tres cursos, mientras que el Bachillerato, que ahora tiene dos, se ampliaría hasta tres cursos, dividiéndose en un Bachillerato General más académico y en un Bachillerato Profesional más aplicado.

En cuanto a los currículos, establece que el Gobierno fije unas «enseñanzas comunes» en toda España que ocuparían el 55% de los horarios en las regiones con lengua cooficial y el 65% en las que no tienen lengua cooficial, mientras que el resto de contenidos los determinarían los gobiernos autonómicos. Habría pruebas de finales de etapa con «criterios comunes» para todo el Estado.

Al terminar Bachillerato, los alumnos tendrían que pasar una prueba general diseñada por el Estado -como el BAC francés, el Abitur alemán o la Maturità italiana- para poder obtener el título de esta etapa y acceder a la universidad. Esta prueba sustituiría a la Selectividad y versaría sobre esos contenidos comunes, lo que acabaría con las diferencias actuales que existen entre CCAA.

La *Ley Nasarre* también regula el procedimiento de acceso a la profesión docente, una cuestión que nunca han recogido las leyes educativas y que los sucesivos gobiernos han postergado. Propone un MIR educativo como el de los médicos para seleccionar «con carácter nacional» a los candidatos una vez hayan terminado la carrera. Las plazas se regularían de forma anual atendiendo a la necesidades. El proceso formativo se completaría con un máster y dos años de prácticas remuneradas: siete años de formación en total. El texto plantea también, entre otras propuestas, incentivos económicos para los docentes; una carrera con itinerarios profesionales diferenciados; una mejora de los planes de estudio de Magisterio, y una actualización de la formación permanente.

ElPeriódico.com

Joan Manuel del Pozo, presidente del Consell d'Educació de Catalunya: "El debate sobre el sistema educativo buscará medidas prácticas que cambien el malestar"

Tras recibir el encargo del Govern de dirigir el debate sobre la revisión del sistema educativo catalán, afronta el reto con una idea central: convertir el malestar en propuestas capaces de generar un pacto político estable

"Sin tocar el marco legal vigente, el objetivo es construir consensos que no se queden en declaraciones de principios, sino que se traduzcan en medidas sostenidas en el tiempo", resume

Helena López. 11 OCT 2026

—¿Cuál fue exactamente el encargo del president?

—Que desde el Consell d'Educació de Catalunya (CEC) desarrolláramos una amplia participación social para hablar de las líneas de mejora educativa que permitieran alcanzar una estabilidad y una mejora del sistema educativo de nuestro país.

—Suenan un objetivo ambicioso... ¿Cómo plantea hacerlo?

—Habrá dos fases claras, y una tercera de conclusiones. La primera la definimos como fase de escucha y, la segunda, como fase de deliberación. La fase de escucha será más amplia, para que haya más posibilidades de hacer aportaciones y de que todo el mundo pueda escuchar las aportaciones de todo el mundo. Y, una vez tengamos el resumen de estas principales aportaciones producidas durante la fase de escucha, las pasaremos a los grupos de deliberación, que serán más reducidos.

—¿Qué actores tendrán voz en estos debates?

—El encargo es muy explícito. La composición de los grupos tendrá un componente principal que entendemos que es obligado: los consejeros y consejeras del CEC. Pero lo que se busca expresamente es que desde este órgano, que es el instrumento, amplíemos la representación. Una responsabilidad que tendremos los miembros de los 'consells territorials' es buscar en la comunidad educativa a personas que también sean significativas

—¿Qué calendario se ha propuesto?

—La fase de escucha durará desde que podamos cerrar los temas hasta Navidad, el primer trimestre del curso. El segundo trimestre, desde Navidad hasta marzo, quizá hasta Semana Santa, sería la fase de deliberación. Y en abril sacaríamos las conclusiones. El objetivo es que podamos, además de encontrar medidas de aplicación lo más prácticas y directas posible, cambiar el malestar para pasar a un estado que permita hacer bien el trabajo.

—Ahora que menciona el malestar: una de las críticas al anuncio de este debate es que puede servir para desviar el foco de la negociación sindical, cuya reapertura reclaman los sindicatos. ¿Teme que se perciba así?

—No es ni desviar el foco ni quitar el foco, es ampliar el foco. Porque los sindicatos, al formar parte de los 'consells d'educació', son una parte importante y continúan dentro de este diálogo. Por tanto, no se les excluye ni se les quita ningún foco. Por otra parte, sí que es razonable pedir que no pretendan que el único interlocutor del sistema educativo para mejorar la educación sean los sindicatos, que tienen toda la legitimidad, son necesarios e imprescindibles, pero tienen un terreno de especialidad propio que no agota todos los temas de importancia educativa. Por decirlo así, derecho a hablar de educación lo tiene toda la sociedad, especialmente toda la comunidad educativa, que son muchos más actores que los sindicatos. Por tanto, no es excluir, no es sacar, no es desviar: es ampliar. Y pedir que tengan la generosidad de entender que los demás, que no son sindicalistas y no tienen la perspectiva de la reivindicación laboral, que es importante y legítima, también pueden aportar cosas de valor.

—¿La prometida inversión del 6% del PIB en educación será el marco presupuestario en el que se desarrollen los debates?

—Sí. La búsqueda del president de dar estabilidad al sistema educativo parte de que el Govern quiere llegar al 6% del PIB, que está en la ley pero había quedado olvidado. Es decir, este principio legal había quedado, digámoslo así, amortiguado, por no decir muerto. Aquí lo importante, y esto es lo que querría remarcar, es lo siguiente: el 6%, además de estar en la ley, que ya es muy importante, y constatando que no se ha aplicado durante estos años, deja ahora de ser una reivindicación, y pasa a ser una oferta del Govern. El compromiso del Govern de avanzar hacia el 6%, se supone que al mejor ritmo posible, es un estímulo concreto y real para el debate.

—En abril, ¿qué documento esperan tener cerrado?

—Un documento, a poder ser, no necesariamente muy extenso, pero sí muy condensado y concentrado, con un conjunto de propuestas que sean concretas y operativas. Los grandes principios que rigen la política educativa están definidos, redefinidos y reinventados. De lo que se trata es de que, con la ley que tenemos y con la situación de malestar que vivimos, podamos cambiar las cosas a partir de una serie de propuestas que sirvan para que los grupos parlamentarios sean capaces de construir un pacto, un acuerdo o un consenso que dé estabilidad al sistema. Y no solo estabilidad teórica, sino estabilidad en la aplicación de medidas, en la economía, en el presupuesto.

—A priori, el objetivo de "recuperar la confianza" se antoja la parte más difícil del encargo.

—La legitimación de la participación social es muy importante. Una hipótesis que hago es que, de las medidas que se propongan, probablemente muchas de ellas ya hayan salido en otras ocasiones. Es decir, casi todo está inventado. Lo que aquí tiene valor es que hayan pasado por un proceso de participación social amplia y que, además, hayan podido producir, ojalá, una recuperación de la confianza y del bienestar emocional, para que esto sirva a la política para decir: "Este es el camino". Todo este proceso tiene un valor, más que por el contenido o el producto que pueda obtener, por el hecho mismo de hacerlo de una forma que permita recuperar la confianza de todos hacia todos.

—Para recuperar esta confianza, ¿no cree que también sería interesante, en paralelo, reabrir la negociación que piden los sindicatos, precisamente para mejorar el estado de ánimo en las escuelas?

—Naturalmente. Yo seré el último en negarme a que haya todo tipo de diálogo y de negociación. Sí diré que, justamente porque ahora utilizo la palabra 'negociación', los sindicatos tienen el derecho y el deber de negociar. Pero lo que nosotros vamos a hacer aquí no es una negociación. Por tanto, lo que digo es: si deben continuar negociaciones paralelas, que sigan, ¡solo faltaría! Lo único que pido es que no se confundan los territorios. El territorio del diálogo que pretendemos es un territorio de aportación constructiva, entendimiento y confianza que no tiene que ver con la negociación. En la negociación hay una parte que solicita y otra parte que puede dar o no. Aquí no se trata de esto.

—Sí, entiendo que son cosas distintas. Pero si el objetivo final es recuperar esa confianza, lograrlo parece difícil si tenemos un conflicto sindical en las escuelas.

—Yo seré el primero en alegrarme de que haya acuerdo sindical. Lo único que pido, en nombre de la representación que tengo, es que no se pretenda que el acuerdo sindical se negocie en este diálogo.

—Entonces, ¿pide al president que reabra la negociación sindical para poder desarrollar mejor su cometido?

—No tengo ningún inconveniente. No es una demanda que yo haga espontáneamente, pero yo no puedo oponerme a que esto prospere. Y si conviene que anime a que prospere, también animo a que prospere. Dejando claro que son dos actividades distintas: la negociación sindical y el diálogo social sobre educación, que no excluye a los sindicatos porque están dentro. No los excluye, simplemente amplía el foco.

—Soy el primero que me alegro cuando hay un acuerdo sindical en educación.

INFORMACIÓN

Sin paro en las FP de Informática y Mecánica de Alicante: "Las empresas se rifan a los alumnos"

Compañías internacionales presentes en la provincia, como la aeroespacial PLD Space, cierran acuerdos con centros de Formación Profesional para que sus alumnos se incorporen directamente al mercado laboral

María G. Prieto. Alicante 12 OCT 2026

Los pasillos de los módulos de trabajo en IES Antonio José Cavanilles de Alicante son un hervidero de ruido de maquinaria, chispas y hierros moviéndose de un lado para otro. Aquí se aprovecha cualquier rincón y, si no hay

espacio, se desmonta una pared prefabricada. Tras las cortinas de plástico de cada uno de los módulos, un grupo de jóvenes aprende a aplicar diferentes técnicas para soldar materiales.

Son alumnos del Grado Medio en Soldadura y Calderería, un ciclo formativo de la familia de Fabricación Mecánica. Algunos se han inscrito en este curso por tradición familiar, otros por interés personal y también, lo confiesan, por expectativas económicas. Pero si algo tienen claro es que no les va a faltar trabajo.

Hacen falta personas con oficios tradicionales como electricistas, torneros fresadores, fontaneros, electromecánicos o soldadores. Es la conclusión que se puede extraer después de hablar alumnos, profesores y directores de centros de Formación Profesional de toda la provincia. "No hay paro prácticamente. Vienen las empresas a tocar la puerta" resume Rafa Herrero, director del centro. Lo que faltan, de hecho, son plazas, porque cientos de alumnos que querían entrar en los ciclos se han quedado fuera. "Es una herramienta increíble contra el paro juvenil, se pelean por ellos".

Entre las razones está la urgente necesidad de un relevo generacional, pero también el perfeccionamiento de algunas profesiones, que han evolucionado en los últimos años. "Ya no se necesitan como antes personas para mover productos pesados, porque lo hacen las máquinas, pero sí personas que gestionen el funcionamiento interno de esas máquinas" apunta Herrero, que también es representante de la comarca en el Consejo territorial de la formación profesional de L'Alacanti.

Acuerdos con empresas

Prueba de esta necesidad de perfiles es el acuerdo de colaboración de estos centros con empresas en expansión de la provincia, como la compañía de especias Carmencita o la empresa de fabricación de cohetes PLD Space, con sede en Elche. La entidad aeroespacial, conocida por desarrollar la familia de cohetes Miura, ha sabido detectar el talento joven en la FP y capta futuros trabajadores directamente entre los alumnos de los ciclos de Soldadura, Mecatrónica o Robótica Industrial. Más de diez alumnos que se incorporaron a hacer prácticas ya se han quedado en la plantilla y la idea es que ese número vaya aumentando. Este curso, durante las clases, van a aprender a trabajar directamente en el software que utiliza esta empresa, para que los alumnos lleguen a trabajar ya con la técnica aprendida.

Profesionales de estos oficios de entre 40 y 50 años también se han inscrito a este tipo de ciclos, en su formato semipresencial, para adaptarse a los cambios del sector, pero en las aulas y salas de máquinas de este centro lo que llama la atención, sobre todo, es la cantidad de chicos jóvenes. Uno de ellos es Miguel Ángel González, de 18 años, al que siempre le ha atraído trabajar con los metales y, sobre todo, ver cómo se acaban convirtiendo en construcciones. "Es un trabajo muy satisfactorio" apunta González, que aspira a continuar su formación con un grado superior en la escuela FEMPA de Alicante, referente en la provincia.

Este alumno apunta alto y, preguntado por su trabajo soñado, responde que le gustaría dedicarse a la soldadura de conductos de alta presión o, incluso, uno de los trabajos considerados más peligrosos del mundo: la soldadura de tuberías submarinas. Entre los estudiantes de Soldadura llama la atención también de una chica, la única mujer alumna de este grado. Su nombre es Gianella Maryckatte Rodas, tiene 21 años, es de Perú y se vino hasta Alicante a estudiar. "Tengo familiares que se dedican a esta industria y me dijeron que se gana bien, fui a un taller y me gustó" nos explica Gianella en un descanso de sus tareas de soldadura.

La incorporación de mujeres a este tipo de ciclos también se está viendo de manera progresiva en otros centros como el IES Pedro Ibarra de Elche, donde destacan grados tan novedosos como el de Sistemas Informáticos, especializado en el Cloud Computing. "La brecha de género se va reduciendo cada vez más" relata Julio Pacheco, profesor de este grado especializado en la "construcción" de las nubes online que después se utilizan para almacenar contenido digital, asegurándose además de que sean seguras. Un sector muy concreto, pero también con mucha empleabilidad. "Prácticamente, no hay ningún alumno que quiera trabajar y no lo consiga" señala.

Otro centro de referencia en la provincia es el Centro Integrado de FP Canastell, donde la formación práctica es clave y aprenden, por ejemplo, arreglando el ascensor del edificio. Su director Carlos Llorca ha notado un gran impulso en FP de Automoción. "Hay demanda de personal por parte de las empresas, por ejemplo en el diseño de vehículos híbridos, que es la tendencia hoy en día" apunta Llorca, que explica que los profesionales de Mantenimiento Mecánico y Mecatrónica son como "los doctores de las máquinas". Analizan los síntomas, les hacen el mantenimiento y las reparaciones.

Cambio de paradigma

El profesor Julio Pacheco celebra además que el auge de la Formación Profesional haya conseguido desechar la idea de que recurren a estos estudios "personas que no valen para ir a la universidad". Alumnos como Miguel Ángel González, de hecho, dicen que ha sido clave en ese sentido el apoyo de su familia. "Se ha perdido el miedo" apunta este alumno, que señala que "se ha visto que estamos preparados y hemos conseguido que se deje de decir que es una formación para gente inepta".

Las plazas, además, se siguen agotando, por lo que los sindicatos piden más apoyo a la Conselleria de Educación. Algunos como CSIF o UGT tienen esta entre sus principales reivindicaciones tras la suspensión del pasado curso, al considerar que Educación "maquilla los recortes" en FP con la autorización de 70 nuevos ciclos formativos en toda la Comunidad mientras ha desactivado otros 51 para este curso.

Alicante tiene, aun así, una red capilar de FP con 128 centros distribuidos por toda la provincia y 42 mil alumnos, llegando a localidades como Biar, Teulada o Pedreguer en los que conviven la formación más tradicional (con ciclos de Comercio, Hostelería o Administración) con la revolución de los grados vinculados a la Inteligencia, Big Data o Ciberseguridad.

EL PAIS **OPINIÓN**

Cuando las extraescolares dejan de ser un juego y se interpretan como una promesa de futuro

La obsesión por potenciar el talento infantil llena las agendas de los niños y les deja cada vez menos tiempo libre para jugar, aburrirse y hacer cosas sin más objetivo que disfrutarlas

MARÍA HUERTAS VIECO. Madrid - 12 OCT 2026

Lunes y miércoles, inglés y música; martes y jueves, fútbol; viernes, ajedrez. El sábado hay partido y el domingo, excursión al campo, porque también conviene mantener cierto contacto con la naturaleza. Entre medias, tardes cargadas de deberes, ducha, cena y a dormir. Resulta difícil encajar algo que no figure en la agenda. No hay tiempo para jugar. A veces no queda otra: la conciliación sigue sin resolverse, los horarios laborales no cuadran con los del colegio y esa extraescolar de las cinco es, sencillamente, la única red que sostiene la tarde cuando no hay abuelos cerca ni ningún turno que se pueda mover.

Otras veces, sin embargo, la razón para llenar las horas de extraescolares es bien distinta, y nace, por supuesto, de la mejor de las intenciones: ofrecer a los hijos oportunidades, estimular sus capacidades, acompañar sus intereses y darles herramientas para el futuro. La infancia empieza a mirarse con la lógica del rendimiento. Si al niño se le da bien algo, ¿por qué no aprovecharlo? Parece casi irresponsable dejar pasar una oportunidad.

En cuanto la criatura muestra soltura con el ajedrez, alguien se pregunta si ahí hay un futuro campeón o campeona; y si maneja bien un balón, aparece la palabra “crack”, aunque tenga apenas seis años. De esta forma, la afición deja de bastarse a sí misma y empieza a interpretarse como una promesa de futuro acompañada, inevitablemente, de cierta exigencia: fichas federativas, competiciones cada fin de semana, escuelas donde en clases de música y de danza desde muy pequeños se les exige un gran esfuerzo; idiomas que se miden en niveles desde la primera infancia.

Aprender una disciplina —la que sea— puede ser tremendamente enriquecedor: enseña a perseverar, tolerar la frustración, esperar, hacer equipo, equivocarse y volver a intentarlo. Pero cuando las clasificaciones o los resultados entran en escena demasiado pronto, aparece una expectativa distinta a la del juego: ya no solo importa disfrutar de lo que se hace, sino hacerlo bien y estar a la altura. Y, sin embargo, nadie sabe todavía quiénes serán esos niños. El que hoy se entusiasma con el patinaje puede olvidarlo dentro de unos años; quien disfruta pintando puede descubrir mañana que realmente le interesa otra cosa.

La cuestión no está tanto cuántas actividades ofrecemos como la mirada desde la que las ofrecemos. No es lo mismo decir “le encanta jugar al baloncesto” que “se le da muy bien el baloncesto”. En la primera frase hay un niño o una niña disfrutando de algo; en la segunda empieza a aparecer un proyecto. La diferencia está en si miramos la actividad extraescolar por lo que significa para ellos ahora o por aquello en lo que podrían convertirse mañana.

Por eso, entre otras razones, conviene cuidar los espacios que quedan al margen de cualquier expectativa: aquellos que no tienen que servir para desarrollar ninguna capacidad ni conducir a ningún resultado. En este sentido, conviene que las familias reserven espacios para lo que no se anota en ninguna agenda: el tiempo libre. Tiempo sin instrucciones, juego sin árbitro adulto, aburrimiento, ocio del que no tenga que salir nada. Tiempo para cambiar de idea, para descubrir intereses que no estaban previstos, para entregarse al placer de hacer algo sin más propósito que disfrutarlo.

Hace más de dos siglos, el filósofo Rousseau ya advertía de que el niño no es un adulto en miniatura. La infancia tiene su propio tiempo y su propio sentido, aunque a menudo la miremos desde aquello que llegará después. Ni campeones de ajedrez ni futuros olímpicos. O, al menos, no antes de lo que toca. La infancia no tiene por qué ser el primer capítulo de un currículum ni la sala de espera para la vida adulta. Una de las formas más difíciles, y más necesarias, de acompañar su crecimiento es permitir que, por un tiempo, no tengan que rendir cuentas ante el futuro.

María Huertas Vieco es Psicóloga, terapeuta familiar y especialista en crianza y psicología perinatal. Codirectora de Espacio Psinergia, es profesora universitaria e investigadora en el ámbito de la salud mental perinatal.

Multas de hasta 15.000 euros para los padres que agredan a los profesores en Galicia

Los alumnos podrán ser expulsados del centro de forma permanente sin posibilidad de volver a matricularse en él. El sindicato CSIF valora la reforma, que ve «urgente» ante la «proliferación de conductas violentas contra los docentes»

Xosé Gago. SANTIAGO. 13 oct 2026 .

La Xunta podrá sancionar con multas de 300 a 15.000 euros **a los** padres de alumnos que agredan a sus profesores. Esas sanciones serán compatibles con otras responsabilidades penales y civiles. El nuevo régimen sancionador forma parte de una reforma legislativa para reforzar la convivencia en los centros educativos. La normativa formará parte de la ley de acompañamiento de los presupuestos, que el Gobierno gallego enviará al Parlamento durante los próximos días.

El objetivo del cambio es proteger al profesorado, para lo que además de sanciones económicas se prevén otras medidas como la limitación temporal de acceso al centro, a actividades extraescolares o a los canales de comunicación con los docentes.

El cambio introduce una nueva vía de protección propia a nivel administrativo. De esta forma, la tarea de protección de los profesionales deja de depender solo de los centros educativos o, en los casos más extremos, del sistema penal.

El nuevo régimen sancionador distingue infracciones de tres clases en lugar de dos: leves, graves y muy graves.

Además de introducir la categoría intermedia, el texto actualiza las conductas más extremas, que incluirán **«as** agresións, actos violentos, ameazas ou coaccións susceptibles de causar un prexuízo grave, actos graves de discriminación, vexación ou humillación, manifestacións graves de odio, violencia de xénero e sexual, acoso e ciberacoso, gravación e publicación ou difusión de contidos que vulneren gravemente a honra, a dignidade a intimidade ou a propia imaxe».

Medidas para los estudiantes

La regulación cubre el uso de Inteligencia Artificial para crear contenidos que vulneren esos derechos, y refuerza la corresponsabilidad del alumnado, al incluir entre sus deberes la comunicación al centro de esas conductas.

La normativa no solo afecta a los padres, también a los alumnos. No se les impondrán sanciones económicas, pero sí se establece la suspensión de asistencia al centro o el cambio de grupo. En situaciones de acoso o ciberacoso se impondrá con carácter general el cambio de centro en la enseñanza obligatoria o, en las restantes enseñanzas, la pérdida del derecho a seguir escolarizado en el mismo centro. La normativa abre la puerta a que esas medidas se apliquen de forma permanente, lo que evitará la vuelta del infractor al centro.

Las medidas se aplicarán a través de la nueva *Oficina de apoio ao profesorado*, que tendrá entre sus fines proteger a los profesores y reforzar su reconocimiento legal como autoridad pública.

El servicio ofrecerá asesoramiento y orientación a los profesionales, incluyendo asistencia jurídica en casos necesarios. La oficina cubrirá agresiones, amenazas, situaciones de acoso y ataques físicos o a través de las redes sociales por parte de familiares de alumnos o de sus representantes. También acompañará a los docentes en los procedimientos de denuncia.

El plan también potencia figuras como las aulas de convivencia inclusiva, orientadas a la reincorporación del alumno al aula lo antes posible.

Según las encuestas bianuales que la Xunta hace en los centros educativos, el 88 % de los encuestados consideran que no hay conflictos de importancia o que solo se producen de manera puntual. El objetivo del plan, incluido en el nuevo *Marco galego de impulso educativo*, es fortalecer el clima de respeto, responsabilidad y convivencia en las aulas, explicó Diego Calvo. El conselleiro de Presidencia sustituyó al frente del Consello de la Xunta a su presidente, Alfonso Rueda, que se trasladó a Bruselas para participar en el Comité de la Regiones de la Unión Europea.

El sindicato CSIF valoró el anuncio de la reforma porque van en línea con sus reclamaciones para que se reconozca de forma efectiva la «autoridad docente y el respaldo institucional al personal». La central recordó que en los últimos años han recibido constantes denuncia que constatan «la preocupante proliferación de conductas violentas, acoso, ciberacoso y faltas de respeto hacia el profesorado». En consecuencia, consideran «urgente y necesario que se proteja la salud laboral y la dignidad de los profesionales de la enseñanza con herramientas jurídicas efectivas». Por lo que estarán vigilantes durante el trámite del texto con el fin de que las sanciones y los nuevos mecanismos de apoyo «se apliquen y contribuyan a garantizar entornos escolares seguros para toda la comunidad educativa».



El 44,2% de los vascos ya tiene estudios superiores

Los niveles de educación primaria e inferior suponen el 35,1% del total, un 0,4 puntos porcentuales menos que en 2024

María Godoy. NTM. 13-10-26

El nivel educativo de la población vasca continúa registrando un crecimiento sostenido. En total, 850.805 residentes en la CAV de 16 y más años han finalizado estudios superiores en 2025, lo que representa el 44,2%, 0,3 puntos porcentuales más que en 2024, según las últimas cifras publicadas por el Instituto Vasco de Estadística (Eustat).

Dentro de este grupo, el 15,7% de la ciudadanía cuenta con una FP superior, mientras que el 10,3% (198.844 personas) posee una diplomatura o grado universitario. La categoría más numerosa en este nivel educativo la integran quienes tienen licenciaturas, dobles grados o másteres, con un 17%, mientras que 22.369 vascos (el 1,2%) alcanzan el nivel de doctorado.

El segundo nivel, en el que se encuentran el 20,7% de los vascos, abarca el bachillerato, así como las enseñanzas profesionales de grado básico y medio. Más concretamente, un total de 387.286 individuos alcanzaron el bachillerato, la formación profesional de ciclo medio o titulaciones equivalentes, mientras que 11.929 personas disponen de educación postsecundaria no terciaria.

En relación al primer grado, el que incluye a la gente con estudios primarios incompletos, educación primaria o ESO, en el año analizado se contabilizaron 676.310 ciudadanos, lo cual representa el 35,1% del total y supone 0,4 puntos porcentuales menos que en 2024.

Por territorios históricos y comarcas

Por territorios históricos, la educación superior alcanza su mayor presencia en Gipuzkoa, donde representa el 44,8% de la población de 16 y más años, mientras que Bizkaia se sitúa muy próxima, con un 44,4%, y Álava alcanza el 41,9%.

En cambio, Álava registra el porcentaje más elevado de residentes con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no superior, **con un 21,9%**. Asimismo, Álava presenta también la mayor proporción de personas con niveles educativos correspondientes a la primera etapa de educación secundaria e inferior, con un 36,2%, frente al 35,2% de Bizkaia y el 34,4% de Gipuzkoa.

El organismo estadístico vasco ha indicado que las diferencias son "más significativas" cuando el análisis se realiza a escala comarcal. De este modo, las localidades de Plentzia-Mungia (56,6%) y Etribaciones del Gorbea (53,1%) destacan por concentrar más de la mitad de su población de 16 y más años con estudios superiores y ambas superan ampliamente la media de Euskadi. En tercer lugar, se sitúa Urola Costa, con 47,2%, mientras que, por el contrario, Rioja Alavesa (33,8%) y Encartaciones (37,1%) presentan las proporciones más reducidas de gente con formación superior.

Entre las capitales, San Sebastián registra el porcentaje más elevado de población con estudios superiores, con un 51,9%, seguida de Bilbao, que alcanza el 48,1%, y, por último, Vitoria- Gasteiz, que llega al 41,4%.

En función del sexo

Si la cifra se desagrega por sexos, el dato llega al 44,5% en el caso de los hombres y al 43,8% en el de las mujeres. Las féminas presentan una mayor presencia relativa en los niveles educativos más elementales con un 37,0% frente al 33,1% de los hombres, mientras que los hombres registran una proporción superior en la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no superior (22,4% frente al 19,2%).



Educación endurece las condiciones para los profesores que opten a comisiones de servicios: estos son los criterios que cambian

El sindicato ANPE recurrirá determinados artículos del nuevo decreto de comisiones de servicios porque incluye restricciones que no se llevaron a la mesa de negociación

También CC OO anuncia que emprenderá acciones legales si este decreto no permite ampliar los supuestos por los que se puede solicitar una comisión de servicio

Marta Rojo. València 13 OCT 2026

Cambios en las comisiones de servicio para docentes de la Comunitat Valenciana. La Conselleria de Educación ha publicado un decreto que modifica en qué casos se puede optar a esta figura y endurece las condiciones de acceso. Por eso, el sindicato ANPE ha anunciado que presentará un recurso contencioso-administrativo contra algunos de sus artículos porque dice que algunas de esas nuevas limitaciones no se llevaron a la mesa de negociación. También CC OO anuncia que emprenderá acciones legales si este decreto no permite ampliar los supuestos por los que se puede solicitar una comisión de servicio.

Las comisiones de servicio son un procedimiento que permite a determinados docentes trabajar temporalmente en un centro educativo diferente a aquel en el que tienen plaza, sin perder su destino definitivo. Su finalidad es facilitar la conciliación familiar, atender situaciones personales o médicas y cubrir determinadas necesidades educativas. Y eso es lo que ahora se complica.

En concreto, porque el decreto, que se publicó esta pasada semana en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV) introduce varios cambios. El primero es que hasta ahora las comisiones de servicios por razones personales, familiares o de salud incluían el cuidado de familiares de primer o segundo grado. Es decir, padres e hijos, pero también hermanos, tíos, sobrinos, nietos o abuelos. También incluía el cuidado de familiares con discapacidad entre los motivos de acceso a la comisión de servicio.

Familiares solo de primer grado

Pero ahora ese requisito de familiaridad se limita a los familiares de primer grado, es decir, padres o hijos. Quedan excluidos, por tanto, los hermanos, nietos, sobrinos, abuelos o tíos, entre otras cosas. Además, las personas con discapacidad solo contarán a partir de un grado igual o superior al 50%, cuando antes no había limitación y se suponía que contaban todas las personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%.

Pero no solo eso. También se introduce la nueva figura de la comisión de servicios para el desempeño de puestos de naturaleza singular. Según el sindicato ANPE son "puestos perfilados" que puede crear la administración a instancias de las direcciones de los centros. "Hasta ahora la idea era poder aproximar a los docentes a sus domicilios, pero ahora cambia y se abre a la necesidades del servicio, a lo que necesita la administración en cada momento", lamentan fuentes de ese sindicato.

Los nuevos "puestos perfilados"

Es decir, que la Conselleria podrá convocar de forma periódica procedimientos específicos de selección y nombramiento para puestos docentes "de naturaleza singular que así se determinen en la planificación educativa". Para seleccionar a los docentes que los ocupen se tendrán en cuenta aspectos como la antigüedad en el cuerpo desde el que se participa, que se tengan determinadas titulaciones académicas oficiales, determinadas acreditaciones de idiomas extranjeros, de valenciano, o un grado específico de competencia digital docente, además de la formación permanente.

Estos dos cambios que afectan a cómo era hasta ahora el proceso no estaban en el borrador de decreto que se llevó a negociación en diciembre de 2025, lamentan desde el sindicato ANPE. Por eso, la organización sindical ha acordado interponer un recurso contencioso-administrativo contra el Decreto 140/2026, que regula las comisiones de servicio del personal docente, al considerar que introduce condiciones más restrictivas que las contempladas en el texto negociado previamente en la Mesa Sectorial de Educación.

"La Conselleria de Educación vuelve a ignorar a los y las representantes del profesorado y publica un decreto de comisiones de servicio que no recoge supuestos, la mayoría relacionados con la salud de las trabajadoras y sus familiares, que el sindicato presentó en la mesa de negociación y que son imprescindibles", consideran, por su parte, desde CC OO, que también emprenderá acciones legales si este decreto no permite ampliar los supuestos por los que se puede solicitar una comisión de servicio.

Desde ANPE critican además que el Decreto incluya una disposición final que impide que estas condiciones sean negociadas en cada convocatoria en Mesa Sectorial. Hasta ahora, las convocatorias específicas de cada año variaban un poco en su contenido, lo que permitía que en la negociación se introdujeran cambios. Pero el final de la nueva norma, que desde el sindicato reconocen que busca "dar un marco estable" a las comisiones de servicio, introduce una coda: "sin que en ningún caso las resoluciones, instrucciones o actos dictados en su virtud puedan modificar, ampliar o restringir los requisitos del personal solicitante, las modalidades de comisión de servicios, los criterios de adjudicación, las ponderaciones de las fases de selección ni cualquier otro aspecto sustantivo establecido en esta norma". Es decir, que no se podrá cambiar o adaptar nada en el seno de la negociación, critican.

"Esto da a entender que la afirmación realizada por la Dirección General de Personal Docente en la mesa de negociación, según la cual esta norma establecería unos mínimos y podría ampliarse posteriormente, no se cumplirá. Podríamos estar hablando de mala fe negociadora si esto se confirma, con las consecuencias legales que ello podría conllevar", critican también desde Comisiones Obreras.

Además de interponer el recurso ante la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana, ANPE solicitará la adopción de medidas cautelares, para evitar que las nuevas

disposiciones del decreto lleguen a aplicarse en la próxima convocatoria de comisiones de servicio, mientras se resuelve el procedimiento judicial.

Concurso general de traslados

Por otra parte, CC OO asegura que volverá a denunciar a la Administración si no saca todas las plazas estructurales al concurso general de traslados. Desde el sindicato recuerdan que obtuvieron una sentencia favorable en 2024, en la que el Tribunal Superior de Justicia dictaminó que la Conselleria de Educación no podía ocultar vacantes estructurales.

Para CC OO, esta es "la clave" para que la mayoría de los trabajadores y trabajadoras tengan una plaza definitiva cerca de su domicilio, sea cual sea su situación, y solo tengan que recurrir a las comisiones de servicio cuando sea necesario y no de manera habitual.

EL PAIS **COMUNIDAD DE MADRID**

Los profesores de Madrid anuncian una dura huelga indefinida: “Los centros educativos van a parar por completo”

65.000 docentes, que dan clase a más de 666.000 alumnos de Infantil a Bachillerato y FP, están llamados al paro desde este miércoles. La Universidad Complutense y la Rey Juan Carlos se suman al primer día de huelga

ARCHIE WILLIS / IGNACIO ZAFRA. Madrid / Valencia - 13 OCT 2026

El último día que todos esperan que sea normal en bastante tiempo en el colegio público Ignacio Zuloaga, en el distrito de Tetuán, en Madrid, no lo ha sido tanto. Los profesores esperan conocer los resultados de su pequeña lotería: la que decide a quién le toca trabajar como servicio mínimo este miércoles, el primer día de la huelga indefinida. A unas horas del inicio, el paro está en boca de todo el grupo de maestros durante el recreo, y la inmensa mayoría quiere parar y salir a manifestarse a la calle. “Hemos llegado a un punto donde la situación es insostenible”, afirma Laura Peinado Jiménez, de 36 años, docente del colegio. Ya lleva su camiseta verde, lista para la huelga. No recuerda otra huelga indefinida en Madrid. “Es el momento de luchar por una educación pública de calidad. En el aula contamos con muchos alumnos con necesidades, y para poder dar respuesta a todos de una manera individualizada, se necesita más tiempo para preparar la clase y más manos para atender a los alumnos”, afirma.

Están llamados al paro 65.000 profesores de enseñanzas no universitarias que dan clase a más de 666.000 alumnos en la Comunidad de Madrid. Y los convocantes, CC OO, UGT, STEM, CNT y Solidaridad Obrera, junto a otros colectivos y plataformas docentes, esperan un seguimiento masivo que fuerce al Ejecutivo que preside Isabel Díaz Ayuso a sentarse a negociar, como sucedió en Cataluña y la Comunidad Valenciana el curso pasado. El profesorado mantuvo en ambos territorios pulsos muy duros con las administraciones autonómicas, zanjados con acuerdos parciales, que se han traducido en incrementos salariales y, en el caso catalán, en un refuerzo de la plantilla, entre otras mejoras.

“Excepto por los servicios mínimos, los centros van a parar por completo, estamos desbordados con todas las muestras de apoyo que nos llegan”, vaticina Aida San Millán, secretaria general de la federación de enseñanza de Madrid de CC OO, el sindicato más votado en la red pública de la región. Los convocantes consideran la huelga “un paso decisivo ante la privatización de la educación pública, el deterioro de las condiciones laborales de sus trabajadores y trabajadoras y la calidad de la enseñanza”. La Comunidad de Madrid está en el tercio de autonomías que menos paga a sus docentes. Es la que menos invierte por alumno de la enseñanza pública: un 18% menos que la media estatal (6.502 euros al año frente a 7.943, según el último dato disponible, de 2023). Y encabeza, en cambio, el coste de la vida, con el precio de la vivienda como símbolo. “Estamos sufriendo una erosión muy grande de la educación. El profesorado madrileño ve que en Valencia y Cataluña han salido a protestar y, estando incluso mejor que aquí, han conseguido mejoras. Y dicen: ‘Nosotros no vamos a ser los más tontos de España’”, resume San Millán.

Las seis exigencias principales de los sindicatos son: reducir a 17 las horas de clase a la semana en secundaria y a 22 en infantil y primaria (desde 19 y 25 horas, respectivamente); bajar las ratios de estudiantes por clase, incrementando el personal especializado en atención a la diversidad; atajar la segregación socioeconómica del alumnado entre la red pública y concertada; aumentar el salario de los docentes en 600 euros al mes; disminuir la carga burocrática y mejorar las infraestructuras educativas, incluyendo la climatización de los centros y la eliminación de amianto. “Antes no había temperaturas tan extremas. Y la vida cada vez está más cara, mientras nuestros sueldos no se han actualizado”, afirma Walter Post Villacorta, de 58 años, maestro tutor en el Ignacio Zuloaga, que lamenta que el mundo ha cambiado mucho mientras la educación pública parece haberse quedado congelada.

A finales de agosto, los sindicatos enviaron una carta a la consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, en un último intento por negociar. La consejera dijo estar dispuesta a “escuchar” las demandas, pero se mostró poco abierta a aceptarlas, y poco después calificó la movilización de “política e innecesaria”. A mediados de septiembre, Ayuso anunció que iba a abrir una negociación sobre la carrera profesional docente que podría traducirse en “hasta 350 euros más al mes”. Las centrales sindicales descartaron, sin embargo, desconvocar el paro y apuntaron que el Ejecutivo regional pretendía “sobreponer a la huelga una negociación que no se le había pedido”.

El frente sindical que respalda el paro es menos amplio que el que se formó en la Comunidad Valenciana y Cataluña. ANPE y CSIF, segundo y tercero con mayor representación en las últimas elecciones sindicales en la educación pública de Madrid, no se han sumado a la convocatoria unitaria. Eso sí: CSIF también ha llamado por su parte a la huelga a jornada completa desde este miércoles hasta el viernes y a realizar paros parciales indefinidos a partir de la semana que viene.

Un elemento que en las últimas huelgas convocadas en otros territorios ha contribuido a paralizar la actividad educativa ha sido la respuesta del alumnado. El Sindicato de Estudiantes no tiene mucha implantación a escala de centros, pero sus convocatorias de huelga suelen tener un seguimiento masivo entre los chavales de los cursos de 3º de la ESO hacia arriba, que es a los que la jurisprudencia reconoce el derecho. En Madrid, la organización se ha sumado a esta movilización. Y por lo que podía escucharse este martes en la clase de FP a la que asiste Juan Luis Gómez Valiente, de 18 años, en el instituto público Victoria Kent, va a tener eco. Sus 28 alumnos harán huelga, codo con codo, con sus profesores. Gómez ha visto de primera mano el ir y venir de docentes interinos que no siempre están capacitados para cubrir bajas en ciertas asignaturas. Hay “un poco de preocupación” entre sus compañeros por perder clases, reconoce. “Pero al final es tu futuro”, añade.

Los sindicatos también han convocado huelga, aunque limitada a este miércoles, en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Rey Juan Carlos, contra la “asfixia económica de este servicio público y la paralela privatización del sector de la educación universitaria” que atribuyen al Ejecutivo regional. Los que sí están convocados al paro indefinido son los 3.798 profesores de las enseñanzas de régimen especial —Escuelas Oficiales de Idiomas, conservatorios, escuelas de arte y danza...— de la Comunidad de Madrid, en cuyos centros estudian algo más de 95.000 alumnos.

La última huelga docente indefinida en Madrid que los sindicalistas más veteranos recuerdan fue la de 1988. En esa época, el Ministerio de Educación conservaba buena parte de las competencias en materia de enseñanza y la convocatoria fue de ámbito estatal. El paro sumó entonces 28 jornadas, aunque no fueron seguidas. Javier Becerra, responsable de enseñanza de UGT en Madrid, cree que la participación en la de ahora será muy alta. “El profesorado está muy concienciado. Hay un agotamiento por las condiciones que viven en la Comunidad de Madrid respecto al de otras regiones”, afirma. Las organizaciones convocantes han empezado a hacer cajas de resistencia y también, admite San Millán, a sondear a sus familiares un posible apoyo para aguantar un choque que puede ser largo.

Las diferencias salariales entre el profesorado, especialmente grandes en Madrid debido a la diversidad de complementos que paga la consejería, hacen que por cada día de huelga un docente pueda perder entre unos 80 euros (un maestro de infantil o primaria) y 140 (en secundaria). En las 24 jornadas que duró la huelga indefinida en la Comunidad Valenciana del curso pasado, hubo profesores que se dejaron 3.600 euros, porque además del día no trabajado se les descuenta la parte correspondiente a fines de semana, vacaciones y paga extra.

Noticias de Navarra

Los estudiantes que más usan ChatGPT son también los que menos verifican sus respuestas

Una investigación de la Universidad de Navarra detecta una brecha entre el uso de la inteligencia artificial y su supervisión crítica / La confianza en las redes sociales es el factor que más predice haber compartido información falsa

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA / IRUÑEA | 13-10-26

Investigadores de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra han analizado la relación entre el uso de ChatGPT, la confianza en la inteligencia artificial y los comportamientos relacionados con la desinformación en la comunidad educativa. La investigación muestra una brecha entre la familiaridad con estas herramientas y su supervisión crítica: los estudiantes son quienes más utilizan ChatGPT y quienes más confían en sus respuestas, pero quienes menos verifican la información que reciben.

El estudio de los profesores de la Facultad de Comunicación Xavier Bringué y Charo Sádaba ha sido publicado en la revista científica *adComunica*, y se basa en una encuesta online llevada a cabo por el VI Estudio de Empantallados y GAD3 en España en enero de 2025. El cuestionario se realizó a 922 personas, entre estudiantes, familias y docentes de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.

Uno de los hallazgos centrales del estudio es la relación entre el uso de ChatGPT y la difusión de información falsa. Según los datos, el alumnado es el grupo que declara en mayor proporción haber compartido información falsa, seguido del profesorado y, en menor medida, de las familias.

El dato más llamativo, sin embargo, es **que** el predictor más fuerte de haber compartido información falsa no fue el uso de ChatGPT, sino la confianza en las redes sociales. "El riesgo de desinformación no reside únicamente en el uso de la inteligencia artificial generativa, sino en el ecosistema de confianza informativa, y especialmente en la confianza depositada en las redes sociales, en el que ese uso se inserta", destaca Xavier Bringué.

Los estudiantes son los que más confían y los docentes los que más verifican

El estudio compara el uso de ChatGPT, la confianza en la IA y los comportamientos relacionados con la desinformación entre los tres perfiles de la comunidad educativa. En el uso de la herramienta, el alumnado se sitúa muy por encima, seguido del profesorado, que declara un uso significativamente mayor que las familias. En la confianza depositada en ChatGPT, son también los estudiantes quienes muestran niveles más altos, mientras que entre los otros dos grupos no hay diferencias relevantes.

Sin embargo, al observar las prácticas de verificación, son los docentes quienes reportan una mayor frecuencia de contraste de la información; y en la facilidad percibida para detectar errores, profesorado y alumnado obtienen las puntuaciones más altas, mientras que las familias son el grupo que declara mayor dificultad para identificar información incorrecta o engañosa generada por la IA.

Sobreconfianza: cuanto más uso, menos verificación

El estudio observa también una relación entre el uso de ChatGPT y la frecuencia de verificación, y una asociación moderada y positiva entre el uso y la facilidad percibida para detectar errores. Sin embargo, los autores encuentran que una mayor confianza en la herramienta sí reduce de forma significativa la tendencia a verificar la información, mientras que un mayor uso la aumenta ligeramente. Los investigadores interpretan este resultado como un indicio de sobreconfianza: cuanto más familiarizado está el usuario con ChatGPT, más cree saber cuándo la herramienta se equivoca, lo que puede reducir su necesidad de contrastar externamente la respuesta recibida.

Estos resultados ponen de manifiesto que la respuesta educativa no puede limitarse al aprendizaje instrumental de herramientas de inteligencia artificial generativa. Charo Sádaba destaca que "es necesario promover *competencias específicas de alfabetización en IA*, orientadas a comprender el funcionamiento básico de estos sistemas, reconocer sus limitaciones, evaluar críticamente la información que producen y desarrollar estrategias sistemáticas de verificación".

europapress.es

ANPE exige al Gobierno que evite la "extinción silenciosa" del derecho del profesorado a la jubilación anticipada

MADRID, 14 Oct. (EUROPA PRESS) - ANPE ha exigido al Gobierno la extensión de la posibilidad de jubilación anticipada a los 60 años con 30 años de servicio a la totalidad del profesorado, así como la recuperación de los incentivos vinculados. La organización se opone frontalmente a que este derecho desaparezca de la función pública docente y reclama que se acometan las modificaciones normativas oportunas para evitarlo. Actualmente, recuerda el sindicato, "solo pueden jubilarse anticipadamente quienes accedieron a la función pública antes de 2011 y están adscritos al Régimen de Clases Pasivas del Estado, un colectivo cada vez más reducido y veterano que no admite nuevas incorporaciones".

ANPE avisa de que las personas que ingresaron con posterioridad, integradas en el Régimen General de la Seguridad Social, "se ven abocadas a prolongar su vida laboral hasta los 66 años y 10 meses -un listón que se elevará definitivamente a los 67 años a partir de 2027- o hasta los 65 si acreditan el periodo mínimo cotizado". En este escenario, alerta de que, en cuanto se extinga el primer grupo, la distinción en el acceso a la jubilación anticipada "dejará de ser una desigualdad entre dos colectivos para convertirse en la desaparición completa de un derecho del que hasta hace quince años disfrutaba la gran mayoría del profesorado".

Para el presidente nacional del sindicato, Francisco Venzalá, "esta cuestión no concierne solo a quienes están cerca de la jubilación, sino a todo el profesorado, por muy lejano que se vislumbre ese horizonte para los más jóvenes". En este sentido, ha subrayado que "la jubilación anticipada facilita el relevo generacional, permite renovar plantillas y evita que se obligue a personas que han dedicado toda una vida a una profesión tan exigente a seguir trabajando más allá de los 60 años cuando, en muchos casos, el cansancio y la carga acumulada hacen difícil afrontar la tarea en plenitud".

EL PAÍS

Alto seguimiento, cánticos contra Ayuso y cargas en la primera jornada de huelga del profesorado en Madrid

Los sindicatos cifran el seguimiento en los centros educativos en un 70% y la Comunidad en un 45%. Una actuación policial en la Complutense contra manifestantes se salda con cinco detenidos y ocho heridos

DAVID EXPÓSITO / ARCHIE WILLIS / IGNACIO ZAFRA. Madrid - 14 OCT 2026

La huelga indefinida del profesorado de Madrid ha comenzado este miércoles con piquetes informativos en buena parte de los centros, el corte del Paseo de la Castellana por parte de educadoras infantiles y un encierro de estudiantes en la Universidad Complutense de Madrid. El seguimiento en la primera jornada ha sido del 70%, según el comité de huelga. La consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, ha rebajado la participación a un 44,6%, y ha declarado que la movilización tiene “objetivos políticos y electoralistas”. El momento de mayor tensión se ha vivido en el campus de la Complutense, donde alrededor de las 9.30 horas la policía ha cargado contra un piquete de manifestantes. Seis manifestantes han resultado heridos, según fuentes sindicales. Cinco personas han sido detenidas, según la Policía, que ha informado de dos agentes han sufrido heridas leves.

Al paro indefinido, convocado por CC OO, UGT, STEM, CGT, CNT y Solidaridad Obrera, además de otros colectivos y plataformas docentes —CSIF ha convocado huelga al margen de la movilización unitaria—, están llamados 65.000 profesores de enseñanzas no universitarias que dan clase a más de 666.000 alumnos en la región. Desde primera hora de la mañana, la impresión de los docentes y directores consultados por EL PAÍS era que el seguimiento estaba siendo “mayor que en huelgas anteriores” y especialmente alto en el sur y la capital, según, entre otras, Rosa Rocha, presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de Madrid. “Entre los alumnos, el seguimiento está siendo masivo”, ha añadido.

Charo Fernández, profesora en Alcorcón, que estaba de servicios mínimos en su instituto, aseguraba que el seguimiento era “muy alto”: “Estamos teniendo que atender a varios grupos a la vez”. Y José Luis Muñoz, docente de Matemáticas en Rivas-Vaciamadrid, calculaba que en su instituto han hecho huelga “entre un 70% y un 80%”, y que de los estudiantes solo han ido, básicamente, los de primero y segundo de la ESO, a los que la jurisprudencia todavía no permite hacer huelga. “Somos unos funcionarios bastante maltratados por la Comunidad de Madrid”, agregaba Muñoz, que está mentalizado para mantener el paro “bastante tiempo”.

Hay centros, como el colegio público República de Venezuela, en Madrid, donde el seguimiento ha alcanzado “el 100% descontando los servicios mínimos”, afirma Javier Becerra, responsable de educación en UGT. En el piquete del Ceipso (un centro escolar que abarca desde infantil hasta secundaria) Loyola de Palacio, en el distrito madrileño de Villa de Vallecas, Natalia Cabello, de 34 años, resumía la falta de recursos que sufre la educación pública: “Te mueres de calor y te mueres de frío”, subraya. “He tenido alumnos haciendo exámenes con guantes”.

En el colegio Nuestra Señora de la Paloma, del barrio de La Latina, en el distrito Centro de Madrid, su directora, Sandra Valiente, de 45 años, afirmaba: “Las familias nos han preguntado insistentemente qué podían hacer para ayudarnos hoy. La mejor forma de que la huelga se note es que vengan los niños al cole. Como el seguimiento ha sido del 100%, no se va a poder dar clase y pasarán todo el día en el patio, porque lo que nos negamos es a tenerles todo el día viendo películas”.

Antonio Domínguez, de 42 años, es profesor de Historia en el instituto San Isidro. Va en un piquete camino del colegio Vázquez de Mella, también en Centro, y grita que “Madrid es la que menos proporción del PIB invierte en educación, un 2,4%. En España la media es del 3,9%. ¡Que se sepa!”. Los vecinos primero le miran incrédulos, pero después toman con curiosidad una de las papeletas. “Sinceramente, los colegios e institutos del centro de Madrid dan pena. Son de los años 80 y no han tenido renovaciones profundas. A mí me da vergüenza que los padres pasen a las aulas, o los asistentes extranjeros. No lo pueden creer”, cuenta. “El agravio comparativo con otras comunidades es tremendo. La prueba es que en los concursos de traslados de cada año, los profesores ya no piden venir a Madrid, sino lo contrario: marcharse. Se van a la periferia o fuera de la comunidad donde pueden permitirse vivir”, finaliza.

Las seis exigencias principales de los sindicatos son: reducir a 17 las horas de clase a la semana en secundaria y a 22 en infantil y primaria (desde 19 y 25 horas, respectivamente); bajar las ratios de estudiantes por clase, incrementando el personal especializado en atención a la diversidad; atajar la segregación socioeconómica del alumnado entre la red pública y la concertada; aumentar el salario de los docentes en 600 euros al mes; disminuir la carga burocrática y mejorar las infraestructuras educativas.

Carga en la Complutense

El momento más tenso se ha vivido en la Universidad Complutense de Madrid, entre un piquete informativo de estudiantes y trabajadores frente a la Facultad de Ciencias Químicas y los policías desplegados en el campus, que han cargado con dureza contra los manifestantes. Según Álvaro Briaes, profesor universitario y delegado de CGT en la universidad, los agentes “han bloqueado el paso al piquete, y después, sin que haya habido

ningún detonante, han empezado a cargar indiscriminadamente”. Brialess asegura que hay seis personas que formaban parte del piquete heridas —“una tiene la cabeza abierta”—, alguna de las cuales ha sido trasladada al hospital. El profesor critica a la Delegación del Gobierno, por el despliegue policial en el campus, y pide también explicaciones al rectorado de la Complutense.

Según un portavoz de la Policía, la carga se ha producido tras el intento del piquete de rebasar el cordón que los agentes habían establecido. Uno de los agentes también ha resultado herido, según las mismas fuentes. La Delegación del Gobierno ha defendido, por su parte, el derecho de manifestación, y “el deber de los manifestantes de seguir las indicaciones de la autoridad presente en el dispositivo, cuya actuación debe encontrarse siempre bajo el parámetro de la proporcionalidad”. “Cualquier posible exceso en las actuaciones policiales será investigado y, de confirmarse, tendrá consecuencias”, han añadido fuentes de la delegación.

Voces contra Ayuso

La primera gran concentración de la huelga de educación se ha gestado en la Puerta del Sol, donde, desde poco antes de las 12 de la mañana, han empezado a llegar riadas de personas uniformadas de verde desde las calles aledañas. Como han podido, unas 5.000 personas han ido entrando a una plaza abarrotada por los acampados de la vivienda. El destino de todos era el comienzo de la calle de Alcalá, donde se encuentra la Consejería de Educación. Los manifestantes han llegado con el ánimo encendido. También ha habido un nombre por encima de todos en sus proclamas: Isabel Díaz Ayuso. La presidenta madrileña, acusada por los manifestantes de abandonar la educación en beneficio de la enseñanza privada, ha sido toda la jornada el gran foco de las protestas. También el alcalde de Madrid, José Luis Martínez-Almeida. “Ayuso, Almeida, sois unos mierdas”, han cantado.

En Sol se han unido los grupos convocantes, los sindicatos, representantes políticos, pero sobre todo miles de profesores y profesoras de todo el espectro educativo —desde educadoras infantiles hasta la enseñanza universitaria— a los que apoyaba masivamente buena parte de su alumnado. Con cacerolas, con palmas, con silbatos han tratado de hacer el máximo de ruido posible. “¡Esto también es por nuestros hijos!”, “la profe, luchando, también está enseñando”, “que viva la lucha de la clase obrera” o “¡Huelga, huelga, huelga: huelga indefinida!”, han sido algunos de los cánticos que se han escuchado.

Sueldos bajos

Aida San Millán, secretaria general de la federación educativa de CC OO, el sindicato con más representación en la enseñanza pública madrileña, ha declarado: “Somos la comunidad autónoma más rica y tenemos los peores sueldos de España. Hacemos más tareas, sobre todo administrativas, que en el resto de España. También pedimos que haya un trabajador administrativo más por centro, necesitamos que nos alivien trabajo”.

La consejera Zarzalejo ha dicho, por su parte, en la rueda de prensa posterior al consejo de gobierno, que su departamento está dispuesto a escuchar las demandas del profesorado. Pero acto seguido ha cargado con dureza contra los huelguistas: “Es evidente que no tienen ninguna vocación de negociar ni de mejorar la educación, sino que el único objetivo es quemar las calles”.

La ministra de Educación, Milagros Tolón, ha afirmado, al ser preguntada por la prensa en Madrid acerca de la huelga, que todas las comunidades autónomas “tienen que dialogar y llegar a acuerdos en algo tan importante”. “Creemos que para una buena calidad de la educación es importante que los profesores estén a gusto, cómodos, y para eso es importante la bajada de ratios y de horas lectivas”, ha añadido.



Miles de personas inundan Madrid en defensa de la educación pública: “Ni un paso atrás”

“Manos arriba por la educación”, clamaban miles de personas en la manifestación convocada durante la primera jornada de huelga, con mensajes contra Isabel Díaz Ayuso y su Gobierno. Amplio seguimiento, piquetes y cargas policiales en el primer día de huelga educativa en Madrid

África Gelardo Arrebola / Gemma Barra. 14 de octubre de 2026

Una marea de miles de profesores, estudiantes y familias ha teñido esta tarde las calles de Madrid de verde en defensa de una educación pública y de calidad. Este miércoles, al comienzo huelga histórica que será indefinida, le acompaña una movilización multitudinaria que protesta contra la falta de recursos, la precariedad y la privatización de uno de los pilares del Estado del bienestar.

Los asistentes responden a las críticas del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, cuya consejera de Educación había calificado la huelga de “política”. “Se trata de madurez y de coherencia”, dice un maestro de Comisiones Obreras en la cabecera de la manifestación, que recuerda que la convocatoria de la huelga ya estaba fijada

antes del anuncio de adelanto electoral. “Nosotros estamos luchando por nuestros derechos”, asegura. “Por más recursos pero también por una mayor apuesta por lo público y no tanto por lo concertado y lo privado”, añade.

Ratios, horas lectivas, diversidad en las aulas, salarios, falta de recursos, de plazas públicas, de profesionales, precariedad, infrafinanciación con carácter general, privatización... la lista de reivindicaciones no termina y el descontento ha llevado a un acuerdo de todas las organizaciones para convocar la huelgas y las protestas.

La manifestación partía desde Atocha a las 18.00 horas y en ella no solo se podía apreciar el verde de las mareas por la educación pública, también el amarillo de las educadoras infantiles, que llevan desde primavera con movilizaciones y protestas en la capital para pedir una mejora de sus condiciones laborales, especialmente de su salario, fijado en unos 1.080 euros al mes.

“Manos arriba por la educación”, clamaban miles de personas desde Atocha, con mensajes para Isabel Díaz Ayuso y el gobierno de la Comunidad de Madrid: “Mercedes, escucha, la pública está en lucha”, decían por la consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo. Unas horas antes, Zarzalejo había asegurado que los colectivos que secundan la huelga no buscaban con ella la mejora de la educación, sino “calentar las calles”.

En la jornada tampoco han faltado críticas a la Policía por las cargas en la Universidad Complutense: “Menos policía y más educación”. Este miércoles por la mañana, la Policía ha cargado contra un grupo de manifestantes en la Universidad Complutense, por lo que el delegado del Gobierno en Madrid ha pedido a la Policía una “investigación de urgencia”. Según Zarzalejo, el seguimiento de la huelga es del 44,6%, mientras que Comisiones Obreras cifra el porcentaje en el 70%.

Pedro Fernández e Irene Lozano, estudiantes de máster en la Universidad Complutense y han acudido a la protesta por la educación pública. Coinciden en el foco de la manifestación: que se siga garantizando el acceso universal y de calidad educativo. El primero incide en la educación como “ascensor social”. Mientras los cánticos se centran en la huelga general, Irene explica por qué es necesaria. “Para que por fin nos hagan caso”, sintetiza.

“Más inversión en educación”, gritan los asistentes. “Es una vergüenza que estemos en la capital de España y tengamos el salario y las condiciones que tenemos”, dicen los portavoces en la cabecera. Muchos de los asistentes portan pancartas con mensajes contra el Gobierno de la Comunidad de Madrid: “Menos áticos, más educación”.

Violeta Roperó, Sonia Cantalejo y Sara Molero son profesoras de instituto. Pese a que imparten clase de distintas asignaturas y niveles —la primera en FP y las segundas en ESO—, coinciden en el diagnóstico: “Las ratios”. Según relatan, en las aulas conviven “muchos niños” con “necesidades diferentes”, cuestión que dificulta el aprendizaje y deja “la enseñanza en el aire”.

Acuden a la manifestación para reclamar “profesorado de apoyo, equiparación de sueldos, ampliación de espacios y herramientas suficientes”. Roperó insiste en que van “saturados” con las ratios y tienen que “llevarse mucho trabajo a casa”.

Cantalejo y Molero subrayan los sueldos y relacionan la problemática con la vivienda: “Madrid es una de las comunidades peor pagadas y donde los alquileres están más caros”. Finalizan con la misma consigna: “Veremos que conseguimos, tenemos que lucharlo”.

La Secretaria General de la Federación de Educación de Comisiones Obreras, Aída San Millán, ha respondido durante la manifestación de este miércoles en Madrid a las críticas de la consejera Mercedes Zarzalejo y del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, que aseguran que se trata de una “huelga política” y no para mejorar la educación pública. La portavoz ha asegurado en declaraciones a elDiario.es que es algo que llevan escuchando desde verano: “Si están preguntando si es una huelga política, sí es contra las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, que llevan 30 años haciendo agonizar la educación”.

“Otra cosa es que sea partidista”, ha continuado San Millán, “y no ha sido partidista en ninguno de los momentos, ni antes cuando había un presidente del gobierno, ni ahora que no tenemos ningún presidente del gobierno”, respecto al adelanto electoral anunciado por Pedro Sánchez.

San Millán también critica las palabras de Zarzalejo, que ha asegurado que se sientan regularmente para atender las peticiones de los sindicatos: “Hemos llegado a este punto después de décadas en una mesa inmovilista en la que solo se llevan los temas que la consejera quiere llevar porque le viene bien políticamente”, zanja. “Los últimos acuerdos que se han firmado que eran parciales y bastante limitados, encima tampoco se han cumplido porque hacen trampas en el juego”, asegura, en dirección a la Puerta del Sol.

La radiografía de la salud mental en España: el estigma hace que el 53% de los adolescentes no pida ayuda porque "tienen miedo a ser el bicho raro"

El índice de bienestar se mantuvo estable durante más de una década, pero se desplomó en 2022 hasta los 3,47 puntos

María Santamaría. Madrid. Jueves, 15 octubre 2026

Casi seis de cada diez adolescentes españoles que atraviesan dificultades psicológicas severas no solicitan ayuda profesional debido a las creencias estigmatizantes y al miedo a ser juzgados. En concreto, el 53% del alumnado de la ESO que sufrió un problema de salud mental no llegó a solicitar auxilio profesional ni de su entorno cercano, mientras que el 39,6% guardó un silencio absoluto sobre su situación.

Así lo revela el informe monográfico *La salud mental sí es cosa de adolescentes: hablemos de bienestar y estigma*, publicado por UNICEF España con financiación del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, que constituye el análisis más completo y detallado realizado hasta la fecha en España sobre la franja académica de 1º a 4º de la ESO.

"Cuando les preguntamos por qué no piden ayuda, la respuesta más frecuente no es la falta de recursos, sino el prejuicio y el miedo a ser juzgado, a ser diferente al resto o a ser el bicho raro", explica Pilar Ramos, profesora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y directora del estudio. Esta barrera invisible choca de frente con la propia disposición de los menores a expresar su vulnerabilidad.

"Estoy de acuerdo con que se nos llame "generación de cristal", pero solo si es en el sentido de que podemos ver dentro de nosotros, tener empatía y entender a la gente", señala una estudiante de Secundaria en los debates cualitativos del *Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia*, desmontando el cliché condescendiente con el que el mundo adulto suele despachar la vulnerabilidad juvenil.

Lejos de reflejar fragilidad o debilidad de carácter, la juventud española está demostrando una capacidad de introspección e inclinación a romper tabúes sin precedentes, aunque su apertura verbal choca con los prejuicios, el temor al rechazo social y los itinerarios de atención saturados que relegan la petición de ayuda en la soledad de las aulas.

El estudio advierte de una preocupante prevalencia de los problemas de salud mental combinada con un desplome histórico en los niveles de bienestar percibido tras la pandemia. En la franja de doce a dieciséis años, un 18,8% del alumnado afirma con absoluta certeza haber padecido un problema de salud mental en el último año, a los que se suma un 19,7% que responde con incertidumbre.

Si se amplía el foco a la franja de doce a dieciocho años en el Barómetro de UNICEF, la cifra de quienes afirman o creen haber tenido un problema alcanza el 41,1%. Entre los doce y dieciocho años, el 36,9% guardó silencio absoluto y el 51,4% no solicitó ningún tipo de auxilio.

CAÍDA DEL BIENESTAR EMOCIONAL

La caída del bienestar emocional ha sido drástica y evidencia una profunda brecha de género y de renta. Según los datos del cuestionario *KIDSCREEN-10* recopilados en el *Estudio HBSC*, el índice medio de bienestar se mantuvo estable durante más de una década, pero se desplomó en 2022 hasta los 3,47 puntos sobre cinco.

Mientras que históricamente los hombres puntuaban ligeramente por encima de las mujeres con una brecha de entre 0,15 y 0,25 puntos, en 2022 esa distancia se disparó hasta los 0,52 puntos. Los chicos cayeron 0,14 puntos, mientras que **las** chicas sufrieron una bajada drástica de 0,41 puntos, demostrando que el deterioro emocional se concentra en la población femenina. A su vez, el índice revela que en 2022 el alumnado de hogares con menos recursos declaró un bienestar de 3,26 puntos, frente al 3,49 de las familias de nivel medio y el 3,54 de las de nivel alto.

El empeoramiento del bienestar se refleja en la pérdida de recursos de autorregulación cotidiana. Entre 2018 y 2022, la proporción de adolescentes con tiempo suficiente para sí mismos cayó del 52,9% al 36,7%, la capacidad de atención y concentración en clase se redujo del 55,0% al 40,1%, la vivencia de soledad frecuente casi se duplicó y la tristeza habitual subió del 11,9% al 19,5%.

Pese a este deterioro, las familias y el propio informe rechazan de plano la etiqueta simplista de "generación de cristal", defendiendo que la mayor apertura emocional no refleja debilidad sino una gran capacidad de empatía e introspección.

Esta pérdida de bienestar se cruza también con las exigencias del entorno actual. "Hay como mucha competencia para todo; ahora nos piden como mucho y eso también te hace sentir mal porque piensas que no vas a llegar, y eso causa tristeza", reflexiona Carlos, estudiante de 15 años. Por su parte, Carmen, de 13 años,

apunta que aunque hoy se habla más de emociones con las amistades, en el ámbito familiar cuesta más dar el paso: "A los adolescentes les da miedo o vergüenza contar lo que sienten a la familia".

EL PREJUICIO EN LAS AULAS

El estigma actúa como un freno invisible pero paralizante en las aulas. El estudio analizó las actitudes de una submuestra de la ESO, clasificándolos en menor estigma (24,3%), estigma medio (46,0%) y mayor estigma (29,7%). Los varones se concentran en el grupo de mayor estigma, mientras ellas predominan en el de menor estigma. Los expertos destacan que este prejuicio raramente adopta formas explícitamente hostiles, manifestándose a través de lástima, paternalismo o deseos de segregación.

El nivel de prejuicio condiciona drásticamente la búsqueda efectiva de auxilio. Existe una profunda brecha entre la intención teórica de pedir ayuda del 80% y la realidad práctica, ya que menos de la mitad del alumnado afectado en la ESO llegó a pedir ayuda real. Se solicitó apoyo en el 57,0% de los casos dentro del grupo de menor estigma, frente al 40,7% en el intermedio y el 45,4% en el de mayor estigma.

Aunque las amistades son el recurso más utilizado por casi tres de cada cuatro menores, el recurso a profesionales de la psicología cae progresivamente a medida que sube el estigma, pasando del 69,0% en el grupo de bajo estigma al 51,8% en el de estigma alto.

El miedo a ser etiquetado como "lunático" o la falta de privacidad en los centros escolares disminuyen las peticiones de auxilio, mientras las familias sufren listas de espera inasumibles en la sanidad pública. Para evitar esta exposición, Carmen demanda soluciones concretas: "Habría que normalizar el hecho de pedir ayuda y cuidar que el despacho de la orientadora en el instituto no esté en un sitio tan transitado para mantener la intimidad de la persona que acude".

El estigma altera también la valoración de los factores protectores y de riesgo: el 70,5% del grupo de bajo estigma cree que el apoyo cercano protege muchísimo frente al 49,2% del grupo con estigma alto. Hablar de sentimientos es visto como altamente protector por el 46,0% con bajo estigma pero solo por el 28,8% de los más prejuiciosos, mientras que el acoso escolar es considerado sumamente dañino por el 73,3% del alumnado con bajo estigma frente a un preocupante 53,3% en el grupo con estigma alto, evidenciando una minimización del bullying.

Los expertos destacan que los jóvenes actuales manejan un léxico sobre salud mental inédito en generaciones previas, identificando con soltura conceptos como depresión o ansiedad que hace dos décadas permanecían ocultos.

Sin embargo, esta soltura léxica coexiste con la incompreensión de adultos que tachan estas expresiones de exageraciones, al tiempo que los clínicos advierten del riesgo de sobrediagnosticar crisis ordinarias del desarrollo mientras patologías severas continuadas quedan camufladas en las aulas. "Por un lado estamos sobrediagnosticando cosas que son normales, pero a la vez estamos indetectando casos patológicos", advierten los especialistas consultados.

PLAN DE ACCIÓN Y PREVENCIÓN

Para revertir este panorama, el informe de UNICEF España traza una hoja de ruta estructurada en cinco ejes. "La salud mental y el bienestar emocional es un derecho fundamental de los niños y adolescentes para su desarrollo integral; si estos malestares no se atienden, pueden acabar convirtiéndose en un grave trastorno", advierte María Ángeles Espinosa, presidenta de UNICEF España.

En primer lugar, se exige a las administraciones públicas incrementar las plantillas de atención especializada en atención primaria y salud mental infanto-juvenil mediante unidades multidisciplinarias, garantizando la coordinación intersectorial entre educación, sanidad y servicios sociales, al tiempo que se combate la vulnerabilidad socioeconómica y se da voz real a los adolescentes en el diseño de las políticas públicas.

En el ámbito educativo, se urge a consolidar la figura del Coordinador de Bienestar dotándolo de formación, competencias y tiempo liberado de carga docente, promoviendo planes de convivencia continuados contra el acoso y capacitando al profesorado para detectar señales de alerta sin asumir roles clínicos ni etiquetar al alumnado.

En el plano sanitario, las recomendaciones demandan agilizar los circuitos de atención para reducir drásticamente los tiempos de espera, garantizar la equidad territorial en la oferta pública y asegurar traspasos acompañados entre profesionales que eviten la desconexión del menor durante las derivaciones.

En cuanto a las familias y la comunidad, el informe propone capacitar a los progenitores para la escucha activa sin minimizar ni patologizar, proteger el descanso y el ocio no productivo como pilares emocionales y dismantelar el estigma doméstico para normalizar la búsqueda de ayuda profesional.

El informe de UNICEF España demuestra que la salud mental adolescente no es un problema individual ni un síntoma de fragilidad generacional, sino un desafío social que requiere una respuesta pública coordinada y valiente. El desplome del bienestar registrado tras la pandemia, la persistente brecha de género y de renta, y las barreras invisibles levantadas por el estigma exigen pasar de las palabras a los hechos.

"La gente que tiene problemas se piensa que está sola, pero siempre va a haber alguien dispuesto a ayudarle, ya sea la familia, los amigos o un profesional", concluye Carlos. Garantizar que cada menor encuentre un

adulto de referencia, un instituto protector y una atención sanitaria oportuna es la condición indispensable para que romper el silencio se traduzca, finalmente, en recibir la ayuda que merecen.

ElPeriódico.com

España encabeza el desapego universitario en Europa: el 31% de estudiantes sienten que "no encajan"

"La facultad ha dejado de ser una casa para convertirse en un lugar de paso, un aeropuerto, un sitio donde conseguir un título", sostiene el catedrático de la UB Francisco Esteban

La menor conexión con el campus y los bajos niveles de emancipación marcan la experiencia de los estudiantes españoles

Olga Pereda. Madrid 15 OCT 2026

España es el país con la mayor proporción de estudiantes que sienten que "no encajan" en la universidad. El 31% manifiesta una sensación de no pertenencia a la educación superior, frente al 18% de media europea, según un estudio de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD). No es que los jóvenes quieran abandonar los estudios, sino que, simplemente, la universidad no es para ellos un modo de vida, ni un espíritu, ni una comunidad en la que participar.

El desapego hacia la vida universitaria se ve, día a día, en los campus. "La universidad ha dejado de ser una casa para convertirse en un lugar de paso, un aeropuerto, un sitio donde llegar y salir cuanto antes", sostiene Francisco Esteban, catedrático de Filosofía de la Educación en la Universitat de Barcelona (UB) y autor de 'La universidad de las narices', 'La universidad light' y 'Chistes de Eugenio para repensar la universidad'. "Hace años, los estudiantes estaban todo el día en el campus. Ahora, con suerte, van solo las horas que tienen clase. No pisan la biblioteca, ni montan tertulias en la cafetería, ni acuden a seminarios o charlas en la facultad", lamenta.

Casi ocho de cada diez estudiantes reconocen que nunca participan en órganos universitarios o entidades asociativas, según el estudio 'Via Universitària 2023-2025: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris'. A través de encuestas a 5.572 alumnos y alumnas de 20 universidades de la Xarxa Vives d'Universitats, el estudio confirma la desconexión del campus incluso en el deporte. El 71% practica actividad física semanalmente, pero el 83% lo hace fuera de las instalaciones universitarias.

Esteban añade que la indiferencia no es un problema exclusivo de los estudiantes porque también hay profesores que "llegan al campus, imparten la clase y se van sin pasar ni tan siquiera por su despacho". Y añade: "Habría que ver, por ejemplo, cuántos docentes conocen el escudo y el lema de su universidad o el nombre de su rector o el de su decana".

Titulado 'La situación socioeconómica del estudiantado de educación superior en España: una comparación europea', el informe de CYD incluye datos de Eurostudent, el proyecto internacional que indaga en las condiciones de vida de los universitarios de 27 países y en el que España ha vuelto a participar tras más de una década sin hacerlo. El dossier no establece una causa directa sobre la falta de apego, pero hay varios resultados que ayudan a entender el contexto.

Uno de ellos es que la experiencia universitaria española está menos separada de la vida familiar que en buena parte de Europa. Algo más de la mitad de los estudiantes españoles (51,2%) viven con sus padres, lo que supone una de las proporciones más elevadas del conjunto europeo y solo superada por las de Azerbaiyán, Georgia y Malta.

Esta tendencia contrasta con países como Finlandia (0,1%), Noruega (8,6%) o Dinamarca (6%), donde la emancipación familiar durante los estudios superiores es prácticamente universal. En Finlandia, de hecho, la sensación de no pertenecer a la universidad solo la tienen el 11% de los estudiantes y en Dinamarca, el 16%. Fuera de los países nórdicos, Alemania (donde el 27% siguen viviendo en el hogar familiar) también tiene un porcentaje de falta de apego al campus muy inferior respecto del español: 13%.

El informe no concluye que vivir en el hogar materno o paterno provoque menor sentimiento de pertenencia a la vida universitaria, pero la realidad es que los alumnos españoles continúan muy vinculados materialmente al hogar familiar. De esta manera, la facultad ocupa una parte menos central de la vida cotidiana que en países donde los estudiantes se emancipan y desarrollan más vida en torno al campus. "Irse de casa para estudiar en la universidad supone un cambio de vida. Si no te vas, cuesta mucho más experimentar esa transformación vital", explica el catedrático.

Una vez más, aquí aparece el gran problema de la juventud: la vivienda. El elevado precio de las habitaciones reduce seriamente las opciones de quienes quieren o necesitan desplazarse de su ciudad para cursar una

titulación. Las cuentas no salen ni siquiera recibiendo la beca de residencia del Ministerio de Educación, como explicó recientemente este diario. Según el informe de CYD, solo el 4,1% de los estudiantes españoles viven en residencia universitaria, prácticamente el porcentaje más bajo de la muestra. Otro 21% comparte piso.

La contribución familiar es la principal fuente de ingresos del estudiantado español, representando el 48% del total. Mientras, el apoyo público no llega al 7%, muy por debajo de la media europea (14%). El coste medio mensual de las tasas universitarias en España (205,8 euros) es el segundo más alto de la muestra, solo por detrás de Irlanda (266,1 euros), superando ampliamente la media europea (aproximadamente 82 euros).

Ganas de salir cuanto antes

La desvinculación emocional con el campus no implica necesariamente querer abandonar los estudios. La intención de dejar el grado (8,3%) es prácticamente igual a la media internacional. Es decir, permanencia académica y vínculo emocional no son ni mucho menos lo mismo. "Un buen número de estudiantes tienen unas ganas tremendas de salir de la universidad cuanto antes, cuando debería ser un lugar del que no se quiere salir nunca. La universidad es una institución que nació en la alta edad media y, desde entonces, el mundo no puede entenderse sin contar con ella", continúa el catedrático de la UB.

La base del problema, continúa Esteban, es que la universidad se ha convertido en dos cosas que no debería ser: la continuación del instituto y la antesala del mundo laboral. Desde la autocrítica, el profesor e investigador insiste en que toda la comunidad universitaria, especialmente el profesorado y diversos órganos de gestión académica, deben poner remedio a la frialdad estudiantil. "Para que no se sientan decepcionados ni desencantados tenemos que ofrecer vida universitaria, demostrar espíritu universitario, y no quedarnos en un desfile de docentes que van pasando unos tras otro y que, en no pocas ocasiones, parece que ni se conocen entre ellos", afirma.

Como contraste, Esteban cita algunas universidades anglosajonas como Oxford, Cambridge y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), donde los estudiantes y los profesores son un grupo cohesionado y la figura del tutor está muy institucionalizada. "Los universitarios parecen sentirse miembros de una comunidad y derrochan un sentimiento de pertenencia considerable. Llevan camisetas y gorras de su universidad casi a diario, como si la facultad fuese su equipo de fútbol del alma o su grupo musical favorito", argumenta.

Discriminación

El bajo sentimiento de pertenencia no aparece aislado en el informe de CYD, sino acompañado de otros indicadores negativos de experiencia universitaria. Casi uno de cada tres estudiantes asegura que ha experimentado algún tipo de discriminación, unos diez puntos por encima de la media de los países analizados. Es más, el 37% afirma haber vivido algún comportamiento hostil. También es llamativo el dato sobre salud percibida: solo el 54% de los universitarios españoles califica su salud general como buena o muy buena, mientras que el 32,5% la considera regular y el 13,6% mala o muy mala.

EL PAÍS EDITORIAL

Escuchar a los profesores

La huelga de enseñanza en Madrid revela problemas estructurales comunes en buena parte de España y que no se pueden ignorar

EL PAÍS. 15 OCT 2026

Los docentes madrileños, como antes los de Cataluña y la Comunidad Valenciana, expresan con la convocatoria de huelga a partir de esta semana un malestar con causas comunes en buena parte de España y que explica la decisión de movilizarse. El seguimiento ha sido considerable en el primer día de paros: casi la mitad del profesorado lo ha secundado, como admite la Consejería de Educación. Los sindicatos elevan la cifra al 70%. En el caso de Madrid, a ese malestar hay que añadir una política autonómica discutible que ha provocado un deterioro acelerado de la enseñanza pública.

Sostener, como hace la consejera de Educación madrileña, que se trata de una huelga política para descalificarla es un error que encona el conflicto. Todas las huelgas del sector público tienen un componente político dado que su propósito es conseguir que las administraciones cambien sus políticas y eso no las convierte en menos legítimas. No ayuda al diálogo que la consejera diga de los convocantes que no quieren negociar ni mejorar la educación, sino que su "único objetivo es quemar las calles". Tampoco ayudan a la serenidad actuaciones policiales como la carga en el campus de la Universidad Complutense, que se saldó con varios heridos.

Las reivindicaciones de los sindicatos están orientadas al fortalecimiento del sistema. Abarcan la reducción de la jornada lectiva; una disminución de los ratios de alumnos por clase; refuerzos especializados para tender la diversidad; que se reduzca la carga administrativa; un importante aumento salarial y cambios organizativos que conduzcan a un mayor equilibrio de las cargas educativas de origen socioeconómico entre el sector público y el concertado. También reclaman mejoras en las infraestructuras, que sufren un grave deterioro por

obsolescencia y falta de mantenimiento. La falta de inversión se vuelve especialmente gravosa cuando las condiciones climáticas empeoran curso tras curso.

Todas estas reivindicaciones son razonables y merecen ser negociadas. Pero que sean legítimas y deban ser atendidas no impide una reflexión sobre el método utilizado en este caso. El carácter indefinido de la huelga aboca al sector a una conflictividad y a una incertidumbre que perjudica a alumnos y familias. Los convocantes podrían considerar formas de movilización menos dañinas para los estudiantes. La interrupción de la tarea docente de forma indefinida supone una pérdida de oportunidad difícil de recuperar para muchos escolares e incluso irreparable en el caso de los más vulnerables. Sería deseable que los sindicatos convocantes encontraran la forma de luchar por una mejor educación sin penalizar tanto a los alumnos. Y que el Gobierno de Madrid, como otras autonomías, deje de ignorar una realidad que es su responsabilidad y que es un clamor, como demuestra la movilización masiva de estos días.

europapress.es

Miles de profesores 'rodean' la Consejería de Educación en el segundo día de huelga en defensa de la "pública"

Los manifestantes han llegado a Cibeles y han cortado la Castellana

MADRID, 15 (EUROPA PRESS) Miles de profesores --10.000 según las cifras de Delegación del Gobierno-- se han concentrado este jueves en la segunda jornada de huelga educativa en la región frente a la Consejería de Educación de la Comunidad, en la calle Alcalá, para defender a la "pública" y reclamar mejoras a la titular del departamento, Mercedes Zarzalejo.

Tras una gran pancarta en la que se podía leer 'Defendamos la pública. Defendamos el futuro', la convocatoria del comité de huelga --formado por los sindicatos CC.OO., CGT, CNT, Solidaridad Obrera, STEM y UGT, así como por las plataformas docentes Educación Especial Digna, Menos Lectivas y Queremos FP-- ha reunido frente a la sede de la Consejería a miles de docentes, familias y estudiantes en una 'cadena humana' simbólica para pedir "respeto y recursos" para la escuela pública.

La 'marea verde' ha rodeado la sede de la Consejería desde poco antes de mediodía en la segunda jornada de huelga educativa en la región, a la que están llamados 65.000 docentes de enseñanzas no universitarias que dan clase a más de 666.000 alumnos en la región, en una acción en la que las camisetas de este color con el lema 'Escuela pública de tod@s, para tod@s' se han mezclado con las del amarillo de la huelga en la educación infantil.

El seguimiento de la huelga en esta segunda jornada se ha situado en el 62%, según los convocantes. La Consejería de Educación ha rebajado el dato al 32,2% en colegios e institutos, más de 12 puntos por debajo del dato del primer día de paros, en una jornada que transcurre "con normalidad", han indicado desde el departamento que dirige Mercedes Zarzalejo. Con pitos y gritos reivindicativos, los congregados han cortado la calle Alcalá, a la altura de la calle Cedaderos, y contra la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, como 'un bote, dos botes, Ayuso el que no bote' o 'Ayuso escucha, la pública está en lucha'. También se han escuchado otros gritos como 'La profe luchando también está enseñando' o 'El patio de Ayuso es particular, si no tienes dinero no podrás entrar'.

Los participantes han reclamado así a la consejera que atienda sus peticiones, centradas en cuestiones como la recuperación de un máximo de 17 periodos lectivos semanales en Educación Secundaria y Formación Profesional y de 22 en Primaria, la reducción del número de estudiantes por aula o un incremento de 600 euros mensuales en el Complemento Específico General Docente autonómico, junto con la equiparación retributiva para el profesorado de FP y de Servicios a la Comunidad, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Tras cortar la calle Alcalá, los manifestantes han bajado hasta Cibeles y han cortado el Paseo de la Castellana. Desde allí, han levantado sus carteles con pitos y gritos para dar voz a sus reivindicaciones hasta Colón.

CSIF LLEVA LA PROTESTA ANTE ECONOMÍA

Por su lado, Csif, que también ha convocado tres jornadas de huelga educativa, ha llevado este jueves las protestas ante la Consejería de Economía, Hacienda y Empleo que dirige Rocío Albert, donde decenas de docentes --250 según Delegación de Gobierno y 200 según los organizadores-- han exigido "una subida salarial real y un complemento de capitalidad para todo el profesorado madrileño". En declaraciones a los medios, Miguel Ángel González, responsable de CSIF Educación Madrid, ha recordado que este departamento "es la que manda la Comunidad porque es el que reparte el presupuesto" y ha exigido que el dinero "que se está ahorrando en nóminas" de los 31.000 profesores en huelga se revierta "en arreglar los centros educativos".

Según los datos del sindicato, si el 45% de la plantilla secunda la huelga se estaría hablando de casi 31.000 docentes al día. Con una detracción media de 100 euros por docente, el ahorro para la Consejería de

Educación superaría los 3 millones de euros diarios, una cifra que con las tres jornadas de paro rondaría los 10 millones. "Mercedes Zarzalejo tiene que saber que todo el dinero de las nóminas puede revertir los recortes de la educación que llevamos sufriendo en esta comunidad más de 20 años", ha remarcado el portavoz del sindicato, que ha pedido además a la Comunidad que "escuche, dialogue y negocie de manera inmediata para evitar que el conflicto se prolongue durante todo el curso".



El Parlamento respalda las medidas del Gobierno Vasco para mejorar la educación

A través de esta enmienda, la Cámara reafirma su compromiso con el marco de trabajo establecido en la Ley de Educación

María Godoy | NTM 15-10-26

El Parlamento Vasco ha aprobado este jueves una enmienda presentada por PNV y PSE que respalda las medidas adoptadas por el Gobierno Vasco "para la mejora de los resultados" educativos tras los malos datos del informe PISA.

Gracias a la mayoría de ambas formaciones, la iniciativa ha recibido 39 votos a favor y 35 en contra de los grupos de la oposición. A través de esta propuesta, el legislativo vasco ha reafirmado su compromiso con el marco de trabajo establecido en la Ley de Educación "como ejemplo de consenso a la hora de acordar las medidas que el sistema educativo vasco necesita".

A su vez, la Cámara pone en valor las actuaciones del Departamento de Educación "para la mejora de los resultados y de todo el sistema en su conjunto con la participación e implicación de toda la comunidad educativa vasca".

Otras iniciativas

Por el contrario, todos los grupos, salvo jeltzales y socialistas, se han mostrado críticos con la política educativa del Gobierno Vasco tras los malos resultados recogidos en el último informe PISA. Por ello, Sumar a través de una propuesta rechazada con 47 votos en contra (PNV, PSE-EE, PP y Vox) y 27 a favor (los de la propia coalición progresista y EH Bildu), solicitaba incrementar progresivamente la inversión pública en educación hasta alcanzar, al menos, el 6% del PIB de Euskadi, "priorizando el fortalecimiento de la red pública y la garantía de la igualdad de oportunidades", combatiendo, de esa manera, "las actuales desigualdades entre las redes pública y privada concertada y entre centros con distinta complejidad social".

Asimismo, reclamaba al Ejecutivo Vasco un proceso de reflexión y análisis independiente sobre el presente y el futuro de la educación vasca. La coalición pedía que, a partir de las conclusiones de este proceso, el Gobierno elaborara "una estrategia integral para el fortalecimiento del sistema educativo vasco, con objetivos concretos y evaluables y los recursos económicos necesarios".

Por su parte, el parlamentario de Sumar, Jon Hernández, ha acusado al Gobierno Vasco y al PNV de negarse a afrontar los problemas estructurales del sistema educativo y de sustituir la autocrítica "por campañas de propaganda sobre la supuesta excelencia de la educación vasca".

De la misma manera, la enmienda de adición presentada por EH Bildu al texto de Sumar, en la que la coalición soberanista pedía "recuperar el plan de actuación y los consensos del acuerdo sobre las bases para la transformación de la educación vasca de 2022", también ha sido rechazada.

Por otro lado, tampoco ha salido adelante la enmienda de totalidad del PP, que entre otras cuestiones solicitaba al poder ejecutivo del País Vasco "reconocer con rigor, autocrítica y absoluta transparencia el grave retroceso académico constatado en los resultados del Informe PISA y demás evaluaciones diagnósticas".

El PP instaba al Ejecutivo a que asumiera que "la inversión económica récord de Euskadi no se ha traducido en excelencia educativa debido a la deriva de unas políticas pedagógicas supeditadas durante años a criterios ideológicos".

THE CONVERSATION

Una 'vitamina' de pensamiento crítico: aprender retórica en la escuela

Jorge Jiménez-Ramírez. Profesor Titular de Lingüística Aplicada y Comunicación, Universidad Europea

¿Qué relación puede haber entre los resultados de una prueba educativa internacional, como PISA, y la calidad democrática de un país?

Apenas resisten veinticinco democracias plenas en el mundo. El sistema democrático es débil porque requiere del contraste de diversos puntos de vista entre sus ciudadanos, libres e iguales. Estos están obligados a construir discursos para defender su criterio ante terceros, tolerar las diferencias y buscar un acuerdo.

El filósofo y economista británico John Stuart Mill (1806-1873) ya explicó que una sociedad libre depende de la capacidad de sus ciudadanos para cuestionar las ideas dominantes y discutir sus propias convicciones. En lo que respecta a la pedagogía, también John Dewey (1859-1952) señalaba que la democracia es una forma de vida que depende de la habilidad de sus ciudadanos para comprender problemas complejos.

La escuela no sirve solamente para adquirir conocimientos concretos, sino que es donde se deben desarrollar herramientas esenciales de una ciudadanía democrática como las capacidades de comprender al otro y el pensamiento crítico. En realidad, el informe PISA muestra las carencias de la escuela para formar a los futuros ciudadanos de las democracias. No es solo un problema educativo, sino social y político.

Pensamiento crítico y democracia

La democracia necesita al pensamiento crítico tanto como el pensamiento crítico a la democracia. El pensamiento crítico permite al estudiante, en primer término, cuestionar la información y recuperar la cohesión social, así como seleccionar, jerarquizar y justificar las ideas que estructuran una argumentación sólida. Además, fortalece la capacidad de detectar noticias falsas. La pregunta es cómo incrementar el aprendizaje del pensamiento crítico en las sociedades democráticas.

Lo esencial en una sociedad “infectada” que consume más “contenido” que nunca es que los ciudadanos conozcan los mecanismos en los que se basa la persuasión. Al menos desde el siglo V a. e. c., conocemos la técnica y práctica de los discursos persuasivos. Aristóteles, Cicerón o Quintiliano trazan una línea que llega hasta los populares libros de Dale Carnegie o las estrategias de los gabinetes de comunicación contemporáneos. Hablamos de la retórica.

La retórica como superpoder

La retórica nunca fue (solo) el simple repertorio de figuras literarias y tropos que se usaban en los comentarios de textos escolares. Estudia y enseña las técnicas para que una persona pueda persuadir al público al que se dirige. Esta habilidad se convierte en esencial para navegar un panorama mediático saturado de desinformación. Por ejemplo, se emplean recursos retóricos para apelar al miedo y la polarización con la intención de generar narrativas divergentes, que el oyente común asimila fácilmente si no posee un pensamiento crítico.

Diversas experiencias y trabajos docentes están de acuerdo en que enseñar apartados de la retórica clásica, como las partes del discurso o las falacias argumentativas –como *ad hominem*, aquellas en las que se ataca personalmente a quién lo dice y no los argumentos que usa, o *de falsa causa*, en las que la relación de dos hechos no implica que uno cause el otro–, mejora la objetividad analítica y dota a los estudiantes de herramientas para la defensa conceptual ante los discursos manipuladores.

La retórica permite a los estudiantes pasar de un nivel de expresión escrita deficiente a una capacidad de defensa de su propia voz, protegiéndolos contra la manipulación y la fragmentación social.

Esta habilidad es transversal y útil a cualquier disciplina, desde las ciencias a las humanidades.

Defenderse de la desinformación

Pero donde la retórica muestra su “superpoder” es en el enfrentamiento contra la desinformación. Algunos estudios recientes constatan que incluso los alumnos universitarios (a los que se les supone un mayor talante crítico y entrenamiento en el mundo digital) son incapaces de discernir la veracidad de las noticias y reclaman formación específica al respecto.

La evidencia nos demuestra que, efectivamente, cuando se imparte esa formación, el pensamiento crítico aumenta exponencialmente. Aunque desarrollar el pensamiento crítico no sirve de nada si los alumnos no disponen de la voluntad, las instituciones y los lugares donde aplicarlo, como los espacios de trabajo y, especialmente, los centros educativos.

Habilidad democrática básica

En la sociedad contemporánea, en la que la influencia de lo audiovisual ha desplazado a lo escrito, en la que las luchas culturales empantan cualquier discusión, en la que la verdad se confunde con lo verosímil, una educación retórica práctica y continuada se hace imprescindible para formar ciudadanos resistentes a los mecanismos de persuasión y propaganda.

Dada su relación con el desarrollo del pensamiento crítico, la enseñanza de la retórica en todos los niveles formativos (incluida la universidad) no es solo un objetivo académico, sino una habilidad básica para los ciudadanos que habitan las hoy amenazadas democracias.

MAGISTERIO

Lucas Gortazar: "PISA apunta a una caída fuerte de la atención sostenida de los alumnos"

El investigador analiza las claves de PISA 2025, el impacto de las distracciones digitales y la necesidad de convertir las reformas educativas en prácticas coherentes y sostenidas.

DIEGO FRANCESCH Jueves, 8 de octubre de 2026

Lucas Gortazar, licenciado en Matemáticas y doctor en Economía, lleva años estudiando la educación desde una *mirada basada en datos*. Hasta hace unos días ha sido director adjunto de Investigación de EsadeEcPol, un centro dedicado al diseño y evaluación de políticas públicas basadas en evidencias. Desde esa experiencia, el investigador defiende el valor de las evaluaciones internacionales, pero advierte contra las interpretaciones apresuradas, los rankings descontextualizados y la selección interesada de ejemplos.

La conversación en el podcast de MAGISTERIO parte de PISA 2025, publicado por la OCDE el 8 de septiembre de 2026. Sus resultados muestran una nueva caída del rendimiento en lectura y matemáticas en los países de la organización, mientras ciencias logra estabilizarse. Para Gortazar, el informe constituye una advertencia de fondo, aunque no permite atribuir el retroceso a una única metodología, reforma o corriente pedagógica.

PISA sirve si se mira más allá del ranking

Frente a la idea de que PISA solo sirve para establecer clasificaciones, Gortazar sostiene que una administración educativa puede encontrar respuestas relevantes cuando analiza los microdatos con profundidad. La evaluación permite abordar una primera y una segunda capa de preguntas sobre rendimiento, equidad, comportamiento del alumnado o funcionamiento de los sistemas, aunque no siempre alcance a explicar todas sus causas.

El investigador evita presentar una receta ideológica para interpretar la caída. Entre los territorios y países que han resistido mejor aparecen sistemas con orientaciones muy diferentes. Por eso, considera arriesgado concluir que los resultados premian automáticamente la innovación metodológica o, por el contrario, una supuesta «vuelta a lo básico». Lo importante es observar el contexto completo y no escoger únicamente el ejemplo que confirma una posición educativa previa.

Una de las señales más preocupantes de PISA 2025 aparece en las tareas que exigen mantener la concentración. La OCDE identifica un aumento de las respuestas rápidas e incorrectas y mayores dificultades ante ejercicios que requieren perseverancia. Gortazar relaciona estos datos con una posible crisis de atención sostenida, alimentada por el consumo intensivo de redes sociales, vídeos breves y contenidos digitales que recompensan la inmediatez.

Tecnología sí, pero con un propósito

El problema, matiza, no reside únicamente en la presencia de dispositivos. La tecnología puede contribuir al aprendizaje cuando existe una integración intencional y moderada, pero puede convertirse en una fuente de distracción cuando se utiliza sin orientación. En España, el 29% del alumnado declara que sus compañeros se distraen a menudo con dispositivos durante las clases de ciencias; quienes estudian en esas aulas obtienen, de media, 16 puntos menos, una vez considerado el perfil socioeconómico.

Gortazar critica que el sistema educativo español haya pasado con rapidez del entusiasmo tecnológico a la prohibición. Primero se llenaron los centros de pizarras digitales, tabletas y ordenadores sin desarrollar siempre una estrategia pedagógica; después, ante las dificultades, surgió la tentación de retirarlos. Su propuesta distingue entre mantener los teléfonos móviles fuera del alcance del alumnado e introducir progresivamente otras herramientas digitales como un recurso más, junto al papel, la lectura, la escritura, el trabajo individual o la explicación docente.

La inteligencia artificial plantea un desafío añadido. PISA 2025 refleja que el 54% del alumnado español utiliza semanalmente chatbots para ayudarse a aprender, por encima del promedio de la OCDE. Gortazar pide prudencia: antes de delegar tareas en estas herramientas, los estudiantes deben adquirir **bases cognitivas sólidas** y aprender a afrontar trabajos difíciles por sí mismos. La cuestión no es aceptar o rechazar la IA, sino decidir cuándo introducirla, para qué y bajo qué reglas. El debate conecta con otros análisis de MAGISTERIO sobre cómo establecer reglas claras para utilizar la inteligencia artificial.

Las leyes no transforman por sí solas las aulas

Para el investigador, muchas dificultades tecnológicas son consecuencia de un problema de implementación más amplio. En España existe demasiada distancia entre lo que establecen las leyes, los decretos y los currículos y lo que finalmente ocurre en las aulas. «Las leyes educativas son leyes, pero no son cambios

educativos», resume Gortazar, que reclama guías, secuencias pedagógicas, evaluación y acompañamiento para convertir las reformas en prácticas consistentes.

El caso de Inglaterra resulta útil precisamente por su continuidad. Gortazar recuerda que sus avances no pueden explicarse únicamente por una reforma curricular o por una apuesta por la memorización. Detrás existen treinta años de reformas, desde el aumento de la inversión y el fortalecimiento de la inspección durante el Gobierno de Tony Blair hasta el Pupil Premium, la autonomía de determinados centros y el trabajo de la Education Endowment Foundation para trasladar evidencias a las escuelas.

La principal conclusión es una invitación a construir un debate menos ideológico. Ni PISA ofrece una receta automática ni la tecnología es por sí misma la causa o la solución del deterioro educativo. Las mejoras requieren contexto, evidencias y continuidad, pero sobre todo una ejecución rigurosa. Como recuerda Gortazar, en educación las ideas importan, aunque el verdadero cambio comienza cuando alguien consigue llevarlas de forma coherente hasta cada centro y cada aula.

La propuesta de los interinos para transformar el acceso a la profesión docente

La Plataforma Nacional de Interinos Docentes plantea reforzar las prácticas del Máster de Secundaria, sustituir las pruebas tradicionales por exámenes objetivos y abrir una vía extraordinaria de estabilización cuando la temporalidad estructural supere el 8%.

MAGISTERIO.Martes, 13 de octubre de 2026

La Plataforma Nacional de Interinos Docentes (PNID) ha presentado una propuesta para acometer una *reforma integral* del acceso a la profesión docente. La iniciativa actúa sobre tres ámbitos: la formación inicial, el modelo de concurso-oposición y la reducción de la temporalidad. Su objetivo es vincular la incorporación al sistema educativo con un marco de competencias profesionales y establecer procedimientos que, según la organización, resulten más homogéneos, transparentes y ajustados a la realidad de las aulas.

El documento toma como referencia los resultados para España del informe TALIS 2024, elaborado por la OCDE. Según este estudio, el 60% de los docentes españoles que finalizaron su formación inicial en los cinco años anteriores a la encuesta considera que esta tuvo una calidad elevada. La media internacional alcanza el 75%, una diferencia que la plataforma utiliza para defender una **preparación más práctica** y conectada con las necesidades cotidianas de los centros.

Más prácticas en el Máster de Secundaria

El primer eje de la propuesta afecta al actual Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. La PNID plantea mantener su duración en *60 créditos ECTS*, pero reorganizar sus contenidos para eliminar solapamientos entre asignaturas y reforzar los aprendizajes directamente relacionados con el ejercicio profesional. La intención no sería ampliar el título, sino modificar la distribución de su carga lectiva y revisar el peso de cada bloque formativo.

En concreto, la plataforma propone destinar *24 créditos a prácticas* externas en centros educativos, equivalentes al 40% del máster. Este periodo debería permitir al futuro profesor participar de manera progresiva en la planificación, la docencia, la evaluación y la convivencia escolar, siempre bajo supervisión. La medida pretende evitar que las prácticas queden reducidas a una observación puntual y favorecer un conocimiento más completo de la organización y el funcionamiento de los centros.

La reforma se completaría con la creación de la figura del **docente novel**, concebida como un periodo inicial de ejercicio profesional acompañado durante un curso académico. Quienes se incorporasen por primera vez contarían con seguimiento y orientación dentro del centro, con el propósito de facilitar su adaptación y consolidar las competencias adquiridas. Este acompañamiento podría incluir tutoría profesional, observación de clases y evaluación formativa, aunque la propuesta requeriría concretar posteriormente sus condiciones laborales y académicas.

Una oposición con tres módulos objetivos

El segundo eje mantiene el sistema de concurso-oposición, pero transforma el formato de la fase selectiva. La PNID propone sustituir las pruebas actuales por exámenes objetivos tipo test, de carácter no eliminatorio y divididos en tres módulos. Con ello busca reducir las diferencias de criterio entre tribunales y facilitar que los aspirantes puedan conocer y revisar de manera más precisa los resultados obtenidos.

El módulo de *conocimientos de la especialidad* representaría el 50% de la puntuación y evaluaría el dominio científico, técnico y curricular del aspirante. Un segundo bloque, dedicado a la legislación educativa estatal y autonómica, supondría el 20%. El 30% restante correspondería a la competencia pedagógica, valorada mediante preguntas y supuestos prácticos contextualizados en situaciones reales de aula.

La implantación de este sistema exigiría que el Ministerio de Educación elaborase y publicase *temarios completos y actualizados*, con contenidos delimitados para cada cuerpo y especialidad. La propuesta también incorpora mecanismos para impugnar o revisar preguntas, además de la publicación de las plantillas de corrección. La plataforma considera que estas garantías permitirían avanzar hacia procesos comparables entre comunidades autónomas, aunque la gestión de las convocatorias continuase correspondiendo a cada administración educativa.

El carácter no eliminatorio de las pruebas supondría otro cambio relevante respecto al modelo habitual. Todos los ejercicios contribuirían a la calificación final, de modo que un resultado insuficiente en uno de los módulos podría compensarse con el obtenido en los demás. La concreción del sistema tendría que fijar, no obstante, las puntuaciones mínimas, el peso de la experiencia y la relación entre las fases de oposición y concurso.

Dos vías para acceder a la función pública

El tercer bloque de la reforma se dirige a combatir el uso prolongado de nombramientos temporales para atender necesidades que, en la práctica, tienen un carácter permanente. La PNID sitúa la temporalidad docente en España en el 31% y propone diferenciar el acceso ordinario de los procedimientos destinados a reducir las bolsas estructurales de interinidad.

La primera vía sería de *libre concurrencia* y permanecería abierta a todas las personas que cumplieren los requisitos, incluidos los funcionarios interinos. El acceso se realizaría mediante el nuevo concurso-oposición con pruebas objetivas. Esta modalidad serviría para cubrir las plazas ordinarias y garantizaría que cualquier aspirante pudiera competir por ellas en condiciones comunes.

La segunda vía consistiría en *concursos específicos de méritos*, que se activarían cuando una administración superase el 8% de temporalidad estructural en un cuerpo o especialidad. Para evitar diferencias territoriales, la plataforma reclama una metodología común para calcular ese porcentaje. Los interinos aspirantes tendrían que haber aprobado al menos una oposición del mismo cuerpo y especialidad y acreditar tres años de servicios efectivos en la administración convocante.

Este mecanismo no se plantea como una convocatoria permanente, sino como una respuesta extraordinaria ante niveles de temporalidad superiores al umbral establecido. Su aplicación dependería, por tanto, de los datos correspondientes a cada administración, cuerpo y especialidad. La propuesta busca distinguir entre la reposición habitual de plazas y la regularización de puestos cubiertos de forma temporal durante periodos prolongados.

Cambios legales para aplicar la reforma

La PNID reconoce que el desarrollo de su planteamiento requeriría una revisión normativa amplia. Entre las disposiciones que deberían modificarse figuran la Ley Orgánica de Educación, el Estatuto Básico del Empleado Público y el Real Decreto 276/2007, que regula el ingreso, los accesos y la adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes.

La propuesta abre así un debate que afecta a universidades, administraciones educativas, sindicatos, tribunales y aspirantes. Su puesta en marcha exigiría definir la financiación de las prácticas, el reconocimiento de los tutores, las garantías de los exámenes tipo test y el encaje jurídico de la doble vía. La plataforma defiende, en cualquier caso, que formación, selección y estabilidad deben abordarse mediante una **estrategia conjunta**, y no como problemas independientes.

Una monografía recupera la alternativa a la LOMLOE que el PP no llegó a presentar en 2020

Una nueva monografía recupera el proyecto educativo alternativo que el Grupo Parlamentario Popular preparó durante la tramitación de la LOMLOE y que finalmente no llegó al Congreso. El documento revisa aquella propuesta seis años después y plantea cambios sobre profesorado, evaluación, enseñanza básica, Formación Profesional, autonomía de los centros y currículo.

MAGISTERIO Martes, 13 de octubre de 2026

La monografía *Una ley non nata para el sistema educativo español en tiempos de incertidumbre*, publicada en abierto el 12 de octubre de 2026, recupera una propuesta legislativa elaborada en 2020 como alternativa a la reforma educativa que culminó en la aprobación de la LOMLOE. El texto pretende incorporar al debate público una reforma que no llegó a ser presentada en el Congreso de los Diputados por el Grupo Parlamentario Popular.

El núcleo de la publicación es el proyecto de enmienda a la totalidad con texto alternativo preparado durante la tramitación de la actual ley educativa. A ese contenido se añaden una presentación y un capítulo final con propuestas de actualización, formuladas a partir de los cambios experimentados por la educación y su contexto durante los últimos seis años. La monografía completa puede consultarse en la [página de publicaciones de Meet Us Education](#).

La recuperación del proyecto se produce en un escenario marcado por la preocupación por los resultados académicos, las desigualdades educativas, la situación del profesorado y la capacidad del sistema para

responder a transformaciones sociales, económicas y tecnológicas. Sus promotores defienden la necesidad de abordar estos desafíos mediante políticas basadas en evidencias, la comparación internacional y una planificación que trascienda los ciclos políticos.

Una reforma articulada en siete ejes

La propuesta mantiene la estructura propia de una ley orgánica y está formada por 203 artículos, 15 disposiciones adicionales, una disposición derogatoria y cinco disposiciones finales. Más allá de esta arquitectura normativa, el documento desarrolla siete grandes líneas de intervención que abarcan desde la formación integral del alumnado hasta la modernización curricular y la organización institucional de los centros.

El primer eje plantea fortalecer la adquisición de valores, actitudes y hábitos considerados necesarios para favorecer la equidad, mejorar los resultados escolares y facilitar la futura empleabilidad. Esta perspectiva vincula el rendimiento académico con aspectos como la responsabilidad, el esfuerzo, la perseverancia y la convivencia, y propone que su desarrollo forme parte explícita de la acción educativa.

El segundo ámbito sitúa al profesorado en el centro de la reforma. El proyecto propone revisar tanto los mecanismos de acceso a la profesión docente como los incentivos y oportunidades disponibles a lo largo de la vida laboral. Para ello, contempla un plan de carrera profesional que permita reconocer la experiencia, la formación, la innovación y la asunción de responsabilidades dentro de los centros.

La tercera línea apuesta por orientar el sistema hacia la mejora de los resultados mediante un modelo integrado de evaluación. El documento atribuye a las evidencias un papel relevante para identificar dificultades, valorar el impacto de las políticas y tomar decisiones informadas. La evaluación se presenta así como una herramienta para mejorar, y no únicamente como un mecanismo de calificación o clasificación del alumnado y los centros.

Enseñanza básica hasta los 18 años

Una de las medidas de mayor alcance sería la extensión hasta los 18 años del concepto de enseñanza básica, obligatoria y gratuita, con fórmulas adaptadas a las distintas trayectorias de los estudiantes. La propuesta busca reforzar el sistema de oportunidades y reducir el abandono educativo, evitando que la ampliación de la escolarización implique necesariamente mantener a todo el alumnado en un **itinerario académico uniforme**.

Dentro de esta reorganización, la educación secundaria se dividiría en dos periodos de tres años. El planteamiento pretende facilitar una transición más gradual entre etapas y ofrecer respuestas diferenciadas conforme avanza la formación. La monografía no limita esta diversificación al Bachillerato, sino que la relaciona también con la Formación Profesional y con otros recorridos capaces de conducir a una titulación y mantener abiertas las posibilidades de continuidad educativa.

La Formación Profesional constituye, precisamente, otro de los pilares del texto. La propuesta plantea su homologación formal a un Bachillerato Profesional, una integración más estrecha con el empleo y una mejora de las vías de acceso a la educación superior. Con ello se busca superar la tradicional consideración de la FP como una opción secundaria y consolidarla como una trayectoria formativa de prestigio, conectada tanto con las necesidades productivas como con el desarrollo personal del alumnado.

Más autonomía y rendición de cuentas

El sexto eje se centra en el fortalecimiento institucional de los centros educativos. La monografía propone ampliar su autonomía para adaptar la organización, los recursos y las estrategias pedagógicas a las características de su alumnado. Esa mayor capacidad de decisión estaría vinculada a una rendición de cuentas efectiva, al análisis de los resultados y a la obligación de diseñar planes de mejora cuando se detecten dificultades.

Este enfoque incluye también una mayor profesionalización de la dirección escolar. El proyecto concede a los equipos directivos una función estratégica en la definición de objetivos, la coordinación docente y la evaluación de las actuaciones. La autonomía, por tanto, no se plantea como una desvinculación de la Administración, sino como un equilibrio entre libertad de gestión, responsabilidad institucional y apoyo a los centros para impulsar procesos sostenidos de mejora.

El último eje aborda la modernización de los contenidos curriculares. La propuesta defiende la prioridad de los aprendizajes profundos y del dominio de conocimientos que permitan comprender, relacionar y aplicar lo aprendido en situaciones diversas. Frente a la oposición entre conocimientos y competencias, el documento sostiene que una base sólida de saberes es necesaria para desarrollar capacidades de análisis, razonamiento y resolución de problemas.

La publicación presenta estas medidas como una aportación a un debate educativo condicionado por la complejidad, la rapidez de los cambios y la dificultad para anticipar sus consecuencias. Seis años después de su elaboración, el proyecto se ofrece no como una iniciativa parlamentaria en tramitación, sino como un material para contrastar diagnósticos y alternativas sobre el futuro del sistema. Su recuperación permite

conocer una propuesta que quedó fuera del procedimiento legislativo y que ahora busca alimentar una deliberación educativa de fondo.

Los decretos para bajar las ratios de Infantil y frenar la FP privada, en el aire

Los decretos para bajar las ratios en las etapas de Infantil y el que frena la Formación Profesional online en los centros privados siguen en el aire; pendientes de aprobación por el Consejo de Ministros después de que la ley más esperada por el profesorado, la que disminuía su jornada lectiva y el número de alumnos por clase en Primaria y Secundaria, se haya caído por el adelanto electoral.

EFE. Jueves, 15 de octubre de 2026

La disolución de las Cortes ha dejado en suspenso la ley de ratios que situaba un máximo de 22 alumnos para Primaria y de 25 en Secundaria, además de que reducía la jornada docente y el alumnado con necesidades educativas especiales se contabilizaba como doble plaza. La esperada «legislatura del profesorado» y el Estatuto Docente, prometido por Gobierno se aleja y el malestar del profesorado se hace sentir en las calles. Sin embargo, hay varios reales decretos que no necesitan pasar por el Parlamento y que podrían ser aprobados antes del 29 de noviembre.

Uno de ellos es que eleva las exigencias en la Formación Profesional y frena la modalidad online, extendida sobre todo en los centros privados. El borrador de esta norma llega a la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado (CEE) el 20 de octubre. Si acelera su tramitación en los órganos consultivos y en Consejo de Estado, podría llegar al Consejo de Ministros antes de los comicios. De ser así, esta norma se sumaría a cuatro reales decretos sobre FP aprobados en 2024 y que concluyeron en esta Legislatura con la implantación de la Formación Profesional dual.

Otro decreto que también podría salir es el de las educadoras infantiles: que sitúa un máximo de 4 bebés en las aulas de menores de un año, 6 en las de uno a dos años y 8 en las clases de dos a tres años. También establece 20 alumnos por educadora en el ciclo de 3 a 6 años para el curso 2029-30. No obstante, esta norma, que contempla bajar ratios en el Bachillerato, aún está pendiente de remitirse a los órganos de consulta.

En el mismo punto está el real decreto que permitirá que las lenguas no oficiales, como el asturiano o el aragonés, puedan ser especialidad docente y lo que sí quedará previsiblemente en el cajón será el Plan Estratégico de Inclusión Educativa, rechazado por las comunidades autónomas del PP.

La ley de Enseñanzas Artísticas, única aprobada

La ley de Enseñanzas Artísticas y Superiores ha sido la única de carácter educativo aprobada por las Cortes, después de que en mayo de 2024 fuera aprobada definitivamente por todo el Congreso, salvo con la abstención de Vox. Sin embargo, esta ley que equipara por primera vez las Enseñanzas Artísticas a las universitarias y crea nuevos títulos como la Escritura Creativa, las Artes Audiovisuales y el Circo, estará plenamente en vigor en 2027. Y es que el próximo año, un nuevo Gobierno, debería aprobar la creación de los cuatro nuevos cuerpos docentes que contempla la ley, así como los procedimientos de expedición de títulos, las condiciones para la creación de centros o el Estatuto Básico del Estudiante.

Normas universitarias pendientes

Otro varapalo para el Gobierno ha sido la anulación del decreto que frenaba la creación de nuevas universidades privadas por parte del Tribunal Supremo, aunque el Ministerio trabaja en una nueva norma similar para aprobarla «cuanto antes». También está pendiente de Consejo de Ministros el decreto que reparte casi 45 millones para que seis universidades y el Ayuntamiento de Lleida puedan construir alojamientos universitarios a precios asequibles.

Igualmente, el Estatuto del Estudiantado Universitario, que facilita la compatibilidad de los estudios con la actividad laboral y obliga a las universidades a dar apoyo psicológico a su alumnado, así como el decreto de homologación de títulos de sistemas educativos extranjeros, que ha cerrado ya su trámite de consulta pública. En el mismo sentido, la convocatoria de los sexenios de transferencia de conocimiento y el plazo para solicitar las becas Luisa Medrano, de movilidad nacional, siguen pendientes de aprobación, mientras que la futura ley que elevaría las exigencias para ofertar grados y másteres, se ha quedado en anuncio.

Por otra parte, el plan de relanzamiento de la UNED 2026-2029 que contempla 90 millones hasta 2029 y 20.000 nuevas plazas en total se aprobó por orden ministerial y no es necesario aprobarlo cada año.

La IA ya llamaba a la puerta de las aulas hace dos años: el informe que anticipó los grandes dilemas educativos de ChatGPT

El Informe EDUTEC de 2024 anticipaba que la cuestión fundamental no sería simplemente aprender a utilizar una tecnología concreta, sino educar para un mundo en el que la IA estará presente de forma generalizada

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 09 de octubre de 2026

España se enfrenta a una paradoja que puede marcar buena parte de su futuro económico. El empleo ha resistido, los salarios nominales han aumentado y la economía mantiene un crecimiento relativamente elevado dentro de Europa, pero el poder adquisitivo de buena parte de los trabajadores continúa sin recuperar plenamente el terreno perdido frente a la inflación. La pregunta es si una de las vías para revertir esta situación puede encontrarse en un lugar aparentemente alejado del debate salarial: la educación y, sobre todo, la formación en nuevas competencias.

La respuesta no puede ser automática. Estudiar más no garantiza por sí solo cobrar más. Pero los datos disponibles muestran una relación muy clara entre nivel educativo y remuneración, mientras que la inteligencia artificial abre una oportunidad adicional: conseguir que una mejor formación permita a los trabajadores utilizar tecnologías capaces de elevar su productividad y, si ese aumento de productividad se traslada a los salarios, recuperar capacidad adquisitiva.

Esta conexión adquiere especial interés a la luz del Informe EDUTEC sobre Inteligencia Artificial y Educación, publicado en noviembre de 2024. El documento no fue concebido como un estudio sobre salarios, pero contiene una reflexión que dos años después resulta extraordinariamente relevante para el mercado laboral: la educación debe preparar a las personas no solamente para utilizar la IA, sino para desarrollar competencias que les permitan colaborar con ella, comprender sus límites y utilizarla para aumentar sus capacidades a lo largo de toda la vida.

El planteamiento coincide con una de las conclusiones más recientes de la OCDE. En su *Perspectivas del empleo 2026*, el organismo señala que el poder adquisitivo de los trabajadores no está avanzando al mismo ritmo que el empleo y apunta directamente a una respuesta: impulsar la productividad laboral mediante mejores políticas educativas, formación de adultos, mayor movilidad laboral y adopción de nuevas tecnologías.

Los salarios reales siguen por debajo de 2021

La situación de partida es significativa. Según la OCDE, los salarios reales españoles crecieron un 2% durante el último año, pero todavía se encuentran un 2% por debajo de su nivel del primer trimestre de 2021. España figura así entre las economías de la organización que más terreno han perdido desde la crisis de la COVID-19.

La perspectiva tampoco es especialmente tranquilizadora: la OCDE considera que el crecimiento de la productividad laboral española se ha estancado durante la última década y prevé que siga siendo moderado. En ese contexto, y ante nuevas presiones inflacionistas, el organismo no espera una recuperación significativa de los salarios reales durante 2026 y 2027.

La fotografía obliga a diferenciar dos conceptos. Que el salario nominal aumente no significa necesariamente que el trabajador pueda comprar más. Si los precios de la vivienda, alimentación, energía, transporte o servicios crecen más rápidamente que las remuneraciones, el trabajador puede cobrar más euros y, sin embargo, disponer de menor capacidad de compra.

El problema, por tanto, no es solamente cuánto suben los salarios, sino cuánto valor genera cada hora de trabajo y qué parte de ese valor acaba llegando a la nómina.

El dato que vincula directamente educación y salario

Aquí aparece uno de los argumentos más sólidos a favor de una política educativa orientada también a mejorar las oportunidades económicas.

Los últimos datos del INE muestran que en 2024 el salario medio mensual bruto de los trabajadores con estudios superiores alcanzó los 2.982,6 euros, mientras que entre quienes tenían como máximo estudios de secundaria de primera etapa se situó en 1.594,8 euros. La diferencia es de 1.387,8 euros mensuales, aproximadamente un 87% más para el colectivo con estudios superiores.

La distribución salarial refuerza todavía más la relación. Casi la mitad, concretamente el 49,5% de los asalariados con estudios superiores, ganó 2.659,8 euros o más al mes en 2024. Entre quienes tenían estudios medios el porcentaje fue del 17%, y entre quienes presentaban un nivel educativo bajo, del 8,6%.

En el extremo contrario, el 43,3% de los trabajadores con nivel educativo bajo cobró menos de 1.582,2 euros mensuales, frente al 18,7% de quienes tenían estudios superiores.

La estadística no demuestra que estudiar más sea la única causa de cobrar más, pero sí deja una evidencia difícil de ignorar: la cualificación está fuertemente asociada a mejores salarios.

La comparación internacional confirma el fenómeno. La OCDE calcula que en España los trabajadores con educación terciaria ganan, de media, un 49% más que quienes tienen educación secundaria superior. La prima salarial es inferior al promedio de la OCDE, del 54%, pero sigue siendo considerable.

Al mismo tiempo, la OCDE señala que en España la proporción de jóvenes de 25 a 34 años sin estudios de segunda etapa de secundaria descendió del 30% al 24% entre 2019 y 2024.

El problema es que España necesita ahora dar un segundo paso: no basta con reducir el abandono educativo o aumentar el número de titulados; hay que conseguir que esas cualificaciones estén conectadas con empleos productivos y bien remunerados.

El Informe EDUTEC apunta hacia una formación distinta

Aquí es donde el informe sobre inteligencia artificial adquiere una dimensión económica que probablemente no estaba entre sus objetivos iniciales.

EDUTEC plantea que el aprendizaje en un mundo dominado por la IA debe superar el simple consumo pasivo de contenidos generados por las máquinas. Propone una alfabetización crítica en IA que combine una dimensión cognitiva —comprender los conceptos básicos de la tecnología—, otra afectiva —el empoderamiento de las personas en su vida diaria y en sus lugares de trabajo— y una tercera sociocultural, relacionada con su utilización ética y responsable.

Traducido al mercado laboral, el mensaje es muy potente: el trabajador del futuro no necesitará únicamente saber utilizar ChatGPT, Copilot, Gemini u otras herramientas; necesitará saber qué problemas puede resolver con ellas, cómo comprobar sus resultados y cómo integrarlas en procesos profesionales reales.

Ahí se encuentra una diferencia fundamental entre alfabetización digital y verdadera cualificación. La gran oportunidad está en la productividad.

Si un profesional puede analizar en minutos una cantidad de información que anteriormente requería horas, automatizar tareas repetitivas, generar borradores, comparar alternativas, programar, traducir, analizar datos o preparar documentación con ayuda de IA, su capacidad productiva potencial aumenta.

Pero existe una segunda cuestión mucho más importante: ¿quién se queda con el beneficio de ese aumento de productividad? Una empresa puede utilizar la IA para producir más con el mismo número de trabajadores y aumentar sus márgenes. Eso no implica automáticamente que aumente los salarios.

Para que la tecnología contribuya a recuperar el poder adquisitivo es necesario que una parte del incremento de productividad termine traducándose en mejores remuneraciones, puestos de mayor responsabilidad, nuevas oportunidades profesionales o reducción del tiempo de trabajo manteniendo los ingresos.

La educación no controla esa distribución, pero sí puede influir decisivamente en la posición negociadora del trabajador. Un empleado capaz de utilizar la IA para generar valor difícilmente ocupa la misma posición que otro cuyas tareas pueden automatizarse con facilidad.

El informe EDUTEC insiste precisamente en que la alfabetización en IA debe ser mucho más profunda que aprender a manejar una aplicación. La tecnología debe utilizarse como instrumento para desarrollar competencias y permitir una relación de colaboración entre humanos y máquinas.

Esta distinción puede acabar teniendo consecuencias salariales. Un trabajador que simplemente pide a una IA que redacte un documento puede estar sustituyendo una tarea.

Pero un trabajador que sabe definir el problema, formular instrucciones, analizar los datos, detectar errores, contrastar fuentes, tomar decisiones y utilizar la respuesta de la IA para mejorar un proceso productivo está aportando una competencia adicional.

La diferencia es sustancial. La primera actividad puede ser fácilmente automatizable. La segunda exige conocimiento, experiencia, pensamiento crítico y responsabilidad. Y son precisamente esas capacidades las que pueden justificar una mayor remuneración.

La formación permanente se convierte en una cuestión salarial

Uno de los capítulos más interesantes del informe EDUTEC se refiere a la educación no formal e informal. Sus autores destacan el concepto de AI for lifelong learning, es decir, el aprendizaje con inteligencia artificial a lo largo de toda la vida.

El planteamiento es especialmente importante para España porque la formación no puede concentrarse exclusivamente en la infancia y la juventud.

Un trabajador que aprendió a utilizar determinadas herramientas digitales hace quince años puede encontrarse hoy con un mercado laboral completamente diferente. Y dentro de diez años las competencias demandadas volverán a cambiar.

La consecuencia es clara: la formación deberá acompañar al trabajador durante toda su trayectoria profesional.

El propio informe menciona sistemas inteligentes de tutoría capaces de adaptarse a las necesidades de las personas y contribuir al desarrollo de habilidades a lo largo de la vida.

La educación deja así de ser una etapa previa al trabajo para convertirse en una actividad permanente vinculada a la empleabilidad.

No se trata únicamente de universidad

La mejora salarial asociada a la formación tampoco debería interpretarse como una defensa de que todos los jóvenes tengan que pasar por la universidad.

El propio informe EDUTEC dedica un capítulo específico a Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, y considera precisamente estas etapas fundamentales para preparar a los estudiantes ante el impacto de la IA.

La FP puede desempeñar un papel estratégico porque permite conectar directamente competencias técnicas con necesidades empresariales.

En un escenario de automatización, robótica, inteligencia artificial, transición energética, fabricación avanzada y digitalización industrial, un técnico que domine tecnologías escasas puede tener un valor económico elevado aunque no posea un título universitario.

El reto consiste en que la Formación Profesional no forme para los empleos del presente, sino para las competencias que necesitará la economía dentro de cinco o diez años.

Existe, sin embargo, un riesgo que el propio informe EDUTEC identifica claramente: que la inteligencia artificial termine aumentando las diferencias entre quienes tienen acceso a formación y tecnología y quienes carecen de ellas.

El documento reclama expresamente invertir en el acceso a la IA para las poblaciones desfavorecidas y desarrollar programas de alfabetización digital dirigidos a colectivos vulnerables. La cuestión tiene una dimensión salarial evidente. Si las empresas utilizan IA para aumentar la productividad y únicamente una parte de sus trabajadores está capacitada para utilizarla, el beneficio económico puede concentrarse en los perfiles más cualificados.

El resultado podría ser una nueva polarización: trabajadores que utilizan la IA para aumentar su valor profesional frente a trabajadores cuyas tareas son progresivamente automatizadas. La educación puede actuar como mecanismo de prevención.

La relación entre formación y salarios no debería plantearse como una fórmula simplista de "más estudios = más sueldo". El verdadero objetivo debería ser otro: aumentar el valor económico de las capacidades de las personas. Una educación de calidad puede desarrollar competencias que permitan acceder a empleos de mayor productividad. La formación continua puede impedir que esas competencias queden obsoletas. La alfabetización en IA puede permitir que los trabajadores utilicen las nuevas tecnologías como herramientas de ampliación de sus capacidades.

Y una economía capaz de utilizar esas competencias para producir bienes y servicios de mayor valor añadido puede generar mejores salarios. La cadena sería: mejor educación → mejores competencias → mayor productividad → mayor valor añadido → mayor capacidad salarial. El problema aparece cuando alguno de los eslabones falla.

España tiene un problema adicional: productividad estancada

La OCDE señala que el crecimiento de la productividad laboral española se ha estancado durante la última década. Ese dato es fundamental porque permite comprender por qué el debate salarial no puede limitarse a reclamar incrementos de nómina. Si una economía no aumenta suficientemente lo que produce por hora trabajada, tiene más dificultades para mantener incrementos salariales reales elevados sin trasladar costes a los precios o reducir márgenes empresariales.

Por eso, mejorar la productividad no debería utilizarse como argumento para contener los salarios, sino como condición para que los salarios puedan crecer de forma sostenible. La diferencia es importante. El objetivo no debería ser que el trabajador produzca más para cobrar lo mismo, sino conseguir que produzca más valor y que una parte de ese valor adicional termine llegando a su remuneración.

Los últimos datos definitivos del INE muestran que el salario medio anual alcanzó en España los 29.540,26 euros en 2024, un 5,3% más que el año anterior. Sin embargo, la distancia entre sectores y ocupaciones es enorme. En suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado, la remuneración media llegó a 57.931,81 euros, mientras que en hostelería se situó en 17.653,42 euros.

También resulta reveladora la diferencia por ocupaciones: los directores y gerentes alcanzaron una media de 63.865,45 euros, mientras que los trabajadores no cualificados de servicios —excepto transporte— se quedaron en 16.062,57 euros. Estas diferencias muestran que no existe un único mercado salarial español. Hay sectores capaces de generar un elevado valor añadido y otros en los que la productividad y los márgenes son mucho menores. Por eso la educación puede tener un efecto estructural: ayudar a desplazar trabajadores hacia actividades de mayor valor añadido.

La sobrecualificación es el otro gran peligro

Pero existe una advertencia imprescindible. No tendría sentido que España formara a más jóvenes y adultos sin transformar simultáneamente su estructura productiva. Si no existen suficientes puestos de trabajo

cualificados, el resultado puede ser una población con títulos superiores desempeñando empleos que no requieren esas competencias.

La formación debe ir acompañada de innovación empresarial, inversión tecnológica, investigación, industria avanzada y creación de empleos cualificados. De lo contrario, España podría acabar con más titulados pero sin una mejora proporcional de la productividad ni de los salarios. El reto, por tanto, no es simplemente educativo. Es económico.

Precisamente aquí aparece la oportunidad histórica. España no necesita únicamente más trabajadores formados. Necesita trabajadores capaces de utilizar tecnologías que eleven la productividad de empresas que, a su vez, necesitan competir en mercados internacionales. El informe EDUTEC plantea que la IA puede facilitar la personalización del aprendizaje, desarrollar competencias y permitir sistemas de formación adaptados a las necesidades individuales. Esto significa que la propia IA puede convertirse en una herramienta para formar trabajadores en IA.

Un adulto podría adquirir nuevas competencias mediante sistemas personalizados; un profesional podría actualizar sus conocimientos mientras trabaja; un técnico podría aprender nuevas aplicaciones de una tecnología; y una empresa podría formar a sus empleados sin apartarlos durante largos periodos de sus puestos. La frontera entre trabajar y aprender puede hacerse mucho más difusa.

El debate sobre el poder adquisitivo suele centrarse en el salario mínimo, los convenios colectivos, la fiscalidad o las cotizaciones. Todos esos factores son relevantes. Pero existe otra política salarial de largo recorrido: la política educativa. Cada euro destinado a mejorar las competencias de un trabajador puede tener un retorno económico si consigue que ese trabajador acceda a una ocupación más productiva, sea capaz de asumir nuevas responsabilidades o utilice tecnologías que eleven su rendimiento.

El problema es que sus efectos no son inmediatos. Una subida salarial se percibe en la nómina del mes siguiente. Una reforma educativa puede tardar diez años en reflejarse plenamente en la estructura productiva. Precisamente por ello requiere una estrategia de largo plazo.

El trabajador de 2035 necesitará algo más que un título

La propuesta de alfabetización crítica del informe incluye comprender la tecnología, utilizarla de manera responsable y desarrollar capacidades que permitan a las personas desenvolverse en sus lugares de trabajo. Ese planteamiento puede trasladarse directamente al mercado laboral de la próxima década. El trabajador más competitivo no será necesariamente quien tenga más títulos, sino quien combine: conocimientos especializados + competencias digitales + IA + pensamiento crítico + capacidad de adaptación + aprendizaje permanente. Esa combinación puede ser mucho más difícil de sustituir por una máquina y, por tanto, puede adquirir un mayor valor en el mercado.

La gran pregunta: ¿puede la educación hacer que suban los salarios? La respuesta más rigurosa es sí, pero indirectamente. La educación no puede ordenar a las empresas que paguen más. Tampoco puede garantizar que una persona con mayor formación obtenga automáticamente un salario elevado.

Pero los datos muestran una asociación muy fuerte entre educación y remuneración. La OCDE cifra en España en 49% la prima salarial media de la educación terciaria respecto a la secundaria superior, mientras que el INE sitúa en 2024 el salario mensual medio de los trabajadores con estudios superiores en 2.982,6 euros frente a 1.594,8 entre quienes tenían como máximo secundaria de primera etapa. Y la OCDE identifica simultáneamente la productividad, la educación y la formación de adultos entre las palancas necesarias para mejorar el poder adquisitivo de los trabajadores. La conclusión parece, por tanto, bastante clara.

Una mejor educación no garantiza por sí sola salarios más altos, pero una economía incapaz de mejorar las competencias de su población tendrá muchas más dificultades para generar empleos de alta productividad y remuneraciones crecientes. El gran desafío de España consiste ahora en conectar dos mundos que tradicionalmente han avanzado por separado. Por un lado está la educación: colegios, FP, universidades, formación de adultos y aprendizaje permanente. Por otro, el mercado laboral: empresas, productividad, innovación, salarios y poder adquisitivo.

El informe EDUTEC aporta una pieza fundamental para unirlos: la necesidad de preparar a las personas para colaborar con la inteligencia artificial y desarrollar competencias durante toda su vida profesional. La OCDE aporta la segunda pieza: sin aumento de productividad será difícil recuperar de forma sostenida los salarios reales perdidos. Y los datos del INE aportan la tercera: los trabajadores con mayor nivel educativo ya presentan, estadísticamente, salarios considerablemente superiores. El desafío consiste en hacer que esas tres realidades converjan.

España necesita que la inteligencia artificial no sea únicamente una tecnología que sustituya tareas, sino una herramienta que multiplique las capacidades de los trabajadores. Para conseguirlo, la educación tendrá que dejar de entenderse como una etapa que termina cuando comienza la vida laboral. En el futuro, estudiar, trabajar y volver a estudiar formarán probablemente parte de un mismo proceso.

Y si ese proceso consigue elevar de forma generalizada las competencias, la productividad y el valor añadido de la economía, entonces sí podría producirse el resultado que hoy busca buena parte de la sociedad: que los salarios no se limiten a subir en euros, sino que vuelvan a crecer también en capacidad real de compra. La

gran batalla contra el deterioro salarial, en definitiva, puede librarse también en las aulas. Y el informe EDUTEC ofrece una pista especialmente relevante: en la era de la inteligencia artificial, la mejor protección frente a la pérdida de valor del trabajo puede no ser competir con las máquinas, sino conseguir que cada trabajador esté mejor preparado para trabajar con ellas.

Nueva directriz de autoprotección que obliga a revisar los planes de emergencia, entre otras instalaciones, en centros educativos

La norma establece un marco común para prevenir y gestionar emergencias, refuerza las obligaciones de los titulares de las actividades y fija un plazo máximo de cuatro años para adaptar los planes de autoprotección vigentes.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 13 de octubre de 2026

El Gobierno ha aprobado una nueva Directriz Básica de Planificación de Protección Civil para la autoprotección de centros, establecimientos y dependencias en los que se desarrollen actividades susceptibles de generar situaciones de emergencia. La medida, publicada ya en el Boletín Oficial del Estado (BOE) mediante la Orden INT/1068/2026, establece criterios comunes para elaborar, implantar, mantener y revisar los planes de autoprotección, con el objetivo de mejorar la prevención de riesgos y la coordinación con los servicios públicos de emergencia.

Incluye expresamente los centros docentes con 50 o más personas que no puedan evacuarse autónomamente, tanto por por edad, discapacidad como por otras circunstancias, y otros centros cuya actividad pueda generar emergencias de protección civil. La directriz exige implantación efectiva, formación, actualización, registro y simulacros evaluados al menos una vez al año. Los planes vigentes incluidos en su ámbito disponen de un máximo de cuatro años para adaptarse. Los centros que queden fuera de esos supuestos mantienen sus obligaciones educativas y laborales sobre protocolos de emergencia y evacuación.

La directriz fue aprobada por el Consejo de Ministros el 6 de octubre, a propuesta del Ministerio del Interior, y entró en vigor ereste fin de semana. La nueva regulación desarrolla el marco previsto en la Ley 17/2015, del Sistema Nacional de Protección Civil, y en el Real Decreto 524/2023, que aprobó la Norma Básica de Protección Civil.

La aprobación de este instrumento permite completar el desarrollo normativo de la autoprotección tras la derogación del Real Decreto 393/2007, cuya aplicación se había mantenido transitoriamente hasta la aprobación de la nueva directriz.

El nuevo marco afecta a las actividades, instalaciones y establecimientos incluidos en su ámbito de aplicación y busca que sus planes de emergencia no se limiten a documentos administrativos, sino que constituyan herramientas operativas, actualizadas y coordinadas con la planificación general de protección civil.

Nuevas exigencias para los titulares de las instalaciones

La directriz establece que los titulares de las actividades comprendidas en su ámbito deberán elaborar un plan de autoprotección adaptado a los riesgos de sus instalaciones y a las características de las personas que puedan encontrarse en ellas.

Entre sus obligaciones figuran mantener actualizado el plan, comunicarlo a las administraciones competentes, formar e informar al personal, realizar simulacros y facilitar los datos necesarios para su registro administrativo. También deberán colaborar con los servicios públicos de emergencia y garantizar que las condiciones de las instalaciones permiten cumplir las medidas de autoprotección previstas.

La norma exige, además, que los planes contemplen tanto los riesgos originados dentro de los centros como aquellos procedentes del exterior que puedan afectar a su funcionamiento o a la seguridad de sus ocupantes.

Los responsables de las actividades deberán designar las figuras encargadas de dirigir el plan de autoprotección y el plan de actuación ante emergencias, estableciendo una estructura organizativa con funciones y responsabilidades definidas. La dimensión de los equipos de respuesta deberá ser proporcional al número de ocupantes, las características físicas de las instalaciones, su vulnerabilidad y la gravedad potencial de los incidentes.

Simulacros al menos una vez al año

Uno de los aspectos más relevantes de la directriz es la exigencia de comprobar periódicamente la eficacia real de los planes. Para ello, establece que se realizarán simulacros con la periodicidad prevista en cada plan y, en todo caso, al menos una vez al año.

Estos ejercicios deberán servir para verificar la capacidad de respuesta de la organización, la preparación del personal, la suficiencia de los recursos disponibles y la adecuación de los procedimientos de actuación. Podrán implicar la activación total o parcial de las medidas contempladas en el plan de emergencia.

La empresa o entidad deberá conservar información sobre las actividades de mantenimiento de la eficacia del plan y los informes de evaluación correspondientes, que estarán a disposición de las administraciones públicas competentes.

La formación periódica del personal, la actualización de los procedimientos de comunicación y la comprobación de los medios materiales también forman parte de las medidas previstas para mantener la operatividad de los planes.

La finalidad es evitar que la autoprotección dependa exclusivamente de la existencia formal de un documento y garantizar que las personas responsables conocen sus funciones y pueden actuar de manera coordinada cuando se produzca una emergencia.

La directriz establece que los planes de autoprotección tendrán una vigencia indeterminada, pero deberán mantenerse actualizados y revisarse con una periodicidad no superior a cinco años, salvo que la normativa sectorial establezca un plazo inferior.

Este requisito obliga a las entidades afectadas a incorporar cambios relevantes en las instalaciones, las actividades desarrolladas, los riesgos identificados o los recursos disponibles.

La planificación también deberá contemplar la integración del plan de autoprotección en los planes territoriales o especiales de protección civil que correspondan. De esta forma, las actuaciones internas de cada centro podrán coordinarse con las decisiones y los recursos movilizados por las autoridades públicas.

La norma refuerza así la continuidad entre la respuesta inicial dentro de una instalación y la intervención de los servicios externos cuando la magnitud del incidente lo requiera.

Cuatro años para adaptar los planes vigentes

La nueva directriz establece un plazo máximo de cuatro años para adaptar los planes de autoprotección que estuvieran vigentes cuando entre en vigor. El periodo de adaptación deberá permitir a los titulares revisar la documentación, actualizar sus procedimientos y adecuar sus planes a los nuevos criterios.

Asimismo, los titulares de las actividades incluidas en el ámbito de la directriz que ya dispusieran de licencia o autorización de funcionamiento deberán presentar la documentación correspondiente ante el órgano administrativo competente en el plazo que este establezca.

La norma contempla también el registro administrativo de los datos relevantes de los planes, con el propósito de facilitar su acceso por las autoridades competentes y mejorar la integración de la autoprotección en el sistema general de protección civil.

La planificación deberá tener en cuenta las características de los ocupantes y las necesidades de protección que puedan existir en cada instalación. Este enfoque resulta especialmente relevante en espacios con gran afluencia de público, centros educativos, instalaciones sanitarias, edificios de uso colectivo y establecimientos donde una evacuación pueda presentar dificultades específicas.

La organización de los medios humanos y materiales deberá ajustarse a los riesgos evaluados y a las condiciones de vulnerabilidad del centro. También será necesario establecer procedimientos de comunicación que permitan informar con rapidez de los incidentes que puedan tener consecuencias sobre la autoprotección.

La directriz prevé que las administraciones competentes establezcan protocolos para garantizar la comunicación inmediata de los incidentes relevantes y la coordinación entre los servicios públicos de emergencia y los responsables de los planes de autoprotección.

Un marco común para reforzar la prevención

La aprobación de la directriz supone un paso en la homogeneización de la planificación de emergencias en España. El nuevo marco fija criterios comunes para elaborar y mantener los planes, establece obligaciones de formación y simulacros y refuerza la conexión entre la seguridad de las instalaciones y la actuación de las administraciones públicas.

Para las organizaciones afectadas, el reto será trasladar estas exigencias a procedimientos concretos, con responsabilidades claras, recursos adecuados y ejercicios periódicos que permitan comprobar su eficacia.

La aplicación efectiva de la norma dependerá de la adaptación de los planes existentes, de la capacidad de las entidades para mantenerlos actualizados y de la coordinación con las autoridades de protección civil. El objetivo último es mejorar la preparación ante situaciones de emergencia y reducir los riesgos para las personas, las instalaciones y su entorno.

Si la IA ya tiene las respuestas, ¿qué debería seguir enseñando la escuela? OPINIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial nos obliga a revisar qué enseñamos, cómo organizamos el aprendizaje y qué significa realmente aprender y evaluar en la Educación Secundaria Obligatoria.

ARÁNZAZU BASTERRA. Profesora e Investigadora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). 14 de octubre de 2026

“¿Para qué tengo que aprender esto si nunca lo voy a utilizar?” Probablemente sea una de las preguntas más incómodas que puede escuchar un docente en un aula. Y, al mismo tiempo, una de las más difíciles de responder. Porque cuando un adolescente pregunta para qué le servirá un determinado conocimiento, nos está obligando a mirar más allá del contenido: nos está preguntando para qué sirve aprender.

Y esta pregunta cobra hoy un nuevo sentido. ¿Qué sentido tiene la escuela cuando acceder a una respuesta ya no es el principal problema? La inteligencia artificial generativa está cambiando nuestra relación con el conocimiento. Puede buscar información, explicar conceptos, resolver problemas, redactar textos o generar contenidos en cuestión de segundos. Y precisamente por eso nos obliga a revisar algo mucho más profundo que la incorporación de una nueva tecnología en las aulas: qué enseñamos, cómo organizamos el aprendizaje y cómo evaluamos aquello que consideramos aprendido.

¿De verdad existen materias “innecesarias”?

Existe una tensión entre la utilidad inmediata que reclama parte del alumnado y la función educativa de la ESO. Si entendemos la educación secundaria únicamente como un tránsito hacia Bachillerato, Formación Profesional o el empleo, parece lógico preguntarse para qué sirven determinados conocimientos.

Pero la ESO cumple también una función de alfabetización ciudadana. Aprender Historia no consiste únicamente en recordar fechas. Estudiar Matemáticas no es solo resolver operaciones y trabajar Lengua no es únicamente conocer reglas gramaticales. Estas disciplinas contribuyen a desarrollar capacidades como argumentar, interpretar, relacionar, cuestionar, razonar o comprender perspectivas diferentes. Precisamente en un entorno dominado por algoritmos, esas capacidades adquieren un nuevo valor. Quizá el problema no sea que existan conocimientos aparentemente “inútiles”, sino que no siempre explicamos suficientemente para qué sirven más allá de su utilidad profesional inmediata.

Si la IA puede hacerlo, ¿qué significa saber?

La educación organiza el aprendizaje alrededor de tres dimensiones: saber, saber hacer y saber ser y estar. La inteligencia artificial no invalida este planteamiento, pero sí introduce una tensión. Una herramienta puede redactar un texto, resolver un problema, resumir información, traducir o generar código en segundos. Por eso, obtener un resultado ya no demuestra necesariamente que quien lo presenta haya aprendido.

Un alumno puede recibir una explicación excelente de la Revolución Industrial y, sin embargo, no ser capaz de detectar un error histórico. Puede obtener la solución de un problema matemático sin comprender el procedimiento. Puede presentar un ensayo impecable sin haber desarrollado realmente capacidad argumentativa. La cuestión, por tanto, no es únicamente qué puede hacer la IA, sino qué debe seguir siendo capaz de hacer el estudiante sin delegar su pensamiento. Y aquí aparece una pregunta fundamental:

Si la IA puede recuperar información cuando la necesitamos, ¿qué conocimiento necesitamos conservar en nuestra memoria para poder pensar con rigor?

No se trata de elegir entre memorizarlo todo o no memorizar nada. Necesitamos conocimientos previos para comprender información nueva, establecer relaciones, formular preguntas y detectar errores. En la era de la IA, saber no pierde valor: cambia aquello que consideramos esencial saber.

El reto también está en cómo organizamos el aprendizaje

Podemos introducir IA en las aulas, pero si mantenemos una organización excesivamente fragmentada del conocimiento, quizá estemos incorporando una tecnología nueva dentro de una arquitectura educativa diseñada para otro contexto. Periodos breves, materias compartimentadas y aprendizajes que no siempre se conectan entre sí pueden dificultar precisamente aquello que después pedimos al alumnado: resolver problemas complejos y transferir conocimientos a situaciones reales. Por eso, quizá no se trate de eliminar las materias, sino de preguntarnos si podemos mantener las disciplinas como estructura del conocimiento y, al mismo tiempo, generar más espacios interdisciplinarios alrededor de problemas reales.

De consumidores de IA a usuarios críticos y creadores responsables

La diferencia tampoco está simplemente en utilizar o no utilizar inteligencia artificial. Podemos utilizarla para sustituir el esfuerzo cognitivo: “hazme el trabajo”, “resuelve el ejercicio” o “escribe la conclusión”. Pero también podemos utilizarla para amplificar el aprendizaje: pedirle que cuestione nuestro razonamiento, genere argumentos contrarios, detecte errores o plantee hipótesis que después debemos contrastar.

La diferencia no está en la herramienta, sino en el diseño pedagógico de la actividad

Además, la alfabetización en IA no debería convertirse en un privilegio de quienes cuentan con mayor acompañamiento o recursos. Si no enseñamos a utilizarla de forma crítica desde la educación común, podemos ampliar las desigualdades existentes.

La pregunta que la escuela ya no puede aplazar

La inteligencia artificial no nos obliga necesariamente a tener una ESO con menos conocimientos. Nos obliga a preguntarnos qué conocimientos son esenciales, cómo queremos que se relacionen entre sí y qué evidencias necesitamos para saber que un alumno realmente ha aprendido.

Quizá el reto sea conseguir que nuestros alumnos comprendan por qué merece la pena aprender aquello que todavía no saben para qué les servirá. Porque si la IA ya puede ofrecernos cada vez más respuestas, la función de la escuela puede ser todavía más importante: enseñar a hacer buenas preguntas, comprender las respuestas, cuestionarlas cuando sea necesario y decidir qué hacer con ellas. Y quizá ahí esté la verdadera pregunta que la educación ya no puede aplazar: ¿qué significa aprender cuando una máquina puede responder por nosotros?

Aránzazu Basterra es Profesora e Investigadora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)



Resolución de problemas o lapidación de esquemas **OPINIÓN**

David Rabadà. 13 de octubre de 2026

La resolución de problemas en el aula es una de las tareas más complejas y, a la vez, más decisivas de la enseñanza. No se trata únicamente de que el alumnado llegue a una respuesta correcta, sino de que adquiera esquemas mentales sólidos que le permitan enfrentarse con éxito a situaciones nuevas, incluso a sus propios demonios personales. Para ello, la didáctica debe combinar distintos enfoques, atendiendo tanto a los procesos cognitivos como a los factores emocionales y sociales que influyen en el aprendizaje.

En determinadas etapas y para ciertos objetivos, el enfoque conductista ha demostrado ser eficaz. Un ejemplo clásico es la práctica de las tablas de sumar y multiplicar en los primeros cursos de educación primaria. La repetición coral y sistemática permite automatizar habilidades básicas que, una vez consolidadas, liberan recursos cognitivos para tareas más complejas. Cuando las operaciones elementales están bien aprendidas, la memoria de trabajo no se satura y el alumnado puede concentrarse en la resolución de problemas de mayor nivel sin verse bloqueado por cálculos simples. Sin embargo, el aprendizaje no puede reducirse a la repetición mecánica. Los estudiantes no son pizarras en blanco ni esponjas que absorban pasivamente la información. *El aprendizaje profundo exige pensar, repensar, evocar y aplicar lo aprendido en contextos variados.* En este punto, la *instrucción directa* cobra un papel fundamental. El docente, como especialista en su disciplina, debe guiar de forma explícita los primeros pasos del aprendizaje, ofreciendo modelos claros de cómo abordar una tarea o resolver un problema. Este proceso se apoya en el andamiaje didáctico, que consiste en proporcionar ayudas ajustadas al nivel del alumno para que pueda dominar primero habilidades básicas antes de enfrentarse a otras más complejas. A medida que el estudiante gana autonomía, estas ayudas se retiran progresivamente. De este modo, se evita tanto la sobreprotección como el abandono prematuro, dos extremos que dificultan la consolidación de los esquemas cognitivos necesarios para resolver problemas con éxito.

Dentro de este marco, *la tutoría es una herramienta clave*. La tutoría colectiva permite detectar dificultades comunes y reforzar aprendizajes compartidos, mientras que la tutoría individualizada resulta imprescindible cuando un alumno queda rezagado o no sabe por dónde empezar. No obstante, confiar exclusivamente en la tutoría individual sería un error: es costosa, difícil de aplicar de forma equitativa y conlleva el riesgo de generar dependencia excesiva si no se gestiona adecuadamente. La combinación equilibrada de ambas modalidades es, por tanto, la opción más realista y eficaz.

Un factor a menudo infravalorado es la *implicación de las familias*. Cuando los padres participan activamente en el proceso educativo, ofreciendo tiempo, apoyo y seguimiento, los resultados suelen mejorar de forma notable. Por el contrario, la falta de atención, de límites y de afecto suele correlacionarse con un descenso acusado del rendimiento académico. El niño necesita sentirse querido y acompañado; el establecimiento de límites claros junto con muestras de cariño contribuye a generar seguridad emocional, un requisito indispensable para afrontar retos cognitivos. En caso contrario la ausencia de este apoyo puede derivar en sentimientos de soledad, baja autoestima y autoinculpación ante el error. En estas condiciones, cualquier método de aprendizaje se ve seriamente lastrado. El alumno tiende a abandonar los desafíos antes incluso de intentarlos, desarrollando actitudes de desinterés, indisciplina o evasión. Desde una perspectiva holística de la conducta, como la que propone la psicología de la Gestalt, se pueden comprender estos fenómenos en su conjunto, aunque comprender no siempre implica saber cómo corregirlos eficazmente en el aula. Cuando un estudiante carece de los conocimientos previos necesarios, no sabe qué buscar ni reconocer cuándo ha

llegado a una solución válida. En estos casos, la tutoría individualizada vuelve a ser esencial para enseñarle dónde comenzar, cómo analizar el problema y qué pasos seguir. A partir de ahí, el docente puede ayudarle a construir modelos mentales transferibles a situaciones similares. Una estrategia especialmente eficaz consiste en descomponer los problemas complejos en pasos más pequeños y manejables, mostrando de forma explícita el proceso de razonamiento. Todo ello es aplicable tanto al campo personal como al académico.

Podemos concluir que la resolución de problemas y la consolidación de esquemas cognitivos eficaces requieren una *didáctica plural y bien articulada*. Ningún método pedagógico, aplicado de forma aislada, garantiza el éxito. La combinación de automatización, instrucción directa, andamiaje, tutoría equilibrada e implicación familiar constituye una base sólida para que el alumnado aprenda a pensar, a perseverar y a resolver problemas con autonomía y confianza.

David Rabadà i Vives. Paleontólogo y comunicador científico. Doctor en Ciencias Geológicas en 1995 por la Universidad de Barcelona.

¡Ojo con la equidad! **OPINIÓN**

Xavier Massó. 14 de octubre de 2026

Aunque después matizada por la propia OCDE, la noticia de que la caída en PISA era más pronunciada entre los alumnos de familias ricas que entre los de familias pobres alegró el día a algunos pobres diablos que se sintieron así más igualados, aunque fuera en ignorancia.

Es la versión proactivamente ramplona de la justificación buenista que se aducía a propósito de los malos resultados en ediciones anteriores de PISA: sí, los resultados serán muy malos, se admitía, pero también somos líderes en equidad y nuestros alumnos, más felices. Ahora ya no lo dicen porque los resultados no es que sean malos, sino de lo peorcito pésimo imaginable y nos estamos quedando sin superlativos. Pero era verdad: aquí la mediocridad está mejor repartida y esto es lo importante. Qué sea lo que se reparte no parece ser un problema. Será que mal de muchos...

Hay palabras cuyo significado se ha ido desgastando progresivamente por su uso irresponsable y tendenciosamente aprovechado, hasta acabar sirviendo igual para un roto que para un descosido. Es entonces cuando cualquiera puede vindicarse en ella y a la vez barrer para casa. Esto es lo que ha ocurrido con el término *equidad*. Llegados a este punto, no nos queda otra que, como decía el atrabiliario sicario de la película *Airbag*, volver al «concepto» y a ver qué nos encontramos. Así pues, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de equidad en educación?

Asumido el derecho universal a la educación y el principio de igualdad de oportunidades, la cuestión se plantea en términos de cómo dicho principio, que todo el mundo asegura desear y garantizar, se lleva a cabo de manera efectiva. Y aquí es donde aparece la equidad, en tanto que concreción de la igualdad de oportunidades y cómo propiciarla y asegurarla, desde una perspectiva de gestión de la gobernanza. Ahora bien. Si no se entra para nada en lo escolar o académico, entonces resulta que son los currículos los que, pongamos por caso, quedan subordinados al criterio de equidad, o tantos otros aspectos escolares propios de las instituciones educativas; lo que, por cierto, abre las puertas a la posibilidad de hablar con pretensiones de seriedad de algo tan poco serio como, por ejemplo, «currículos no equitativos», incurriendo con ello en un absurdo nada inverosímil, sino más todo lo contrario: ya nos ha atrapado.

Pero no precipitemos los acontecimientos. El debate educativo sobre la concreción de la igualdad de oportunidades se produce en torno a la equidad en lo que concierne a su aplicación en un modelo educativo que se da por descontado, es decir, que no se cuestiona más allá de que no genere inequidad. Algo así como discutir cómo se reparte la tarta sin antes comprobar si está envenenada.

Con ello, la equidad, entendida como *el requerimiento de la distribución de la calidad educativa* deviene un tema central cuya correcta y justa aplicación se asocia a la obtención del éxito educativo. Una inferencia válida en sí misma, pero que no va más allá de su estricto ámbito de alcance en lo que refiere a su aplicación en el contexto de un modelo educativo que se da de antemano por descontado, sin más consideraciones, lo que deja en el aire la propia noción de éxito educativo, signifique esto lo que signifique, y que no va más allá de su fase teórica quedándose en meramente testimonial. En otras palabras, la equidad es el criterio por el cual se rige la aplicación de algo que puede ser bueno o malo, deseable o indeseable, abundante o escaso... sin que presuponga valoración de lo que se está aplicando bajo dicho criterio. Y, la verdad, vistos los resultados que arroja nuestro sistema educativo, apelar a la equidad como consuelo suena a benditamente ingenuo, o a puro cinismo.

Al derecho a la educación le es inherente la igualdad de oportunidades, y ésta requiere en su efectiva realización de garantías de equidad. Hasta aquí todo parece muy claro. En realidad, el problema surge por una cuestión de prioridades y subordinaciones. Si lo que priorizamos es la equidad sin más, obviando lo académico y considerando los currículos y los contenidos como subordinados a esta equidad, entonces estamos invirtiendo el orden de las cosas, priorizando lo que era subordinado. Porque la equidad no es anterior a la

educación, sino la exigencia de su realización como derecho en un contexto de igualdad real de oportunidades. En caso contrario estaríamos entendiendo la equidad como un derecho subjetivo y equívoco en función de la propia interpretación de cada cual y sus centros preferentes de atención.

Veamos ahora las entradas que el diccionario de la RAE nos da del término *equidad* y cuáles son aplicables al ámbito educativo

- Igualdad de ánimo.
- Bondadosa templanza habitual, propensión a dejarse llevar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley.
- Justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva.
- Moderación en los precios de las cosas o en las condiciones de los contratos.
- Disposición que mueve a dar a cada uno lo que merece.

Parece claro que como mínimo las acepciones 2), 3) y 5) son susceptibles de entenderse educativamente, y también que en todas ellas se alude a algún tipo de corrección extrínseca de un estado de cosas dado. Una corrección que presupone alguna forma de desigualdad, de desequilibrio o de injusticia en las condiciones que se dan entre los distintos agentes implicados, sobre la cual se actúa para corregirla en los términos deseados. Un criterio de aplicación práctica de la ley emanada del derecho, una adaptación *ad hoc* del inalienable derecho a la igualdad de oportunidades y, por lo tanto, nunca más allá o al margen de ella.

Veamos ahora qué se entiende por equidad educativamente hablando. Nos remitimos para ello al trabajo ya referenciado del mismo López Rupérez, que nos remite a M. J. Bowman y que transcribimos textualmente:

- 1) *Proporcionar el mismo nivel de educación a todo el mundo.*
- 2) *Conducir a todo el mundo a un mismo nivel de competencia cognitiva.*
- 3) *Conducir a todo el mundo a un cierto nivel mínimo, pero común.*
- 4) *Hacer que cada uno reciba toda la educación que le permita realizar todas sus potencialidades.*
- 5) *Proporcionar los recursos educativos a los individuos por su capacidad de hacer un uso útil de ellos.*
- 6) *Proporcionar a todos las mismas oportunidades de partida, sea cual fuere lo que sobrevenga después.*
- 7) *Imponer que, para todos los niveles del sistema educativo, todos los grupos (sexos, etnias, clases sociales, etc.) estén representados proporcionalmente según su importancia demográfica.*

Salta a la vista que equidad se puede entender de muy distintas maneras, además de difícilmente combinables y hasta incompatibles. Como conjunto, lo que tenemos es una amalgama heteróclita en la cual la priorización de cualquiera de sus elementos obra necesariamente en detrimento del resto. Además de dejar la igualdad de oportunidades seriamente comprometida.

En cualquier caso, si admitimos que la equidad ha de ser un principio supeditado a la igualdad de oportunidades, de la cual emana, entonces encontramos en el listado de Bowman algo muy interesante y revelador: mientras que sus acepciones cuarta, quinta y sexta indican una concepción de la equidad basada en la igualdad de oportunidades entendida como punto de partida, la primera, segunda, tercera y séptima apuntan, en cambio, hacia una igualdad de oportunidades entendida como punto de llegada, en algunos casos incluso más como un derecho colectivo que individual.

Sin duda hay un problema de incompatibilidad ontológica entre ambos conceptos de igualdad de oportunidades, pero no se trata sólo de esto. Si tomamos en conjunto las cuatro definiciones que entienden la igualdad de oportunidades como punto de llegada veremos que son en la mayoría de casos incompatibles entre sí, además de multiplicables indefinidamente. Sus respectivas exigencias implícitas, además, alteran substantivamente la propia idea de sistema educativo en sus fines y funciones.

En definitiva, la igualdad de oportunidades en educación no sólo no parece ser la misma según la consideremos como punto de partida o de llegada, sino que, en el caso de entenderla como punto de llegada, entonces está necesariamente subordinada al criterio de equidad que se adopte. No es así, en cambio, o lo es en grado mucho menor, si tomamos en conjunto las definiciones que caen del lado de la igualdad de oportunidades como punto de partida, que presentan un mayor grado de compatibilidad entre ellas, además de estar jerárquicamente subordinadas al principio de igualdad de oportunidades.

Huelga decir que el modelo de igualdad de oportunidades hoy en día educativamente en boga es el de su consideración como punto de llegada, es decir, y como se decía antes, a la camboyana: lo importante es que el reparto sea equitativo; qué se reparte es lo de menos, y que el término equidad haya sido completamente sacado de contexto, también. De modo que la próxima vez que algún pedagócrata nos hable de lo muy equitativo que es nuestro sistema educativo, pongámoslo en cuarentena. Basta ya de darnos gato por liebre. No todo es equidad por más que así le llamen, ni aunque los ricos también suspendan.

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

 EL DIARIO de la EDUCACIÓN**Movilizarse para poder educar** **OPINIÓN**

Algo no va bien cuando educar con dignidad se convierte en motivo para movilizarse. Al profesorado le sobran las razones.

Rodrigo J. García Gómez | Enrique Díez. 8 octubre 8, 2026

La Red de Educación Crítica (REC) ha elaborado un manifiesto en apoyo de las movilizaciones del profesorado en este comienzo de curso 2026-2027. ¿Qué condiciones están haciendo hoy tan difícil la tarea docente?

Acaba un día lectivo y un docente llega a casa después de trabajar en el aula con cinco grupos diferentes, en materias propias y ajenas. Ha cumplimentado los formularios correspondientes a los estándares y criterios de evaluación, contestado correos, comprobado los trabajos alojados en los espacios virtuales de aula, hablado con jefatura de estudios sobre los problemas de gestión de clase de un compañero novel y asistido a una reunión sobre la última instrucción de la Administración. Y se pregunta: "Hoy, ¿a qué he dedicado yo mi tiempo?".

"No he podido preparar la próxima clase, que era lo que me preocupaba, ni prestado atención a las dificultades de algunos estudiantes con conocimientos previos insuficientes, ni trabajado con el resto de docentes sobre cómo fortalecer la relación de confianza con el alumnado".

La sensación de malestar se acrecienta: "¿Mis estudiantes han aprendido hoy algo realmente sustancial y con sentido?".

El malestar docente no es un estado psicológico ni responde a una falta de motivación personal. Más allá de algunas singularidades, es una consecuencia sistémica y estructural de las condiciones laborales, la autonomía profesional y el sentido ético de la tarea de enseñar. El bienestar y el malestar del profesorado son, además, fehacientes indicadores de la salud del sistema educativo, actualmente muy condicionado por la racionalidad neoliberal que está transformando la identidad, la tarea y la función educadora y social del profesorado.

En este marco, a veces nos preguntamos si los centros ya no se dedican a educar, sino a 'gestionar aprendizajes' o a 'optimizar resultados' para **rankings**, a efectos de información y control administrativo. Rellenar rúbricas, indicadores y formularios de inclusión consume el tiempo de coordinación real y vacía de sentido ético la enseñanza.

Una primera dimensión de ese malestar se explica por las condiciones materiales. De hecho, no 'cuidar al cuidador' ni a los estudiantes es una de sus consecuencias. Por ejemplo, cuando se consiente el trabajo en aulas con 35 grados de temperatura, donde es previsible que la irritabilidad socave las relaciones, propicie la desconexión y la falta de interés. La vivencia es de profundo 'desprecio institucional' hacia el profesorado y su alumnado por parte de una Administración que mantiene sus despachos climatizados y que ignora el máximo legal de 27 grados en centros escolares.

El profesorado tiene la sensación de que le "faltan manos" para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, en aulas cada vez más diversas y complejas y sin apoyos. Parece que su trabajo consiste en "hacer malabares con cuatro recursos y una sonrisa". No se disminuyen los ratios, lo que dificulta generar vínculos personales y la interacción necesaria para un aprendizaje real. Al mismo tiempo, se escatiman profesionales y se mantiene una inestabilidad que, curso tras curso, degrada al claustro como grupo profesional. Este pasado junio, 58.287 profesores y profesionales del ámbito educativo han perdido su puesto de trabajo con el final de curso.

Estas condiciones generan una 'olla a presión' de agotamiento profesional. A lo que se une, recientemente, un factor de malestar psicológico y moral: el discurso político de la extrema derecha y de la derecha extrema que tilda de «absentismo laboral» las bajas médicas legítimas.

Pero las condiciones materiales, de infraestructura y de presión del entorno, por sí solas, no explican todo el malestar. Importa, y mucho, qué puede hacer el profesorado con esas condiciones y qué sentido puede encontrarle a su trabajo.

Esta capacidad de hacer y resolver con lo que se tiene está ligada a la razón de ser que se confiere a una tarea. El profesorado siente satisfacción cuando se percibe valioso por realizar una tarea social relevante de formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, comprometidos y solidarios; cuando asocia su labor a un propósito de más alcance que el de preparar operarios especializados para el sistema productivo.

A esa sensación de realizar un trabajo valioso debe unirse la posibilidad de mejorar profesionalmente, de alcanzar maestría en la profesión, todo lo contrario de limitarse a aplicar protocolos y consignas elaboradas por

otros, en las que la ausencia de su participación, como profesionales, les hace sentirse al margen. Ser un 'técnico ejecutor' provoca cinismo y desinterés y refuerza esa idea, tan reduccionista, de considerar 'trabajo extra' tareas como la tutoría y el establecimiento de un buen y necesario vínculo con su alumnado.

El docente deja de ser un intelectual crítico para convertirse en un técnico en cumplimentar rúbricas y protocolos, lo que despoja a la enseñanza de su sentido ético y genera desafección. La pérdida de autonomía profesional que esto ocasiona tiene consecuencias para el funcionamiento de los centros. De ahí la necesidad de incorporar personal administrativo y liberar a los equipos directivos y docentes de tareas como la gestión de presupuestos o contrataciones, permitiéndoles recuperar tiempo para pensar, reflexionar colectivamente y desarrollar su tarea pedagógica con sentido.

Existe un malestar profundo derivado de la necesidad de que la escuela «parezca» que funciona aunque no cumpla plenamente su propósito. Los docentes se ven forzados, en ocasiones, a una simulación de aprendizajes, como enseñar para aprobar la prueba, aprender para cumplimentar el informe y rellenar formularios para registrar resultados que nadie tiene tiempo de analizar y valorar.

Todo esto tiene una consecuencia, en principio menos visible, aunque muy importante: nos está quitando tiempo. La merma del tiempo de reflexión individual y colectiva, de preparación y coordinación para reconsiderar ideas y proporcionar sentido a su enseñanza es un hecho. La carga excesiva de tareas administrativas envuelve al docente en un mundo de gestión que le aleja de su función educadora. "Cuando nos roban el tiempo, nos están robando libertad", afirma la filósofa María Novo.

La calidad de los vínculos establecidos en la comunidad escolar y, más aún, entre las paredes de un lugar en el que se convive cada día, es fundamental. Más allá del coste emocional que, en ocasiones, supone alcanzar acuerdos, el sentimiento de pertenencia a un grupo profesional que comparte tareas y comprende su complejidad genera una sensación de apoyo y bienestar que es necesario cuidar. Para ello se necesita reconocimiento por parte de la Administración y la promoción de condiciones para el trabajo en colaboración.

Cuando la Administración enmascara su distancia a los centros utilizando indicadores meramente burocráticos, favorece la búsqueda de soluciones individualistas a problemas que son colectivos y estructurales, resta sentido a la cooperación y favorece 'identidades de trinchera'.

El docente puede acabar sintiéndose solo, enfrentado, a veces, al resto de sus colegas y, lo que es más grave, puede llegar a considerar que también está solo delante de los estudiantes. Mantener un clima adecuado de convivencia y afrontar los conflictos cotidianos en el aula son algunas de las mayores causas de malestar cuando no se tienen otros recursos más allá de los punitivos. Para lograr relaciones diferentes, se requiere tiempo y claridad de propósitos para construir actuaciones de colaboración profesional, como la codocencia, la observación y el apoyo mutuo, y la mentoría.

El valor de esta colaboración se refleja también en datos. En el trabajo de la OCDE, «Reimaginando la enseñanza en un mundo acelerado», presentado en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente (ISTP) de 2026, uno de cada cinco docentes menores de 30 años tiene la intención de abandonar la profesión; uno de los factores desencadenantes de este deseo es el estrés generado por tareas desplegadas en soledad. La mentoría y el acompañamiento son relevantes para el bienestar del profesorado novel. Los programas de inducción y apoyo al profesorado principiante han demostrado ser eficaces para reducir este deseo de abandono.

A todo lo anterior hay que añadir el "miedo a la palabra". El temor a ser acusado de adoctrinamiento por sectores de familias, grupos políticos de extrema derecha o la propia Administración, como recoge el artículo 155 de la Ley 5/2026 del Govern de la Generalitat Valenciana, socava la dignidad docente y su libertad de expresión y de cátedra. ¿Se apoya así a los docentes y se prestigia así el valor de la educación? Quizá la pregunta que nos hacíamos al comienzo, "¿Qué condiciones están haciendo hoy tan difícil la tarea docente?", ya ha encontrado bastantes respuestas. Para la movilización sobran las razones.

Rodrigo J. García Gómez. Doctor en Ciencias de la Educación.

Enrique Díez. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

Somos barrio, somos mundo: cuando los chavales toman la palabra (y la calle)

Educo y la Asociación Barró cierran un curso de trabajo con adolescentes de Vallecas y Ciudad Lineal que han mapeado sus barrios, organizado un torneo contra el racismo y compartido merienda con jóvenes líderes de El Salvador.

Pablo Gutiérrez de Álamo 11 octubre 2026

Al principio nadie habla. Están sentados en el local de la Asociación Barró, en Ciudad Lineal, un poco tiesos, como si en lugar de una conversación les esperase un examen. "Están muy serios porque están un poco asustados", bromea Elia, una de las educadoras de la entidad. Pero en cuanto se empieza a hablar de *pupusas*, de tortilla de patata y de un encuentro deportivo que acabó casi a las once y media de la noche, el

hielo se rompe. Y lo que sale es el balance de un año de trabajo en el que estos chicos y chicas han pasado de mirar su barrio a intentar cambiarlo.

Es el proyecto *Somos barrio, somos mundo*, que Educo ha desarrollado junto a Barró desde mediados de octubre de 2025 y durante todo el curso escolar, con financiación del Ayuntamiento de Madrid. Unos 600 niños, niñas y adolescentes de ocho centros educativos de Vallecas y Ciudad Lineal, además de chavales vinculados a la propia asociación, han participado en actividades organizadas en grupos.

Escuchar primero

El enfoque, explica Victoria de Arana, técnica de Educo, es el de la ciudadanía global: trabajar problemáticas como la multiculturalidad o la convivencia y ver cómo se reflejan en los barrios. La idea es dar protagonismo a la infancia, escucharla de verdad y ofrecerle herramientas para influir en un entorno que le afecta directamente. Que se sientan orgullosos de dónde viven, que se cuestionen lo establecido y que se vean a sí mismos como agentes de cambio. Más que presentar peticiones formales, se trata de salir a la calle, sentirse escuchados y tejer una red de apoyo mutuo con las vecinas y vecinos.

Por eso todo empezó con un mapa. En una cartulina, cada grupo dibujó la silueta de su distrito y fue colocando pegatinas: verdes para las zonas tranquilas, amarillas para las algo peligrosas y rojas para las que lo son. “Había varios puntos rojos”, reconoce Héctor, uno de los participantes. Lo que más sorprende es dónde estaban: en los parques. Quintana, Ascao, la zona de Ventas. “Más que nada por los adolescentes, por el tema de las bandas, si roban por la noche...”, comenta Dulce, sentada junto a su compañero. “Ahora no está como antes, antes era mucho peor. Casi nadie bajaba ahí, también por los borrachos”.

De aquel análisis salieron las preocupaciones que el grupo quería poner sobre la mesa: la seguridad en las calles, la falta de limpieza, el ocio privatizado y la sensación de que, por ser adolescentes, apenas pueden decidir nada.

Un torneo que se les fue de las manos (para bien)

Con el diagnóstico hecho tocaba pasar a la acción. Se les planteó la posibilidad de organizar algún tipo de actividad entre todos. Los chavales de Ciudad Lineal, que, explica De Arana, hicieron suyo el proyecto, querían un concierto de rap y un torneo deportivo, todo junto. El concierto se cayó: elegir artistas y letras resultó más complicado de lo previsto. Pero el torneo salió adelante, con fútbol y vóley en las canchas de La Elipa, bajo el lema del deporte contra el racismo.

Lo idearon ellos: qué deportes se jugarían, a qué hora, cómo organizarse en el caso de que vinieron niños y niñas pequeñas. Incluso elaboraron un mapa de riesgos. “Hicimos una lista de cosas que podían pasar, si venía gente a intentar fastidiar el torneo, para saber qué hacer”, cuenta Nuria, otra de las participantes. “Lo bueno es que salió todo bien y no hubo problema”.

Lo que no esperaba nadie es que la convocatoria, difundida por redes sociales, llegara hasta otros distritos lejanos de la ciudad como Carabanchel y Usera. Aparecieron chicos y chicas de otros barrios y de edades muy distintas. Explican las trabajadoras de Barró que crearon un formulario para que la gente se fuera apuntando y así supieron cuánta gente esperar y de qué edades.

¿Cómo lo gestionaron el desborde? “Pues los acogimos normal, como si fueran del barrio”, resume Nuria. “Se mezclaron, se conocieron, y acabó bastante bien”. Tan bien que el horario, que también decidieron ellos, se estiró hasta pasadas las once de la noche, con algún partido final en el que los ánimos se calentaron más de la cuenta.

En el buzón de sugerencias que repartieron ese día, la petición más repetida fue otro torneo. “Veían una alternativa de ocio gratuita, saludable y que junta a la gente del barrio, sea de donde sea”, explica Elia Benavent.

Madrid – El Salvador, más cerca de lo que parece

La otra experiencia que más ha marcado al grupo fue el intercambio con dos adolescentes líderes comunitarios de El Salvador, una chica y un chico. Primero hubo encuentros por videollamada y después vinieron en persona. “Al principio todos estábamos expectantes, callados, porque era algo nuevo”, recuerda Héctor. “Pero según iban las preguntas se fue rompiendo el hielo”.

Hubo dinámicas, conversación y, sobre todo, merienda compartida: **pupusas** salvadoreñas (“una tortilla que por dentro puede llevar chicharrón, frijoles o queso”, detalla con precisión Dulce) frente a tortilla de patata y gazpacho. Según Elia, algunos tenían una imagen de El Salvador muy distorsionada, casi de película. Al contarse su día a día descubrieron que tenían mucho en común. Hasta en lo más cotidiano: una de las participantes descubrió que la chica salvadoreña también compraba en la misma tienda **online** que ella.

Radio, migraciones y universidad

El proyecto ha tenido muchas más patas. En Vallecas, jóvenes de Barró sacaron las actividades a la calle con dinámicas para dialogar con el vecindario sobre convivencia, diversidad y justicia social: un dado gigante con preguntas sobre los problemas del barrio y un mapa del mundo donde la gente señalaba qué lugares del

planeta le preocupan. Los propios chavales grabaron entrevistas para un **podcast** y participaron en un programa especial de Radio Vallekas. “Entrevistar a gente es difícil”, admite Nuria, quien participó en el **podcast** de Ciudad Lineal.

También se elaboraron materiales audiovisuales a partir de testimonios de jóvenes migrantes, garantizando su protección, para trabajar en las aulas. Y 45 estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, futuros profesionales de la educación, diseñaron y pusieron en marcha proyectos de aprendizaje-servicio sobre diversidad y participación que llegaron a más de un centenar de personas.

Un grupo más unido

Más allá de las actividades, Elia destaca algo que no figuraba como objetivo: la cohesión. “He visto cómo perfiles que no encajaban en el grupo, al sentirse libres para hablar de su barrio, tenían mucha más información y no tenían miedo a equivocarse. Saben lo que viven al bajar de casa”. Ellos lo confirman a su manera, con un “sí, sí” algo tímido.

¿Repetirían? La respuesta es unánime. Una de las chicas lo tiene claro: le gustaría que volviera a venir gente “de otro lado” para seguir conociendo a más personas. Y el concierto de rap sigue pendiente.

Este proyecto se cierra, pero no el trabajo cotidiano que tanto Educo como Barró desarrollan con estas chicas y chicos en los barrios.

Madrid, comienza la huelga educativa indefinida

Pablo Gutiérrez de Álamo. 14 octubre 2026

Ratios, horario lectivo, salarios... el mantra habitual del colectivo docente desde hace años. Madrid es de las pocas comunidades autónomas absolutamente refractarias a cualquier mejora en estos sentidos desde hace años. Y los ánimos han tocado techo, incluso de sindicatos como CSIF.

La huelga que comienza hoy fue convocada en un primer momento CGT, CCOO, UGT, STEM y CNT, y recibe el apoyo de la sección sindical de CNT en la educación pública, Solidaridad Obrera y el Sindicato de Estudiantes.

La primera jornada se ha saldado con heridos y detenidos entre el estudiantado de la Universidad Complutense de Madrid esta mañana durante un pasacalles que estaban realizando. Parte del colectivo ha ocupado el rectorado de la UCM para exigir explicaciones a Joaquín Goyache Goñi, su rector.

El baile de cifras, como siempre, es grande. Mientras los sindicatos hablan de un 70 % de seguimiento, la Comunidad de Madrid lo cifra en algo más de un 44 % -porcentaje que no es menor en dicha región.

En cualquier caso, la concentración frente a la Consejería de Educación de Madrid, muy cercana a la Puerta del Sol, ha sido multitudinaria, como puede verse en este tuit del Sindicato de Estudiantes.

Si algo caracteriza a la Comunidad, sobre todo, la dirigida por Isabel Díaz Ayuso, es el ser refractaria a cualquier protesta o petición sindical. Las educadoras de infantil ya estuvieron durante semanas sin pisar sus aulas e intentando negociar con la recién nombrada Mercedes Zarzalejo.

De hecho, la propia Zarzalejo comparecía ante los medios esta mañana para decir que no pueden hacer caso a las reivindicaciones de los sindicatos porque «carecen de toda lógica, de todo sentido». La consejera se aferra al acuerdo pactado con los sindicatos y que está vigente hasta 2028.

El acuerdo lo firmaron ANPE y CSIF. Este último, aunque no ha convocado huelga indefinida como el resto, sí ha convocado tres días de paro de hoy al viernes y otros parciales durante el próximo trimestre. Los sindicatos convocantes de la huelga no lo firmaron en su momento.

Algunas de las medidas que supusieron el gran recorte educativo del Ministerio de José Ignacio Wert, a los pocos meses de comenzada la primera legislatura de Mariano Rajoy, siguen vigentes después de casi 15 años. Mientras la mayor parte de las comunidades han reducido las horas lectivas en primaria y secundaria y han, al menos, reducido los ratios, Madrid se mantiene firme con un sistema educativo público al que, en algunas zonas, se le ven las costuras.

Los convocantes de la huelga hablan de falta de personal como PT y AL, de muchas horas lectivas que impiden tener tiempo para la preparación de las clases en unas aulas masificadas. Llevan años denunciando la dejación de la administración en relación a las infraestructuras (goteras, falta de acondicionamiento, etc.).

Qué piden los docentes

La plataforma reivindicativa que respalda la huelga se aprobó el pasado 24 de junio en una asamblea unitaria. Reunió a una quincena de organizaciones, entre ellas CCOO, UGT, STEM, CGT, CNT y la Asamblea Menos Lectivas, además de colectivos de familias y estudiantes. Estas son sus principales demandas:

- Reducción del horario lectivo. Es la reivindicación central. Los convocantes piden bajar a 17 horas semanales de clase en secundaria y a 22 en infantil y primaria. Sostienen que Madrid es la única comunidad que mantiene la ampliación de horas lectivas aprobada en los años de recortes. Según Menos Lectivas, la medida obligaría a contratar unos 4.000 docentes más.

- Bajada de ratios. Reclaman menos alumnos por aula en todas las etapas, con especial atención a Infantil, Primaria y Educación Especial, y que el alumnado con necesidades educativas compute doble a efectos de ratio.
- Subida salarial de 600 euros mensuales. El objetivo es recuperar el poder adquisitivo perdido desde 2010, que los sindicatos cifran en torno al 11,5% en términos reales, y acercarse a los sueldos de otras comunidades. Según los convocantes, un profesor de secundaria madrileño cobra unos 507 euros al mes menos que uno del País Vasco, y la diferencia llega a 636 euros en Formación Profesional.
- Más inversión en los centros. Piden mejorar las infraestructuras, reforzar las plantillas y dar más apoyo a la atención a la diversidad. Recuerdan que Madrid es la comunidad con menor gasto público por alumno en la red pública: 6.502 euros en 2023, frente a una media nacional de 7.943.
- Menos burocracia y fin de las externalizaciones. Denuncian que la carga administrativa resta tiempo a la enseñanza y rechazan la privatización de servicios educativos.
- Revisión del programa bilingüe. La oposición al modelo bilingüe se incorporó a la tabla con el apoyo del 88% del profesorado consultado, junto a medidas contra la segregación escolar.

CSIF comparte buena parte de estas demandas, pero ha optado por una convocatoria propia: tres jornadas de huelga entre el 14 y el 16 de octubre y, después, paros parciales de dos horas a lo largo del curso. El sindicato defiende objetivos que considera “realistas y alcanzables”.