REVISTA DE PRENSA
05.11.2026

ÍNDICE

Más sueldo, menos papeleo y poder elegir a parte de los profesores: el plan de los directores para que sus cargos no se queden vacíos **EL PAÍS**

Los docentes de la Región cobrarán entre 90 y 160 euros más a partir de abril **LA OPINIÓN de Murcia**

Mejor sueldo, "escuelas" de directores y menos carga lectiva: las propuestas de los directores para hacer "atractivas" las direcciones **LEVANTE**

Los españoles que estudian en universidades extranjeras aumentan un 56% en una década: "No es ni difícil ni caro" **EL PERIÓDICO**

Seis cursos del CIFP Audiovisual de Vigo llevan sin profesor desde hace casi dos meses **FARO DE VIGO**

El auge de los 'curis' en el inicio de curso desata el miedo al acoso en las aulas **EL PAÍS**

Los profesores madrileños retoman la huelga y se suman las universidades públicas el 4 y 5 de noviembre **LA VANGUARDIA**

Los auxiliares de conversación volverán a 320 centros públicos gallegos el próximo trimestre tras la salida de la Xunta del plan estatal **EL CORREO GALLEGO**

Las familias extremeñas se rebelan contra la suspensión de las clases el 3 de diciembre y exigen a la Junta que dé marcha atrás **EL PERIÓDICO de Extremadura**

Tormenta perfecta en la Facultad de Derecho de la Complutense: los recortes cierran la editorial y la librería y las llamas 245 despachos **EL PAÍS**

El Gobierno aprueba el Plan de Educación Inclusiva 2026-2031 rechazado por las CC.AA. del PP y Canarias **EUROPA PRESS**

Las familias de la escuela pública piden formalmente a Educació que reabra las negociaciones sindicales y garantice las salidas y colonias **EL PERIÓDICO**

Un instituto de València tiene el único ciclo de FP sobre baterías para coches eléctricos **LEVANTE**

Educación alcanza el mayor presupuesto de su historia **DEiA**

Educación cede y negociará las plantillas de profesores con los sindicatos tras la amenaza de retomar la huelga **INFORMACIÓN**

El Consejo Escolar pide a Educación una bajada de ratios en segundo ciclo de Infantil más ambiciosa: 15 alumnos por aula **EUROPA PRESS**

Miles de profesores de todas las etapas educativas madrileñas marchan desde la sede del PSOE hasta la del PP entre aplausos y cláxones **EL PAÍS**

Un Estatuto de los Estudiantes anticuado desde el inicio **EL DEBATE**

Espaldarazo histórico para la llingua: el Consejo Escolar avala la especialidad docente de asturiano **EL COMERCIO**

FSIE reclama reducir las horas lectivas y equiparar los salarios del profesorado de la concertada con los de la pública **EUROPA PRESS**

Cientos de estudiantes de FP en Madrid ven peligrar sus títulos por falta de profesores especialistas **EL PAÍS**

Una ley «non nata» **EL DEBATE**

Bruselas propone invertir más en educación y aprovechar la IA en las aulas ante el deterioro de los resultados de PISA **EUROPA PRESS**

Ser capaz de evaluarse: una habilidad que mejora el aprendizaje y la madurez **THE CONVERSATION**

'Curis' y bromas que no lo son: el peligro del ciberacoso como pasatiempo **THE CONVERSATION**

¿Está la IA volviéndonos menos inteligentes? Diferencias entre atención, memoria y cociente intelectual **THE CONVERSATION**

Directores de colegios urgen más poder de decisión, menos burocracia y mejor retribución **MAGISTERIO**

Las protestas por la educación volverán a teñir Madrid de verde tras el parón por el luto **MAGISTERIO**

El PP acusa al Gobierno de poner en riesgo la continuidad de la Educación Especial **MAGISTERIO**

España suma ya más de 14.250 plazas docentes para 2027 (y faltan cuatro comunidades) **MAGISTERIO**

ADIMAD reclama diálogo a la Comunidad de Madrid para resolver el conflicto en la educación pública **ÉXITO EDUCATIVO**

Educación publica una nueva guía para prevenir y abordar el acoso escolar y el ciberacoso **ÉXITO EDUCATIVO**

¿Sacan mejores notas los países más felices? Lo que revelan PISA 2025 y el ranking mundial de felicidad **ÉXITO EDUCATIVO**

Curis: el problema no es la caricatura, sino la humillación **ÉXITO EDUCATIVO**

Treinta años de LOGSE. La 'reunionitis' como epidemia pedagógica **EDUCATIONAL EVIDENCE**

La educación robada: Por qué el cientificismo evidence-based no puede encontrar lo que busca **EDUCATIONAL EVIDENCE**

Educación y democracia: ¿«Democracia educativa» o «Educación democrática»? **EDUCATIONAL EVIDENCE**

El 96,7 % de los centros concertados de Madrid pide cuotas, más de 1.000 euros al año de media **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Más de 230.000 personas, llamadas a la huelga en defensa de la universidad pública madrileña **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Acoso en la era del algoritmo: del patio de colegio al linchamiento 24/7 **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

Más sueldo, menos papeleo y poder elegir a parte de los profesores: el plan de los directores para que sus cargos no se queden vacíos

Las dos federaciones españolas de directivos de primaria y secundaria presentan este viernes en el Congreso un informe para profesionalizar y hacer atractivo el cargo

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 30 OCT 2026

Los directores de centros educativos reclaman una reforma a fondo de un cargo que hoy resulta, advierten, estresante y poco atractivo. Las dos grandes federaciones españolas de directores, Fedeip (primaria) y Fedadi (secundaria), presentan este viernes en el Congreso de los Diputados un informe con una batería de propuestas al que ha tenido acceso EL PAÍS. El documento reclama un aumento de sueldo y una suavización de las diferencias entre lo que hoy cobran en unas y otras comunidades, que alcanzan los 400 euros al mes. Una formación más profunda y un proceso de selección más exigente. Una simplificación de la labor burocrática y un incremento de personal administrativo para poder destinar sus energías al "liderazgo pedagógico". Y disponer de más autonomía para poder, por ejemplo, decidir el perfil de una parte de la plantilla de profesores, de modo que se ajuste al proyecto educativo del centro, entre otras medidas.

"Aunque formalmente existe un horario, la realidad de la dirección implica una disponibilidad permanente, 24 horas al día. Ante cualquier urgencia o eventualidad en el centro, la responsabilidad recae directamente sobre la figura directiva", afirma Toni González Picornell, presidente de Fedadi. "Con el paso de los años, las exigencias administrativas, pedagógicas y legales sobre la dirección han aumentado exponencialmente, asumiendo funciones cada vez más complejas. Y un sueldo acorde con ese nivel de exigencia no solo compensaría el esfuerzo, sino que motivaría a docentes cualificados a asumir el liderazgo de los centros", añade. Los complementos por asumir la dirección dependen del tamaño de los centros, y oscilan entre lo que cobran en Madrid y Cantabria, donde en los centros más grandes superan los 1.000 euros al mes, y Extremadura y Canarias, donde no alcanza los 700.

Las condiciones actuales hacen, según los directores, que en miles de centros educativos públicos (hay 19.336 en España), nadie quiera asumir el cargo, lo que lleva a las consejerías de Educación a elegir a un docente de manera forzosa. No hay datos oficiales globales del problema, porque parte de las autonomías no los publican, como Andalucía, señala Jorge Delgado, presidente de Fedeip, que trabaja en un colegio de Sevilla. Pero, según los datos recopilados por las federaciones en comunidades que lo hacen, como Baleares, Asturias o Castilla-La Mancha, las vacantes no ocupadas llegan a alcanzar o superar anualmente una tercera parte del total. Un desapego que, según subrayan las federaciones, tiene efectos muy negativos para el sistema educativo. Otro estudio publicado esta semana por la OCDE —la organización internacional que retrató en septiembre en el Informe PISA el hundimiento en matemáticas y lectura del alumnado español— señala: "Las investigaciones demuestran de manera consistente que el liderazgo de los directores escolares está

estrechamente vinculado a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, principalmente a través de su influencia en la organización y la cultura del centro educativo, así como en la práctica docente".

Los problemas van mucho más allá del sueldo, señalan los directores, y comienzan con la falta de profesionalización. Vicent Mañes, que fue presidente de Fedeip y ha participado en la elaboración del documento, afirma que lo que hay en España es "un no modelo de dirección escolar". "Básicamente, lo que hay es un conjunto de funciones que se atribuyen a los docentes que desempeñan el cargo. Pero no existe un corpus teórico de la profesión, unas competencias concretas, ni un programa de formación bien diseñado, que debe comenzar con asignaturas específicas en los grados y los másteres que habilitan para ser docente, y continuar en la formación continua", afirma Mañes.

Ello no significa, continúa, crear un cuerpo de directores diferente al del profesorado, pero sí reforzar la magra formación que ahora se exige para ser director, un curso de 120 horas. Una duración que no supone ni la décima parte de un máster oficial, y que en aquellos centros donde nadie se presenta candidato a director, las consejerías con frecuencia dispensan. El informe de Fedadi y Fedeip incluye una propuesta de la normativa que consideran necesario aprobar, comenzando por un real decreto de direcciones.

Profesores que se adapten al proyecto

Las federaciones reclaman una mayor autonomía en la "gestión de los recursos humanos y financieros", que les permita distribuir funciones internas y "definir perfiles docentes vinculados al proyecto educativo del centro". Es decir, configurar algunos puestos de trabajo con requisitos o competencias particulares más allá de la especialidad de oposición de los docentes. "Si un instituto apuesta fuertemente, por ejemplo, por la digitalización, el aprendizaje por proyectos o la inclusión social, necesita profesorado con formación específica o experiencia acreditada en esas áreas. De lo contrario, los proyectos se detienen cada vez que cambia la plantilla", afirma González Picornell. Lo habitual en la enseñanza pública es que los destinos se asignen por antigüedad o puntuación en las listas, y ello, prosigue el presidente de Fedadi, hace que lleguen a centros "con proyectos metodológicos muy concretos docentes que no los conocen o no desean trabajar con esa metodología".

La posibilidad de que las direcciones perfilen puestos docentes se ha probado en Cataluña, y ha sido criticada por los sindicatos con el argumento de que puede dar lugar a enchufismo. La asociación de directores de centros públicos catalanes, Axia, en cambio, apoya la fórmula y defiende que no tiene por qué generar problemas si se limita a un porcentaje relativamente bajo de la plantilla (normalmente, un 15% o menos), se establecen los perfiles con criterios públicos y generales, se da transparencia al proceso de selección y se realizan auditorías.

Una montaña de papeles

El informe de las dos federaciones estatales reclama reducir la burocracia y aumentar el personal administrativo, del que suelen carecer los colegios de infantil y primaria. La lista de obligaciones que enumera Jorge Delgado marea: "Los documentos de planificación, la memoria de autoevaluación, el plan de mejora y la actualización del plan de centro. Presupuesto, justificación de gastos, contratos menores, contratación de comedor, aula matinal y actividades extraescolares, facturas e inventarios, como si fuéramos una pequeña empresa. El proceso de escolarización, con las matrículas, becas y programas de gratuidad. Las estadísticas oficiales, justificación de programas de fondos europeos, gestión de las sustituciones, protocolos de absentismo y de acoso escolar, plan de autoprotección, protección de datos y cualquier problema de mantenimiento en las instalaciones". Todo, prosigue, sin dejar generalmente de enseñar.

Una de las propuestas del informe consiste en que seguir dando clase sea voluntario. "Compaginar docencia y dirección resulta extremadamente complejo en la práctica. Cuando surge una incidencia de intervención inmediata, una urgencia disciplinaria o familiar, o un trámite administrativo sobrevenido sin margen de espera, se genera un conflicto si el director o directora está en ese momento dando clase", dice el presidente de la federación de directores de secundaria.

El informe también plantea que, los dos primeros años en el cargo incluyan la mentoría o acompañamiento con un director experimentado —como un subtipo de MIR docente—. Y que se cree una "red de direcciones mentoras que facilite el aprendizaje entre iguales y la transferencia de experiencia a las direcciones noveles".

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Los docentes de la Región cobrarán entre 90 y 160 euros más a partir de abril

El segundo tramo de carrera profesional aprobado en Mesa General beneficiará a aquellos con dos sexenios

Ana García. 30 OCT 2026

Los docentes murcianos cobrarán a partir del próximo mes de abril en nómina el segundo tramo de la carrera profesional, lo que se traducirá en un aumento de entre 90 y 160 euros mensuales.

Esta es una de las consecuencias directas del acuerdo alcanzado este jueves en Mesa General, en la que se ratificaban también las mejoras acordadas previamente en la Mesa Sectorial de Sanidad para todos los trabajadores del Servicio Murciano de Salud (SMS).

En concreto, se podrán beneficiar del segundo tramo de la carrera profesional todos aquellos maestros y profesores que tengan reconocidos dos sexenios o, los que es lo mismo, doce años de antigüedad.

El calendario establecido por la Comunidad apunta a que este nuevo tramo se comenzará a abonar en la nómina del mes de abril al personal de Administración y Servicios y al personal de Educación, aunque desde la Federación de Educación de CCOO, Nacho Tornel se pregunta qué ocurrirá con los años anteriores y si este pago también se hará con carácter retroactivo, ya que "el segundo tramo de la carrera profesional se debería haber empezado a abonar en enero de 2024".

Además, apunta a que aún no están claras varias cuestiones, para lo cual se ha fijado una reunión de la comisión técnica para el próximo 3 de noviembre en la que comenzarán las negociaciones, que después deberán pasar por mesa sectorial.

CCOO dice que acudirá a negociar, pero mantiene dos discrepancias: el abono debe reflejarse en la nómina de enero de 2027, y debe ser retroactivo a 1 de enero de 2024, tal como se firmó el 10 de mayo de 2023. "No aceptamos que buena parte del segundo sexenio se vea absorbido por el segundo tramo de carrera, como está ocurriendo con el primero", insisten desde el sindicato.

ANPE celebra el acuerdo

El sindicato ANPE celebra el acuerdo de esta semana en Mesa General de Negociación, "donde pudimos desbloquear esta situación que se estaba dilatando en el tiempo y por fin poner plazos".

José Antonio Martínez apunta que el encuadramiento y abono del segundo tramo de la carrera profesional para el personal docente era un compromiso del Gobierno regional y recuerda que "en 2019 ANPE fue el único sindicato docente que firmó el primer tramo y en ese acuerdo se reflejaba el compromiso de seguir avanzando en los sucesivos tramos.

Además, explica que la suma de los dos tramos de carrera profesional, el I y el II, supondrá para el grupo A1 (Secundaria) un aumento global de entre 300 y 350 euros, mientras que para el A2 (Primaria) el incremento total será de entre 180 y 210 euros.

Con el fin de agilizar el proceso, se ha propuesto que sean las respectivas mesas sectoriales las que negocien las líneas de la evaluación del desempeño y las convocatorias correspondientes. Los grupos de trabajo se reunirán el próximo 3 de noviembre y las mesas sectoriales abordarán esta cuestión en la segunda quincena de noviembre.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Mejor sueldo, "escuelas" de directores y menos carga lectiva: las propuestas de los directores para hacer “atractivas” las direcciones

Las federaciones estatales de directores de Primaria (Fedeip) y Secundaria (Fedadi) han presentado en el Congreso de los Diputados 19 propuestas para “profesionalizar” la función directiva
Los presidentes de las asociaciones valencianas ADEP-PV y Adies-PV advierten de que nadie quiere ocupar entre una tercera y una cuarta parte de las direcciones de centros

Marta Rojo. València 30 OCT 2026

“Una persona que sube, baja, corre y habla por teléfono”. Esa cree Carlos Justo, presidente de la Associació de Directores i Directors d'Escola Pública del País Valencià, ADEP-PV, que es la imagen que se hace la gente cuando piensa en el director de un centro educativo. A priori, no es demasiado atractiva. Por eso, quizá, entre una tercera y una cuarta parte de las direcciones de los centros no tienen aspirantes a cubrirlas, según los datos que maneja la asociación. Y para atraer a más voluntarios a ese oficio o función, la función directiva, las federaciones estatales de directores de Primaria (Fedeip) y Secundaria (Fedadi) han presentado en el Congreso de los Diputados 19 propuestas de mejora. Incluyen subidas salariales, la creación de “escuelas” para formar directores y reducir la carga lectiva, entre otras cosas.

Dice Carlos Justo que hay “dificultades” evidentes para atraer a personas a las direcciones de los colegios e institutos. Entre estas, señala algunas: “demasiada responsabilidad, burocracia, falta de formación específica”. “Además, son puestos que no tienen la debida consideración, no hay acompañamiento, y a nivel de poder

adquisitivo, no hay una recompensa suficiente", añade. Al menos, no suficiente para encarnar la imagen de esa persona sobrepasada, agobiada, que "sube, baja, corre y habla por teléfono".

El documento con las propuestas, que se ha presentado en la sala Clara Campoamor del Congreso de los Diputados ante la presidenta del Consejo Escolar del Estado, la Inspección Educativa y representantes políticos, cuenta con 19 propuestas en seis bloques.

El primero tiene que ver con la carrera profesional y el "estatus" laboral. Y lo primero que se reclama es definir el estatus laboral de las direcciones escolares. Además, se reclama que la dirección sea parte de una carrera profesional docente, no algo aislado, un mundo aparte. El objetivo, indica el documento de propuesta, es "que los docentes que ocupan la dirección tengan vocación, estén bien formados, cumplan los requisitos y cuenten con asociaciones profesionales incentivadas desde la administración, así como con acompañamiento profesional durante toda su carrera".

Mejor salario y flexibilidad para escoger profesores

En materia de salarios, se indica que el "salario y las condiciones laborales deben estar acordes con su trabajo, competencias y responsabilidades, adecuando el nivel a la categoría profesional acorde a ella" y para eso se pide revisar y subir esas retribuciones. No solo eso, sino también reducir las diferencias entre lo que cobra un director en cada comunidad autónoma. Para mejorar las condiciones, sin embargo, no todo pasa por el salario, y se considera "urgente" una reducción de la carga lectiva para todos los miembros del equipo, una carga que creen que debe ser voluntaria en el caso de las direcciones.

Y, en cuanto a la definición de funciones, se pide un marco competencial estatal que defina los ámbitos y desempeños profesionales de los directores. Además, las federaciones recuerdan la importancia de que el proyecto educativo de centro alinee a todo el mundo, y por eso creen que es necesario un Real Decreto de Direcciones y de autonomía de centros que permita a los directores "distribuir funciones internas y definir perfiles docentes vinculados al proyecto educativo del centro". Dice Justo que la idea es tener un cierto margen para escoger profesores. Al menos, determinados perfiles. "Por ejemplo, si quiero trabajar por proyectos y eliminar los libros de texto, tendré que tener un equipo que esté alineado", considera.

Escuelas de directores y equipos directivos "ampliados"

En cuanto a la formación, la propuesta es crear una especie de "escuelas" para directores, es decir, centros específicos de formación que deberán estar dirigidos por equipos de profesionales con experiencia en cargos directivos, además de una formación inicial para el acceso a la dirección desarrollada por el Ministerio y las comunidades.

Además, piden acompañamiento, con un Protocolo Común de Mentoría como el que existe en las Baleares, y una Red Piloto de Direcciones Mentoras destinada al aprendizaje entre iguales y la transferencia de experiencia a las direcciones noveles. Asimismo, apuestan por la formación continua, modular, por ámbitos competenciales.

En cuanto a las estructuras, piden una norma para que las horas para equipos directivos se adapten a la complejidad y tipología de cada centro. Y reclaman incorporar profesionales de apoyo no docente, como gestores administrativos, personal de integración social y sanitario.

Otra de las propuestas es la de la creación de "equipos directivos ampliados", que permiten "delegar responsabilidades, capacitar a colegas, alumnos y padres y reconocer sus contribuciones; crear un entorno en el que todos se sientan valorados". A eso se añade su deseo de "despolitizar" la selección de directores con comisiones de participación y técnicos independientes. Y en cuanto a la promoción profesional, reclaman que haber sido director sea un mérito preferente y una vía de acceso prioritaria a la función inspectora, a las asesorías de formación y a plazas de directivo público. Por último, se propone la creación en cada comunidad autónoma de una unidad técnica de apoyo a la dirección, que actúe como ventanilla única.

Con la "mano cogida"

"Queremos que la dirección sea atractiva, competitiva y de calidad", destaca Carlos Justo, que cree que "unos equipos directivos satisfechos hacen que el sistema educativo sea competente". El camino, dice, es la profesionalización y "mayor rigurosidad". "No puede ser que un director que empieza se saque las castañas del fuego llamando a otros amigos o compañeros de profesión", lamenta.

El conjunto de 19 medidas intenta, concluye Justo, que ha estado en Madrid presentándolas, "que los aspirantes a directores se quieran activar, emprender esta aventura con la seguridad de que, pase lo que pase, van a tener la mano cogida".

Los españoles que estudian en universidades extranjeras aumentan un 56% en una década: "No es ni difícil ni caro"

Alemania se consolida como el destino favorito por su oferta académica en inglés, sus competitivas tasas y sus buenas perspectivas de empleo

Expertos en orientación universitaria desmienten los clichés sobre el alto coste de graduarse fuera y destacan que muchos campus europeos tienen precios muy asequibles

Olga Pereda. Madrid31 OCT 2026

En 2024, unos 53.000 estudiantes procedentes de España cursaban estudios superiores en el extranjero para obtener un título de grado, máster o doctorado. La cifra, que excluye las estancias temporales como Erasmus, equivale al **2%** del alumnado de educación superior, todavía lejos de la media de la OCDE (6%). Y eso a pesar de que el número de estudiantes que optan por universidades extranjeras ha crecido un 56% en menos de una década: en 2015 eran 34.000. Así lo revela 'Panorama de la Educación 2026', el informe que la OCDE publicó a finales de septiembre y que constata el creciente peso de los estudios superiores en el extranjero.

Tras el Brexit y el encarecimiento de la matrícula para los estudiantes comunitarios, Reino Unido ya no es el destino principal de los universitarios españoles. Esa primera posición la tiene ahora Alemania, con una gran oferta de másteres en inglés y unas tasas y matrículas muy competitivas, al igual que sucede en la mayoría de países europeos. Otros motivos del tirón alemán son, según el análisis de la OCDE, la calidad de su entorno académico e investigador y sus buenas perspectivas laborales. Países Bajos también está ganando terreno. Si en 2015 acogía al 4% de los estudiantes universitarios españoles, ahora acoge al 12%. La explicación, una vez más, está en las buenas condiciones económicas y la expansión de las carreras en inglés.

Estar lejos de los promedios internacionales respecto a los jóvenes que estudian la carrera fuera de las fronteras no se debe a una falta de motivación de los jóvenes, sino que se trata de una brecha que responde a “dos obstáculos estructurales: precio y falta de información”, explica Alejandra Suárez Gironza, técnica del gabinete de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD**).** Según sus datos, la mitad del estudiantado (50,5%) señala la carga económica como un gran impedimento para cursar estudios en el extranjero y el 44% identifica la falta de información sobre convocatorias y oportunidades como un obstáculo para tomar esta decisión.

Sin embargo, los expertos en movilidad estudiantil aseguran que estudiar la carrera en otro país "no es ni difícil ni caro". "Son dos clichés", afirma José Abedín, CEO de Educoway, agencia de orientación universitaria en Europa. Estudiar en Oxford puede costar, como mínimo, unos 50.000 euros al año (solo de matrícula), pero el experto recuerda que la mayoría de estados europeos tiene muchos centros públicos que ofrecen a los alumnos europeos tasas a unos precios realmente competitivos. “El precio de las tasas y la matrícula está bastante democratizado. Hablamos, por ejemplo, de unos 2.600 euros al año en Holanda”, explica el fundador de Educoway. En Alemania, a los estudiantes europeos no se les suelen cobrar matrícula en las facultades públicas, pero sí unas tasas semestrales de unos 200 euros. Algo parecido sucede en las facultades de Austria, Dinamarca, Suecia y Finlandia.

Los alumnos, claro está, tienen que afrontar otro gasto mucho menos asequible: la vivienda. Es un problema que también afecta a España, donde encontrar alojamiento ya supone un importante obstáculo para los estudiantes que necesitan o quieren trasladarse a otra ciudad. Aunque algunos países europeos ofrecen ayudas para el alojamiento, entre las opciones más habituales figuran las habitaciones en pisos compartidos, desde unos 500 euros mensuales en los casos más económicos, y las residencias universitarias, cuyos precios pueden alcanzar los 1.300 euros al mes.

El experto reconoce que el aumento de las titulaciones en inglés en muchos países europeos (en la última década, han crecido un 50%) es uno de los motivos que explica el interés creciente de los españoles por estudiar en un campus extranjero. En la mayoría de estados europeos, los grados suelen tener una duración de tres años**,** a los que se añaden otros dos en el caso de realizar un máster.

Otros factores que impulsan la movilidad estudiantil son la empleabilidad y la diferenciación que consigue el estudiante español. “Las empresas valoran mucho que un joven haya salido de su zona de confort y haya estudiado fuera. Además, los campus internacionales imparten, por regla general, una formación mucho más práctica y enfocada a la realidad laboral”, asegura Abedín.

El responsable de la empresa de orientación estima (carece de datos concretos) que la mitad de los jóvenes que cursan el grado en el extranjero se quedan en el país para trabajar allí o para seguir formándose. En ese sentido, Abedín recuerda que el desempleo juvenil ha descendido en España aunque siguen siendo más elevado que la media europea.

La Comisión Europea advierte expresamente de que los procedimientos y condiciones de admisión varían mucho entre países y universidades. Abedín explica que, mientras en España las calificaciones de Bachillerato y de la PAU tienen un peso determinante en el acceso a las universidades públicas, en numerosos campus europeos también se evalúa el perfil del aspirante en relación con la carrera que desea cursar. En otros, sin

embargo, la selección depende fundamentalmente de las notas académicas y del cumplimiento de determinados requisitos.

El estudiante debe informarse en la web oficial de cada campus y presentar su candidatura, teniendo en cuenta un calendario que varía según el país, la universidad y la titulación. En algunos centros se exige una carta de motivación, acreditar el nivel de inglés o someterse a una entrevista personal. Otros pueden pedir trabajos relacionados con la carrera o superar pruebas específicas de determinadas asignaturas, como Matemáticas para algunas ingenierías, explica Abedín. Cada universidad establece sus propios criterios para evaluar a los candidatos y adjudicar las plazas.

FARO DE VIGO

Seis cursos del CIFP Audiovisual de Vigo llevan sin profesor desde hace casi dos meses

El alumnado ha perdido ya unas sesenta horas de clase. Educación no ha cubierto todavía la vacante porque el docente ha acumulado bajas sucesivas cortas y solo se sustituyen las de larga duración
Carlos Ponce. 31 OCT 2026

Los alumnos de seis cursos del CIFP Audiovisual de Vigo llevan desde el pasado 10 de septiembre sin recibir clases de varios módulos por la ausencia de un profesor, una situación que han denunciado ante la Consellería de Educación y que consideran una vulneración de su derecho a la enseñanza. Así, con el respaldo del Sindicato de Estudiantes, reclaman que la Xunta envíe un sustituto para cubrir la baja y evitar que siga aumentando el retraso en el desarrollo del programa formativo.

El problema, tal y como explica el director del centro, Miguel Anxo Fernández, es que el docente ha acumulado numerosas bajas de corta duración, y la Xunta únicamente envía a un sustituto cuando la ausencia supera los quince días. Precisamente la Xunta explica que la baja que les consta comenzó el 7 de octubre y acababa ya esta semana, por lo que todas las anteriores no computan para cubrir la vacante. Fuentes de la Consellería de Educación, no obstante, precisan que, si se confirma la necesidad de prolongar la cobertura, adoptará las medidas oportunas para garantizar la atención educativa al alumnado afectado.

Es precisamente esa cuestión administrativa la que está bloqueando la situación. Y los estudiantes son los grandes afectados, porque entre bajas y ausencias autorizadas, el profesor lleva sin dar clase desde el inicio de curso. «Es una cuestión de procedimiento. Pero, al final, los alumnos son sin duda las víctimas de todo esto, ellos no tienen culpa alguna de la situación que estamos viviendo**»**, indica el director del CIFP Audiovisual.

«Hay tres asignaturas afectadas de seis cursos diferentes, y se han perdido ya un total de sesenta clases», explica Iago Mosquera, alumno y portavoz del Sindicato de Estudiantes. Concretamente, la ausencia del docente está afectando a los módulos de Captación y grabación de sonido (MP1299) y Digitalización aplicada al sistema productivo (MP1665 y MP1664). Según los estudiantes, desde el inicio de curso no han tenido ninguna clase de estas materias, algunas de ellas consideradas fundamentales dentro de sus respectivos planes de estudios. «Es una vulneración de nuestro derecho a la educación», claman.

Los alumnos calculan que los grupos más perjudicados acumulan ya 39 horas lectivas perdidas de las 183 previstas para uno de los módulos**,** lo que supone el 21,31% de su carga horaria. Advierten de que el tiempo perdido equivale a más de media evaluación trimestral y obligará tanto al alumnado como al profesorado a realizar un esfuerzo adicional para completar los contenidos antes de que termine el curso.

En su escrito, los representantes estudiantiles aseguran que la dirección del centro ha contactado con la Administración para solicitar un sustituto, pero denuncian que la respuesta de la Consellería ha sido hasta ahora insuficiente**.** También sostienen que la falta de cobertura de la baja incumple el plazo máximo de tres días lectivos que, según indican, debería aplicarse para sustituir al profesorado ausente.

«Recortes y precariedad»

«Estas son horas que ya no podemos recuperar», lamentan en la queja a la que ha tenido acceso este periódico. Los estudiantes piden a la dirección del CIFP, a la Consellería y a los organismos responsables que adopten medidas inmediatas para garantizar la docencia de los módulos afectados. El Sindicato de Estudiantes se ha sumado a las reivindicaciones y reclama a la Xunta que cubra la ausencia. La organización enmarca el problema en lo que considera un deterioro de la enseñanza pública por los recortes y la precariedad laboral del profesorado, que, a su juicio, perjudica especialmente al alumnado de los centros públicos especialmente por los «enormes ratios que tienen que cubrir».

EL PAIS

El auge de los ‘curis’ en el inicio de curso desata el miedo al acoso en las aulas

El uso de caricaturas anónimas de profesores y alumnos, difundidas y amplificadas por redes sociales, se extiende con rapidez por los institutos

IGNACIO ZAFRA / IVANNA VALLESPÍN. Valencia / Barcelona - 31 OCT 2026

En muy poco tiempo, las ocho semanas que llevamos de curso, redes sociales como TikTok e Instagram se han llenado de *curis*. Unos dibujos humorísticos, en algunos casos mordaces y en otros ofensivos hasta cruzar el límite del acoso con los que los alumnos, en cuentas anónimas y utilizando aplicaciones digitales de diseño, retratan a sus profesores, compañeros, y estampas típicas de sus centros educativos. “Tenemos en casi todos los institutos. Si te metes en estas redes y pones *curis* y el nombre del centro es fácil que te salga por lo menos una cuenta”, comenta José María Fernández Díaz, director de un instituto público en Mejorada del Campo (Madrid). Para dificultar la detección de los perfiles, los autores escriben a veces el nombre del centro al revés (Altabir en vez de Ribalta, por ejemplo), ponen el del municipio, o usan siglas, acompañándolo normalmente del emblema escolar.

El fenómeno, que ha saltado al ámbito escolar desde otras redes, como Facebook, y comunidades *gamers* (usuarios de videojuegos), genera alarma entre los docentes y los expertos en acoso, e incluso la policía ha emitido mensajes de advertencia a la vista de algunos contenidos. Aunque buena parte de los *curis* usan un humor blanco o incluso infantil —por ejemplo, el retrato de un chaval en un aula con gesto de celebrar un gol con el rótulo: Cuando sacas 5 en un examen que pensabas que ibas a desaprobar (sic)—, otros contienen burlas hirientes, machistas o xenófobas, como algunos de los que ilustran este reportaje.

Hay directores, como Toni Solano, en Castellón, que admiten que muchos *curis* reflejan, caricaturizados, comportamientos que efectivamente se ven en los centros y son más o menos conocidos por todos. Como el docente que anuncia a la clase que va a hacer fotocopias y en realidad sale a fumarse un pitillo, o el profesor de Educación Física inflexible que obliga a los alumnos a correr vueltas al campo aunque acaben de salir de una lesión.

Pero incluso en los casos en que el mensaje de los *curis* no supera cierto umbral, generan incomodidad y pueden resultar problemáticos, apunta Raquel Morillo, directora de otro instituto público de la misma ciudad: “Es verdad que hay un debate. Todos hemos sido alumnos y hemos usado un mote para un profesor. Siempre ha existido la sátira y la sorna que, utilizadas de manera saludable, son necesarias también. Lo que sucede aquí es que se puede pasar fácilmente a una ofensa más directa, y que al anonimato se le suma la exposición descontrolada que pueden generar las redes”.

En cuanto los profesores del instituto de Morillo detectaron la cuenta de *curis* del centro, la directora lo denunció a la policía. Pero le dijeron que no había mucho que pudieran hacer, porque los contenidos no llegaban a ser constitutivos de delitos de odio, injurias o calumnias. Una situación que se repite en institutos de toda España. Las fuerzas de seguridad no actúan —salvo si el mensaje del *curi* es grave—, y los centros educativos, cuyas normas internas les permitirían forzar el cierre de las cuentas mediante expedientes disciplinarios basándose en que resultan “perjudiciales para la convivencia del centro”, en palabras de Morillo, chocan con el anonimato de las cuentas.

Eso no quiere decir que los profesores no intenten y con cierta frecuencia consigan descubrir a los autores y obligarles a cerrar los perfiles. “A través de Instagram o TikTok no podemos averiguarlo. Pero las publicaciones tienen comentarios, que no suelen ser anónimos. Y si ves que uno es de Luis García, de 3º B, lo coges y le dices: ‘Me tienes que decir de quién es esa cuenta’. Y no siempre, pero tirando del hilo normalmente lo sacas, porque al final son chavales”, dice José María Fernández Díaz, vicepresidente de Adimad, la asociación de directores de secundaria de Madrid.

En la corta historia de los *curis* ha dado tiempo, de hecho, a que aparezca un subgénero dedicado a retratar con tintes heroicos el riesgo a ser descubiertos que corren los autores de los dibujos, y, con trazos denigratorios, a los estudiantes que los delatan ante las autoridades escolares.

La otra forma en que los centros educativos están abordando la explosión de los *curis* es la concienciación. Joan Satorra, responsable de un centro en Tarragona, ha apostado por pedir a los tutores que realicen charlas de sensibilización con los alumnos y también piensa hablar con las familias. “Tenemos 1.200 estudiantes y no lo podemos controlar todo. Pedimos responsabilidad, ya que el móvil es un instrumento que los padres han dado a sus hijos y deben controlar el uso que hacen de él. Nosotros no somos el CSI y esto es algo que acaba afectando a personas. Nos conviene a todos una actitud más contundente y reflexiva sobre el uso de la tecnología”, añade Satorra, que preside la asociación catalana de directores Axia.

La jefa de la Unidad de Proximidad y Atención al Ciudadano de los Mossos d’Esquadra, Ana Hernández, advierte de que el anonimato del emisor hace que los *curis* puedan deslizarse hacia situaciones de acoso escolar: “El autor piensa que ello le da impunidad y además suele ser un compañero de clase, así que esos conflictos después se extrapolan al centro o a la calle”. “Se trata de un fenómeno de convivencia digital que normalmente hace aflorar problemas que ya existen en el centro, y tenemos que avanzar haciendo mucha

prevención", afirma la caporal de los Mossos, que indica que en los casos graves las fuerzas de seguridad abren diligencias policiales y contactan con las redes sociales para suprimir la cuenta.

En el mismo instituto valenciano estudian Robert, de 17 años, al que los *curis* que ha visto de su centro no le parecen ofensivos —"salen los profesores que tienes, y es simplemente algo gracioso"— y Adam, de 18, que sí cree que algunos dibujos, tanto de profesores como de alumnos, sobrepasan lo aceptable –"porque se meten con cosas como su coeficiente intelectual o su aspecto físico"—.

El contenido de un *curi*, apunta en ese sentido Pablo Duchement, profesor de Informática en un instituto de Las Palmas y perito judicial especializado en delitos digitales contra menores, puede no parecer hiriente "y, sin embargo, serlo para la persona a la que va dirigido, y como su propia naturaleza es que sean públicos, tienen mucho potencial para causar daños o incluso crear famas". Duchement ha visto *curis* ridiculizando a profesores y chavales por su aspecto físico o por su orientación sexual. "El problema es que se ha convertido en una moda, y todos sabemos lo que pasa con las modas. Va a tener un momento álgido de participación, que creo que todavía no ha llegado. Y cuando llegue empezaremos a ver las heridas", concluye.

LA VANGUARDIA

Los profesores madrileños retoman la huelga y se suman las universidades públicas el 4 y 5 de noviembre

Los profesores de la enseñanza no universitaria de la comunidad de Madrid, en huelga educativa indefinida.

Conchi Lafraya. Madrid. 02/11/2026

La huelga indefinida de docentes no universitarios en Madrid, que arrancó el 14 de octubre, sigue en su tercera semana tras suspender todos los actos por el accidente ferroviario de Urda. A ello se añade que esta semana, las seis universidades públicas se suman con paros el 4 y 5 de noviembre, con protestas por horarios, ratios, salarios y financiación.

El objetivo del comité de huelga es que la consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, se siente a negociar y escuche la demanda del profesorado de la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid. El seguimiento de la huelga fue desigual los últimos días, ya que en los municipios del sur de la región hubo más seguimiento que en los del norte.

Las reivindicaciones de los docentes no universitarios se centran en reducir las horas lectivas, de 19 a 17 en secundaria, formación profesional y régimen especial, y de 25 a 22 en infantil y primaria. También reclaman una bajada de las ratios, más recursos para atender a la diversidad, una subida salarial de 600 euros mensuales, menos burocracia y mejoras en las instalaciones, incluidas medidas de climatización.

Las movilizaciones, que han reunido a centenares de docentes y estudiantes, han estado marcadas hasta ahora por la tensión y las intervenciones policiales.

Entre los episodios más destacados figuran las cargas contra estudiantes durante un piquete informativo en la Universidad Complutense, los incidentes frente a la Cámara de Comercio de Madrid en una concentración convocada ante la salida de la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, y las actuaciones policiales frente a la Consejería de Educación durante la huelga.

Mercedes Zarzalejo se niega a negociar en rotundo con el comité de huelga y quiere que las mejoras se lleven a cabo a través de la mesa sectorial, pero la huelga está promovida por organismos que no están en dichas reuniones y sus peticiones van más allá.

Asfixia financiera

Por otro lado, las seis universidades públicas madrileñas están convocadas los días 4 y 5 de noviembre a participar en una huelga "contra la asfixia económica, la privatización y la elitización de la educación universitaria". "Vamos a darlo todo", aseguran los convocantes.

Es la llamada que ha hecho la Coordinadora en defensa de la Universidad Pública madrileña, que comprende a la Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad Rey Juan Carlos.

En la convocatoria también se criticará "la represión" que la comunidad universitaria dice sufrir. Reclaman su derecho a huelga y exigen que la Policía no cargue en las movilizaciones estudiantiles.

Los convocantes también califican de "estafa" el modelo de financiación acordado en marzo entre la Comunidad de Madrid y los rectores, que contempla 14.800 millones de euros hasta 2031.

Según las plataformas, la financiación universitaria permanece estancada en el 0,4 % del PIB regional, frente al 1 % que establece la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), y por debajo de la media nacional (0,75 %) y europea (0,92 %).

Eva Aladro, portavoz de la Plataforma por la Universidad Pública, ha trasladado a Efe que esperan un "seguimiento masivo" de la convocatoria, en la que prevén la participación tanto de profesores como de estudiantes.

elCorreoGallego.es

Los auxiliares de conversación volverán a 320 centros públicos gallegos el próximo trimestre tras la salida de la Xunta del plan estatal

La Consellería de Educación pone en marcha un plan propio tras retirarse del programa del Gobierno ante el riesgo de nuevas millonarias de la Inspección de Trabajo

Belén Teiga. 02 NOV 2026

A partir del próximo trimestre, los auxiliares de conversación volverán a los 320 colegios educativos públicos plurilingües de Galicia. El Consello de la Xunta dio este lunes luz verde a un programa autonómico después de que el departamento gallego de Educación abandonase el plan estatal tras un problema de «inseguridad jurídica», derivado del choque entre los ministerios de Educación y Trabajo sobre la situación de los auxiliares de conversación, que actualmente no están considerados trabajadores incluidos en el Régimen General de la Seguridad Social.

La salida del programa, un paso que también dieron Murcia, Madrid o Andalucía, se produjo después de que otras comunidades fueran sancionadas. Este es, por ejemplo, el caso de la Comunitat Valenciana, multada con 15 millones de euros. Con su marcha, el Ejecutivo gallego buscaba evitar las inspecciones de Trabajo, dirigidas a los auxiliares que dependen de las comunidades autónomas y no a los del propio Estado.

«Nos intentan tomar el pelo, el Ministerio debe pensar que somos tontos», señaló en su momento el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, quien hablaba de «negligencia e incapacidad» por parte de los dos ministerios. Una crítica que este lunes no hizo el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, quien, después de una denuncia del PSdeG ante la Junta Electoral, no contestará preguntas en su rueda de prensa semanal ante los medios hasta que tengan lugar los comicios generales del próximo 29 de noviembre.

El nuevo programa de auxiliares

El Ejecutivo gallego destinará a este propósito una partida de 1,9 millones de euros. Los auxiliares, que en este caso serán de lengua inglesa, deberán poseer un grado universitario o equivalente, tener formación en el ámbito de la enseñanza y, en caso de no ser nativos del idioma, acreditar como mínimo un nivel C1.

Rueda apuntó que estos nuevos auxiliares se suman a los de 43 centros en los que ya están trabajando a través de un programa conjunto con Fulbright, así como a los ocho centros que cuentan con esta figura de apoyo para portugués y chino.

ElPeriódico DE EXTREMADURA

Las familias extremeñas se rebelan contra la suspensión de las clases el 3 de diciembre y exigen a la Junta que dé marcha atrás

FREAMPA denuncia que Educación ha tomado la decisión sin escuchar a los padres y reclama alternativas para garantizar el derecho al voto del profesorado sin perjudicar al alumnado

Alberto Manzano Cortés. Mérida 02 NOV 2026

La decisión de suspender las clases en los colegios e institutos públicos de Extremadura a partir de las 12.00 horas del próximo 3 de diciembre ha desatado el malestar entre las familias. La Federación Regional Extremeña de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Centros Públicos (FREAMPA-C.P.) ha expresado su profundo rechazo a una medida acordada entre la Consejería de Educación y los sindicatos docentes con motivo de las elecciones sindicales. La organización denuncia que se ha adoptado de manera unilateral, sin consultar a los representantes de los padres ni valorar otras fórmulas que permitan mantener la actividad educativa. "El alumnado no puede ser siempre quien pague las consecuencias", advierte la Federación, que ya ha solicitado formalmente a la Junta que reconsidere su decisión.

El malestar, según explica FREAMPA, no ha dejado de crecer desde que se conoció el acuerdo. La Federación asegura estar recibiendo numerosas llamadas de AMPAs y familias indignadas, tanto por la interrupción de la jornada escolar como por las dificultades que puede ocasionar en la conciliación. Aunque reconoce plenamente el derecho de los docentes a participar en las votaciones, considera que este debe compatibilizarse con el de los estudiantes a recibir sus clases. **"**No cuestionamos los derechos del profesorado, pero tampoco vamos a aceptar que los derechos del alumnado queden relegados a un segundo plano**",** sostiene la organización, que recuerda que la educación está protegida por el artículo 27 de la Constitución y que el calendario académico establece un mínimo de días lectivos.

Frente a la suspensión generalizada, la Federación plantea organizar de forma escalonada los permisos del profesorado**,** recurrir a los recursos de guardia de los propios centros y facilitar que los docentes voten en distintos momentos dentro del horario electoral. También critica que las organizaciones que representan a miles de familias extremeñas hayan conocido la decisión a través de los medios de comunicación, sin recibir información previa ni participar en su elaboración. Por ello, reclama a la Consejería que deje sin efecto la medida y estudie soluciones que permitan desarrollar la jornada escolar completa. **"**Las familias no piden privilegios. Piden respeto, participación y que se garantice el derecho de sus hijos e hijas a recibir sus clases**"**, insiste.

Qué ocurrirá en los centros el 3 de diciembre

El origen de la controversia está en el pacto alcanzado entre la Junta de Extremadura y los sindicatos PIDE, CSIF, ANPE, CCOO y UGT para facilitar la participación del profesorado en las elecciones sindicales del jueves 3 de diciembre. El acuerdo establece que los centros públicos no universitarios con horario de mañana interrumpirán las actividades lectivas y no lectivas desde las 12.00 horas, mientras que los que funcionan por la tarde o por la noche suspenderán las dos primeras horas de su jornada. Esta última disposición también afecta a la educación de adultos, los conservatorios y las escuelas oficiales de idiomas. La Consejería asegura que garantizará la atención al alumnado y mantendrá los servicios de comedor y transporte escolar, aunque todavía no ha concretado cómo organizará esa atención. Los equipos directivos deberán comunicar los cambios con suficiente antelación para que las familias puedan organizarse.

EL PAIS

Tormenta perfecta en la Facultad de Derecho de la Complutense: los recortes cierran la editorial y la librería y las llamas 245 despachos

El valioso Archivo General de la UCM ha sido clausurado. Los sindicatos han convocado una huelga esta semana contra la infrafinanciación en las universidades públicas de Madrid

ELISA SILIÓ. Madrid - 02 NOV 2026

Cuando, en enero de 2025, José Manuel Almudí tomó posesión como decano de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la afluencia de invitados fue tal que tuvieron que celebrar el acto en la Facultad de Odontología. Allí Almudí, que está lejos de ser un exaltado izquierdista, no se cortó delante de lo más granado de la conservadora esfera judicial: “Me sume en una honda preocupación el *austericidio* que injustamente afecta al presente y al futuro de la educación universitaria pública, materializado en un recorte del 35% de los gastos de la facultad [desde julio de 2024]”.

Casi dos años después, esta rebaja del 35% se mantiene y la UCM sobrevive por un préstamo de 34,5 millones de euros (más 4,4 de intereses) que el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso le concedió al Rectorado a finales de 2025. Y, más concretamente, en su mastodóntica facultad —históricamente la más grande de España, con más de 6.500 alumnos y 250 profesores—, se ha desatado la tormenta perfecta: a la poda presupuestaria se suman los estragos de las llamas del pasado julio. Se acaba de quedar sin editorial ni librería y afronta una gran obra tras ese incendio que ha forzado a cerrar 245 despachos, 35 en cada una de las siete plantas.

Cuatro días después de la inspección (la ITE, la inspección técnica de edificios) que no pasó, el 7 de julio, se originó un incendio en el cuarto de instalaciones de la azotea de Derecho, provocando una enorme columna de humo. Pese a la espectacularidad de las imágenes, se extinguió enseguida y se informó de que no había habido ningún herido ni graves daños.

Sin embargo, casi cuatro meses más tarde, en el edificio de departamentos está precintada la subida a los 245 despachos de profesores, y un enorme tablón de anuncios impide el paso al Archivo General de la UCM, que guarda valiosos documentos, como los que prueban el paso del pintor Salvador Dalí por sus aulas. Este servicio cuenta con el personal mínimo, lo que obstaculiza que se digitalicen y promocionen sus valiosísimos fondos.

El decano mandó el pasado lunes una carta a la comunidad universitaria, a la que ha accedido EL PAÍS, en la que pone al corriente de la “delicada situación”. Tras el incendio se han identificado “deficiencias” en materia de

detección y extinción de incendios. Así que no solo hay que sustituir las torres de refrigeración de la cubierta, sino reparar la “columna seca”. Esta instalación fija permite a los bomberos impulsar agua a presión a las plantas superiores si hay llamas.

Ocho taquillas para 250 profesores

La licitación, adjudicación y ejecución de las obras se prolongará hasta el curso que viene. Por eso el decanato va a habilitar espacios para tutorías, pruebas evaluables y revisión de exámenes. A los despachos solo se puede entrar con permiso para rescatar materiales. La sala de lectura que utilizaban los estudiantes se ha convertido en el lugar de trabajo. Hace frío y solo hay ocho taquillas para 250 profesores.

El anterior decano, Ricardo Alonso, se quejaba también del estado de la facultad, pero sus detractores le echan en cara que invirtiese parte de la escasa partida de inversiones en remodelar el Pub, que reinauguró con una copa. Y al actual, Almudí, le afean haber pintado las zonas por las que iba a pasar el rey Felipe durante su visita a la facultad el pasado abril.

En marzo, tras renegociar el préstamo, el rector Joaquín Goyache aseguró en el Consejo de Gobierno que necesitaría 700 millones —más que todo su presupuesto del año— para “poner en orden los edificios, no para ponerlos bonitos”, porque algunos no se tocaban “desde 1945″. En 2024, Ayuso pretendió invertir apenas 7,6 millones en infraestructuras de los seis campus, 12 veces menos que en 2007, aunque finalmente la partida total subió un 4,2% por las quejas de los rectores.

La UCM cuenta con un millón de metros cuadrados construidos. El rector admitió en el consejo que “ha habido una falta de inversión brutal”, pero observó “una buena voluntad” en la consejería. Esa cifra de 700 millones, dijo Goyache, era mayor que la partida para infraestructuras de los seis campus juntos hasta 2031.

Los despachos de Derecho volverán a abrirse, pero no así otros espacios. Un cartel advierte en el escaparate de un local dentro de la facultad con baldas de libros vacías: “Al finalizar el mes de septiembre esta librería cerrará sus puertas. Se trata de una decisión acordada entre Rectorado y Decanato y que tiene como como consecuencia el despido de tres trabajadores y la desaparición de la editorial de la facultad (...)”. El sello pasó a editar pocos títulos por falta de dinero y ello redundó en las ventas de la librería.

El espacio continuo es la capilla. Hay misa todos los días lectivos salvo el viernes y otro cartel ofrece preparación para el bautismo y la confirmación a quienes abracen tarde el catolicismo.

Huelga contra la infrafinanciación

El miércoles y jueves de esta semana los trabajadores de Derecho —una facultad poco movilizada si se compara con otras— y sus estudiantes —muy concienciados de la asfixia económica— están llamados a secundar dos días de huelga contra “la infrafinanciación de la Universidad pública, que propicia la privatización y la mercantilización de nuestra formación universitaria”, según los sindicatos convocantes. El llamamiento se extiende a los seis campus financiados por el Gobierno de Ayuso.

Tras la primera huelga, el 26 y 27 de noviembre de 2025, la presidenta regional forzó a la Consejería de Educación a negociar con los rectores y, de facto, la financiación básica estructural, que integra los sueldos y gastos corrientes, va a crecer un 23,4% en la UCM en los próximos seis años. En el caso de la UCM y la Rey Juan Carlos hay fondos de convergencia —presupuestados 20 millones cada uno este año— destinados a corregir desequilibrios y facilitar la adaptación progresiva al nuevo modelo pactado. Sin embargo, no hay ninguna señal de mejoría, más allá de que ahora sí hay partida para pagar las nóminas. El Rectorado cree que empezará a respirar en 2028, cuando dice que lograrán el equilibrio presupuestario. Tras la subida, la Comunidad destina el 0,4% del PIB a universidades, frente al 0,7% nacional. El Gobierno trata de convencer a los gobiernos autonómicos de que lleguen al 1% en 2030, para cercarse a las cifras europeas.

europapress.es

El Gobierno aprueba el Plan de Educación Inclusiva 2026-2031 rechazado por las CC.AA. del PP y Canarias

Pretende impulsar la función de los centros de educación especial "como centros de referencia y apoyo para los ordinarios"

MADRID 3 NOV. (EUROPA PRESS).

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el Plan Estratégico de Educación Inclusiva 2026-2031, que fue rechazado en la Conferencia Sectorial de Educación del pasado 18 de septiembre por las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular y la comunidad autónoma de Canarias. "Se trata de una hoja de ruta que garantice que todos los niños y niñas puedan desarrollar plenamente sus capacidades con independencia de sus circunstancias personales", ha señalado la portavoz del Gobierno, Elma Saiz, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

Tiene como finalidad identificar y eliminar las barreras que dificultan el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, con independencia de sus circunstancias personales, familiares o sociales, según ha informado el Ministerio. Entre las líneas de actuación se encuentra la colaboración de los centros de educación especial con los centros ordinarios.

Además de continuar escolarizando al alumnado que requiera una atención muy especializada en los centros de educación especial, pretende impulsar la función de estos como centros de referencia y apoyo para los ordinarios. Se contempla, asimismo, una organización "más flexible" de los apoyos y recursos específicos existentes en los centros ordinarios, de manera que se configuren como recursos complementarios y temporales al servicio del aula ordinaria, mediante el establecimiento de directrices claras que garanticen su vinculación efectiva y de calidad con la modalidad ordinaria de escolarización.

El plan también pone el foco en la equidad, promoviendo una escolarización equilibrada del alumnado y en la cohesión territorial, con especial atención a la prevención de la segregación escolar y la reducción de las desigualdades sociales y económicas. Plantea, además, reforzar los apoyos en los centros educativos que afrontan mayores barreras contextuales, con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades y evitar que ningún estudiante quede atrás.

Entre los objetivos estratégicos figuran la prevención de la distribución desigual del alumnado y la garantía de una escolarización socialmente equilibrada, la promoción de culturas inclusivas basadas en el respeto y el reconocimiento de la diversidad, la accesibilidad universal en los centros y en los entornos de aprendizaje, el desarrollo de un currículo inclusivo y de metodologías que aseguren la participación y el progreso de todo el alumnado, la dotación de recursos personales suficientes y una organización profesional colaborativa al servicio de la inclusión.

REFORZAR LAS PLANTILLAS DOCENTES Y LOS RECURSOS DE APOYO

El plan considera fundamental reforzar las plantillas docentes y los recursos de asesoramiento y apoyo, así como la estabilidad y el reconocimiento profesional de todo el personal para consolidar equipos de trabajo estables y garantizar la continuidad y sostenibilidad de los proyectos educativos inclusivos. Entre otras metas a cumplir se encuentran la formación inicial y permanente en educación inclusiva como eje del desarrollo profesional y el refuerzo de la colaboración interinstitucional para asegurar coherencia y sostenibilidad en las políticas inclusivas.

El afianzamiento de la función de los centros de educación especial como centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios, el fortalecimiento de la corresponsabilidad con familias y comunidad como parte estructural de la inclusión y la integración de la innovación educativa y las tecnologías de inteligencia artificial, son otras de las medidas recogidas en el plan.

Este plan constituye "un instrumento de orientación estratégica, de carácter no normativo, flexible y progresivo, que no altera el marco competencial vigente y se enmarca en el ejercicio de las funciones estatales de ordenación, coordinación y cooperación en materia de educación no universitaria". Contará, además, con un sistema de seguimiento y evaluación periódica que permitirá analizar los avances realizados e identificar los ámbitos en los que sea necesario continuar trabajando.

El Ministerio ha destacado que el documento ha sido "analizado y validado" por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, que, además, ha realizado aportaciones para enriquecerlo y para llevar a cabo una estrategia de plan operativo.

También ha señalado que recoge el consenso del Consejo de Europa sobre educación inclusiva y cumple con lo que establecen la Convención sobre los Derechos del Niño, la Agenda 2030, las orientaciones de la UNESCO, de la Unión Europea y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. "Una escuela inclusiva no beneficia solo a quienes necesitan más apoyos, sino que favorece a todas y a todos, mejora la convivencia, fortalece la igualdad de oportunidades y construye una sociedad más cohesionada. La educación inclusiva es un derecho", concluye el Ministerio que dirige Milagros Tolón.

ElPeriódico.com

Las familias de la escuela pública piden formalmente a Educació que reabra las negociaciones sindicales y garantice las salidas y colonias

"Las familias no queremos que se contraponga el derecho del alumnado a una educación de calidad con los derechos laborales de los profesionales, el Departament debe asumir su responsabilidad, reanudar las negociaciones y aportar soluciones", señala el presidente de la aFFaC

Helena López. 03 NOV 2026

Las Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (aFFaC) han registrado una petición de 391 asociaciones de familias de alumnos (AFA) de toda Catalunya en que piden al Departament d'Educació i FP una solución para garantizar las salidas y colonias escolares. Así lo han explicado en un comunicado este martes en el añaden que la iniciativa responde a la "preocupación" de las familias ante la cancelación o no programación de estas actividades en más de 1.300 centros públicos -más de la mitad del total- en el marco de las reivindicaciones de los profesionales del sector.

La entidad defiende que las salidas y colonias son una parte importante de la educación del alumnado. "Las familias no queremos que se contraponga el derecho del alumnado a una educación de calidad con los derechos laborales de los profesionales. El Departament debe asumir su responsabilidad, reanudar las negociaciones y aportar soluciones", señala el presidente de la aFFaC, Jordi de Carreras.

Desde la entidad exigen también recursos y orientaciones claras para los centros, garantías de equidad para que todo el alumnado pueda participar y un calendario de actuación con mecanismos de seguimiento, además de solicitar una respuesta escrita del Departament y el establecimiento de un espacio de interlocución con la entidad.

Espacio de diálogo conjunto

Más allá de esta petición concreta, la aFFaC insta al Departament a reanudar las negociaciones con los representantes de los profesionales de la educación y a abrir un espacio de diálogo con el conjunto de la comunidad educativa para abordar los "retos" del sistema educativo público.

Desde la conselleria defienden que el Departament "ya alcanzó acuerdos el curso pasado para mejorar el sistema educativo y estos se están aplicando, como mejoras salariales para el profesorado, reducción de ratios y la incorporación de más de 6.000 profesionales en tres años para atender la complejidad educativa". Además, añaden estar "ultimando" una orden que se publicarán en las próximas semanas y que contempla la remuneración de las colonias escolares, la posibilidad de que los docentes compensen su participación con un día de descanso y una mayor protección jurídica en caso de cualquier incidente durante la salida.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Un instituto de València tiene el único ciclo de FP sobre baterías para coches eléctricos

El centro educativo ha reconvertido un antiguo gimnasio en un laboratorio puntero para la fabricación de celdas electroquímicas que servirá de base para el futuro Battery Campus de 2027

Anna Mora. València 03 NOV 2026

El pasado martes el instituto de formación profesional CIPFP Blasco Ibáñez recibió el premio *Sustainability Actions 2026* a la excelencia en Formación Profesional, un galardón de índole nacional que reconoce la trayectoria del centro con la calidad educativa, así como el compromiso del centro a formar los profesionales de la nueva industria de baterías para impulsar la movilidad eléctrica y la transición energética. El premio fue concedido como reconocimiento a ocho años de trayectoria en materia de sostenibilidad**.**

Este premio viene marcado por la creación del *Blasco Battery Lab*, un laboratorio específico que se dedica a la fabricación de baterías y almacenaje electroquímico de energía, que inauguraron en el instituto el pasado julio en colaboración con la empresa PowerCo y su futuro Battery Campus de Sagunt, cuya función, de momento, está adoptada por este laboratorio del centro. Según informan desde el centro de formación, la creación del Blasco Battery Lab "se enmarca en el proceso de transformación del centro como referente de información y excelencia estatal en la familia de FP profesional de Química, así como para responder a las nuevas necesidades industriales de la Comunitat Valenciana".

El Blasco Battery Lab

El Blasco Battery Lab es un laboratorio docente donde los alumnos reproducen a escala educativa todo el proceso de fabricación de una celda electroquímica de tipo botón – es decir**,** enseñan a los alumnos como se hace una pila de botón, como las de los relojes**–** , ya que este conocimiento es el que se considera básico y primordial para el ensamblaje de una batería más grande, como las de coche que PowerCo planea producir en el entorno de Sagunto.

La iniciativa de este Battery Lab constituye **"**el primer paso del futuro Battery Campus de Sagunto, previsto para 2027, que integrará Formación Profesional Dual, laboratorios avanzados e infraestructuras tecnológicas para reforzar la conexión entre la formación y la actividad industrial", declararon desde el instituto durante su inauguración.

Donde ahora hay un laboratorio vibrante y luminoso, antiguamente había un gimnasio, que estaba en desuso desde que el centro dejó de impartir clases de ESO y bachillerato: “lo usábamos un poco de trastero, era un espacio que no tenía un uso concreto”, declara Carles Mora, director del centro y uno de los impulsores de este Battery Lab.

Sobre la iniciativa que finalmente se convertiría en la colaboración con la gigafactoría, el director cuenta que “es un proyecto que llevaba entre manos desde 2021, cuando llegó al instituto un grupo de PowerCo desde Alemania, donde, según ellos dijeron, la FP tiene un valor social más elevado”. Según cuenta Mora, los alemanes “afirmaron que valoraban el talento valenciano y querían emplear a gente de la zona”, por lo que el siguiente paso a seguir fue la formación del profesorado del centro en materia de baterías, tarea de la que se encargaron el Instituto tecnológico de la Energía (ITE).

La colaboración de ambas entidades se basaba primero en que estos mismos profesores educaran a los futuros empleados de la factoría automovilística, y posteriormente usara estos conocimientos para impartir un Ciclo formativo especializado en baterías. Es por esto que después de una adaptación de un currículo especial para el montaje de baterías y la creación de un laboratorio específico, finalmente el instituto empezó este curso el Ciclo Formativo de Grado Superior de Laboratorio de Análisis y de Control de Calidad con especialización en baterías, con solo un grupo. Carles Mora admite que como Centro Integrado de Formación Profesional, orientó su oferta educativa atendiendo a las necesidades emergentes del nuevo sector productivo empre**sarial** “hacia este nuevo tejido productivo de la sociedad valenciana” debido al nicho de mercado dado por las necesidades de PowerCo: “estuvimos en el lugar adecuado en el momento justo y supimos ser resilientes hasta concretar estas acciones 5 años después”, concluye.

Pese a que este premio a la sostenibilidad ha sido "inesperado", este tema siempre ha estado presente a la hora de realizar proyecto del laboratorio de baterías, y según Mora explica, "avanzamos hacia un mundo más eléctrico y una movilidad más sostenible", al que creen que están aportando su granito de arena.

Posibilidades de futuro

La primera promoción de la especialidad de baterías del CIPFP Blasco Ibáñez que estudia en el entorno del Blasco Battery Lab es consciente de lo especial que es su situación. Jenni decidió estudiar este ciclo, y de momento se siente “afortunada de haber accedido a esta especialidad”, y cree fehacientemente que tiene más salidas en el mercado laboral debido a la preparación que esta especialidad les otorga: “no solo se centra en baterías sino que también en el control de calidad, por lo que puedes optar por una o por otra a la hora de salir al mercado”.

Todos saben y valoran la importancia de la sostenibilidad a la hora de la fabricación de baterías y el impacto que tendrá en la Comunitat Valenciana: “no solo nos enseñan los fundamentos básicos del análisis y creación de baterías, sino que tenemos muy en cuenta la forma de reutilizar y reciclar de forma correcta lo que hacemos”, afirma André Ramón, otro alumno del Blasco Battery Lab. Las clases de la especialidad de baterías están completas, y según Sofia Danyluk, otra de las estudiantes del laboratorio de baterías, “todo esto es muy nuevo, pero muy interesante, sobre todo considerando las posibilidades que ofrece a futuro”.

deia

Educación alcanza el mayor presupuesto de su historia

El Departamento contará con 3.792,5 millones para mejorar los resultados educativos y garantizar la igualdad de oportunidades

María Godoy / NTM. 03·11·26

El Departamento de Educación, liderado por Begoña Pedrosa, tendrá la mayor dotación presupuestaria de su historia este 2027. Esta cantidad asciende a 3.792,5 millones de euros, un 13,33% más respecto a 2026, lo que se traduce en 445,98 millones de euros adicionales. La cifra, presentada hoy por la consejera, se centrará en cinco prioridades principales: reforzar las plantillas y la atención educativa; modernizar los centros y mejorar los servicios escolares; mejorar los resultados y la igualdad de oportunidades; impulsar el euskera y la inclusión lingüística; y fortalecer la Formación Profesional.

Este crecimiento incluye, además, 49,8 millones correspondientes a las cuotas familiares de comedor y 29 millones de formación acreditable gestionada hasta ahora por Lanbide. Descontadas ambas incorporaciones, el incremento comparable alcanza el 10,97%, con 367,18 millones de euros más.

Respecto al primer eje, el de fortalecer al personal, contempla un incremento neto de 761 plazas en la plantilla presupuestaria del Departamento, por lo que contará con 2.136,9 millones de euros, un 14,1% más que el año pasado. Asimismo, respecto al cuidado formativo, se destinarán 317,8 millones de euros, un 5% más que en 2026, con el objetivo de "responder a unas necesidades educativas cada vez más diversas", detalla el

Departamento. Específicamente, entre los recursos previstos destacan 2.580 docentes de Pedagogía Terapéutica, 2.657 especialistas de apoyo educativo y 402 docentes de Audición y Lenguaje, con aumentos de 180, 68 y 77 profesionales, respectivamente.

Del mismo modo, se intensificará el cuidado al alumnado recién llegado, con 540 docentes HIPI-EUSLE en la red pública, 50 más, y 5,5 millones de euros para la red concertada. Con este incremento, se pretende mejorar la detección temprana de dificultades, ofrecer una atención más personalizada y reforzar el apoyo al profesorado.

En cuanto a la reducción de las barreras económicas, que afectan principalmente a la participación del alumnado en la vida escolar, las becas no universitarias contarán con 72 millones de euros, con una previsión de llegar a 109.000 estudiantes. A esta cantidad se suman 1,8 millones para Eskola Motxila, una iniciativa vinculada al trabajo de la mesa Eskola Bikaina Denontzat para reducir esta problemática. Por su parte, el Consorcio Haurreskolak dispondrá de 95,4 millones de euros, un 11,1% más, para ofrecer educación infantil pública y gratuita de cero a dos años en 259 centros, con 9.745 plazas.

Mejora de resultados

Tras el varapalo del informe PISA, otro de los focos de actuación principales es la mejora de resultados, especialmente en lectura, matemáticas y ciencias, dotado con 35 millones de euros. Entre las actuaciones previstas, se encuentra Indartuz, que contará con 4,4 millones de euros para reforzar los aprendizajes de 4.500 estudiantes en 180 centros. Por otro lado, está Bidelagunak, que dispondrá de dos millones de euros y llegará a 446 grupos, mientras que el programa Eraldatzen continuará en 79 centros con una inversión de 700.000 euros.

A estas medidas se suman 8,1 millones de euros para el Proyecto de Refuerzo Educativo Específico (PREE) y 25 millones para grupos de diversificación curricular, dirigidos a ofrecer una respuesta educativa adaptada al alumnado que presenta mayores dificultades. En este sentido, la consejera ha subrayado también "la importancia de evaluar las actuaciones para comprobar sus resultados y realizar los ajustes necesarios".

Modernización de centros educativos

Ante el aumento de las temperaturas y los episodios de calor extremo, el tercer capítulo será la modernización y renovación de infraestructuras educativas, para las que el Departamento destinará 163,6 millones de euros a inversiones y subvenciones de capital, un 9,41% más. Dentro de esta dotación, Hezkuntza Eraiki 2030 contará con más de 145 millones de euros en 2027. Esta planificación incluye seis grandes actuaciones por un valor conjunto de 67 millones de euros, entre las que destaca HeziGiro, un plan dirigido a mejorar el confort térmico de las instalaciones formativas y garantizar unas condiciones adecuadas para el aprendizaje del alumnado y el trabajo del profesorado. Este proyecto movilizará 12,5 millones de euros combinando recursos del Departamento, actuaciones municipales y financiación estatal.

Digitalización y servicios escolares

Otras de las disyuntivas que puso sobre la mesa el estudio fueron el uso de la tecnología y las pantallas. Para este 2027, el Departamento destinará a la modernización digital 44,3 millones de euros, un 10,4% más que en 2026. Parte de esta inversión se destinará al mantenimiento de los sistemas tecnológicos y al equipamiento informático, especialmente para el profesorado y el alumnado de secundaria y bachillerato.

En cuanto al eje con el que se pretende promover el uso del euskera y favorecer la inclusión lingüística, el Instituto para el Aprendizaje del Euskera y de las Lenguas gestionará 26,7 millones de euros en 2027. El Departamento destinará 2,5 millones de euros a los programas LINGUARTEA y EUSKARARTEA, para que los centros de ambas redes educativas desarrollen proyectos dirigidos a reforzar el aprendizaje de las lenguas y promover la cultura vasca. Asimismo, se incorporará la figura del 'Gestor Lingüístico' en distintos centros educativos, con una inversión de siete millones de euros en la red pública. En materia de la Formación Profesional, se destinarán 129,5 millones de euros, un 38% más que el año anterior.

INFORMACIÓN

Educación cede y negociará las plantillas de profesores con los sindicatos tras la amenaza de retomar la huelga

La primera reunión del curso con la consellera Carmen Ortí se cierra también con el compromiso de incluir el resto de las reivindicaciones

María G. Prieto. Alicante 03 NOV 2026

El próximo 10 de noviembre se retomará la negociación sobre las plantillas de docentes y se buscará una fecha para convocar la comisión de seguimiento del acuerdo para reducir la burocracia. Esos han sido los principales avances de la reunión de este martes, la primera del curso, entre los sindicatos y la consellera de Educación Carmen Ortí. Los representantes de las entidades mayoritarias, el STEPV, CC OO y UGT, esperaban, no

obstante, algo más del encuentro, donde el resto de sus demandas han sido remitidas al calendario ordinario propuesto por la conselleria.

El debate sobre las plantillas no se abordará en una reunión específica, sino que se incluirá en la reunión prevista de la Dirección de Personal Docente. "No hay ningún tema que esté vetado" ha apuntado la consellera tras la reunión, que señala que, en las mesas ya programadas para asuntos del curso, los sindicatos podrán trasladar sus reivindicaciones. Una especie de "sistema híbrido", ha precisado Ortí, en el que **se** aprovecharán las 47 reuniones convocadas para ir incluyendo los diferentes asuntos que propongan las organizaciones.

Más conversaciones

A pesar de los avances, desde el STEPV (sindicato mayoritario tanto en la Comunidad como en la provincia de Alicante) consideran que la postura de Educación es "dura". Junto a Comisiones Obreras y UGT, esta organización ha insistido en la necesidad de "concretar el calendario de negociación de forma urgente e inmediata" con una fecha final del 30 de noviembre para abordar también la recuperación del poder adquisitivo de los docentes o la reducción de las ratios de alumnos.

La petición de abordar las plantillas era, además, una de las propuestas de CSIF, que, junto a ANPE, se mantiene alejado del resto de las entidades tras cerrar el curso pasado con Educación el acuerdo salarial que puso en suspenso la huelga indefinida. En CC OO añaden, por su parte, que la movilización continúa siendo necesaria para conseguir avances.

Durante la reunión, la consellera ha pedido a los sindicatos que presenten una propuesta concreta y ya acordada con sus asambleas, con el objetivo de no prolongar indefinidamente las negociaciones. “Está muy bien decir que se quiere negociar, pero negociar implica también ceder. Sería un buen momento para cambiar la dinámica”, ha apuntado la consellera.

La celebración de la reunión de este martes, a la que también ha asistido el secretario autonómico de Educación Daniel McEvoy, se acordó la semana pasada tras el encierro que protagonizaron representantes del STEPV, CC OO y UGT en la sede de la conselleria, aprovechando su asistencia al edificio para una reunión de la Junta de Personal Docente de Valencia.

Estas tres organizaciones exigían una fecha para retomar la negociación, después de que la reunión prevista con Ortí fuera suspendida debido a las consecuencias de la dana Adam en centros educativos y la conselleria zanjó el encierro con el encuentro de hoy.

De hecho, estos tres sindicatos (que son los que más han recordado que la huelga está suspendida, pero no desconvocada) pretendían reunirse en solitario con la consellera este martes. Sin embargo, desde Educación se tendió la mano a los otras dos organizaciones, CSIF y ANPE, que también han participado en la reunión. Desde CSIF han pedido, por su parte, que el conjunto de negociaciones pendientes de acuerdo se cierre antes del mes de mayo, cuando están previstas las eleccioness autonómicas.

La sombra de la huelga

El 92 % de los docentes participaron la semana pasada en el sondeo de la Coordinadora de asambleas docentes de la Comunidad Valenciana (CADPV) apostaron por seguir la hoja de ruta de movilizaciones. Un 91 %, además, consideraba que se debe retomar la huelga, con diferentes propuestas. La opción mayoritaria, con un 46 % de apoyos, es la de iniciar el paro en Alicante el día 19 de enero, que se extendería el 20 y el 21 del mismo mes a Valencia y Castellón, respectivamente.

La participación, eso sí, cayó considerablemente desde junio, cuando participaron 30.000 de los 77.000 docentes de la Comunidad Valencia en la consulta sobre la suspensión la huelga del curso pasado. Esta vez han votado un total de 3.841 profesores. En esta consulta, planteada como una forma de presión a Educación, la segunda opción preferida por los docentes para la huelga, con un 40 % de apoyos, ha sido la de parar el día 2 de febrero en Alicante, el 3 en Valencia y el 4 en Castellón, mientras que el porcentaje restante, un 15 %, no opina o considera preferible optar por otras fechas del segundo trimestre.

europapress.es

El Consejo Escolar pide a Educación una bajada de ratios en segundo ciclo de Infantil más ambiciosa: 15 alumnos por aula

Propone que ningún docente de Secundaria pueda tener a su cargo más de 100 alumnos en total entre todos sus grupos ordinarios

MADRID, 3 Nov. (EUROPA PRESS) - La Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado ha aprobado este martes dos enmiendas de STES-Intersindical y Comisiones Obreras que proponen una ratio en segundo ciclo de Educación Infantil de 15 alumnos por unidad escolar, mientras que el Ministerio de Educación,

Formación Profesional y Deportes establece una ratio de 20 alumnos en el real decreto que prevé aprobar antes de las elecciones del 29N, según han informado a Europa Press fuentes cercanas al organismo.

"Si queremos que nuestro alumnado de estos niveles desarrolle sus habilidades psicomotrices, emocionales y aprendan a desarrollar su periodo educativo con la socialización adecuada e inclusiva es necesario reducir número por unidad máximo a quince", justifica una de las enmiendas aprobadas.

Asimismo, ha aprobado otra enmienda de STES que propone una ratio de 20 alumnos por clase en Bachillerato, en vez de las 30 que recoge el proyecto de real decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros. "El alumnado tiene que aprender a seguir su proceso formativo en la diversidad, la integración y la bajada del número de alumnado en el aula lo favorece", señala la enmienda.

Otra de las propuestas a las que ha dado luz verde la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado es que, en los centros de Educación Infantil, el número máximo se reduzca en uno por cada alumno con necesidades educativas especiales (NEE) escolarizado en cada unidad escolar, con un máximo de 2 alumnos por unidad escolar con estas necesidades.

"Las ratios deben adecuarse lo más posible a una atención individualizada. Debido a las características y necesidades del alumnado con NEE, conviene fijar tanto el número máximo de dichos alumnos por unidad escolar como la reducción del total de alumnos en el aula", precisa.

También se ha aprobado un texto de UGT que propone limitar el número total de alumnado atendido por el profesorado de Educación Secundaria y de las Enseñanzas de Régimen Especial, estableciendo que "ningún docente pueda tener a su cargo más de un tope de 100 alumnos en total entre todos sus grupos ordinarios".

Por otro lado, la Comisión Permanente ha aprobado este martes el informe sobre el proyecto de real decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros, al que ha tenido acceso Europa Press, en el que avisa de que esta norma "precisará un incremento de recursos humanos y materiales".

El organismo insta a las administraciones educativas a aumentar, en su ámbito de competencia, el presupuesto destinado a educación, que haga posible la aplicación de las medidas de mejora contempladas en este proyecto normativo.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes prevé aprobar antes de las elecciones generales este real decreto, que establece una reducción de ratios para las etapas de Infantil y Bachillerato, no así para las de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, cuya bajada de ratios se debe realizar mediante la aprobación de una ley y su tramitación cayó con la disolución de las Cortes Generales ante la convocatoria anticipada de elecciones.

Las ratios alumnado-profesor que propone el Ministerio en este real decreto en el primer ciclo de Educación Infantil son: 4 niños entre 0 y 1 año; 6 niños y niñas entre 1 y 2 años; y 8 niños entre 2 y 3 años. Asimismo, quiere reducir la ratio en el segundo ciclo de Educación Infantil de 25 niños por aula a 20 y en Bachillerato, que pasaría de 35 estudiantes por clase a 30. El Consejo Escolar del Estado valora positivamente la oportunidad de esta norma, ya que viene a actualizar la regulación de diversos aspectos de los centros educativos que "inciden significativamente en la calidad de la enseñanza, en la convivencia y el bienestar de la comunidad educativa".

EL PAIS

Miles de profesores de todas las etapas educativas madrileñas marchan desde la sede del PSOE hasta la del PP entre aplausos y cláxones

Los manifestantes se han parado delante de los edificios de universidades de pago para gritar: "Para la privada, nada, nada, nada"

ARCHIE WILLIS / FIONA AQUINO. Madrid - 04 NOV 2026

Una gran marea humana, compuesta por profesores y estudiantes de todas las etapas educativas de la red pública en Madrid, ha marchado en la mañana de este miércoles hasta la sede del PP, el partido que gobierna la región, en la calle Génova para denunciar la asfixia financiera de las universidades y los problemas de ratios, plantilla, horas de clase y salarios en colegios e institutos. Los convocantes hablan de 10.000 manifestantes y la Delegación de Gobierno calcula que eran unos 6.000. En las universidades, este miércoles y el jueves hay convocada una huelga.

La mayor protesta se espera para el jueves por la tarde, con la incorporación de los docentes de las etapas no universitarias, que imparten clase por las mañanas y están en su cuarta semana de huelga. La consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, se niega a sentarse a negociar con los sindicatos, como insta la Ley de Huelga.

Durante el recorrido, los manifestantes han sentido el apoyo de la sociedad. En partes del trayecto los peatones se han sumado a la protesta con sus aplausos, y los conductores, con el claxon. Y en varios momentos, los que protestaban se han parado delante de las sedes de las universidades de pago ICADE, de la Pontificia de Comillas, y Antonio Nebrija para chillar: "Para la privada, nada, nada, nada". En Madrid hay ya 14

campus privados, que no paran de crecer, y seis públicos. Hay más alumnos en primero de Medicina en una privada (unos 20.000 euros por cada uno de los seis cursos) que en la pública. Y existen otros tres proyectos encima de la mesa.

La semana pasada, la Plataforma por la Universidad Pública anunció que la marcha comenzaría en Ferraz, donde está la sede del PSOE, y terminaría en Génova. Pero este miércoles por la mañana han comunicado, en contra de lo que afirma Delegación del Gobierno, que esta había prohibido que empezase en esa ubicación. “No nos ha dado ningún motivo claro para la prohibición. Denunciamos la arbitrariedad manifiesta de esta decisión”, critica la plataforma. Finalmente el trayecto ha comenzado en la calle Marqués de Urquijo, a 300 metros de Ferraz.

“No ha sido un cambio de última hora. En la toma de conocimiento venía recogido el punto de inicio de la manifestación en la esquina de marqués de Urquijo con la calle Martín de los Heros. Se ha puesto ahí la cabecera, para ordenar el flujo porque se espera afluencia de gente. Podrán pasar por la calle Marqués de Urquijo, esquina con Ferraz”, afirmó a este diario la Delegación del Gobierno antes de la marcha.

Luis Guzmán, maestro del colegio Fuente del Palomar de Madrid, se ha sumado a la marcha. “Se puede comprobar que hay una infrafinanciación con las educadoras infantiles, que llevan seis meses en huelga indefinida y todavía no han conseguido absolutamente nada. Han conseguido parcialmente cositas, pero son gente subcontratada por empresas privadas y, de ahí en adelante, toda la primaria”, resume. “Llevamos con recortes en la Comunidad de Madrid desde el 2011/2012, con las ratios mas elevadas, con una inclusión que no existe porque no tenemos recursos suficientes para ellos”.

Aunque Zarzalejo no ceja en la idea de no negociar, hay quien no pierde la esperanza. Al fondo de la manifestación está Fernando Aranaz, profesor de 56 años del instituto Numancia (Puente de Vallecas),acompañado por otros compañeros vestidos de verde. “Yo estoy esperanzado porque veo que el movimiento no decae”, destaca. Ha participado en “prácticamente” todas las manifestaciones de la huelga educativa, iniciada el 14 de octubre. “Tiene que haber una negociación, porque estamos muy enfadados los profesores”, añade.

Una mujer de 78 años se ha acercado a presenciar y acompañar la marcha de los docentes desde la acera, en las inmediaciones de la estación de metro de Bilbao. Entre aplausos y grabaciones de vídeo en el móvil, ha contado que enseñó Matemáticas durante 38 años, primero en un colegio de Ávila y luego en el instituto Lope de Vega. No es la única en su familia: como ella, hay 20 profesores, entre hermanos, sobrinos e hijas. Todos docentes de Matemáticas, algunos en universidades y otros en institutos o colegios.

El mensaje de María Jesús, una profesora de educación especial de un centro educativo del municipio madrileño de Parla, no podía estar más claro. Su pancarta, con fondo negro y letras blancas, dice: “No preguntes a quién votamos. Pregunta qué necesitamos”. La profesora afirma: “No tenemos ninguna vinculación con ningún partido. Simplemente estamos reivindicando una serie de necesidades que tenemos, de más personal o centros acondicionados, para poder garantizar una educación de calidad”.

La cabecera de la marcha, formada por estudiantes y docentes de educación infantil, ha llegado a la sede del PP justo antes de las dos de la tarde entre bombas de humo verde, el color de las protestas. Allí les esperaba un fuerte despliegue policial: nueve furgones de la policía. En ningún momento ha habido disturbios, tras las polémicas cargas en la Complutense el 14 de octubre y, cinco días después, entre los maestros a las puertas de un acto de Ayuso.

EL DEBATE OPINIÓN

Un Estatuto de los Estudiantes anticuado desde el inicio

La nueva norma reconoce en su preámbulo el impacto de la inteligencia artificial, pero su articulado apenas lo aborda. El problema central, qué garantiza hoy una evaluación, queda fuera

Jorge Sainz 04 nov. 2026

Esta semana les he puesto un caso práctico a mis estudiantes de primero. Lo más seguro es que algunos, muchos, de ellos lo meterán en ChatGPT, o en cualquier otro chatbot de inteligencia artificial, y obtendrán, en segundos, una propuesta de solución y una conclusión convincente. La entrega puede parecer excelente. Pero yo no sabré lo esencial: cuánto saben. Esa brecha entre la calidad del trabajo y el aprendizaje es hoy uno de los problemas centrales de la universidad.

Wendy Carlin, profesora de University College London e impulsora del proyecto CORE, lo planteaba a principios de año en una entrevista con Tim Phillips en *VoxTalks Economics*. Si la IA resuelve los ejercicios universitarios, la enseñanza debe convertirla en un interlocutor que obligue al estudiante a razonar y a aplicar lo aprendido en situaciones nuevas. La pregunta de fondo es más amplia: ¿qué debe garantizar hoy un título universitario?

El gobierno acaba de dar su respuesta normativa. El Real Decreto 855/2026, publicado en el BOE el 22 de octubre, aprueba el nuevo Estatuto del Estudiantado Universitario y deroga el de 2010. Su preámbulo reconoce que la llegada de la IA generativa tensiona las metodologías docentes, con implicaciones «evidentes, complejas y contradictorias» para la forma de enseñar y de aprender. El diagnóstico es acertado. El articulado no lo desarrolla.

En sus 64 artículos, la inteligencia artificial aparece una sola vez: en el artículo 11, entre los deberes del estudiantado. Se le pide abstenerse de procedimientos fraudulentos en pruebas y trabajos, «en especial mediante un uso inapropiado de la inteligencia artificial generativa». La norma no dice qué uso es apropiado. Tampoco obliga a nadie a decirlo.

La IA entra así en el estatuto como un asunto disciplinario. Pero el problema que plantea es pedagógico. No se trata solo de que algunos alumnos hagan trampa. Se trata de que muchas pruebas han dejado de medir lo que el alumno sabe, ya sea con trampa o no.

El estatuto atiende demandas reales. Reconoce derechos relevantes: la atención psicológica gratuita, la compatibilización de estudios y trabajo, como yo hice en su día, los planes de conciliación, un alojamiento digno. Detalla calendarios de exámenes, convocatorias, revisión de calificaciones, un margen mínimo de veinticuatro horas entre pruebas globales, el justificante de haber realizado la prueba. Son garantías importantes. Pero regulan cómo se revisa una nota, no si esa nota mide algo.

En materia de evaluación, algunas decisiones incluso contradicen lo que exige la IA. El artículo 22 fija la evaluación continua como referente y cita, como formatos alternativos, el trabajo o la práctica finales: precisamente, las entregas más expuestas a la generación automática. No exige que una parte de la calificación se obtenga en condiciones verificables. El mismo artículo permite que los exámenes virtuales se celebren sin supervisión si la universidad lo establece, en un sistema en el que, según el propio preámbulo, más del 27 % del estudiantado cursa estudios virtuales. Las guías docentes deben detallar la ponderación de cada prueba, pero no especificar qué asistencia tecnológica se admite en cada una. Y la evaluación ante tribunal existe como derecho que el alumno puede solicitar, no como instrumento para comprobar la autoría y la comprensión.

Desde el aula, el estudiante afronta hoy cuatro problemas que el Estatuto no aborda.

El primero, la incertidumbre. La misma herramienta está permitida en una asignatura y sancionada en la de al lado, a menudo sin reglas escritas. Un deber de no usar la IA «de forma inapropiada», sin criterio que lo concrete, deja al alumno a merced de interpretaciones dispares.

El segundo es la evaluación. Si las pruebas no distinguen entre lo que hace el alumno y lo que hace la máquina, el estudiante que aprende queda equiparado al que delega.

El tercero es la desigualdad de acceso. Las versiones más potentes de estas herramientas son de pago. Una evaluación mal diseñada puede medir la capacidad económica en lugar de aprendizaje. El derecho genérico a la formación y a los recursos digitales del artículo 6 no resuelve esa asimetría.

El cuarto es el valor del título en el mercado. Un grado acredita una formación y transmite una señal a quien contrata o admite en un posgrado. Si se puede aprobar sin demostrar las capacidades previstas, la señal pierde credibilidad. Lo pagan, sobre todo, quienes sí las han adquirido.

La respuesta no pasa por alargar los trabajos ni por pedir más referencias. También eso se genera. Tiene más sentido pedirle al alumno que explique una decisión, identifique un supuesto discutible o responda cuando cambia una condición del problema.

Pensemos en mi clase de economía. Resolver un modelo de oferta y demanda puede ser la práctica inicial. Después, introduzco los impuestos. El estudiante debe decidir si el modelo sigue siendo útil y justificar esa decisión. La exigencia crece: ya no basta con saber aplicar la herramienta; hay que comprender su alcance.

La clase presencial también cambia de sentido. Una sesión puede partir de una respuesta generada por IA y examinarla entre todos: qué evidencia usa, qué da por supuesto, dónde confunde conceptos, qué haría falta para aceptar su conclusión. Los profesores somos decisivos para distinguir una objeción fundada de una simple opinión. La IA puede servir, además, para practicar, siempre que preserve el trabajo intelectual: formular una hipótesis antes de ver la solución, explicar dónde se ha detenido el razonamiento.

El riesgo es confundir la facilidad para seguir una explicación con la capacidad para construirla. Una respuesta clara transmite una sensación de dominio. Comprobar ese dominio exige cerrar la herramienta y volver a resolver, argumentar o interpretar.

Nada de esto resta importancia a los conocimientos de base. Nadie detecta un error de interpretación estadística si desconoce los conceptos que lo sustentan. Un currículo centrado en el manejo de herramientas prepara para una interfaz concreta y deja al alumno sin criterio para evaluar sus resultados.

Conviene, por tanto, combinar evidencias. Algunas pruebas deben comprobar el dominio individual sin ayuda. Otras pueden exigir el uso de IA, con responsabilidad por los resultados. Una defensa oral breve permite explorar las decisiones y detectar lagunas. Un proyecto por etapas muestra cómo evoluciona el razonamiento. Cada formato informa sobre algo distinto. Juntos ofrecen una imagen más fiel del aprendizaje que una única entrega final.

Una norma básica no debe diseñar asignaturas. Pero sí podría haber fijado garantías mínimas. Podía exigir que cada guía docente declarara, prueba por prueba, qué uso de la IA se permite y qué debe declarar el estudiante. Podría haber asegurado que una parte significativa de la calificación de cada asignatura se obtuviera en condiciones que permitieran verificar la autoría y la comprensión, ya fuera de forma presencial o mediante una defensa oral. Podría impedir que el acceso a las herramientas exigidas dependiera de la capacidad de pago. Y podría vincular la adaptación a la formación y a los recursos para el profesorado, porque rediseñar actividades y evaluar defensas requiere tiempo.

La propia norma deja una puerta abierta. Las universidades disponen de doce meses para adaptar sus normativas. Pueden aprovecharlos para incorporar a sus reglamentos de evaluación lo que el Estatuto ha dejado fuera. Si no lo hacen, el nuevo marco protegerá con todo detalle la revisión de notas que quizá no midan lo que dicen medir.

La universidad tiene ahora la ocasión de hacer explícita su promesa: formar personas capaces de trabajar con herramientas potentes, comprender sus límites y sostener un juicio propio. Obtener una respuesta será cada vez más sencillo. Saber defenderla seguirá siendo tarea universitaria. Un Estatuto del Estudiantado debería haber empezado por ahí.

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

EL COMERCIO

Espaldarazo histórico para la llingua: el Consejo Escolar avala la especialidad docente de asturiano

La aprobación unánime del dictamen por parte del Consejo Escolar legitima de forma definitiva la inclusión del asturiano y el eonaviego en el catálogo estatal

D. Espina. Gijón. 04/11/2026

El Consejo Escolar del Estado ha emitido este martes un dictamen favorable a la modificación de los reales decretos reguladores de las especialidades docentes en los cuerpos de Maestros, Profesorado de Enseñanza Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas. El visto bueno del pleno se ha producido sin la inclusión de enmiendas a la propuesta presentada por el Ministerio de Educación, lo que encarrila de forma decisiva el reconocimiento normativo de las especialidades de asturiano y eonaviego.

La resolución supone un hito en una reivindicación que la comunidad educativa de la región sostiene desde hace más de cuatro décadas. Desde CC OO Enseñanza Asturias han calificado este resultado como un paso fundamental para erradicar la precariedad estructural que afecta a más de 300 docentes. En la actualidad, el colectivo imparte clase bajo condiciones marcadas por la contratación temporal año a año, jornadas parciales, una elevada rotación de centros escolares y la ausencia de procesos selectivos propios para el acceso a plazas fijas de funcionarios de carrera.

Nueva regulación educativa

El cambio normativo persigue alinear la regulación de la función pública docente estatal con el Estatuto de Autonomía de Asturias y la Ley de Uso y Promoción del Asturiano, eliminando la contradicción existente hasta la fecha entre la tutela legal de la lengua y su estatus administrativo en las aulas.

Pese al aval del Consejo Escolar, la tramitación técnica aún debe completar dos hitos clave: el dictamen del Consejo de Estado y la aprobación definitiva mediante Real Decreto en el Consejo de Ministros. Ante este itinerario final, las organizaciones sindicales demandan la máxima celeridad en la tramitación para evitar que la medida vuelva a paralizarse o posponerse con motivo del calendario electoral.

europapress.es

FSIE reclama reducir las horas lectivas y equiparar los salarios del profesorado de la concertada con los de la pública

MADRID, 4 Nov. (EUROPA PRESS) - La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha reclamado que el profesorado de la enseñanza concertada se beneficie de la reducción de horas lectivas prevista para la educación pública y que sus salarios se equiparen en todos los conceptos retributivos.

Estas son algunas de las principales propuestas que el sindicato ha presentado ante el Consejo Escolar del Estado para su incorporación al Informe sobre el estado del sistema educativo 2026. FSIE considera prioritario

que las medidas de reducción de la carga lectiva del profesorado "se apliquen también a los docentes de la enseñanza concertada".

El sindicato reclama, además, avanzar hacia una equiparación salarial efectiva con sus homólogos de la enseñanza pública, tanto en las retribuciones ordinarias como en los complementos vinculados al ejercicio de funciones directivas.

Otra de sus principales reivindicaciones afecta al personal de administración y servicios, para el que exige mejoras salariales y laborales. Entre las medidas propuestas figura el estudio de un sistema de pago delegado para este colectivo en el marco de la Mesa Sectorial de la Enseñanza Concertada, con el objetivo de reforzar el reconocimiento de unos profesionales que desempeñan funciones esenciales en los centros educativos.

El sindicato también plantea ampliar el tiempo destinado a las tutorías individuales y grupales dentro del horario lectivo, incrementar las plazas en los centros concertados específicos de educación especial y financiar las actuaciones necesarias para mejorar la climatización de los centros. A estas propuestas suma la extensión progresiva de la gratuidad del Bachillerato mediante conciertos educativos.

EL PAIS

Cientos de estudiantes de FP en Madrid ven peligrar sus títulos por falta de profesores especialistas

La Consejería de Educación asegura que intenta "garantizar el normal desarrollo" de las enseñanzas mientras los sindicatos denuncian que es un problema que se repite año tras año

GUILLERMO MARTÍNEZ. Madrid - 05 NOV 2026

Cuando Iratxe Correa y Alejandro Castillo pagaron los 400 euros de matrícula para cursar grados superiores de FP en la Comunidad de Madrid, no imaginaron que, por un cambio en el sistema de contratación, no tendrían docentes en asignaturas clave. No son casos aislados: los afectados se cuentan por cientos. Según UGT Madrid, ocurre en el 80% de los centros que necesitan especialistas en las ramas de informática, ingeniería y sanidad. La situación hace que el futuro próximo de estos estudiantes se tambalee: sin la evaluación pertinente, muchos no podrán acceder a la universidad el año que viene, perderán sus notas en la parte específica de la PAU y se quedarán sin becas o las verán reducidas. Educación asegura que está "adoptando todas las medidas necesarias para atender a las necesidades docentes existentes", que ni detalla ni cuantifica.

Correa, de 23 años, todos los días se desplaza de Getafe al instituto Antonio Machado de Alcalá de Henares. Desde que empezó el segundo del grado superior de Ortoprótesis, hay más de 10 horas a la semana en las que no tiene profesor. "La clase que nos falta es central, en la que se enseña a realizar las prótesis, tomar medidas... En marzo tendremos tres meses de prácticas en una empresa sin saber hacer nada", denuncia. En su caso, quiere estudiar Enfermería. "Si seguimos sin profesor, nos caducarán los resultados de la parte específica de la PAU que hicimos hace dos años, así que tendríamos que venir el año que viene para aprobar la asignatura pendiente y volvernos a presentar a la PAU", explica. En su instituto, hay 142 afectados en dos cursos, que en total están perdiendo 19 horas a la semana.

Chema Pinto, responsable de Enseñanza Pública de UGT Madrid, denuncia opacidad por parte del Gobierno regional: "No publican datos, pero al 80% de los centros que necesitan estos perfiles en las ramas de informática, ingeniería y sanidad les falta algún docente". Ciclos como los de electrónica y electricidad también se ven golpeados. Para el sindicalista, la causa son los salarios. "Están muy mal pagados en comparación con la empresa privada y tampoco aseguran ningún tipo de fijeza. Si no consiguen todos los docentes, lo que hacen al año siguiente es reducir la oferta de esa FP", denuncia.

Esteban Álvarez, portavoz de Educación del PSOE en la Asamblea de Madrid y expresidente de la asociación que aglutina a los directores de institutos públicos de la región, exige dignificar las condiciones laborales. Álvarez detalla que en 2025 quedaron sin cubrir el 90% de las plazas ofertadas para la especialidad de Sistemas y Aplicaciones Informáticas y cita al instituto Barajas como uno de los más afectados. "Es un problema estructural que ocurre todos los años", sentencia.

El conflicto surge tras un cambio a última hora en la forma de contratación. "El instituto siempre se había encargado de contratar a los especialistas, que no era fácil. Como máximo, podíamos tenerlos tres años", comenta Rebeca Peñuela, jefa de Sanidad de este instituto. Antes del verano, empezó a buscar a dos especialistas para este curso. Menos de una semana después de haber cerrado sus horarios, la dirección del centro les dijo "que se paraba todo y que, a partir de ahora, se haría de otra manera".

Desde aquel momento, la contratación se llevaría a cabo como la de los interinos, con una bolsa de trabajo. "Es maravilloso, pero para ello hay que aprobar un decreto que todavía no han firmado", detalla. La ausencia de docentes ha hecho que las aulas equipadas para desarrollar las prácticas estén inutilizadas, pese a la inversión en maquinaria. "La solución es fácil: que la contratación vuelva a ser como antes, al menos este año", resuelve Peñuela. Aída San Millán, secretaria general de la Federación de Educación de CC OO Madrid, añade un factor que agrava la carestía: "El Gobierno regional ha despedido a profesores que no podían acreditar una

titulación, pero que tenían 30 años de experiencia". No han podido cubrir esas plazas. "Es un suicidio colectivo y nos hace pensar que lo que buscan es que las titulaciones las impartan academias privadas", sostiene.

A pesar de que es difícil saber con exactitud cuántos alumnos están afectados por la negativa de la Comunidad a dar los datos, Óscar Gómez, del Sindicato de Estudiantes en Móstoles, destaca que son centenares. "Hay muchas quejas que no llegan porque se ha normalizado la situación, a pesar de que hay alumnos que no reciben formación durante la mitad de sus horas lectivas", asegura.

Asignaturas prácticas sin evaluar

Castillo, de 26 años y de Carabanchel, es el delegado del segundo curso del grado superior de Movilidad Segura y Sostenible en el instituto Felipe Trigo de Móstoles, donde desde el inicio de curso falta el profesor de la asignatura central: didáctica práctica de la enseñanza. "Nos falta la clase en la que nos montamos en un vehículo y aprendemos a utilizar el doble mando y a conducir mientras enseñamos al alumno", explica "muy cabreado". "Pagamos 400 euros y nos dejan sin la asignatura más importante", critica. En teoría, se debería impartir durante seis horas en un solo día a la semana.

La respuesta que le ha dado a su clase la dirección de área territorial es que "va para largo". La Consejería de Educación, con Mercedes Zarzalejo al frente, no ha respondido a las preguntas formuladas por EL PAÍS. Por toda respuesta, ha señalado que están "adoptando las medidas necesarias para atender las necesidades docentes existentes y garantizar el normal desarrollo de las enseñanzas".

El Felipe Trigo también acoge el grado de Mediación Comunicativa y Lenguaje de Signos. "La profesora de las dos asignaturas más importantes ha llegado a mediados de octubre. Lo hemos hablado con ella y este trimestre no será evaluable, porque hemos perdido mucho tiempo", señala Silvia Priego, vecina de Bohadilla del Monte de 19 años que todos los días va a estudiar a Móstoles y que, durante este tiempo, no ha tenido clase 10 horas a la semana. Lo mismo le sucedió a Lorena Mosqueda, en segundo curso de este grado superior. Mosqueda, que tiene 21 años y vive en Griñón, ha perdido cinco horas de clase cada semana: "Vi peligrar mi promoción y ahora mismo tenemos un retraso bastante grande sobre los conocimientos que deberíamos tener a esta altura del curso".

Irene León lleva sin ir a clase los lunes y martes desde que empezó el curso por la falta de docentes en cuatro asignaturas, al igual que sus 15 compañeros. Matriculada en el segundo curso del grado de Movilidad en el instituto Ciudad Escolar, esta joven de 22 años que vive en Rivas subraya que si no los evalúan, habrán perdido un año en el que podrían haber trabajado. Su exigencia es clara: que la Comunidad les garantice titular este año. "Ya vamos para dos meses sin profesores. Hemos pagado por una educación que no nos dan", recalca.

Laura Boyano, de 18 años y que vive en Alcalá, estudia Ortoprótesis: "Estamos en el único centro público de la comunidad que oferta este grado y nos faltan los profesores más importantes. ¿Qué pasa si se quedan sin evaluar estas asignaturas?", se cuestiona. Esa misma pregunta se la hace Thibault de Rivas, de 40 años, que se desplaza a Alcalá todos los días para estudiar Movilidad en el Antonio Machado, grado con 35 afectados. Su objetivo es montar su propia autoescuela. "Nos están negando el derecho a la educación. Yo soy fiel defensor de la pública y esto me parece una falta de gestión. Supongo que se solucionará, pero, como siempre, tarde y mal", añade. A Correa no le sorprende: "Hace dos años estudiaba otro grado de la rama de sanidad y tuvimos que manifestarnos porque no teníamos dónde hacer las prácticas". Desde su punto de vista, el Gobierno regional "no se preocupa por el estudiante de la pública".

EL DEBATE OPINIÓN

Una ley «non nata»

Tiene un aire distinto al de los últimos textos legislativos: es armónico, completo y modifica la arquitectura del sistema con una Secundaria de tres años y un Bachillerato de tres, con distintas modalidades

Juan Antonio Gómez Trinidad. 5 nov. 2026

Tras debatir sobre muchos de los problemas sociales y de convivencia que padecemos, solemos terminar diciendo: «Esto se soluciona con educación». Con ello se consigue un cierto consenso y algo de esperanza. El problema surge cuando nos planteamos cómo está la educación misma y por los síntomas, no parece gozar de buena salud.

En estos tiempos electorales, hay quien espera de los partidos alguna propuesta seria y acertada. Caben pocas esperanzas cuando la política ha dejado de ser un medio para resolver problemas y se ha convertido en uno más, según la perciben los españoles.

¿Puede la política actual resolver el problema educativo? ¿Le importa la educación a los partidos? Ya advertí hace dos meses, al publicarse los resultados de PISA, que pronto caerían en el olvido pese a la debacle que supusieron. Aun así, conviene exigirles qué proponen para mejorar la enseñanza. Los programas electorales

no se han publicado todavía, pero, a juzgar por los documentos y avances conocidos, la educación no parece importar.

No es pesimismo, sino realismo sano. La política no puede resolver la educación, aunque sí ayudar a mejorar la enseñanza… o a empeorarla. Ni siquiera un pacto de Estado, tan deseable como improbable hoy, bastaría por sí solo para resolver los muchos problemas de la enseñanza, y menos aún los de la educación. Esta es algo demasiado grande e importante como para dejarla en manos de los políticos.

Un segundo error es culpar de los males de la enseñanza a la proliferación de leyes educativas. De las ocho aprobadas en España, dos apenas se aplicaron. La Loece (1980) fue derogada por el PSOE en 1985, y la LOCE (2002) la frenó el gobierno socialista tras ganar las elecciones de 2004, antes de que se desplegara su calendario de aplicación. La LODE (1985) y la Lopeg (1995) se centraron en la financiación (los conciertos) y en la gestión de los centros.

De las cuatro restantes, solo una la aprobó el PP: la Lomce (2013), derogada después por el PSOE con la Lomloe (2020). El ADN educativo y la arquitectura del sistema siguen siendo los de la Logse (1990), y han pervivido en la LOE (2006) y en la citada Lomloe. La izquierda española ha considerado siempre la educación como patrimonio exclusivo suyo y le ha imprimido una fortísima carga ideológica. ¿Tiene el PP un proyecto educativo alternativo para España? No lo sé, pero al menos tuvo un patrimonio rico en ideas. Cuando se tramitó la «Ley Celaá» (2020), votó a favor de las enmiendas de devolución a la totalidad, como también hicieron Ciudadanos y Vox, pero no presentó un texto alternativo, lo que hizo pensar que carecía de modelo propio.

Sin embargo, sí que hubo un documento completo alternativo que finalmente no se presentó por razones que desconozco. Acaba de publicarse y considero que es la propuesta más sólida y necesaria que existe hoy día en España. El impulsor de dicho proyecto fue Eugenio Nasarre, –tristemente fallecido–, uno de los políticos españoles que más sabía de enseñanza en España, a la que dedicó gran parte de su vida.

El PP ignoró ese documento y el propio Nasarre fue quien dijo: «Si ellos –el aparato del partido–, no lo publican lo haremos nosotros». Lo han hecho dos de sus colaboradores y coautores, Francisco López Rupérez y Xabier Gisbert. Tiene un aire distinto al de los últimos textos legislativos: es armónico, completo y modifica la arquitectura del sistema con una Secundaria de tres años y un Bachillerato de tres, con distintas modalidades. Amplía la escolarización obligatoria hasta los dieciocho, de forma diversificada. Plantea pruebas finales de evaluación al terminar la Secundaria y el Bachillerato, y acaba así con la tremenda injusticia de la selectividad actual, cuyas pruebas y temarios dependen en última instancia de las universidades y las comunidades autónomas.

Propone también dignificar de verdad la Formación Profesional, equiparable a un Bachillerato Profesional y vinculada al mundo del empleo. Aborda la necesaria reforma del currículo, con un tronco común sólido que ayude a vertebrar el Estado. Refuerza la dirección de los centros con autonomía pedagógica, organizativa y económica. Y afronta la tarea siempre pendiente de la formación, evaluación y promoción del profesorado, con una carrera docente similar al MIR, que tan buenos resultados ha dado a la medicina española.

Es un proyecto con sentido de Estado que vela por la calidad, la igualdad y la equidad de todos los alumnos, para lo cual crea un Fondo de Cohesión Interterritorial educativo.

El documento rezuma otro aire, recupera valores olvidados: responsabilidad, rendición de cuentas, mérito, esfuerzo, valores y hábitos sin los cuales no es posible mejorar la calidad ni los resultados.

Un texto que devuelve la esperanza: otra enseñanza es posible. Su lectura es aconsejable para todos, pero imprescindible para quienes aspiren a dirigir el rumbo de la educación en España.

Juan Antonio Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía en Instituto y exvicepresidente del Consejo Escolar del Estado

europapress.es

Bruselas propone invertir más en educación y aprovechar la IA en las aulas ante el deterioro de los resultados de PISA

Plantea atajar la falta de profesores con mejores condiciones laborales ante una "oleada de jubilaciones" en Europa

BRUSELAS, 5 Nov. (EUROPA PRESS) - La Comisión Europea ha pedido este jueves a los Estados miembro que refuercen la inversión educativa y aprovechen las posibilidades de la Inteligencia Artificial (IA) para mejorar el aprendizaje en las aulas, ante el deterioro de los resultados escolares reflejado en el último informe PISA, que revela que uno de cada tres adolescentes europeos de 15 años presenta dificultades en matemáticas y comprensión lectora.

Así se recoge en el nuevo paquete de medidas sobre Educación y Competencias presentado por el Ejecutivo comunitario, que plantea una serie de recomendaciones para revertir el empeoramiento de las competencias

básicas de los estudiantes, mejorar las condiciones laborales de los profesores y adaptar los sistemas educativos a los desafíos tecnológicos, especialmente a la creciente utilización de herramientas de IA.

"Uno de cada tres jóvenes de 15 años obtiene resultados insuficientes en dos competencias básicas importantes: lectura y matemáticas", ha advertido la vicepresidenta ejecutiva de la Comisión Europea para Derechos Sociales, Roxana Minzatu, durante una rueda de prensa en Bruselas, donde ha señalado que estas carencias no son únicamente un problema educativo, sino también un desafío para "la competitividad, la resiliencia democrática y la preparación" de Europa.

En este sentido, ha defendido que la educación debe situarse "en el centro y en lo más alto de la agenda de la UE", al tiempo que ha abogado por detectar las dificultades de aprendizaje de manera temprana, ofrecer clases de refuerzo personalizadas y ampliar el tiempo de enseñanza cuando sea necesario. Según los últimos resultados de PISA correspondientes a 2025, el 33,9% de los alumnos europeos de 15 años presenta un rendimiento insuficiente en matemáticas, el 31,3% en lectura y el 25,9% en ciencias.

Ante esta situación, Minzatu ha propuesto orientar las reformas y las inversiones hacia la mejora de estas competencias, conceder mayor autonomía a los centros educativos y profesores y reforzar los mecanismos de apoyo a las escuelas. Estas recomendaciones deberán ser examinadas por los Veintisiete, aunque no tendrán carácter vinculante, puesto que los Estados miembro mantienen las competencias en Educación.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LAS AULAS

Una de las medidas propuestas por el Ejecutivo comunitario que más destacan es la de incorporar la enseñanza sobre Inteligencia Artificial a los programas educativos para que los estudiantes aprendan a utilizar estas herramientas de manera "segura, responsable y crítica", así como desarrollar materiales de formación específicos para profesores y alumnos.

"En la era de la Inteligencia Artificial, el juicio humano importa más que nunca", ha defendido Minzatu, quien ha insistido en que los jóvenes deben comprender las posibilidades de esta tecnología, pero también aprender a "cuestionar sus respuestas y saber cuándo no utilizarla". Como parte de estas medidas, Bruselas pondrá en marcha durante el curso 2027-2028 un proyecto piloto para introducir un certificado europeo de conocimientos sobre IA dirigido a estudiantes de 15 años.

Según ha explicado la vicepresidenta comunitaria, la iniciativa pretende ayudar a lo que les dice, detectar manipulaciones y saber cuándo desconectarse". La Comisión también propondrá en 2027 un compromiso europeo para promover un "uso saludable de las pantallas" entre los menores, con orientaciones para que colegios y familias acuerden medidas prácticas sobre el tiempo de exposición, la seguridad en Internet y el equilibrio entre las actividades digitales y la vida fuera de las pantallas.

En este sentido, Minzatu ha destacado el ejemplo de ocho Estados miembro, entre ellos España, por haber "unido fuerzas" para desarrollar infraestructuras digitales y herramientas de IA destinadas a los colegios, con el objetivo de ofrecer servicios europeos "fiables", proteger los datos de los estudiantes y "ampliar las posibilidades" de formación del profesorado.

MEJORES CONDICIONES PARA LOS PROFESORES

Otro de los pilares del paquete educativo es una propuesta para que los Veintisiete hagan más "atractiva" la profesión docente y combatan la escasez de profesores, que, según los datos recogidos por Bruselas, afecta al aprendizaje en los centros a los que asiste el 40% del alumnado europeo.

Minzatu ha alertado de que "más del 40% del profesorado tiene más de 50 años", por lo que Europa se enfrenta a "una oleada de jubilaciones", mientras que apenas el 8% de los docentes son jóvenes, lo que evidencia, a su juicio, un importante "desequilibrio generacional" en la profesión. Ante esta situación, ha instado a los gobiernos a analizar por qué los profesionales no quieren incorporarse a la enseñanza o deciden abandonarla, teniendo en cuenta "las condiciones laborales, la carga de trabajo, las perspectivas profesionales y si el salario supone una barrera".

También ha reclamado reducir "el papeleo y la burocracia" y reforzar los programas de acompañamiento a los profesores que comienzan su carrera. También plantea facilitar el acceso a la profesión, ofrecer trayectorias profesionales más flexibles y reforzar la participación de los representantes del profesorado en la elaboración de las políticas educativas, después de que Minzatu haya advertido de que menos de uno de cada cinco docentes considera que su opinión es tenida en cuenta en estas decisiones.

La vicepresidenta comunitaria ha defendido que un profesor que comienza su carrera no debería encontrarse solo ante una clase con dificultades, por lo que ha apostado por reforzar los programas de tutoría con docentes experimentados y ofrecer formación práctica para atender las distintas necesidades de aprendizaje de los alumnos.

ALIANZAS ENTRE COLEGIOS

Entre las iniciativas anunciadas también figura la creación de alianzas entre colegios de distintos países para compartir métodos de enseñanza y mejorar los resultados académicos. El objetivo de la Comisión es alcanzar

hasta 100 nuevas alianzas anuales a partir de 2028. Asimismo, la Comisión pondrá en marcha el año que viene una red europea de asesoramiento para ayudar a los centros a afrontar dificultades relacionadas con el aprendizaje, el bienestar de los alumnos y la transformación digital.

Minzatu ha explicado que estas alianzas permitirán que los colegios "compartan experiencias" para mejorar el aprendizaje, especialmente entre los menores que viven en situaciones de pobreza, tienen alguna discapacidad o residen en zonas con menos recursos educativos. Como ejemplo, ha señalado que un alumno con dificultades de lectura podría recibir clases de apoyo personalizadas antes de que sus problemas se extiendan a otras asignaturas.

MODERNIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El paquete incluye además una estrategia para modernizar la Formación Profesional (FP), con nuevas asociaciones entre empresas y centros educativos, cursos especializados en sectores estratégicos y una plataforma europea destinada a facilitar que los estudiantes y aprendices puedan realizar periodos de formación en otros países de la UE.

En concreto, Bruselas prevé poner en marcha en 2027 un proyecto piloto de módulos formativos cortos y flexibles desarrollados junto a las empresas, mientras que a partir de 2028 impulsará nuevos centros de formación en colaboración con el sector privado y una plataforma para facilitar la movilidad internacional de los estudiantes de FP

THE CONVERSATION

Ser capaz de evaluarse: una habilidad que mejora el aprendizaje y la madurez

Calixto Gutiérrez Braojos. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Research Methods, Assessment and Evaluation in Education), Universidad de Granada

Imaginemos una clase de Ciencias de 2º de ESO con estudiantes de 13 y 14 años que están aprendiendo a formular hipótesis científicas. El profesor explica que una hipótesis tiene que proponer una posible explicación a un fenómeno, permitir anticipar qué ocurrirá y tiene que ser posible ponerla a prueba. Después, coloca un globo en la boca de una botella y plantea un reto: ¿podemos inflarlo sin soplar?

Cada estudiante escribe su hipótesis. Después observan cómo al sumergir la botella en agua caliente, el globo se hincha, y al pasarla a agua helada, se desinfla. Registran lo sucedido y consultan las leyes de los gases para identificar cuál explica el fenómeno, contrastar su hipótesis y redactar sus conclusiones en un informe.

El aprendizaje no tiene por qué concluir en este punto. De hecho, la manera de evaluar del docente influye mucho no solo en lo que aprende el alumnado, sino también qué grado de autonomía y protagonismo puede llegar a alcanzar.

El enfoque acreditativo (calificación y 'veredicto')

Ante cualquier actividad en el aula, como este experimento, existen tres enfoques de evaluación posibles.

En la primera opción, la evaluación se utiliza para determinar si el trabajo alcanza el nivel esperado asignando una nota (por ejemplo, un 5) o una categoría ("suficiente").

Con este enfoque se comunica el resultado final, y en muchas ocasiones, sin mostrar información precisa sobre qué está bien, ni cómo mejorar. Cuando el docente comunica la calificación, el alumnado tiende a centrar su atención en la cifra, e interpretarla como un juicio sobre su capacidad personal. A partir de esta postura, cualquier orientación de mejora puede tener mucho menor impacto.

Enfoque correctivo (revisión del resultado)

En la segunda opción, la evaluación cumple una función correctiva. El docente señala el error concreto y explica la causa que lo origina. En nuestro ejemplo, si un estudiante escribe que "el agua caliente infla el globo", el profesor le aclara: "Has previsto correctamente que el globo se hinchará al calentar la botella, pero falta explicar por qué ocurre. Al aumentar la temperatura, el aire de su interior se expande y empuja el globo; incorpora esa relación a tu hipótesis".

Este enfoque sitúa el foco en el producto final. La respuesta del docente ayuda a corregir un error puntual. El profesor detecta el error y orienta la solución directa, mientras que el alumnado asume un rol reactivo, es decir, aplica la corrección indicada, pero sin llegar a analizar la causa por sí mismo.

Enfoque de desarrollo del juicio

Al evaluar, podemos aprovechar para que además de descubrir sus aciertos, cada estudiante determine qué precisa mejorar y vaya entendiendo y controlando mejor su propio aprendizaje. La base de este enfoque radica en desarrollar la capacidad o juicio evaluativo del alumnado: que consiga entender los criterios y estándares que definen un trabajo de calidad, y los use para evaluar su propio trabajo.

Dado que esta capacidad no surge de forma espontánea ni por la mera entrega de una plantilla, este método de evaluación requiere un diseño pedagógico intencionado y estructurado. Valorar una tarea compleja de forma autónoma puede generar sobrecarga cognitiva, y por esta razón el docente debería andamiar (diseñar una serie de pasos progresivos) el proceso.

Tarjetas de autoevaluación

Para ello, cada actividad se puede organizar en tres fases, con cada vez menos ayuda del docente. Si tomamos el ejemplo del experimento, podemos poner como objetivo a evaluar la elaboración de una hipótesis científica.

En la primera fase, de explicación y muestra de ejemplos, el docente explica qué es una tarjeta de autoevaluación y presenta los cinco criterios que debe incluir la hipótesis: si es clara, si concreta la situación, si anticipa qué espera observar, si explica por qué podría ocurrir y si se puede comprobar.

En la segunda fase, de práctica guiada, el alumnado utiliza por parejas la tarjeta para valorar una nueva hipótesis diferente de los ejemplos. El docente guía esta actividad de evaluación con instrucciones y preguntas que les ayudan a localizar en el texto los elementos para responder a cada criterio. Después comparan sus valoraciones con las del docente y comentan las diferencias.

En la tercera fase, de autoevaluación individual, cada alumno revisa por sí mismo la hipótesis que escribió sobre el globo. Marca cada criterio, lo justifica con su texto y cierra con un balance en positivo de cuántos criterios ya cumple y cuál puede mejorar.

¿Qué enfoque es mejor?

Estas maneras de evaluar no son excluyentes. De hecho, lo ideal es utilizar cada uno de los enfoques expuestos de manera progresiva, según la naturaleza de la tarea y el momento pedagógico.

El enfoque correctivo tiene sentido cuando evaluamos respuestas concretas y cerradas. Por ejemplo, si la tarea tiene que ver con memorización de símbolos, leyes científicas, fórmulas o vocabulario. O si consiste en ejercicios de aplicación directa de las leyes de los gases, tablas de conversión de unidades o cuestionarios breves de comprobación.

Cuando se trata de tareas complejas (como la indagación escolar o el diseño experimental) es cuando una simple nota o una corrección superficial resulta del todo insuficiente.

Cuando la corrección directa, el desarrollo del juicio evaluativo y la acreditación ocupan el lugar que les corresponde según la tarea y el momento, la evaluación puede convertirse en el motor principal del aprendizaje.

‘Curis’ y bromas que no lo son: el peligro del ciberacoso como pasatiempo

Dra. Aránzazu Basterra González. Profesora e Investigadora. Facultad de Educación, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja-.

Una fotografía manipulada, un vídeo compartido sin permiso o un grupo de WhatsApp creado para reírse de un compañero pueden parecer una simple diversión entre adolescentes. Pero ¿qué ocurre cuando alguien se convierte en el blanco de las burlas y estas no terminan al salir de clase?

En internet, una humillación puede llegar a muchas personas, permanecer accesible y reaparecer mucho tiempo después. Distinguir una broma de una situación de acoso o ciberacoso es una responsabilidad compartida por las familias y los centros educativos.

Cuando la diversión se convierte en humillación

Las relaciones entre iguales también se construyen en los espacios digitales. En grupos de mensajería, redes sociales o plataformas de videojuegos circulan bromas, memes y vídeos que forman parte de la interacción cotidiana de los adolescentes. El problema surge cuando se utilizan para ridiculizar, excluir o humillar a alguien.

Manipular una fotografía, difundir una conversación privada o compartir una grabación sin consentimiento son algunos ejemplos. Recientemente han aparecido los llamados “curis”: cuentas de creación anónima en redes sociales, sobre todo Instagram y TikTok, que abren los estudiantes para hacer memes sobre la vida en sus institutos. En ellas se publican viñetas, dibujos toscos, calcos o reinterpretaciones deliberadamente mal hechas de personajes de series, anime o videojuegos se usan para parodiar situaciones cotidianas.

Agresiones fuera de clase a compañeros

Estas situaciones pueden comenzar durante el fin de semana y hacerse visibles en el aula el lunes, mediante miradas cómplices, risas, aislamiento o comentarios que solo comprende una parte del grupo. Lo que ocurre en internet no se queda en internet: las experiencias digitales y presenciales están estrechamente vinculadas, y una humillación en las redes puede deteriorar la convivencia escolar.

No toda broma ofensiva constituye automáticamente ciberacoso, pero llamarla “broma” tampoco elimina el daño ni exime de responsabilidad a quienes participan en su difusión. Para valorar si existe acoso, hay que atender al contexto, la intencionalidad, la repetición o persistencia y el desequilibrio de poder.

El entorno digital amplifica el daño y lo prolonga. Una publicación puede guardarse, reenviarse o compartirse de nuevo, manteniendo la exposición de quien sufre el ciberacoso. La Comisión Europea advierte de que la permanencia y difusión de estos contenidos pueden intensificar el daño y favorecer nuevas situaciones de victimización. Que el grupo se ría no convierte la humillación en una broma inocua.

Cómo actuar cuando alguien sufre

Las víctimas de acoso por internet no solo sufren las consecuencias de ese maltrato psicológico, sino que viven con la incertidumbre añadida de quién ha visto, conserva, o volverá a circular el contenido en cuestión. De esta manera, no encuentran refugio, a menudo, ni siquiera fuera de la escuela o en sus propios hogares.

El primer paso es escuchar sin juzgar. Expresiones como “no hagas caso” o “son bobadas” pueden infravalorar el sufrimiento y trasladar la responsabilidad a quien lo padece. Es importante validar su malestar, reconocer su valentía al contarlo y transmitirle que no tiene por qué afrontarlo en soledad. Puede recurrir a una persona adulta de confianza, a su tutor o al equipo directivo del centro.

Conviene conservar pruebas, como capturas de pantalla o mensajes, sin volver a difundir el contenido. También se puede denunciar en la plataforma y bloquear las cuentas implicadas, aunque estas medidas no sustituyen la intervención adulta. Si los hechos involucran a compañeros del centro, deben comunicarse al tutor o al equipo directivo para valorar las medidas de protección necesarias y detener la situación. Si se difunden imágenes sexuales o violentas sin consentimiento, la Agencia Española de Protección de Datos dispone de un Canal Prioritario para solicitar la retirada urgente de determinados contenidos.

La responsabilidad de los centros y las familias

Que el ciberacoso ocurra fuera del horario escolar no significa que carezca de relevancia educativa. La Ley Orgánica 8/2021 contempla la protección de la infancia y la adolescencia frente a la violencia ejercida mediante las tecnologías digitales. Los centros no pueden limitarse a prohibir los móviles o sancionar cuando el daño ya se ha producido. También deben prevenir, detectar y actuar para proteger a quienes sufren estas conductas.

Educar para la convivencia digital implica trabajar con situaciones cotidianas, ayudar al alumnado a reconocer el daño que pueden causar sus acciones y mostrarle que reírse, compartir una publicación o guardar silencio ante una humillación puede contribuir a mantenerla. La intención de hacer gracia no justifica el sufrimiento causado.

¿Puede mi hijo estar participando?

La investigación también respalda la importancia de la prevención educativa. La evaluación del programa Safety.net, aplicado en centros escolares, encontró una reducción de la cibervictimización entre iguales en el grupo que recibió la intervención frente al grupo de comparación. Estos resultados apoyan la incorporación de la convivencia digital a la acción tutorial, aunque no garantizan la eficacia de todos los programas ni la suficiencia de una intervención puntual.

Quienes presencian estas situaciones también pueden contribuir a frenarlas o agravarlas. Reírse, reaccionar a una publicación o reenviar una imagen puede ampliar su difusión y reforzar la humillación. En cambio, dejar de compartir el contenido, apoyar a la persona afectada y pedir ayuda a un adulto puede ayudar a detenerla. No se trata de exigir al alumnado que resuelva por sí solo una situación que puede superarle, sino de enseñarle que ser testigo también implica una responsabilidad.

Las familias deben mantener un diálogo habitual con sus hijos sobre sus relaciones digitales y cómo se sienten. Los cambios de ánimo, el aislamiento, las alteraciones del sueño o el rechazo a acudir al centro pueden justificar una conversación, aunque no confirman por sí solos que exista ciberacoso. También es importante identificar si el menor puede estar sufriendo estas conductas, participar en ellas o presenciarlas. Si ha contribuido a una humillación, la familia debe ayudarle a comprender y asumir sus consecuencias y colaborar con el centro cuando sea necesario.

Una broma deja de ser inocua cuando se utiliza para humillar a alguien. Reconocer el daño, no contribuir a difundirlo y pedir ayuda cuando sea necesario son pasos esenciales para que la convivencia digital no se convierta en una fuente de sufrimiento.

¿Está la IA volviéndonos menos inteligentes? Diferencias entre atención, memoria y cociente intelectual

Ángel Romero Martínez. Profesor Titular de Psicobiología, Universitat de València

Tener en la palma de la mano una herramienta que puede responder a cualquier duda o pregunta de manera lógica y rapidísima (aunque no siempre correcta), y usarla a menudo, ¿cambia nuestra capacidad de pensar y razonar de manera independiente?

Esta duda es especialmente preocupante en el caso de los niños y los jóvenes que aprenden hoy en escuelas y universidades, ya que cuentan con acceso a herramientas de inteligencia artificial generativa cada vez más sofisticadas y potentes.

¿Está la inteligencia artificial generativa "atrofiando" el cerebro de las nuevas generaciones y haciéndolas menos inteligentes? Para responder a ello de forma rigurosa, analizaremos en detalle algunos conceptos clave de la psicología y la neurociencia.

¿Qué es la inteligencia?

La inteligencia es la capacidad global para procesar información, resolver problemas novedosos, razonar, planificar y adaptarnos flexiblemente a un entorno en constante cambio. Desde el punto de vista de la psicología –y, más en concreto, de la psicometría–, la inteligencia se ha estimado en términos del "cociente intelectual".

Se ha demostrado que el cociente intelectual afecta en ámbitos clínicos, educativos y profesionales. Además, es relativamente estable a lo largo de la vida. El uso de pruebas específicas permite diferenciar la inteligencia verbal (uso y la comprensión del lenguaje) de la no verbal (razonamiento abstracto y las habilidades de resolución de problemas).

¿Ha evolucionado a lo largo de la historia?

A lo largo del siglo XX, específicamente si se comparan las primeras décadas frente a las últimas de ese siglo, las puntuaciones promedio en los test de cociente intelectual aumentaron generación tras generación. Esto se denominó "efecto Flynn".

Teniendo en cuenta que la arquitectura biológica de nuestro cerebro no ha cambiado de forma sustancial en los últimos milenios y que los cambios genéticos que se han registrado no implican un cambio cerebral drástico, podemos concluir que las bases neuronales que sustentan nuestra capacidad cognitiva siguen siendo esencialmente las mismas.

En otras palabras: es posible inferir que si un bebé de la Edad de Piedra fuera criado hoy, desarrollaría las mismas capacidades intelectuales que cualquiera de nosotros.

Por lo tanto, los cambios registrados en el cociente intelectual deberían responder a las mejoras en la nutrición, el acceso a la escolarización, la mejora de la salud pública e incluso la familiarización con esa clase de pruebas.

¿Vamos a menos?

Curiosamente, en las últimas décadas se ha observado lo que algunos autores denominan un *efecto Flynn inverso* en determinados países desarrollados. Este retroceso no puede deberse a que nuestra especie haya experimentado ni una progresión ni una regresión genética o biológica. De hecho, se ha argumentado que los principales responsables de esos cambios son los factores ambientales: transformaciones en la educación –tanto en el ambiente familiar como en el propio sistema educativo– o la exposición a las nuevas tecnologías.

Por ejemplo, este fenómeno podría explicarse por la menor demanda de procesos cognitivos profundos –como la memoria de trabajo y la atención sostenida– en favor de una hiperestimulación caracterizada por la brevedad y la multitarea.

Cerebros maleables

Nuestros cerebros, y el sistema nervioso central sobre el que se sustenta su actividad, son "plásticos"; es decir, tienen la capacidad de modificar su estructura física y sus conexiones internas a lo largo de toda la vida por la experiencia.

Esta neuroplasticidad favorece que el ambiente –esto es, todo aquello que nos rodea y nos sucede: lo que leemos, las habilidades que practicamos, entre otros factores– promueva el aprendizaje. Sin embargo, no se altera la base genética ni la estructura biológica heredada, que marcan los límites del cerebro.

Tenemos ejemplos de ello en los clásicos estudios sobre los cambios en el hipocampo de los taxistas de Londres o en el cerebro de los músicos profesionales a lo largo de su trayectoria.

Entonces, ¿pueden estímulos ambientales –como el uso de herramientas de IA– modificar el cerebro o, más en concreto, los procesos cognitivos de las últimas generaciones?

¿Qué es lo que puede haber cambiado?

Respecto a qué es lo que sí puede ir a peor ante el uso acrítico de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial generativa, debemos centrarnos en la memoria, la atención y el pensamiento crítico, pero no necesariamente en el cociente intelectual o la inteligencia general.

Para evaluar cambios en el cociente intelectual tendríamos que acumular evidencias a lo largo de varias generaciones, y las nuevas herramientas de IA llevan demasiado poco tiempo entre nosotros. Por el contrario, los procesos cognitivos señalados resultan más sencillos de evaluar.

Menos redes complejas

Dado que estas herramientas generativas aceleran la síntesis de grandes cantidades de información, cuando las usamos por sistema estamos dejando de crear las redes cerebrales complejas que nos permiten precisamente ese esfuerzo de codificación y recuperación de la información.

Si los estudiantes delegan sistemáticamente en estas herramientas digitales, minusvalorando los procesos de memorización, el cerebro carecerá de la materia prima indispensable para generar redes complejas: en otras palabras, para poder pensar hace falta tener contenido sobre el que pensar; si no almacenamos nada, no tenemos con qué razonar. Al consumir respuestas automatizadas y listas para usar, se fomenta una actitud de aceptación pasiva.

Estimulación y atención

De la misma forma, la exposición repetida a un exceso de estimulación audiovisual podría debilitar los procesos de atención, específicamente, la atención sostenida o la vigilancia. El pensamiento crítico requiere contrastar evidencias y detectar sesgos o errores, lo cual exige ejercitar la memoria y sostener la atención. Si privamos al cerebro de este entrenamiento, no se formarán las redes neuronales complejas que garantizan su existencia.

Bajo la falsa premisa de que la información está siempre disponible, dejamos de intentar retenerla. En el caso de los estudiantes, los conocimientos y contenidos académicos son la materia prima indispensable para que puedan desarrollar el pensamiento crítico. En este sentido, usar la inteligencia artificial generativa sí es un factor que puede empeorar desempeño académico y capacidad crítica si no revalorizamos el entrenamiento cognitivo de base.

MAGISTERIO

Directores de colegios urgen más poder de decisión, menos burocracia y mejor retribución

Las federaciones y asociaciones de directivos y de directoras de colegios y centros educativos públicos urgen una norma estatal que profesionalice este cargo, para que tenga más poder de decisión, menos burocracia y una mejor retribución.

EFE.Viernes, 30 de octubre de 2026

La Federación de asociaciones de directivos de centros educativos públicos de España (FEDADi) y la Federación de directivas y directivos de centros públicos de Educación Infantil y Primaria (FEDEIP) han presentado este viernes en el Congreso un documento de propuestas dirigido al Ministerio de Educación para fortalecer el liderazgo de los directores de centro. «Es inaplazable que haya un marco competencial a nivel estatal. Se necesita pasar de un modelo burocrático a un modelo pedagógico, que sea compartido y donde haya un reconocimiento económico», ha dicho la representante de FEDADi Marisa Ballester.

Las asociaciones urgen en un plazo de dos años la tramitación de un Real Decreto de Direcciones y de autonomía de centros que garantice un marco para la autonomía pedagógica de los centros y de gestión de recursos humanos y financieros, otorgando a la dirección capacidad para distribuir funciones internas y definir perfiles docentes vinculados al Proyecto Educativo del Centro (PEC). Sus propuestas señalan la necesidad de que los directores escolares tengan más tiempo para hacer trabajo pedagógico, «para pasar por el aula, innovar y atender al equipo docente»; también tener más autonomía y capacidad de decisión.

Promover una cultura de colaboración entre profesorado y dirección del centro, es otra de sus medidas: «Que no es trasladar a otros nuestro trabajo», ha incidido Ballester, sino formar equipo compartido. Aunque lo más urgente es «eliminar procedimientos innecesarios y que las administraciones den apoyos técnicos adecuados», ha dicho al tiempo que ha pedido definir el acceso a estos puestos y qué perfil y capacidades debe tener la persona. No obstante, «importan las condiciones económicas y la carga lectiva para que sea compatible con la responsabilidad».

En este sentido, apuntan a un horizonte temporal de 18 meses para fijar un acuerdo de mínimos estatales que garantice un complemento retributivo básico regulado y equitativo, modulado por la tipología y la complejidad del centro. Y de dos años para la dotación de un nuevo cargo referente en la gestión administrativa, como ya hay en Europa, que ayude a reducir la carga burocrática. También una reducción de la carga lectiva para todos los miembros del equipo, que debe ser voluntaria en el caso de las direcciones.

En el terreno de la formación ven clave la creación de centros específicos de formación en los primeros seis meses de 2027. La dirección de centros educativos propone un itinerario de actualización continua modular, por ámbitos competenciales, que permita personalizar la formación, además de regular por normativa la

asignación de recursos horarios para equipos directivos y de cargos intermedios. «Se debe despolitizar el acceso a la dirección garantizando comisiones de selección con una participación de profesionales técnicos independientes y de los criterios de selección», señalan.

Asimismo piden que las direcciones tengan una interlocución ágil con la Administración educativa y proponen la creación en cada comunidad autónoma de una unidad técnica de apoyo a la dirección, que actúe oriente, canalice consultas y facilite la resolución de incidencias.

Las protestas por la educación volverán a teñir Madrid de verde tras el parón por el luto

La huelga indefinida de los docentes no universitarios madrileños continuará en su tercera semana tras la suspensión de las movilizaciones previstas por el accidente ferroviario de Urda (Toledo), mientras que las seis universidades públicas de la región se incorporarán a las protestas con dos jornadas de paro el miércoles 4 y el jueves 5.

EFE.Martes, 3 de noviembre de 2026

El comité de huelga del profesorado canceló las concentraciones y actos reivindicativos previstos a finales de la semana pasada en señal de respeto y solidaridad con las víctimas y sus familiares, aunque mantiene la convocatoria de huelga y retomará las movilizaciones esta semana. Desde el martes, la marea de camisetas verdes con el lema 'Escuela pública de todos, para todos' volverá a recorrer las calles de Madrid, aunque esta vez irá de la mano de las universidades el miércoles y el jueves.

Las reivindicaciones de los docentes no universitarios se centran en reducir las horas lectivas, de 19 a 17 en Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, y de 25 a 22 en Infantil y Primaria. También reclaman una bajada de las ratios, más recursos para atender a la diversidad, una subida salarial de 600 euros mensuales, menos burocracia y mejoras en las instalaciones, incluidas medidas de climatización. Las movilizaciones, que han reunido a centenares de docentes y estudiantes, han estado marcadas hasta ahora por la tensión y las intervenciones policiales.

Entre los episodios más destacados figuran las cargas contra estudiantes durante un piquete informativo en la Universidad Complutense, los incidentes frente a la Cámara de Comercio de Madrid en una concentración convocada ante la salida de la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, y las actuaciones policiales frente a la Consejería de Educación durante la huelga.

Dos días de huelga en las universidades

La movilización se ampliará los días 4 y 5 de noviembre con una huelga general de trabajadores y estudiantes de las seis universidades públicas madrileñas: Alcalá (UAH), Autónoma (UAM), Complutense (UCM), Carlos III (UC3M), Politécnica (UPM) y Rey Juan Carlos (URJC). La Coordinadora en Defensa de la Universidad Pública, que agrupa a las plataformas de estos centros, denuncia la «asfixia económica» del sistema universitario y acusa al Gobierno regional de mantener una «estrategia de infrafinanciación deliberada».

Los convocantes también califican de «estafa» el modelo de financiación acordado en marzo entre la Comunidad de Madrid y los rectores, que contempla 14.800 millones de euros hasta 2031. Según las plataformas, la financiación universitaria permanece estancada en el 0,4% del PIB regional, frente al 1% que establece la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), y por debajo de la media nacional (0,75%) y europea (0,92%).

Eva Aladro, portavoz de la Plataforma por la Universidad Pública, ha trasladado a Efe que esperan un «seguimiento masivo» de la convocatoria, en la que prevén la participación tanto de profesores como de estudiantes.

Zarzalejo lamenta los perjuicios de la huelga sobre el alumnado y trabajadores

La consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, ha lamentado este martes los «graves perjuicios» que puede ocasionar al alumnado la huelga indefinida en la educación pública no universitaria madrileña que comenzó el 14 de octubre.

En declaraciones a los periodistas, Zarzalejo ha reconocido que «el derecho de huelga por supuesto que es legítimo», pero «nunca» puede perjudicar el derecho de otras personas, como las de hoy, que acudían a su puesto de trabajo, o de los niños, que tienen todo el derecho a acabar sus etapas educativas en este curso académico «sin tener ningún tipo de retroceso en su formación». «Lo que nos preocupa y lo que nos ocupa es el perjuicio que (la huelga) puede ocasionar a los alumnos, especialmente a esos estudiantes que están en el final de etapa, en sexto de primaria, en cuarto de ESO, en segundo de Bachillerato, que se enfrentan a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y, desde luego, lo que tenemos que hacer es garantizar su educación», ha resaltado la consejera.

Zarzalejo ha sostenido que es «absolutamente falso» que su Consejería no negocia con el comité de huelga y ha detallado que ha habido trece reuniones con los sindicatos convocantes de este paro indefinido para el seguimiento del acuerdo sectorial firmado hace un año, por lo que, desde su punto de vista, «existe una negociación con los órganos que representan legítimamente a los docentes y a todo el personal de la educación madrileña».

Para la consejera, «no hay posibilidad de negociación» porque el comité de huelga le plantea un conjunto de reivindicaciones que suponen «la quiebra del sistema educativo madrileño» y que son «totalmente inasumibles», tras hacer el departamento de Educación una valoración económica de las propuestas. «No podemos construir 328 colegios en un día, no podemos contratar 13.600 docentes en un día y no podemos aumentar el presupuesto en más de un 20% y comprometer entre el 70% y el 75% del total a atender estas reivindicaciones porque no atenderíamos, por ejemplo, al programa de préstamo de libros de los alumnos más vulnerables, a las becas o a las muchísimas responsabilidades de esta Consejería», ha explicado.

Zarzalejo ha detallado que el comité de huelga ha interpuesto un recurso interpuesto ante el Tribunal Superior de Justicia de Madrid «diciendo que los servicios mínimos son abusivos sin ningún tipo de argumentación», un recurso que tendrá respuesta desde la Abogacía General de la Comunidad de Madrid, planteando que su obligación es garantizar la educación de los alumnos y evitar que pierdan su curso académico.

Ante la convocatoria de huelga por las plataformas de las seis universidades públicas madrileñas para los próximos miércoles 4 y jueves 5 de noviembre, la consejera ha señalado que esta movilización tiene lugar ocho meses después de que la Administración regional alcanzara un acuerdo «histórico», dotado con 14.800 millones de euros para la financiación de estas instituciones académicas durante el periodo 2026-2031, que fue «aplaudido por todos los sectores y desactivó por completo los mantras de la izquierda de esta región».

También ha destacado «el importante esfuerzo» presupuestario de la Comunidad de Madrid para aumentar la financiación de las universidades públicas madrileñas –hay universidades cuya financiación ha subido más de un 60% a lo largo del modelo– y ha agregado que el presupuesto de la Consejería destinado a Universidades alcanza este año los 1.500 millones de euros. Además, ha lamentado los inconvenientes que ha generado el corte de la A-42 protagonizado por cerca de doscientos docentes esta mañana para personas trabajadoras que querían llegar a tiempo a sus empleos.

El PP acusa al Gobierno de poner en riesgo la continuidad de la Educación Especial

El vicesecretario nacional de Educación e Igualdad del Partido Popular, Jaime de los Santos, acusa al Gobierno de poner en riesgo la continuidad de la Educación Especial con el Plan Estratégico de Educación Inclusiva 2026-2031.

REDACCIÓN / EFE Miércoles, 4 de noviembre de 2026

El vicesecretario nacional de Educación e Igualdad del Partido Popular, Jaime de los Santos, atiende a los medios en Melilla.

El PP ha cargado contra el Plan Estratégico de Educación Inclusiva 2026-2031, aprobado por el Consejo de Ministros, al considerar que supone **«robar el derecho»** a los menores que necesitan Educación Especial y cuestionar un modelo que, según el partido, ofrece oportunidades a su alumnado.

En declaraciones a los periodistas durante una visita a Melilla, el vicesecretario nacional de Educación e Igualdad del Partido Popular, Jaime de los Santos, ha lamentado lo que considera **«la recta final»** de la Educación Especial como consecuencia de esta medida impulsada por el Gobierno.

De los Santos ha acusado al Ejecutivo de «pisotear derechos»**,** entre ellos el que, en su opinión, protege el interés superior del menor. El dirigente popular ha defendido que las familias deben conservar la capacidad de elegir el modelo educativo que consideren más adecuado para sus hijos.

Críticas a la política educativa

El vicesecretario nacional del PP ha calificado de «irresponsable» al Gobierno de España y ha señalado directamente a la ministra de Educación, Milagros Tolón. Según ha recordado, hace unas semanas aseguró en sede parlamentaria a las familias que habían elegido libremente este tipo de educación que no debían preocuparse porque tenían garantizada su continuidad.

«Pues no. Con Pedro Sánchez nada está asegurado, ni la libertad y empiezo a pensar que ni la democracia», ha agregado De los Santos, quien ha defendido que el Partido Popular se presenta como **«garante»** de ambos modelos, tanto de la Educación ordinaria como de la inclusiva.

El responsable popular ha precisado que su formación respalda la Educación inclusiva para aquellas familias que la elijan y para el alumnado que pueda optar a ella. Al mismo tiempo, ha reivindicado la continuidad de la Educación Especial para quienes necesitan una «atención educativa específica» y han escogido este modelo.

Asimismo, De los Santos ha demandado «respeto a los profesionales» de la Educación Especial. Ha destacado que su trabajo permite que el alumnado atendido en estos centros pueda afrontar su vida cotidiana de una manera más óptima y disponga de los apoyos necesarios.

Resultados educativos y LOMLOE

También en materia educativa, el vicesecretario nacional del PP ha responsabilizado al Gobierno de «los peores resultados» de la historia de España por la aplicación de la LOMLOE. De los Santos ha afirmado que el país se sitúa por debajo de la media europea y de la OCDE.

En este contexto, ha recordado la situación de Melilla, donde las competencias educativas corresponden al Estado, al igual que sucede en Ceuta. Según el dirigente popular, la ciudad autónoma se encuentra **«a la cola»** de los resultados del informe PISA, una circunstancia que ha utilizado para cuestionar la gestión educativa del Ejecutivo central.

Sus críticas se han producido durante una visita a Melilla en la que, además de abordar el Plan Estratégico de Educación Inclusiva y los resultados académicos, ha tratado otras cuestiones relacionadas con las dos ciudades autónomas y con la actuación del Gobierno de España.

España suma ya más de 14.250 plazas docentes para 2027 (y faltan cuatro comunidades)

Las oposiciones docentes de 2027 superan ya las 14.250 plazas anunciadas hasta la fecha, entre lo que ya está publicado en los boletines o diarios oficiales, lo aprobado como oferta de empleo público o lo anunciado en las mesas sectoriales por las propias consejerías. Cuatro territorios no han dado todavía ninguna cifra y una comunidad solo ha concretado una parte, así que la cifra de plazas será mayor.

MAGISTERIO Miércoles, 4 de noviembre de 2026

La tabla, elaborada a partir del seguimiento de Editorial Esquematízate, suma casi 15.000 plazas comunicadas si se agregan ofertas aprobadas, anuncios y estimaciones, pero esa cantidad no debe interpretarse como un total definitivo. Mezcla plazas ya creadas jurídicamente con propuestas que todavía pueden crecer, reducirse o cambiar de distribución.

Secundaria domina el calendario

En la mayor parte del mapa, 2027 será año de Secundaria. Comunitat Valenciana, Madrid, Extremadura, Castilla-La Mancha, Aragón, Murcia, Cantabria, Asturias y Navarra preparan procesos centrados en enseñanzas medias, FP y otros cuerpos asociados.

Las principales excepciones serán Maestros en el País Vasco y, previsiblemente, Castilla y León. Galicia y Baleares plantean procesos mixtos, mientras Andalucía ha avanzado 40 especialidades de Maestros, Secundaria, Música y Artes Escénicas y Artes Plásticas. La cifra andaluza seguirá abierta hasta incorporar las jubilaciones que se produzcan.

Las cantidades anunciadas tampoco tienen por qué coincidir con las convocadas. Madrid partió de cifras iniciales mucho menores que las definitivas en procesos recientes. En sentido contrario, los acuerdos de mesa sectorial todavía pueden sufrir ajustes antes de convertirse en un decreto de OEP.



Cataluña y Canarias, las grandes incógnitas

Cataluña tiene 2.653 plazas pendientes del Cuerpo de Maestros: 1.744 procedentes de la oferta de 2024 y 909 de la de 2025. Aunque todavía no existe convocatoria para 2027, el plazo máximo de ejecución de las ofertas mantiene la atención sobre las próximas decisiones del Govern.

Canarias también cuenta con un volumen importante aprobado. El Decreto 88/2026 incorporó 1.111 plazas, que se suman a las 957 de la oferta anterior. Sin embargo, la comunidad aún no ha concretado qué cuerpos, especialidades y anualidades integrará en su siguiente convocatoria.

Las fechas que ya se conocen

El calendario habitual concentra las OEP entre noviembre y enero, las convocatorias entre diciembre y marzo y los exámenes en junio. Por ahora existen dos excepciones confirmadas: Illes Balears comenzará sus pruebas el 17 de abril de 2027 y el País Vasco prevé examinar al Cuerpo de Maestros en septiembre, dentro del calendario anunciado por Educación

Extremadura prevé publicar su convocatoria durante la segunda quincena de enero, mientras Madrid sitúa provisionalmente el plazo de instancias entre diciembre de 2026 y enero de 2027. Para Ceuta y Melilla habrá que vigilar el BOE, ya que ambos territorios dependen directamente del Ministerio.

OEP y convocatoria no son lo mismo

La OEP crea las plazas y fija cuántos puestos pueden cubrirse. La convocatoria regula el proceso selectivo: abre las solicitudes, reparte las plazas por especialidad y determina requisitos, pruebas, tribunales y calendario. Pueden transcurrir varios meses entre ambos actos.

Mientras no exista convocatoria, los aspirantes deben estudiar con los temarios actualmente vigentes. La Orden ECD/191/2012 mantiene la aplicación de los temarios establecidos en las órdenes de 1993 y 1996, aunque su desarrollo debe adaptarse a la normativa educativa y al currículo autonómico en vigor.

La recomendación práctica es comprobar siempre el boletín oficial correspondiente. Las notas de prensa, informaciones sindicales y mesas sectoriales permiten anticipar el proceso, pero el plazo para presentarse solo comienza cuando se publica formalmente la convocatoria. MAGISTERIO ya adelantó en agosto las primeras previsiones autonómicas y actualizará este mapa conforme aparezcan nuevas resoluciones.

Si estás decidiendo dónde y qué preparar, en el atlas de oposiciones docentes por comunidad que elabora la editorial Esquematízate tienes el detalle de requisitos y normativa de cada territorio, y en los catálogos del Cuerpo de Maestros y del Cuerpo de Profesores los temarios de cada especialidad actualizados a la normativa vigente.

ÉXITO educativo
INFORMACIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN

ADIMAD reclama diálogo a la Comunidad de Madrid para resolver el conflicto en la educación pública

La Asociación de Directivos de Institutos de Educación Secundaria pide a la Administración educativa que abra una vía de negociación y advierte de las consecuencias de la prolongación de la situación para los centros, las familias y el aprendizaje del alumnado.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 29 de octubre de 2026

La Asociación de Directivos de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) ha reclamado a la Administración educativa madrileña la apertura de un proceso de diálogo para abordar el conflicto que atraviesa la educación pública regional. La organización considera necesario establecer un canal de interlocución que permita analizar las necesidades del sistema educativo, buscar puntos de entendimiento y garantizar la estabilidad de los centros.

En un comunicado, la asociación apela a la responsabilidad institucional, el respeto mutuo y la escucha activa como principios para afrontar la situación. ADIMAD sostiene que la educación constituye uno de los pilares de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y el progreso colectivo, por lo que considera necesario abordar cualquier alteración de la actividad educativa mediante soluciones compartidas.

La entidad insta a la Administración a promover un "proceso de diálogo real y constructivo" que permita examinar las cuestiones que han dado lugar al conflicto y explorar alternativas para avanzar hacia una solución estable. Su petición se fundamenta en los principios de participación, corresponsabilidad y cultura democrática que, a su juicio, deben orientar la acción educativa.

Los centros alertan de las dificultades organizativas

ADIMAD advierte de que la prolongación del conflicto repercute en el conjunto de la comunidad educativa. Según el comunicado, los equipos directivos están realizando un importante esfuerzo para mantener el funcionamiento de los centros y garantizar la atención al alumnado en un contexto marcado por la incertidumbre.

La asociación señala también las dificultades que afrontan las familias debido a las alteraciones de la actividad escolar habitual. A ello se suma la preocupación que pueden experimentar los estudiantes por la continuidad de sus procesos de aprendizaje, especialmente en aquellas enseñanzas sometidas a una mayor presión académica.

El documento recoge que diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid han informado de problemas para garantizar el desarrollo ordinario de todas las actividades lectivas y de la necesidad de adaptar diariamente la organización de los recursos disponibles.

Para ADIMAD, estas circunstancias refuerzan la conveniencia de crear espacios de encuentro que permitan reducir la incertidumbre y avanzar hacia soluciones duraderas. La asociación sitúa así el diálogo institucional como una herramienta para afrontar las dificultades que afectan a la organización escolar y a la continuidad de la actividad docente.

La calidad de la enseñanza pública, en el centro

La organización defiende que el fortalecimiento de la educación pública debe constituir un objetivo prioritario y que cualquier proceso de mejora debe mantener como referencias la calidad educativa, la equidad, la inclusión, la convivencia y la atención adecuada al alumnado.

ADIMAD considera que estas metas son compartidas por los distintos actores de la comunidad educativa y deben orientar la respuesta a la situación actual. En este sentido, reitera su compromiso con una escuela pública de calidad, inclusiva y moderna, capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

El comunicado no detalla medidas concretas para resolver el conflicto ni identifica propuestas específicas de negociación. Su mensaje se centra en reclamar a la Administración educativa la apertura de una vía de diálogo y en advertir de las consecuencias que, según la asociación, está teniendo la prolongación de la situación sobre los centros, las familias y los alumnos. La petición de ADIMAD sitúa a los equipos directivos en el debate sobre la estabilidad del sistema educativo madrileño y subraya la necesidad de que las dificultades organizativas puedan abordarse mediante la interlocución institucional y la colaboración entre los actores implicados.

Educación publica una nueva guía para prevenir y abordar el acoso escolar y el ciberacoso

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes establece un marco común para que los centros educativos diseñen protocolos de prevención, detección e intervención ante situaciones de acoso, con especial atención a los riesgos digitales y al alumnado vulnerable.

VICTORIA MORET URIBE. Redactora. 30 de octubre de 2026

El Ministerio de Educación ha publicado una nueva *Guía para el diseño de protocolos de acoso escolar y ciberacoso*, con el objetivo de reforzar la protección del alumnado y ofrecer a los centros educativos criterios comunes para prevenir, detectar y abordar estas situaciones. La publicación reúne recomendaciones legales y prácticas dirigidas a las administraciones educativas y a los centros escolares para desarrollar o revisar sus protocolos de actuación. La propuesta apuesta por una respuesta coordinada, inclusiva y eficaz, que sitúe la prevención y la detección temprana en el centro de la convivencia escolar.

Un marco común para identificar el acoso escolar

La guía busca que todos los centros educativos cuenten con criterios claros para identificar y abordar el acoso escolar y el ciberacoso. Para ello, explica cómo distinguir estas situaciones de los conflictos puntuales entre estudiantes, recoge las distintas formas en las que puede manifestarse el acoso y analiza las circunstancias que pueden hacer que algunos alumnos sean más vulnerables. A partir de estas pautas, el documento ofrece orientaciones para mejorar la actuación de los centros y las administraciones educativas, con especial atención a la prevención, la detección temprana y la protección del alumnado afectado. Entre sus principales líneas de actuación destacan:

En primer lugar, apuesta por la prevención primaria, promoviendo una cultura de paz, participación, inclusión y relaciones positivas dentro de la comunidad educativa. También destaca la importancia de la detección temprana, mediante la identificación de señales de alerta y la habilitación de canales seguros y confidenciales

para comunicar posibles casos de acoso. Asimismo, presta especial atención a los riesgos digitales asociados al uso de redes sociales, videojuegos en línea y nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial y la difusión de contenidos manipulados. Otro de sus ejes es la protección del alumnado vulnerable, con medidas específicas para abordar situaciones de acoso relacionadas con la discapacidad, el autismo y la diversidad afectivo-sexual y de género. Por último, propone una intervención restaurativa orientada a proteger a las personas afectadas, reparar el daño causado y recuperar las relaciones dentro de la comunidad escolar. La inclusión de los riesgos vinculados a la inteligencia artificial y a la manipulación de contenidos digitales responde a la necesidad de adaptar los protocolos educativos a las nuevas formas de interacción y a las amenazas que pueden surgir en internet.

Siete fases para actuar ante posibles casos de acoso

La publicación plantea una hoja de ruta estructurada en siete fases para orientar a los centros educativos desde la detección de una posible situación de acoso hasta su seguimiento posterior. El procedimiento contempla la detección y comunicación del caso; la apertura del protocolo y la adopción de medidas inmediatas de protección; la recopilación de información y evidencias; el análisis de la situación y la toma de decisiones; las comunicaciones y notificaciones correspondientes; el diseño de un plan integral de intervención, con medidas restaurativas; y, finalmente, el seguimiento y la evaluación de las actuaciones. La última fase establece un periodo mínimo de seguimiento de seis meses para evaluar la eficacia de las medidas adoptadas y comprobar que las acciones preventivas continúan funcionando. De este modo, la intervención no termina con la resolución inicial del caso, sino que incorpora una evaluación posterior para detectar posibles nuevas situaciones y consolidar un entorno escolar seguro.

Hacia una convivencia escolar más segura e inclusiva

Con esta guía, el Ministerio de Educación ofrece a las administraciones y a los centros educativos una referencia común para reforzar sus procedimientos frente al acoso escolar y el ciberacoso. La propuesta combina la prevención, la detección temprana, la protección de los estudiantes y la reparación del daño, con especial atención a las nuevas amenazas digitales y a las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad. Y pretende contribuir a que los centros dispongan de herramientas más claras y coordinadas para actuar ante posibles casos de acoso, fortalecer la convivencia y garantizar entornos educativos seguros e inclusivos para todos los estudiantes.

¿Sacan mejores notas los países más felices? Lo que revelan PISA 2025 y el ranking mundial de felicidad

Felicidad y resultados educativos no van necesariamente de la mano. Mientras Singapur y los sistemas asiáticos destacan en PISA 2025, Finlandia lidera el bienestar y Costa Rica sorprende con un cuarto puesto mundial. España ocupa la posición 41 en felicidad, por detrás de México y Uruguay.

MIRANDA ESCOLAR. 02 de noviembre de 2026

¿Existe una relación entre los resultados académicos de un país y la felicidad de sus ciudadanos? ¿Las sociedades cuyos estudiantes obtienen mejores calificaciones son también aquellas en las que las personas se sienten más satisfechas con sus vidas?

La comparación entre PISA 2025, la última evaluación internacional publicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el World Happiness Report 2026 ofrece una primera conclusión: los países y economías que encabezan ambas clasificaciones son muy diferentes.

Mientras el rendimiento académico internacional está liderado por sistemas educativos asiáticos, las primeras posiciones de felicidad están ocupadas principalmente por países del norte de Europa, con la destacada excepción de Costa Rica, que alcanza el cuarto puesto mundial.

La comparación requiere, no obstante, una precaución metodológica. PISA evalúa competencias de estudiantes de 15 años, mientras que el informe de felicidad recoge la satisfacción vital declarada por la población general. Ambos indicadores miden dimensiones distintas y no permiten establecer por sí solos relaciones de causalidad.

Los diez sistemas educativos con mejores resultados en PISA 2025

Los resultados de PISA 2025, publicados el 8 de septiembre de 2026, sitúan a las cuatro jurisdicciones chinas de Pekín, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang y a Singapur a la cabeza del rendimiento académico internacional.

Para comparar los sistemas educativos en su conjunto, ÉXITO EDUCATIVO ha utilizado la media simple de las puntuaciones en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Este indicador permite obtener una clasificación conjunta, aunque no constituye un ranking oficial de la OCDE.

Posición	País o economía	Media PISA
1	China (Pekín, Shanghái, Jiangsu y Zhejiang)	578,7
2	Singapur	552,7
3	Taipéi Chino	531,3
4	Macao (China)	530,3
5	Japón	522,0
6	Corea del Sur	516,3
7	Estonia	511,3
8	Reino Unido	497,7
9	Nueva Zelanda	495,3
10	Canadá	495,0

La presencia de sistemas educativos asiáticos resulta especialmente significativa. Los seis primeros puestos corresponden a sistemas de Asia, mientras que Estonia aparece como la principal referencia europea.

Reino Unido, Nueva Zelanda y Canadá completan las diez primeras posiciones.

Esta distribución refleja el protagonismo de los sistemas asiáticos en las evaluaciones internacionales de competencias, aunque las puntuaciones académicas no permiten conocer por sí solas el grado de satisfacción vital de sus estudiantes o de la población general.

Los diez países más felices del mundo en 2026

El mapa cambia considerablemente cuando se examinan los resultados del World Happiness Report 2026, elaborado a partir de las evaluaciones de vida recogidas por la Encuesta Mundial Gallup entre 2023 y 2025.

Los diez países que encabezan la clasificación son:

Posición	País	Felicidad sobre 10
1	Finlandia	7,764
2	Islandia	7,540
3	Dinamarca	7,539
4	Costa Rica	7,439
5	Suecia	7,255
6	Noruega	7,242
7	Países Bajos	7,223
8	Israel	7,187
9	Luxemburgo	7,063
10	Suiza	7,018

Finlandia vuelve a ocupar la primera posición, seguida de Islandia y Dinamarca. La presencia de Costa Rica en cuarto lugar constituye uno de los resultados más destacados de la clasificación, al situar a un país latinoamericano entre los primeros puestos mundiales.

El predominio de los países nórdicos contrasta con el protagonismo asiático en los resultados educativos.

Además, ninguno de los diez sistemas incluidos en la clasificación académica conjunta coincide exactamente con los diez países que encabezan el ranking de felicidad.

Esta ausencia de coincidencias resulta llamativa, aunque no demuestra por sí sola que ambas variables carezcan de relación estadística.

Finlandia y Singapur: dos formas diferentes de destacar

La comparación entre Finlandia y Singapur resulta especialmente ilustrativa.

Finlandia encabeza la clasificación mundial de felicidad, con una puntuación de 7,764 sobre diez, pero no figura entre los diez sistemas con mejores puntuaciones conjuntas de PISA 2025.

Singapur, por su parte, ocupa el segundo puesto de la clasificación académica conjunta utilizada en este análisis, pero aparece en la posición 36 del informe mundial de felicidad, con una puntuación de 6,585.

La distancia entre ambos países en satisfacción vital alcanza 1,179 puntos sobre diez.

Esta diferencia no significa que la educación singapurense produzca menos bienestar ni que el sistema finlandés sea necesariamente superior en todas las dimensiones educativas.

Lo que muestra es que la excelencia académica y la satisfacción vital no son indicadores intercambiables.

La felicidad declarada por una población está relacionada con numerosos factores que trascienden el sistema educativo, entre ellos las condiciones económicas, las relaciones sociales, la salud, la confianza institucional y las oportunidades de desarrollo personal.

Por tanto, aunque la educación puede contribuir al bienestar de una sociedad, sus resultados académicos no deben interpretarse como una medida directa de la felicidad de sus ciudadanos.

España: entre el rendimiento académico y el bienestar social

España ocupa el puesto 41 del World Happiness Report 2026, con una puntuación de 6,540 sobre diez.

Su posición se encuentra muy próxima a la de Singapur en satisfacción vital, pese a las diferencias existentes entre ambos sistemas educativos en las evaluaciones internacionales.

Este contraste resulta relevante para el debate educativo español porque muestra que países con resultados académicos distintos pueden presentar valoraciones de bienestar relativamente similares.

No obstante, para determinar si existe una tendencia internacional es necesario comparar las puntuaciones de todos los países que aparecen en ambas bases de datos, y no limitarse a unos pocos ejemplos.

La situación española también requiere examinar indicadores más directamente relacionados con la experiencia de los estudiantes, como el sentimiento de pertenencia al centro, la motivación académica, la convivencia y las desigualdades educativas.

Estos factores permiten acercarse a una cuestión que los rankings académicos no resuelven por sí solos: cómo influye la experiencia escolar en el desarrollo personal y social de los jóvenes.

PISA 2025 incorpora nuevas claves sobre el bienestar escolar

La edición de PISA 2025 ofrece elementos especialmente útiles para ampliar el análisis.

Según los resultados publicados por la OCDE, el 76 % de los estudiantes de los países miembros declara sentirse parte de su centro educativo.

Este indicador permite abordar una dimensión distinta de la satisfacción vital de la población adulta: la experiencia cotidiana de los adolescentes dentro de las instituciones escolares.

El sentimiento de pertenencia, las relaciones con los compañeros y la percepción del entorno educativo forman parte de una visión más amplia de la calidad de la educación.

La última edición de PISA también muestra un deterioro general de los resultados medios de los países de la OCDE, especialmente en comprensión lectora.

Esta evolución abre un doble interrogante: cómo mejorar las competencias académicas de los estudiantes y cómo hacerlo sin descuidar su bienestar, motivación y desarrollo personal.

Iberoamérica: Costa Rica es el cuarto país más feliz del mundo, México el 12.º, Uruguay el 31.º y Chile el 50.º

La comparación entre los resultados de PISA 2025 y el World Happiness Report 2026 ofrece algunos de sus contrastes más interesantes en Iberoamérica.

Costa Rica ocupa el cuarto puesto mundial en felicidad, México el 12.º, Uruguay el 31.º y Chile el 50.º, mientras que España aparece en la posición 41.

País	Puesto mundial de felicidad 2026	Puntuación
Costa Rica	4.º	7,439
México	12.º	6,972
Uruguay	31.º	6,635
España	41.º	6,540
Chile	50.º	6,302

Fuente: World Happiness Report 2026. Puntuaciones medias de satisfacción vital correspondientes al periodo 2023-2025.

El caso más destacado es el de Costa Rica, que alcanza una puntuación de 7,439 sobre diez y se convierte en el país latinoamericano mejor situado en la clasificación mundial de felicidad.

Su cuarta posición supone, además, el mejor resultado histórico de un país de América Latina en este informe, por delante de economías como Suecia, Noruega o Suiza.

La situación resulta especialmente interesante al compararla con los resultados educativos internacionales. Costa Rica no figura entre los sistemas con mejores puntuaciones de PISA 2025, lo que invita a estudiar el peso de factores sociales, económicos y culturales en la satisfacción vital de su población.

México constituye otro ejemplo significativo. Con una puntuación de 6,972, ocupa el puesto 12 del mundo en felicidad, una posición muy superior a la que cabría anticipar si se utilizara exclusivamente el rendimiento académico como indicador del bienestar de una sociedad.

En América del Sur, Uruguay lidera la clasificación regional de felicidad con el puesto 31 mundial y una puntuación de 6,635. El país también ha destacado tradicionalmente entre los sistemas latinoamericanos con mejores resultados relativos en las evaluaciones educativas internacionales, aunque mantiene una distancia considerable respecto a los países que encabezan PISA.

Chile, por su parte, ocupa el puesto 50 del ranking de felicidad, con una puntuación de 6,302. El país constituye un caso relevante porque sus resultados educativos han estado históricamente entre los más elevados de América Latina, sin que ello se traduzca en una posición equivalente en la clasificación internacional de satisfacción vital.

La comparación con España, situada en el puesto 41 con 6,540 puntos, introduce otro elemento de reflexión: países latinoamericanos como Costa Rica y México superan a España en felicidad declarada, pese a las diferencias existentes en renta per cápita y rendimiento educativo.

El papel de la educación en el bienestar de las sociedades iberoamericanas

Estos resultados refuerzan la conveniencia de analizar el éxito educativo desde una perspectiva más amplia que las puntuaciones académicas.

En América Latina, las relaciones familiares y comunitarias, las redes de apoyo social y las condiciones culturales pueden desempeñar un papel relevante en la valoración que las personas hacen de sus vidas. Sin embargo, no sería riguroso atribuir directamente a estos factores las posiciones de cada país sin un análisis estadístico específico.

La comparación también muestra que los sistemas educativos afrontan desafíos diferentes. Mientras algunos países necesitan mejorar de manera sustancial las competencias académicas de sus estudiantes, otros deben prestar especial atención a la equidad, la convivencia escolar y el bienestar emocional.

En este sentido, ÉXITO EDUCATIVO ya abordó las diferencias internacionales de rendimiento en el reportaje «¿Los países más inteligentes educan mejor o son más inteligentes porque educan mejor?», en el que se cruzaron los resultados de PISA con una clasificación internacional de cociente intelectual, analizando tanto sus coincidencias como sus limitaciones metodológicas.

La comparación actual incorpora una dimensión diferente: la satisfacción vital de las sociedades. Los datos completos pueden consultarse en el World Happiness Report 2026, que recoge la clasificación internacional y examina distintos factores asociados al bienestar.

La conclusión para Iberoamérica es que el rendimiento académico y la felicidad no siguen necesariamente trayectorias paralelas. Costa Rica y México muestran que es posible alcanzar posiciones destacadas en satisfacción vital sin liderar las evaluaciones educativas, mientras que Chile y Uruguay permiten observar otros perfiles dentro de la región.

¿Existe realmente una relación entre rendimiento académico y felicidad?

La ausencia de coincidencias entre los dos grupos de diez primeros clasificados es llamativa, pero no demuestra que ambas variables carezcan de relación.

Para determinarlo sería necesario cruzar las puntuaciones de todos los países presentes en los dos estudios y calcular su correlación estadística.

También habría que considerar las diferencias económicas, sociales y culturales que pueden influir simultáneamente en el rendimiento académico y en la satisfacción vital.

Además, algunas de las unidades evaluadas por PISA, como Macao o las jurisdicciones chinas participantes, no son directamente comparables con los países incluidos en el informe de felicidad.

Por tanto, el análisis debe distinguir entre la comparación descriptiva de los rankings y una investigación estadística internacional.

El éxito educativo, más allá de las clasificaciones

Los resultados plantean una reflexión de fondo sobre los objetivos de la educación.

Las evaluaciones internacionales permiten conocer qué competencias adquieren los estudiantes y comparar el funcionamiento de los sistemas escolares. Son herramientas relevantes para identificar fortalezas, debilidades y desigualdades. Sin embargo, la calidad de un sistema educativo no puede reducirse exclusivamente a sus resultados en pruebas estandarizadas.

La educación también desempeña un papel en el desarrollo personal, la participación social, la convivencia y la preparación de los jóvenes para afrontar su vida adulta. El contraste entre PISA 2025 y el World Happiness Report 2026 no demuestra que los mejores sistemas educativos produzcan sociedades más felices, pero tampoco permite descartar esa relación.

Sí muestra que el rendimiento académico y la felicidad dibujan mapas internacionales diferentes, y que comprender sus vínculos exige ir más allá de las posiciones que ocupa cada país en una clasificación.

Curis: el problema no es la caricatura, sino la humillación

Los llamados curis llevan las bromas escolares a las redes sociales y pueden convertir una caricatura en una forma de humillación pública. El reto de los centros educativos es distinguir el humor del acoso, proteger a las víctimas y educar en la responsabilidad digital, con un papel clave de la criminología en la prevención de estas conductas.

ABEL GONZÁLEZ GARCÍA. Director Departamento Criminología en Udima Universidad a Distancia de Madrid.
05 de noviembre de 2026

Cada generación ha encontrado una forma de reírse de sus profesores, de sus compañeros y de las pequeñas contradicciones de la vida escolar. Antes eran los motes, los dibujos en la última página del cuaderno o las imitaciones en el patio. Hoy son los *curis*: caricaturas digitales que circulan por TikTok e Instagram y que, bajo una apariencia humorística, pueden convertirse en instrumentos de humillación pública. Sería un error considerar que estamos ante una novedad absoluta. Pero también lo sería pensar que nada ha cambiado.

Desde la criminología conviene distinguir entre la conducta y el entorno que la hace posible. La burla no nació con las redes sociales. Lo nuevo es su capacidad de difusión, permanencia y reproducción. Un dibujo que antes veían cinco alumnos puede alcanzar a cientos de personas, permanecer accesible y reaparecer cuando su protagonista creía haberlo olvidado. Y esa diferencia no es menor: cambia la intensidad del daño, la audiencia y las posibilidades de defensa de quien lo sufre. No todo *curi* es acoso escolar. La sátira, incluso cuando resulta incómoda, forma parte de la expresión social y puede servir para cuestionar dinámicas escolares. Confundir cualquier caricatura con violencia supondría desdibujar el concepto de acoso y responder desproporcionadamente antes casos que no lo son. Criticar una práctica docente o una norma escolar no equivale a atacar la dignidad de una persona; esa distinción debemos preservarla. Pero tampoco debemos caer en la trampa contraria: interpretar cualquier publicación como una simple broma porque su autor asegura que pretendía divertir. La intención importa, pero no borra el contexto del daño ni sus consecuencias.

La pregunta relevante no es únicamente si el dibujo provoca risa, sino quién se ríe, de quién, ante qué público y con qué efectos. Cuando una caricatura utiliza el origen, el cuerpo, la discapacidad, la orientación sexual o una situación de vulnerabilidad para señalar a alguien, deja de ser inocente. Y cuando la comunidad escolar comparte, comenta y celebra esa exposición, la agresión puede adquirir una dimensión colectiva. La persona ridiculizada no se enfrenta ya a un autor, sino a una audiencia. Aquí aparece uno de los mecanismos que más nos interesan a quienes estudiamos la conducta antisocial: el refuerzo social. Las visualizaciones, los comentarios y la aprobación del grupo pueden incentivar nuevas publicaciones cada vez más extremas. A ello se añade el anonimato, que puede reducir la percepción de responsabilidad, aunque no garantice impunidad. No hace falta imaginar a un adolescente especialmente cruel: basta, en ocasiones, con una dinámica grupal en la que nadie quiere ser el siguiente objetivo y muchos prefieren participar antes que cuestionarla (hablamos de los testigos, esa figura clave en la convivencia escolar).

También conviene recordar que la frontera entre el aula y el espacio digital es ficticia. Las relaciones de poder, los conflictos y las exclusiones que existen en el instituto continúan por la tarde en los teléfonos móviles. Una publicación hecha fuera del horario escolar puede modificar profundamente la convivencia del día siguiente. Por eso, despachar estos episodios como «cosas de internet» equivale a ignorar una parte sustancial de la vida de los adolescentes.

¿Cómo deberían reaccionar los centros? Ni con una persecución indiscriminada de cuentas anónimas ni con una tolerancia resignada. Necesitan criterios claros para diferenciar humor, conflicto puntual, hostigamiento y posibles conductas delictivas; escuchar a la persona afectada; valorar el alcance de la difusión y activar los protocolos de protección cuando corresponda. Las respuestas disciplinarias, cuando procedan, deben ser proporcionadas y respetar las garantías del alumnado. Y ante amenazas, difusión de contenidos íntimos u otros hechos potencialmente delictivos, debe intervenir quien tenga competencia para hacerlo. Sin embargo, la prevención no puede reducirse a localizar autores y cerrar perfiles. Debemos enseñar algo mucho más difícil que manejar una aplicación: comprender el impacto de nuestras acciones sobre otras personas. Eso implica trabajar la empatía, la responsabilidad de quienes reenvían, el papel de los espectadores y la capacidad de frenar una humillación colectiva. Las familias también tienen un papel, no como policías permanentes del móvil, sino como referentes de convivencia y ciudadanía digital.

Los *curis* no son, por sí mismos, la prueba de una generación más violenta ni de una escuela desbordada. Son una manifestación visible de un desafío antiguo en un escenario tecnológico nuevo: aprender a convivir sin convertir la diferencia en motivo de desprecio. La educación no debería aspirar a eliminar el humor de las aulas. Debería conseguir que nuestros jóvenes comprendan una distinción elemental: reírnos juntos fortalece los vínculos; reírnos de alguien hasta dejarlo solo puede destruirlos. Y en todo esta panorama híbrido contar con criminólogos y criminólogas en los centros educativos se deviene en algo fundamental.

educational INTERNATIONAL MAGAZINE EVIDENCE

Treinta años de LOGSE. La ‘reunionitis’ como epidemia pedagógica OPINIÓN

Felipe J. de Vicente Algueró.

La LOGSE no solo nos trajo una catarata de conceptos, teorías y prácticas englobadas bajo el nombre de pedagogismo**.** No solo cambió el noble oficio de enseñar por el de “aprendizaje significativo”. Ni el aula por un entorno flexible, dinámico y centrado en el estudiante, o la autoridad del profesor por el acompañamiento y guía del aprendizaje. Y muchas cosas más. La LOGSE trajo algo más: una fiebre desmedida por la reunionitis, por reunirse por cualquier motivo, multiplicando encuentros muchos de ellos inútiles e ineficaces.

La reunionitis se ha convertido en una verdadera epidemia contra la que no hay vacuna. Existen, entre los epidemiólogos especializados en enfermedades pedagógicas, diversas teorías sobre el origen de la epidemia, teniendo en cuenta el historial clínico de los autores de la ley y sus entusiastas seguidores. Unos investigadores se remontan a los soviets, las asambleas de trabajadores de la revolución rusa, pero en este caso la propagación se terminó cuando los revolucionarios llegaron al poder y solo hubo una reunión: la del politburó del Partido Comunista que suplía a todas las demás. Pero la etapa en que todo eran soviets, o sea, reuniones, sigue siendo la referencia del revolucionario más fervoroso.

Otros especialistas consideran que la mayoría de los autores y defensores de la LOGSE fueron estudiantes durante y después el **mayo del 68** y participaron de las continuas y soporíferas asambleas de Facultad. El virus inoculado entonces no fue eliminado y mutó en forma de reunión pedagógica. La reunión viene a ser un revival de aquellas asambleas, generalmente disueltas por los grises, en las que se cantaba la Internacional y el “No serem moguts”.

Hay un sector de epidemiólogos pedagógicos que sitúan el foco en el modelo de autogestión yugoslavo. Una parte muy importante de la progresía de entonces admiraba el modelo yugoslavo como una alternativa a la rígida planificación soviética y al capitalismo liberal (hoy sería neoliberal). En la entonces Yugoslavia las empresas eran de los obreros. Ellos decidían todo, eso era la autogestión. Y el paraíso de las reuniones. Al menos tres: la asamblea de trabajadores, la junta de gestión y el consejo obrero, además de los diversos comités especializados. ¿Y cuándo trabajaban? En los ratos libres.

Todos los obreros yugoslavos, sea cual sea su formación, participaban en la toma de decisiones, algunas de ellas de gran complejidad técnica. Allí se discutía todo, desde el precio del comedor hasta si se compraba una grúa. Los obreros sin formación financiera tenían que votar inversiones complejas. Y así les fue. La productividad se vino abajo y Yugoslavia terminó con una de las economías más ineficaces del mundo, con sus habitantes pugnando por salir del camarote: de un único país salieron los 7 actuales.

En el modelo traído por la LOGSE hay diversos tipos de reuniones. En niveles estándar se pueden señalar: reuniones de evaluación, de grupo, de nivel, de departamento, de ámbito. Y luego está la reina de las reuniones: **el claustro**. En los años más duros de la epidemia de reunionitis, el claustro era soberano. Casi tanto como el Parlamento inglés que, al no estar sometido a Constitución escrita, puede hacerlo todo, hasta proclamar la República. De poco servía a veces acudir a la ley. El claustro está por encima.

Nada más parecido a las añoradas asambleas de Facultad aquellos claustros, sobre todo en los años de la primera aplicación de la LOGSE. Un servidor, que ha vivido (o padecido) las asambleas de antaño y los claustros de entonces no se extraña. En mi larga vida de docente he visto de todo, por ejemplo, **a** un claustro decidir que el perímetro del instituto era "zona desnuclearizada"**.** Y, por supuesto, adhesiones a manifiestos, declaraciones, huelgas… que nada tenían que ver con la enseñanza. ¡Ah! Y muy democrático: si el claustro decidía huelga, todos estaban obligados a seguirla, aunque hubieran votado en contra.

Hoy, el péndulo se ha ido al otro extremo y, en no pocos casos, el claustro sirve de cobertura para amparar decisiones autoritarias de las direcciones que se apoyan en el voto de quienes tienen miedo a perder su plaza, su prebenda o sufrir alguna represalia. Así, bajo el paraguas de "lo ha decidido el claustro" se imponen normas arbitrarias de convivencia, se desvirtúan programaciones, se aplican horarios… contra la norma escrita.

Un capítulo aparte son las reuniones con padres de las que hay diversos tipos. Por un lado, las generales de la dirección con todos y, por otro, las más reducidas del profesorado con los padres de un grupo. En principio son reuniones informativas, pero todas acaban en un "¿qué hay de lo mío?", o sea, "a mi hijo le pasa esto" y acaban en un consultorio o en un parapeto para frenar quejas y lamentos de los progenitores para quienes siempre su vástago tiene razón.

En un segundo nivel están las reuniones *premium*, incluso con algún tentempié. Las reuniones de directores de zona, las de directores con la inspección o con los directores de servicios territoriales. Incluso con algún gran tótem de la administración educativa. Pero estas últimas no son nada asamblearias. Se va a escuchar y a obedecer lo que ha decidido el politburó pedagógico-administrativo. El guirigay queda para los sufridos profesores. Ahí se ve que aún hay clases y jerarquías. Una subespecie son las reuniones de las comisiones de matriculación, quizás las más tediosas.

Luego están las reuniones más fetén: las del Consejo (soviet en ruso) Escolar de Centro. Además, para los más cafeteros están los Consejos escolares municipales y los autonómicos. Y, por supuesto, el Consejo Escolar del Estado, pero al menos por ir a este te pagan dietas que cubren un menú de 15 € y, si vienes de fuera de Madrid, noche en un hotel de tres estrellas y viaje en tarifa turista.

Como director y secretario he participado en muchos consejos escolares. La reunión no puede ser más variopinta y fascinante. Personas que, siendo honradísimas y estupendas, no tienen ni idea de educación decidiendo sobre la programación del centro, los currículums, el presupuesto y hasta sobre si un determinado profesor imparte bien sus clases. Y allí opina la señora de la limpieza (solía ser de lo más sensato) o un chaval de 13 años o un abnegado padre de familia que ni tan siquiera saben (y ni falta les hace) que es una evaluación diagnóstica, formativa o formadora, o una situación de aprendizaje o el perfil competencial de salida. Al final, estas reuniones acaban siendo un largo discurso del director con los demás asistentes mirando el reloj.

Algunas de estas reuniones pueden ser útiles, pero no todas y siempre que no se alarguen excesivamente, es decir, que se vaya al grano. Pero esto es excepcional. Dice Gandalf (El Señor de los Anillos): *Todo lo que tenemos que decidir es qué hacer con el tiempo que se nos ha dado***.** Y el tiempo es limitado y llenándolo de reuniones inútiles no se mejora la educación. Quizás tenía razón el economista John Kenneth Galbraith cuando decía *que las reuniones son indispensables cuando no quieres hacer nada.* Muchas de estas reuniones están ligadas a la agobiante maraña burocrática a la que están sometidos los centros. Actas, informes a rellenar, expedientes… que requieren previamente una reunión porque así lo ha decidido la administración.

Los economistas han acuñado el término *coste de oportunidad* para calcular lo que renuncias por tomar una decisión en lugar de otra. El coste de oportunidad de las empresas yugoslavas por apostar por continuas asambleas en detrimento del trabajo productivo se podía calcular bien (y hay trabajos científicos que lo han estudiado para algunas empresas concretas). ¿Cuál es el coste de oportunidad de dedicar tantas y tantas horas a reuniones, muchas de ellas largas e ineficaces, en lugar de que cada profesor dedique más tiempo a su trabajo como docente? Pregúnteselo a PISA.

Felipe J. de Vicente Algueró. Vicepresidente de la Fundación Episteme. Licenciado en Filosofía. Doctor en Historia. Funcionario del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Profesor de Historia Económica de España, Universitat de Barcelona (1987-2002). Fue consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

La educación robada: Por qué el cientificismo evidence-based no puede encontrar lo que busca OPINIÓN

Alfonso A. Gracia Gómez**.** 3 de noviembre de 2026

Nos situamos en el París de 1844. La policía busca desesperadamente una carta. No es una misiva cualquiera, se trata de un documento de alto valor político sustraído de las cámaras reales por el ministro D., quien seguramente pretende utilizarla para realizar un chantaje. El prefecto, encargado de localizar el objeto, ha organizado un dispositivo de búsqueda extraordinariamente exhaustivo con el que pretende rastrear cada milímetro de la estancia en que se aloja el sospechoso. Sus agentes tienen la orden de perforar las patas de las sillas con agujas, despiezar cada mueble y examinar el entablado de los suelos con lupa. Tras varios días, no queda un rincón del edificio que no haya sido minuciosamente analizado. Sin embargo, la carta sigue sin aparecer.

Este es el escenario trazado por Edgar Allan Poe en su famoso relato *La carta robada*, obra que ha suscitado innumerables estudios debido a la nitidez con la que expone un error epistemológico dominante en gran parte de la investigación psicológica y educativa de los siglos XX y XXI. El proceder del prefecto está condenado al fracaso porque se obceca en hallar un rastro material, una pista, a partir de una metodología estandarizada que pretende agotar la realidad mediante la inspección del más mínimo rincón. Podemos decir que el prefecto de policía es un *empirista***.**

Una búsqueda exhaustiva se agota en su propia meticulosidad. Ante la insuficiencia de tal modo de proceder, el texto de Poe introduce la figura del detective Dupin, quien se rige por principios metodológicos radicalmente diferentes: para él, la eficacia de una indagación no depende de la minuciosidad del escrutinio; no basta con mirar, sino que además hay que descifrar las intenciones de quien, en este caso, ha ocultado el objeto. Así, a diferencia de la inspección técnica de la policía, Dupin realiza un ejercicio de introspección intelectual que trata de dar respuesta a una pregunta clave: ¿cómo se puede ocultar un objeto ante quien lo mira a través de una lupa?

En este cambio de perspectiva se produce el encuentro entre dos formas irreconciliables de entender la realidad: *Dupin ya no busca rastros físicos, sino que interpreta la escena*. Por ello, mientras el policía solo es capaz de ver signos (objetos definidos por su ubicación espacial y con un significado unívoco y predecible), el detective comprende la realidad conforme a una «lógica de los significantes». En esta, las marcas ya no están sujetas a una significación fija y aislada, sino a una estructura de pensamiento de la que depende el sentido. En pocas palabras, Dupin se comporta como un *racionalista***.**

Siguiendo estos preceptos, nuestro detective advierte que el ladrón ha logrado burlar el escrutinio policial mediante una estrategia sencilla: en lugar de esconder la carta (que es lo que se esperaba de él), ha decidido exponerla. La ha dejado a la vista de todos, arrugada y manchada en un tarjetero, de modo que el documento se presenta como lo que no es, camuflado bajo la apariencia de un desecho intrascendente. Para recuperarla, Dupin solo debe elaborar un pliego similar que sustituya al verdadero y reproducir el engaño, esta vez, no ante la policía, sino ante el propio ministro que perpetró el robo. *La carta ha aparecido***.**

Así las cosas, no es azaroso que Dupin sea francés, pues encarna esa estirpe de pensamiento que en filosofía denominamos «continental». Según esta tradición, el saber es mucho más que una correspondencia entre la palabra y la cosa; consiste, ante todo, en una operación del entendimiento mediante la cual *un sujeto constituye la realidad***.** El mundo deviene tal para nosotros a través de una intervención que propone una lógica de carácter exhortativo: una estructura que dota de arquitectura a la experiencia.

En la orilla opuesta se sitúa la tradición anglosajona, marcada por esa lógica policial tan característica del empirismo contemporáneo. En ella se tiende a dictaminar que la verdad de un aserto depende de la pericia del investigador para amontonar pruebas, como si se tratara de un litigio judicial. De esta manera, lejos de aproximarnos a lo que buscamos, la investigación contribuye inadvertidamente a ocultar los procesos lógicos de configuración subjetiva implicados en toda producción de conocimiento y, muy especialmente, en aquellos que definen el tipo de relación intersubjetiva en que consiste el aprendizaje.

Este es el cimiento filosófico de las corrientes que se autodenominan *evidence-based*: un modelo heredero de una tradición analítica (acaso mal entendida) que reduce el lenguaje a mera verificación y extrae de ahí su pretensión de ser el único modo de conocimiento cabal; una autoridad que se arroga al presentarse como la única postura capaz de defender un saber científico provisional y perfeccionable. Así, elevan su *reducción del conocimiento al dato* como blindaje ante un «enemigo dogmático» inexistente; un espejismo que en realidad proviene de su propia incapacidad para comprender que el conocimiento nunca es un dato desnudo, sino que depende necesariamente de las estructuras subjetivas que lo configuran o, mejor dicho, que lo constituyen.

Pese a su inconsistencia, la creencia de que cualquier metodología ajena a la mera búsqueda del dato es dogmática está muy diseminada. Contra ello, cabe señalar que ningún autor de relieve —tampoco en el seno del racionalismo— ha defendido jamás que los *hallazgos científicos sean definitivos* o que la experiencia carezca de peso. Sin embargo, la oposición entre racionalistas «dogmáticos» y empiristas «falibles» ha servido para alimentar cuadros sinópticos útiles para la divulgación escolar, pero basados en una dicotomía tendenciosa. No es posible formular una teoría cabal del conocimiento que se desentienda de lo que forma parte de su propia definición: el saber científico debe poder corregirse y ampliarse, y por ello toda epistemología ha intentado explicar la manera en que tal proceso ocurre. De esta necesidad no se olvidan los racionalistas; sí lo hacen, en cambio, quienes hoy promocionan el uso heurístico de la *inteligencia artificial generativa.* Estos modelos representan la culminación de los valores empiristas, en tanto que entienden el conocimiento como el resultado de un cálculo de probabilidades sobre secuencias desordenadas de datos; un proceder que, por lo mismo, prescinde de las leyes lógicas subjetivas necesarias para configurar un sentido.

Paradójicamente, no es la concepción racionalista, sino la empirista, la que tiende a olvidar la condición provisoria del saber científico. Lo hace al amparo de una definición clásica del conocimiento que se remonta a Platón, según la cual este consiste en una «creencia verdadera justificada». A partir de esta fórmula, el afán probatorio del empirismo contemporáneo se centra casi exclusivamente en la justificación, la cual identifica apresuradamente con el método científico. Con ello, se apropia del prestigio de autores como Descartes o Galileo**,** pero ignora la verdadera naturaleza del rigor metodológico que estos encarnaron. Para el racionalismo clásico, el método no cumple una función meramente justificativa —al contrario de lo que parecen entender los actuales empiristas—, sino fundamentalmente heurística: *es la racionalidad la que permite descubrir la verdad* que se oculta bajo la apariencia de lo probatorio. No es solo que los sentidos nos engañen; es que los datos, sin esta «luz de la razón», carecen de todo significado.

La demostración científica no debe entenderse como el «sello de calidad» de un proceso de recolección, sino como el motor que vuelve visible lo que antes era opaco. Al reducir el método a una mera fuerza probatoria externa, el paladín del empirismo *evidence-based* olvida que *la acumulación de indicios es, por sí sola, estéril.* No permite descubrir nada porque carece de la ley lógica que dota de visibilidad al objeto; en su lugar, convierte el dato en un fetiche e ignora que, sin la luz del entendimiento, un rastro no es más que ruido. El propio Hume, como buen empirista, ya señaló que la repetición de los hechos no muestra regularidades, sino que a lo sumo genera un hábito. Sin embargo, la costumbre jamás puede constituir, por sí misma, una operación auténticamente demostrativa ni, mucho menos, inventiva.

Llegados a este punto, se hace imperativo denunciar al *false friend* que se agazapa bajo lo que, con tan poco acierto, se traduce como «basado en evidencias». Esta expresión ha sido asimilada de forma acrítica por la psicología y la pedagogía contemporáneas**,** que han aceptado el evidencialismo como único patrón de validez. Incluso desde posiciones presuntamente críticas se ha asumido un «fetichismo de la prueba» que pretende convencernos de que la acumulación de datos medibles garantiza la mejora educativa. Sin embargo, en la tradición continental, lo «evidente» no se identifica con lo probatorio o lo indiciario (como ocurre con la *evidence* inglesa), sino que remite a una claridad de orden racional. Al no advertir esta brecha semántica, el cientificismo pedagogista ha identificado el acopio de indicios con el rigor de la prueba, lo que le lleva a caer en la misma trampa que el prefecto de Poe: creer que una teoría del aprendizaje puede formularse a partir de datos objetivos, en lugar de detenerse a desentrañar la lógica que mueve a los sujetos.

Así las cosas, podemos responder por fin a la pregunta: ¿por qué la ciencia *evidence-based* no encuentra lo que busca? A lo que respondemos: precisamente porque padece de una especie de ceguera selectiva ante todo lo que tiene que ver con el sentido, la motivación, la intencionalidad. El «hecho» pedagógico no es un mero dato objetivo, neutro e inerte que alguien ha guardado en un cajón; es un acontecimiento que solo cobra sentido en el seno de una estructura subjetiva y racional. La ciencia indiciaria no encuentra lo esencial porque lo esencial no se deja apresar por la estadística; porque al buscar la causa en el rastro, olvida que esta reside en las leyes: en las regularidades que permiten, precisamente, que el rastro exista.

La ceguera del empirista es el precio de haber sustituido la comprensión del fenómeno por su simple contabilidad. Al reducir la realidad educativa a fragmentos observables, el investigador se incapacita para rastrear la «carta robada» más allá de los resquicios que su lupa le permite contemplar. Bajo esta premisa, el investigador *evidence-based* parece empeñado en ganar sus litigios ignorando que en la sala reside un tribunal; utiliza los datos para abrumar al jurado en una estrategia que elude el debate e impone sus conclusiones por la fuerza del aplastamiento. Pero no hay proceso judicial sin juez, como *tampoco hay conocimiento sin razón***,** con todo lo que ello implica.

En última instancia, el empirismo resulta insuficiente para dar cuenta del proceder científico real. En el contexto eviencialista, la ciencia corre el riesgo de transformarse en una actividad totalitaria que se nutre de autorreferencias, lo que muy posiblemente explica la frenética actividad editorial de las últimas décadas: hoy los científicos, más que descubrir, se dedican a publicar. Por el contrario, los grandes hitos de la historia no fueron fruto de una recolección masiva de informaciones, sino de una labor intelectual gestada mediante la imaginación y el cálculo. El científico no persigue el suceso aislado, sino el esquema que lo articula bajo el presupuesto de la regularidad. Pero no una regularidad entendida como repetición, sino en el sentido del *arkhé* presocrático: lo regular es aquello que regula, es la ley misma. Es necesario reivindicar un pensamiento que

defienda la inteligibilidad como el cimiento de toda aprehensión de lo real. El empirista busca en la oscuridad con una lupa y una linterna; el racionalista enciende la luz de la habitación. Porque, como evidencia el relato de Poe, la verdad no se oculta en lo recóndito, sino que se muestra con claridad allí donde siempre ha estado: a la vista de quien la sepa comprender.

Alfonso A. Gracia Gómez. Profesor de Filosofía en Secundaria y Bachillerato y Profesor Asociado en la Universitat Jaume I de Castellón, investiga sobre el impacto del psicoanálisis en el pensamiento del siglo XX, particularmente en su diálogo con la filosofía de la ciencia, la hermenéutica filosófica y el posestructuralismo. Es autor de numerosas publicaciones científicas que abarcan la teoría de la literatura, la hermenéutica y el psicoanálisis, así como de textos de ficción y de ensayo orientados a la divulgación de la filosofía dentro y fuera del entorno académico.

Educación y democracia: ¿«Democracia educativa» o «Educación democrática»? OPINIÓN

Xavier Massó. 4 de noviembre de 2026

La pregunta podríamos formularla también en términos de qué sistema educativo se aviene y conviene más a una democracia. No es una pregunta ociosa. Lo que en ella se dirime es si primamos por encima de todo un funcionamiento democrático integral de la institución educativa, o si, por el contrario, lo que priorizamos es que el sistema educativo forme futuros ciudadanos libres aptos para la democracia.

No es un debate nuevo. Se remonta a las críticas a la escuela republicana de tradición ilustrada por parte del romanticismo antiautoritario de raíz rousseauniana, correspondiéndose la primera con la idea de una «educación democrática» -o educación para la democracia-, el modelo ilustrado de Condorcet y, el segundo, con el de «democracia educativa», el de Rousseau y posteriores escuelas pedagógicas surgidas a su vera -con el regalo del *vicario saboyano* incluido con la compra del producto.

En un texto a nuestro juicio de rabiosa centralidad educativa, Hanna Arendt nos recordaba que «el problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así, debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición».

Para Arendt, la escuela no pertenece ni a la esfera de lo privado ni a la de lo político (público), sino que se sitúa en lo prepolítico, o prepúblico, en la medida que le es lógica y cronológicamente anterior: se ocupa del proceso de formación previo al ingreso en la sociedad adulta, a la cual deberá haber puesto en condiciones de acceder. Una especificidad, ésta, que le confiere una característica particularmente distintiva y que le viene dada por el hecho de que «Lo que en educación puede tener validez general, no necesariamente la tiene fuera de ella, o sea, en el mundo de los adultos«.

Y así parece ser, efectivamente, tanto en el caso de la autoridad como en el de la remisión a la tradición. Mientras que en la esfera de lo público los ciudadanos se encuentran en un mismo plano de igualdad ante la ley, en educación, en cambio, no es así; entre sus agentes se da una relación asimétrica: uno, adulto, enseña; otro, niño o adolescente, aprende. A su vez, el mundo de los adultos puede vivir más unívocamente atenido a la inmediatez del presente y dar en todo caso la tradición por descontada; en la esfera de lo educativo, en cambio, no puede ser así porque, como nos sigue recordando Arendt en el mismo ensayo, «al ser el mundo siempre más viejo que los que aprenden, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado».

Hay también un aspecto que merece la pena destacar, por el olvido interesado de que ha sido objeto en las últimas décadas por parte de las pedagogías oficiales. Para Hanna Arendt, «la función de la educación consiste en enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir» (en él). Porque lo de cómo vivir en el mundo es algo que cada cual deberá en todo caso decidir según su propio criterio, a la formación del cual deberá haber contribuido la instrucción recibida durante la etapa escolar. La razón de tal puntualización es obvia y de doble raíz. Por un lado, se nos recuerda que el objetivo de la escuela es la transmisión del conocimiento, no el adoctrinamiento, y que esto ha de ser así porque el individuo es un fin en sí mismo y nunca un medio. Pasar de enseñar cómo es el mundo a indicar cómo vivir en él no parece que se avenga mucho con esta idea ilustrada de raíz kantiana.

Arendt se opone también a la consideración de la infancia y la adolescencia como etapas autónomas con sentido por sí mismas, al igual que se opone también a su sujeción a la lógica propia de la sociedad adulta. Al no ser etapas autónomas, no se pueden ni deben constituir según sus propias dinámicas «naturales» o «espontáneas», ni bajo un marco en el cual el docente sea un mero acompañante cuya función deba consistir en adaptarse al entorno propio del mundo de la infancia o de la adolescencia, limitándose a propiciar y vehicular el desarrollo de sus propias pulsiones. Así, no siendo el «mundo» de los educandos autónomo y con sentido por sí mismo, sino viniéndole dado por la vida adulta en que se resolverá, son entonces indisociables a

la educación los conceptos de autoridad y de remisión a la tradición, que a través del docente funcionan como vínculo entre el mundo adulto y el de las nuevas generaciones que un día lo serán. En otras palabras, que todo el mundo pueda estudiar es democrático, pero la enseñanza de las matemáticas no lo es. Y es que la educación no es un proceso natural ni espontáneo, sino artificial y, por lo tanto, necesariamente guiado.

Pero también hemos podido constatar que el principio de autoridad en educación estaba empezando ya a ser cuestionado en los años cincuenta del siglo XX. Vistos pues los requisitos formales de la educación, la objeción se nos plantea entonces en términos de cómo los podemos compaginar con los de una sociedad democrática. En otras palabras, y aun a riesgo de incurrir por ello en ruidos con el Santo Oficio, la cuestión es si mantener el principio de autoridad en educación significa sacrificar los valores democráticos, como sostienen unos, o si, por el contrario, como sostienen otros, es justo al revés y mantenerlo es precisamente una condición necesaria para asegurar el futuro de la democracia.

Llegados a este punto no parece, la verdad, que la noción de «educación democrática» plantee demasiados problemas conceptuales ni morales, porque afirmar que la educación (en una democracia) puede no ser ella misma «democrática» se aviene con la propia estructura del binomio docente/discente, es decir, con el modelo de la Academia que rige en el mundo occidental desde los tiempos de Platón, donde la autoridad docente se legitima en el dominio de la materia que enseña. Un modelo que ha sobrevivido a más de dos milenios de democracias, dictaduras y populismos de todo tipo y cuyo cuestionamiento se ha producido siempre históricamente en contextos demagógicos en que el poder ha querido apropiársela para transferirla a sus sicofantes, siendo por ejemplo el caso del nazismo uno de los más emblemáticos y sospechosamente menos estudiados.

Y puede que, ciertamente, el binomio docente/discente no sea todo lo democrático que desde el rigorismo más purista sería de desear, pero, al fin y al cabo, tampoco lo es la relación entre médico y paciente, sin que por ello vea nadie peligrar los sillares de la democracia. Por otro lado, si pensamos en verdades sobre las que hay que instruir en la escuela, del estilo si hubo o no *big bang*, si el aire pesa y si caliente pesa más o menos que frío o si la Tierra orbita en torno al Sol o al revés, no parece que ninguna de ellas sea decidible por votación en asamblea, como tampoco lo es si la astrología es una ciencia o una seudociencia. Simplemente, la democracia no tiene nada que decir en este tipo de menesteres, como no sea denunciar las imposturas.

La noción de democracia educativa, en cambio, sí parece plantear serios problemas, tanto de orden teórico como práctico. Impone de entrada la exigencia de un funcionamiento plenamente democrático del propio proceso educativo y de la estructura e institución que lo lleva a cabo, a saber, la escuela. Y los problemas son de calado distinto según el caso.

En realidad, lo que la idea de «democracia educativa» plantea en esencia es, desde una perspectiva digámosle libertaria, la eliminación del principio de autoridad en la escuela, poniendo como iguales a los que no lo son, es decir, proyectando la sociedad adulta en el mundo infantil y juvenil, con lo cual en lugar de estar aprendiendo las reglas del juego para algún día poder participar en él con conocimiento de causa, se decide que el juego es él mismo el aprendizaje. Una sandez comparable a afirmar que el movimiento se demuestra andando: andar no es demostrar el movimiento, sino en todo caso (sólo) mostrarlo, lo que no es para nada lo mismo.

En su versión más actualizada y elaborada, ésta de inspiración nada libertaria, la supresión del principio de autoridad se lleva a cabo transfiriéndolo a una instancia externa al proceso educativo, a un instrumento o medio que pasa a convertirse en fin. No se elimina el principio de autoridad, sino la figura que lo representaba, por el procedimiento de eliminarla o cambiar sus funciones. Es decir, convirtiendo al docente en un «*coach*» o en un consejero espiritual que simplemente tutela o, también y más futuriblemente, pero ya en avanzado estado de experimentación, substituyéndolo por una IA, a la cual parece haberse transferido incondicionalmente algo más que el modesto principio de autoridad del que aquí estábamos hablando, sino el principio de toda autoridad. Pero de esto hablaremos otro día.

Mientras tanto, maravillémonos de cómo, con sólo cuatro citas de un breve ensayo de hace tres cuartos de siglo, Hanna Arendt se basta y se sobra para, de un plumazo, despojar de sus categorías fundantes a la práctica totalidad de la literatura pedagogista de los siglos XX y XXI. Y también, de paso, a todos sus epígonos posmodernos antes incluso de que hicieran su entrada en escena. Y, de momento también, quedémonos con Hanna Arendt.

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

El 96,7 % de los centros concertados de Madrid pide cuotas, más de 1.000 euros al año de media

El XI Estudio de Cuotas de CICAE y la FAPA Francisco Giner de los Ríos detecta que el 96,7 % de los centros solicita una aportación y que en el 86,3 % de los casos se presenta como obligatoria o con consecuencias para el alumnado. Los datos se conocen después de que el Gobierno de Ayuso ampliara de 10 a 14 años los conciertos educativos

Redacción - Diario de la Educación. 3 noviembre 2026

Casi todos los colegios concertados de la Comunidad de Madrid piden dinero a las familias por una enseñanza que se financia con fondos públicos y que la ley define como gratuita. El 96,7 % de los centros analizados solicita una cuota o aportación educativa, con una media de 1.032 euros anuales por alumno y un máximo de 2.450, sin contar comedor, transporte ni extraescolares. Solo cinco colegios, el 3,3 % de la muestra, no piden nada y defienden ante las familias que la educación es gratis y que son «un colegio, no un negocio».

Son datos del XI Estudio de Cuotas de los Colegios Concertados de la Comunidad de Madrid, elaborado por la consultora Garlic B2B por encargo de la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE) y presentado el pasado 28 de octubre junto a la FAPA Francisco Giner de los Ríos. El trabajo analiza 151 de los 428 centros que componen la población estudiada. Entre marzo y abril, sus investigadores se hicieron pasar por familias que buscaban plaza en el segundo ciclo de Educación Infantil para el curso 2026-2027 y registraron, por teléfono, en visitas y por videollamada, los precios, la documentación entregada y las respuestas de los colegios cuando preguntaban qué ocurriría si no pagaban.

Una aportación «voluntaria» que pocas veces lo es

La normativa no permite cobrar por las enseñanzas concertadas: cualquier aportación debe ser voluntaria y no puede discriminar al alumnado. Sin embargo, de los 146 colegios que piden dinero, el 71,2 % presenta el pago como obligatorio y otro 15,1 % admite que se puede no pagar, pero advierte de que el alumno quedará excluido de determinadas actividades o contenidos. Solo el 13,7 % reconoce una voluntariedad real, sin consecuencias. En el 39 % de los centros que cobran, la voluntariedad no se menciona ni en la conversación ni en la documentación.

Las respuestas recogidas son elocuentes. Hay colegios que avisan de que, si no se paga, habrá que recoger al niño a las 12.30 o que no completará la formación prevista. En el Colegio Aquila, la contestación fue que la elección del centro implica también su proyecto educativo y que, si no, «hay opciones públicas». «Es gravísimo», lamenta Carmen Morillas, presidenta de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, para quien estas explicaciones convierten el pago en una condición para participar plenamente. El estudio recoge advertencias comunicadas a las familias, no exclusiones efectivamente observadas.

El informe documenta además que el 36,3 % de los colegios cobra por conceptos que la ley no contempla, como «cuota» o «proyecto educativo», un indicador que no engloba todas las irregularidades detectadas.

También constata actividades complementarias estables dentro del horario escolar, pese a que la LOMLOE lo prohíbe: el 15 % cobra por ellas y, de estos, el 59,1 % las sitúa principalmente entre las 12.00 o 12.30 y las 13.00 o 13.30. «Muchas familias no pueden recoger a sus hijos entre periodos lectivos y no tienen una posibilidad real de elegir que no participen», advierte Elena Cid, directora general de CICAE.

La opacidad completa el cuadro. El índice medio de transparencia se queda en 39,9 puntos sobre 100 y cuatro de cada diez centros no publican de forma completa en su web los precios de actividades y servicios, como les obliga una instrucción de la Comunidad de diciembre de 2023.

Más del doble en los centros mercantiles

La brecha más llamativa es la que separa a los colegios según su titularidad. Los concertados mercantiles piden de media 1.450 euros anuales, más del doble que las entidades sin ánimo de lucro, que se quedan en 680. «Bajo un mismo sistema de financiación pública, hay colegios que no solicitan cuota ni aportación educativa y otros que piden hasta 2.450 euros al año», señala Cid, que se pregunta si los importes más altos responden a necesidades educativas «o a la búsqueda de rentabilidad».

El estudio agrupa los centros en cuatro perfiles. El primero, un 28 % de la muestra, reúne las cuotas más altas, 1.748,40 euros de media: el 90,7 % son mercantiles, casi ocho de cada diez se fundaron después del año 2000

y se concentran en zonas de renta elevada. El segundo, el más numeroso (38 %), mezcla mercantiles y entidades sin ánimo de lucro, pide 865,40 euros y registra la mayor presión al cobro (8,65 sobre 11) y la menor transparencia (23,51 sobre 100). En el extremo opuesto, el cuarto grupo (15 %) solicita 432,80 euros, reconoce siempre la voluntariedad del pago y está formado sobre todo por entidades sin ánimo de lucro en barrios de menor renta.

CICAE interpreta estas diferencias como el avance de un nuevo modelo mercantilizado de concertada. En un análisis propio, al margen del informe, sitúa en el 44 % la titularidad mercantil en Madrid y sostiene que la mayoría de los centros del grupo de cuotas más altas recibió suelo público en concesión o eran privados que accedieron después al concierto. «Nos preocupa la orientación al ánimo de lucro de una enseñanza sostenida con fondos públicos», afirma Cid. Ambas entidades reclaman a la Consejería de Educación que garantice la gratuidad, supervise los cobros y la información a las familias y actúe para que cesen las prácticas ilegales.

Catorce años de conciertos en plena huelga

La política regional apunta en otra dirección. El pasado 22 de octubre, cuando se cumplía la primera semana de huelga indefinida en la enseñanza pública, el Ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso aprobó ampliar la duración de los conciertos educativos de 10 a 14 años, de modo que no se renovarán hasta 2031. La medida afecta, según la Comunidad, a más de 550 centros y unos 350.000 alumnos. Madrid ya era, junto a Baleares, la región con los conciertos más largos.

El Gobierno autonómico defiende que la decisión aporta estabilidad y protege la libertad de elección; las organizaciones de la escuela pública la ven como un nuevo refuerzo de la red concertada mientras los centros públicos reclaman más inversión. Y eso pese a que Madrid es la comunidad que menos dinero dedica por alumno en la concertada y, en la pública, paga prácticamente la mitad que el País Vasco.

En la pública, el contraste alimenta el malestar. El profesorado madrileño es el único del país que no ha recuperado las condiciones previas a los recortes de 2011 y 2012, y desde el 14 de octubre mantiene una huelga indefinida en todas las etapas no universitarias para reclamar menos horas lectivas, ratios más bajas, mejoras salariales, refuerzo de plantillas y más profesionales para atender la diversidad. Como contaba este periódico, se trata de una huelga indefinida fraguada al calor de 15 años de recortes e inacción, cuyas consecuencias se dejan ver en las aulas: más alumnos por clase, más horas lectivas, salarios rezagados y falta de apoyos ante una diversidad creciente. Una de las maestras entrevistadas tenía 26 alumnos en quinto de Primaria, once de ellos con necesidades de apoyo, y contaba con una hora diaria de Pedagogía Terapéutica.

La coincidencia retrata dos prioridades enfrentadas. Mientras los docentes de la pública piden recursos para atender a su alumnado y la negociación con la Consejería sigue bloqueada, el Gobierno regional garantiza cuatro años más de financiación a una red concertada en la que, según el estudio, la mayoría de los centros sigue cobrando a las familias lo que la ley dice que debería ser gratis.

Más de 230.000 personas, llamadas a la huelga en defensa de la universidad pública madrileña

Estudiantes, profesorado y personal de administración de las seis universidades públicas madrileñas inician dos jornadas de paro contra la infrafinanciación, el avance de la privada y la precariedad laboral

Pablo Gutiérrez de Álamo | Redacción. 4noviembre 2026

Las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid han arrancado este miércoles dos días de huelga con piquetes informativos en los campus. La convocatoria alcanza a unas 234.000 personas: cerca de 207.000 estudiantes, unos 18.750 docentes e investigadores (PDI) y alrededor de 8.700 trabajadores técnicos, de gestión y de administración y servicios (PTGAS) de la Complutense, la Autónoma, la Politécnica, la Carlos III, la Rey Juan Carlos y la Universidad de Alcalá.

La huelga la han convocado CCOO, CGT, CNT y UGT a iniciativa de la Coordinadora en Defensa de la Universidad Pública. Con ella, la protesta educativa madrileña se extiende a todas las etapas: los docentes de infantil, primaria, secundaria y FP mantienen su propia huelga indefinida desde el 14 de octubre.

La convocatoria llega tres semanas después de la intervención policial del 14 de octubre ante la Facultad de Ciencias Químicas de la Complutense, que se saldó con cinco detenidos y ocho heridos.

Un 0,4 % del PIB frente al objetivo del 1 %

La financiación es el eje del paro. Los convocantes sitúan la aportación pública a las universidades madrileñas en torno al 0,4 % del PIB regional. Lo comparan con la media española, que cifran en el 0,75 %, y con la europea, en el 0,92 %.

La referencia que esgrimen es la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). Su artículo 55.2 fija que el Estado, las comunidades autónomas y las universidades compartan el objetivo de destinar al menos el 1 % del PIB a la universidad pública, en el horizonte de 2030. Es una meta para el conjunto del país, no un mínimo fijado para cada comunidad autónoma.

Madrid responde con el modelo de financiación plurianual pactado con los seis rectores y aprobado el 20 de mayo, que suma 14.800 millones hasta 2031. Pero no todo es dinero autonómico nuevo. El propio texto lo desglosa en tres partidas:

Partida (2026-2031)	Millones de euros
Financiación de la Comunidad de Madrid	8.958,9
Otros fondos de la Comunidad	3.335,7
Ingresos estimados de las propias universidades	2.496,1
Total	**14.790,7**

La segunda partida coincide con los precios públicos que abonan los estudiantes: la Comunidad atribuye 12.294,6 millones a sus presupuestos y al capítulo de precios públicos). Además, el acuerdo advierte de que las cuantías son «programáticas y orientadoras» y dependen de los créditos que apruebe cada año la Ley de Presupuestos.

La aportación autonómica sube un 10,4 % en 2026 y un 10,6 % en 2027, pero a partir de 2029 crece en torno al 3 % anual. En 2031 será de 1.640 millones, 480 más que en 2025. Las plataformas calculan que el modelo solo llevará la financiación hasta cerca del 0,5 % del PIB.

Mientras tanto, los campus arrastran déficits. La Complutense pidió a la Comunidad un crédito de 34,5 millones y aprobó un plan de ajuste de 33 millones. La Rey Juan Carlos estudia ahora un préstamo de 40 millones. El acuerdo prevé que esos préstamos puedan descontarse de los fondos de convergencia y adicional entre 2028 y 2031.

Seis públicas frente a trece privadas

El segundo gran motivo es la competencia de la universidad privada. La región cuenta con seis universidades públicas y trece privadas (informe INAECU, UAM). La red pública no ha sumado ningún centro en casi tres décadas, mientras la Consejería tramita la creación de otras tres privadas.

Madrid es el caso más acusado de España. Con el 14 % de la población, concentra el 31 % de las universidades privadas del país y el 42 % de sus estudiantes presenciales. Aun así, las públicas siguen formando a la mayoría: unos 204.000 alumnos, frente a algo más de 100.000 en las privadas, según la propia Consejería.

Tres de las reivindicaciones de la Coordinadora apuntan a lo que llama la «privatización» del sistema. Exigen que el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso deje de promover la educación privada, que gestione la universidad como un servicio público y que dimita la consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo. Los convocantes vinculan la falta de fondos con la presión sobre los campus para buscar ingresos privados.

Precariedad y plantillas que no se renuevan

El tercer frente son las condiciones de trabajo del profesorado. La Coordinadora reclama una subida salarial, garantías de promoción, estabilidad en el empleo y el fin de los contratos precarios. También pide la reposición completa de cada jubilación.

La temporalidad es el problema de fondo. En 2023, las seis universidades sumaban 6.225 profesores asociados sobre un total de 19.560 docentes, un 31,8 %, según CSIF. La LOSU obliga a bajar la temporalidad al 8 %. El sindicato considera imposible lograrlo con la actual tasa de reposición y un sistema infrafinanciado.

La carga docente tampoco es homogénea. De media, cada docente o investigador de la red pública madrileña atiende a unos 11 estudiantes, pero en la Rey Juan Carlos la ratio sube a casi 15 (cálculo propio con datos de cada universidad y de U-Ranking).

La Comunidad aprobó en junio una oferta de 1.395 plazas para los seis campus: 1.014 de PDI y 381 de PTGAS. Aplica una tasa de reposición de hasta el 120 % en los sectores prioritarios y del 110 % en el resto . La tasa se calcula sobre las bajas de cada año, no sobre las plazas perdidas en los ejercicios de recortes.

Los salarios son otro foco. CSIF denunció en febrero que algunas universidades madrileñas retrasaban el pago de la subida salarial de 2025 y 2026, a la espera de la transferencia autonómica. El nuevo modelo solo revisará la financiación por salarios a partir de 2029, y solo por la parte de las subidas que supere el 2,5 % anual. A ello

se suma la vivienda: el propio Gobierno regional ha reconocido que su precio dificulta atraer a jóvenes investigadores.

La Comunidad defiende su acuerdo

El Gobierno regional sostiene que el modelo plurianual garantiza la estabilidad y el crecimiento de las seis universidades. Por primera vez, los campus conocen de antemano sus fondos hasta 2031. Antes negociaban cada año sin saber qué transferencias recibirían.

El acuerdo añade condiciones a las universidades: un plan estratégico hasta 2031, una memoria económica anual y contabilidad analítica antes de que acabe 2028. Las que reciban el fondo de convergencia para cubrir su déficit tendrán que aprobar un plan económico-financiero. En la apertura del curso, en septiembre, la consejera Zarzalejo afirmó que las universidades públicas empezaban el año estables y fuertes. Los convocantes le piden ahora que se siente a negociar.

Dos días de movilizaciones

El calendario difundido por CCOO prevé estas acciones:

Miércoles 4, 8.00-11.00: piquetes informativos en los campus.

Miércoles 4, mediodía: marcha contra la privatización de Ferraz a Génova.

Jueves 5, 12.00: concentración ante la Consejería de Educación.

Jueves 5, 17.30: manifestación de Atocha a la Puerta del Sol.

Durante las dos jornadas habrá también clases en la calle. Otros convocantes sitúan una asamblea a las 15.00 en la plaza del Museo Reina Sofía y la manifestación a las 18.00.

Las personas llamadas a la huelga, universidad por universidad

Universidad	Estudiantes	PDI	PTGAS	Total
Complutense (UCM)	61.003	6.770	3.376	71.149
Rey Juan Carlos (URJC)	41.797	2.811	837	45.445
Politécnica (UPM)	36.463	2.890	1.802	41.155
Autónoma (UAM)	27.916	2.635	1.127	31.678
Carlos III (UC3M)	21.054	1.808	740	23.602
Alcalá (UAH)	18.721	1.840	810	21.371
Total	**206.954**	**18.754**	**8.692**	**234.400**

Matrícula oficial de grado, máster y doctorado en centros propios del curso 2024/25, sin centros adscritos ni títulos propios. Las plantillas son del mismo periodo y no incluyen al personal investigador contratado aparte. Fuentes: UCM, UAM en Cifras 2024/25 y U-Ranking (UPM, URJC, UC3M, UAH).

Acoso en la era del algoritmo: del patio de colegio al linchamiento 24/7

La violencia entre menores ha dejado de depender de un lugar y de un horario. Una cuenta anónima, una imagen manipulada o un mensaje difundido sin consentimiento pueden desencadenar una campaña de humillación difícil de frenar y cuyas consecuencias trascienden la pantalla. El desafío para los centros educativos ya no consiste únicamente en detectar quién agrede y quién sufre, sino en intervenir en un entorno donde la inteligencia artificial multiplica las formas de hostigamiento, los espectadores participan en su difusión y las fronteras entre la vida escolar y digital se han desdibujado. ¿Están preparados los sistemas educativos para responder a esta nueva dimensión del acoso?

N. García. 4-11-2026

A veces basta una fotografía. Alguien la descarga, la manipula y la comparte en un grupo de WhatsApp. En cuestión de minutos, la imagen ha saltado de un móvil a otro; aparecen los comentarios, las burlas y las capturas de pantalla. Cuando la persona señalada llega al colegio al día siguiente, la historia ya ha recorrido medio curso. Y, aunque intente apartarse, el teléfono sigue vibrando.

El acoso escolar ha encontrado en el entorno digital un escenario que amplifica sus efectos y complica su detección. La agresión ya no necesita producirse en el aula ni durante el recreo: puede continuar por la tarde, de madrugada o durante el fin de semana. Tampoco requiere siempre un agresor visible. A veces se esconde tras un perfil anónimo, una cuenta compartida o un vídeo que alguien reenvía sin preguntarse quién aparece en él.

La tecnología no ha inventado la humillación, la exclusión ni la intimidación. Lo que ha cambiado es su alcance, su velocidad y la dificultad de ponerle fin. En ese territorio, además, la inteligencia artificial empieza a proporcionar nuevas herramientas para fabricar imágenes, voces y situaciones falsas con apariencia de realidad.

Los datos dibujan un escenario que obliga a mirar más allá de los casos que llegan a conocimiento de los centros. El VIII Informe sobre acoso escolar y ciberbullying de la Fundación ANAR y Mutua Madrileña sitúa en el 14,1 % la proporción del alumnado encuestado que afirma que él mismo o algún compañero sufre acoso presencial o ciberacoso, frente al 12,3 % registrado en la edición anterior. El documento distingue, además, entre el acoso que se produce cara a cara y el que tiene lugar exclusivamente en internet: un 7,9 % señala situaciones presenciales y un 3 % exclusivamente digitales.

No se trata únicamente de episodios aislados. El mismo informe advierte de la persistencia de algunas situaciones: el 27,6 % de los casos de acoso presencial y el 22,8 % de los de ciberacoso se prolongan durante más de un año. Detrás de esos porcentajes hay una realidad difícil de medir desde fuera: la de quienes aprenden a convivir con la amenaza, anticipan la siguiente burla o modifican sus hábitos para evitar convertirse de nuevo en el centro de atención.

El grupo de WhatsApp también puede ser un patio

La escena ya no termina cuando suena el timbre. Los grupos de mensajería, las redes sociales y los canales digitales se han convertido en espacios de relación cotidiana para adolescentes y jóvenes, pero también pueden funcionar como cámaras de eco de la agresión. Un comentario despectivo encuentra audiencia; una fotografía ridiculizante se multiplica; una exclusión del grupo puede convertirse en una forma de aislamiento que se prolonga durante días.

WhatsApp, TikTok e Instagram aparecen entre los espacios digitales más presentes en las situaciones recogidas por el VIII Informe de ANAR y Mutua Madrileña. El documento sitúa WhatsApp en el 78,4 %, TikTok en el 65,6 % e Instagram en el 50,4 %. Más allá de la plataforma concreta, el mecanismo se repite: la exposición pública convierte una burla en espectáculo y la participación de terceros puede hacer que la víctima sienta que todo el mundo está mirando.

La investigación Código 505. Un estudio sobre las ciberviolencias entre la juventud española, publicada en 2026 por Fad Juventud y el Centro Reina Sofía, amplía el foco más allá del ámbito escolar. A partir de una encuesta a 1.500 jóvenes de entre 15 y 29 años, el estudio estima que el 57 % ha sufrido alguna agresión digital durante el último año. También recoge que más de la mitad ha presenciado violencia en internet. En cuanto a las conductas de ciberacoso, el trabajo distingue entre un 9 % de jóvenes que reconoce haber sufrido situaciones graves, un 19 % que refiere experiencias moderadas y un 26 % que admite haber ejercido alguna conducta agresiva en el entorno digital.

Estas cifras no describen exclusivamente lo que sucede en las aulas ni deben extrapolarse a todo el alumnado. Sí ayudan, sin embargo, a entender el ecosistema en el que crecen los conflictos entre iguales. En él, las fronteras entre quien agrede, quien recibe la agresión y quien observa pueden resultar complejas. Un joven puede ser víctima en un espacio y participar en una burla en otro. Esa complejidad exige analizar las conductas y sus consecuencias sin diluir la responsabilidad de quien hostiga.

Porque compartir no es un gesto neutral cuando lo que circula es una humillación. Reaccionar con un emoticono, guardar una captura o reenviar un vídeo puede alimentar la difusión del daño, aunque quien lo haga no haya iniciado el ataque. La audiencia, en estos casos, forma parte del problema.

La inteligencia artificial entra en el conflicto

La novedad más inquietante no está solo en la rapidez con la que se propaga el contenido, sino en la facilidad creciente para fabricarlo. Una fotografía ordinaria puede convertirse en una imagen comprometida; una voz puede imitarse; un vídeo puede atribuir a un alumno palabras o acciones que nunca protagonizó. La inteligencia artificial generativa ha añadido una capa de dificultad a un problema que los centros ya tenían complicado detectar.

El VIII Informe de ANAR y Mutua Madrileña apunta a un aumento de la presencia de herramientas de inteligencia artificial en las situaciones de ciberacoso: aparecen en el 23,5 % de los casos recogidos, frente al 14,2 % de la edición anterior. Entre las prácticas descritas figuran la manipulación de fotografías para elaborar vídeos falsos y la alteración de audios o voces. El informe recoge porcentajes del 79,5 % y del 57,5 %, respectivamente, dentro de las situaciones analizadas en ese apartado.

La creación de imágenes sexuales falsas merece una atención especial. Aunque el contenido no represente un hecho real, su circulación puede provocar una exposición devastadora para la persona afectada. La víctima tiene que enfrentarse a una imagen que otros pueden interpretar como auténtica, explicar que no es real y tratar de frenar una difusión que quizá ya no controla. La falsedad del material no hace ficticio el daño.

Además, retirar una publicación no siempre significa hacerla desaparecer. Puede haber copias, capturas, reenvíos o perfiles que vuelvan a subirla. Por eso, la respuesta no debería limitarse a pedir que se borre el contenido: también debe contemplar la conservación de pruebas, la comunicación con la plataforma, la protección de la persona afectada y el acompañamiento emocional. En los casos de contenido sexual manipulado, la intervención debe ser especialmente cuidadosa para evitar que la víctima tenga que revivir una y otra vez la exposición.

La inteligencia artificial, por tanto, no cambia la naturaleza de la violencia, pero sí altera sus instrumentos. Y obliga a los centros, las familias y las propias plataformas a actualizar unos mecanismos de prevención que fueron diseñados para un entorno digital mucho menos sofisticado.

El daño que no siempre se ve

Quien observa desde fuera puede interpretar que basta con apagar el móvil, abandonar un grupo o dejar de utilizar una red social. Para quien sufre el acoso, esas decisiones no son tan sencillas. El teléfono es también una vía de comunicación con amigos, una herramienta escolar y una puerta de acceso a la vida social. Desconectarse puede aliviar la presión durante un tiempo, pero también puede significar renunciar a espacios de relación para escapar de quienes agreden.

El estudio Código 505 de Fad Juventud recoge consecuencias que ayudan a dimensionar ese impacto. Entre las mujeres que han sufrido violencia digital, el trabajo identifica respuestas como la apatía y la reducción de la actividad en redes. En concreto, señala que un 25 % refiere apatía y un 21 % ha reducido sus publicaciones. Son indicadores de una retirada que, en ocasiones, acaba trasladando a la víctima la carga de resolver el problema: dejar de exponerse, cambiar su comportamiento o desaparecer del espacio en el que se produjo la agresión.

El efecto puede alcanzar también al rendimiento académico, al descanso, a la autoestima y a la relación con los demás. No todas las víctimas reaccionan igual ni todas las experiencias tienen la misma gravedad. Pero el aislamiento, el miedo a acudir al centro o la preocupación constante por lo que pueda aparecer en internet son señales que requieren atención, no una invitación a minimizar lo ocurrido.

Hay, además, una dificultad añadida: el sufrimiento puede permanecer oculto. Un alumno puede seguir asistiendo a clase, entregar sus tareas y mantener aparentemente la normalidad mientras evita determinados pasillos, grupos o compañeros. En el entorno digital, esa apariencia puede prolongarse incluso cuando la agresión continúa fuera de la vista de los adultos.

Según Toni García Arias —reconocido como Mejor Docente de Primaria de España 2018, galardonado con el Global Teacher Award 2021, seleccionado en el Top 50 del Global Teacher Prize 2023 y docente universitario en la UDIMA y la VIU—,sostiene que lo que ocurre por la tarde en redes sociales o grupos de WhatsApp "puede convertirse al día siguiente en un problema de convivencia dentro del aula". Como ejemplo de esta realidad, indica que en su experiencia detectaron un aumento de la agresividad en el patio a raíz de un juego con chat online en el que varios alumnos se insultaban y "esperaban al día siguiente en el recreo para enfrentarse física y verbalmente".

No obstante, el profesor señala que detectar estas conductas resulta "muy difícil". Tal como explica en su libro Aulas sin bullying, aulas sin miedo, hay ocasiones en las que el acoso nace fuera del horario escolar y no se reproduce en el colegio porque los estudiantes "saben que hay una sensibilidad y vigilancia más activa". En estos escenarios, destaca que "la única posibilidad es que sean los propios alumnos los que comuniquen esa situación", ya que de lo contrario "pasa totalmente desapercibido". Por ello, el especialista destaca que lo primordial es "construir centros educativos donde los alumnos tengan la confianza suficiente para pedir ayuda".

Asimismo, García Arias apunta que el acoso "rara vez se presenta de forma sencilla: alumno acosado, alumno acosador". El educador advierte que el entorno digital entorpece la labor docente porque existen "perfiles anónimos, los mensajes pueden borrarse o manipularse" y la difusión de capturas hace que "reconstruir lo sucedido sea mucho más complicado".

A esto se suma el marco legal en España, donde recuerda que "un profesor no tiene autorización para mirar el móvil de un alumno, leer sus conversaciones, revisar sus fotografías o acceder a sus redes sociales". El docente sostiene que la presencia del estudiante en el colegio "no elimina su derecho a la intimidad y a la protección de sus datos personales", una barrera que "a veces imposibilita que podamos determinar el grado de implicación de cada alumno" por falta de pruebas.

Por su parte, Francesc Vicent Nogales Sancho —maestro, escritor, conferenciante, formador y autor del libro "Microrrelatos para familias en apuros"—, coincide con que los centros educativos no están preparados para detectar por sí mismos el ciberacoso que nace fuera de las aulas. El especialista afirma que "los centros educativos sólo pueden detectarlo si los alumnos lo comentan, ya que ocurre fuera del centro". Por ello, el docente sostiene que "es tan importante que los alumnos que sean conocedores de esa situación la comenten con adultos", y añade que resulta lógico que repercuta en el instituto porque "somos seres sociales y la manera en que el entorno nos afecta influye en nuestro estado mental, físico y psicológico".

También Nogales apunta que "hay muchas dificultades, la primera es enterarnos", señalando que el profesorado empieza a notar indicios cuando "el alumno cambia su conducta, pierde peso, se muestra disperso, no quiere ir al centro educativo...". Además, el maestro indica que la segunda traba radica en "identificar al agresor o agresora" y que, aunque el anonimato lo complica, "todo deja rastro en Internet y al final la policía identifica los teléfonos y ordenadores". Por esta razón, el formador destaca que "es importante la colaboración entre los docentes y los cuerpos de seguridad", subrayando que "no podemos permitir que amparados por el anonimato se sigan realizando estas acciones" y recordando que para todo ello "es necesario activar el protocolo que establece nuestra consejería de educación".

Respecto al funcionamiento tras activar dichos mecanismos, el escritor explica que "se inicia un proceso de toma de datos y testimonios y sigue los cauces que cada consejería ha establecido", aunque advierte que "en ocasiones los protocolos no generan mecanismos de seguimiento". En este punto, el conferenciante subraya que "es importante comprobar que se recupera la convivencia" y denuncia una mala praxis habitual: "en muchas ocasiones se acaba cambiando de centro a la víctima, cuando realmente el sancionado debería ser el agresor, y por tanto este último quien se cambia de centro", lamentando que "por desgracia, son cosas que siguen sucediendo".

Protocolos sobre el papel, recursos en el aula

En España, la respuesta institucional cuenta con un marco normativo que ha reforzado la obligación de proteger a niños y adolescentes. La Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia —conocida como LOPIVI— establece medidas para prevenir, detectar y abordar situaciones de violencia en distintos ámbitos, incluido el educativo. Entre ellas figura la designación de un coordinador o coordinadora de bienestar y protección en los centros.

La existencia de una figura responsable y de un protocolo, sin embargo, no garantiza por sí sola una intervención eficaz. La diferencia está en lo que ocurre cuando alguien comunica una situación: quién escucha, cuánto tarda el centro en actuar, cómo se protege a la persona afectada y qué seguimiento se realiza para comprobar que las agresiones han cesado.

El profesorado conoce bien esa distancia entre el procedimiento y la realidad cotidiana. El VIII Informe de ANAR y Mutua Madrileña recoge que el 84,6 % de los docentes consultados identifica la falta de recursos —entre ellos, tiempo, apoyos y condiciones organizativas— como un obstáculo para abordar el acoso. El dato refleja una percepción del profesorado sobre las dificultades de intervención; no es una medición directa de las ratios de orientación ni permite atribuir el problema a una única causa.

En agosto de 2026, el Ministerio de Educación publicó una nueva guía para orientar la actuación de los centros ante situaciones de violencia y acoso. La actualización responde a un contexto en el que las agresiones pueden comenzar en el aula, trasladarse a una plataforma y regresar al centro convertidas en un conflicto más amplio. La coordinación entre docentes, orientación, equipos directivos y familias resulta esencial para evitar que cada episodio se trate como un incidente aislado.

El reto es pasar de la activación formal de un protocolo a una protección efectiva. Abrir un expediente puede ser necesario, pero no basta. La pregunta decisiva es otra: ¿ha dejado de sufrir la víctima?, ¿puede volver a clase sin miedo?, ¿se ha detenido la difusión del contenido?, ¿existe un seguimiento que impida que la situación se reproduzca bajo otra forma?

García Arias subraya que "activar un protocolo no es resolver un caso", sino "comenzar una intervención que debe mantenerse hasta comprobar que el problema ha desaparecido". El especialista matiza que iniciar este procedimiento "no significa que el acoso esté demostrado ni que el alumno señalado sea culpable", sino que existen "indicios que obligan al centro a investigar, proteger al posible afectado y adoptar medidas".

Una vez puestas en marcha las medidas de vigilancia en zonas comunes y las entrevistas con los implicados, la intervención se vuelve especialmente compleja si el acoso ocurre únicamente en redes. Al producirse fuera de la jornada lectiva y con contenidos inaccesibles para los profesores, el experto manifiesta que su actuación se limita a "comunicárselo a los padres para que sean ellos los que adopten medidas en el ámbito familiar", recalcando que "nosotros no podemos ir a las casas de los ciberacosadores, retirarles el móvil y ponerles una sanción en casa".

Además, al evaluar si los centros cuentan con medios para afrontar agresiones mediante contenidos manipulados o inteligencia artificial, el premiado profesor afirma sinceramente que "no" disponen de suficientes

recursos. El ponente indica que "la tecnología avanza a una velocidad muy superior a la capacidad de adaptación de muchos centros educativos", a lo que se une "la deficiente formación que recibimos los docentes por parte de las facultades de educación y las administraciones".

Y ante casos de suplantación o manipulación de imágenes capaces de "destruir la reputación de un menor en cuestión de minutos", García Arias enfatiza que el problema "no es únicamente tecnológico", sino "educativo, social y también ético". Por todo esto, el docente reclama que las escuelas necesitan "más recursos humanos, formación específica y asesoramiento especializado", enfatizando que "no podemos exigir al profesorado que sea simultáneamente docente, psicólogo, experto en ciberseguridad y especialista en inteligencia artificial" y exigiendo que la responsabilidad sea "compartida entre la administración educativa, los centros, las familias y las propias plataformas digitales".

Por su parte, Francesc Vicent Nogales, al evaluar la disponibilidad de medios frente a contenidos manipulados o inteligencia artificial, afirma con rotundidad que "no" disponen de suficientes recursos, y argumenta que "el problema ya no es que se haga online, o el uso indebido de la IA". El docente enfatiza que la inteligencia artificial es solo "la herramienta" y que "la cuestión es actuar sobre quien usa la herramienta", puesto que desviar el foco hacia el utensilio dispersa la atención de lo realmente importante. En este sentido, el experto concluye que "el foco hay que ponerlo en los pensamientos que llevan al alumno a usar esas herramientas, en modificar la conducta, cambiar sus estrategias de resolver conflictos, o su manera de interactuar socialmente", recordando además que "no son pocos los agresores que también fueron víctimas", y reclama que "los centros educativos necesitan recursos personales para ello, y la salud mental de los adolescentes es un tema prioritario".

¿Castigar o reconstruir la convivencia?

Cuando se confirma una situación de acoso, la respuesta disciplinaria tiene un papel. Las conductas deben tener consecuencias y la persona agredida necesita comprobar que el centro no tolera la violencia. Pero reducir la intervención a una sanción puede dejar intactas las dinámicas que hicieron posible el hostigamiento: el silencio del grupo, la normalización de las burlas o la falta de empatía hacia quien las recibe.

De ahí el interés por los enfoques restaurativos, que buscan reconocer el daño, asumir responsabilidades y reparar, cuando sea posible, las relaciones y el entorno de convivencia. No son una alternativa automática a las medidas disciplinarias ni deben confundirse con una reconciliación obligatoria. Una víctima no tiene por qué sentarse frente a quien la ha acosado, aceptar una disculpa o participar en un encuentro para que el centro considere resuelto el caso.

La reparación solo tiene sentido si se realiza con garantías, sin presiones y atendiendo a las necesidades de la persona afectada. En ocasiones, será posible trabajar con el grupo para que comprenda el alcance de sus acciones; en otras, la prioridad será mantener la distancia y asegurar la protección. No existe una fórmula única para todos los casos.

La cuestión de fondo es que una sanción puede detener una conducta, pero la prevención exige intervenir también sobre el clima que la alimenta. Si las burlas siguen siendo celebradas, si los espectadores continúan compartiendo contenidos o si la víctima queda señalada después de denunciar, el problema no habrá desaparecido: simplemente habrá cambiado de escenario.

La responsabilidad también está fuera del colegio

Las escuelas tienen una responsabilidad central, pero no pueden resolver por sí solas un fenómeno que se extiende por servicios digitales, dispositivos personales y espacios de relación ajenos al horario lectivo. Las plataformas intervienen en la circulación de los contenidos y, por tanto, también forman parte de la respuesta.

El estudio Código 505 recoge que el 63 % de los jóvenes encuestados considera que las plataformas deberían desempeñar un papel importante frente a la violencia digital. La demanda apunta a cuestiones concretas: facilitar la denuncia, responder con rapidez, frenar la difusión de contenidos dañinos y ofrecer mecanismos accesibles para retirar imágenes o perfiles utilizados para hostigar.

También las familias necesitan herramientas para reconocer señales que no siempre se manifiestan de forma evidente. Un cambio repentino en el uso del móvil, el abandono de determinadas actividades, el temor a recibir notificaciones o el rechazo a acudir al centro pueden ser motivos para conversar y prestar atención. La respuesta adulta debe evitar tanto la indiferencia como la reacción impulsiva que exponga todavía más al menor.

En España existen recursos públicos para orientar ante estos episodios. La Agencia Española de Protección de Datos dispone de un canal prioritario para solicitar la retirada urgente de contenidos sexuales o violentos difundidos sin consentimiento. El Instituto Nacional de Ciberseguridad ofrece, a través del teléfono 017, asesoramiento gratuito y confidencial sobre seguridad digital. Son recursos que pueden complementar la actuación del centro, especialmente cuando el contenido continúa circulando o afecta a la intimidad de la víctima.

Y queda el papel de quienes presencian la agresión. No todos tienen la misma capacidad para intervenir, y pedir a un menor que se enfrente directamente a un grupo puede ser contraproducente. Pero sí puede dejar de compartir el contenido, no sumarse a las burlas, apoyar a quien está siendo señalado y trasladar la situación a

una persona adulta de confianza. En un entorno donde la difusión multiplica el daño, cortar la cadena también es una forma de actuar.

La preocupación de las familias

Como se viene desgranando en este reportaje, la preocupación no se queda en las aulas. En casa, muchas familias asisten con desconcierto a una realidad que evoluciona más deprisa que su capacidad para comprenderla. Los grupos de mensajería, las publicaciones virales y las imágenes manipuladas han ampliado el terreno en el que pueden surgir los conflictos, mientras los padres tratan de encontrar el equilibrio entre proteger a sus hijos, respetar su intimidad y enseñarles a desenvolverse en internet. Estas son algunas de las inquietudes que atraviesan hoy a las familias.

Marta F., de 43 años y madre de una alumna de 13, reconoce que ha cambiado su percepción del acoso desde que observa cómo se relacionan los adolescentes a través del móvil. "Antes pensaba que el problema se quedaba en el colegio y que, cuando mi hija llegaba a casa, podía desconectar. Ahora veo que no es así. Los grupos siguen activos toda la tarde y, si hay un conflicto, se lo llevan a casa". Le preocupa especialmente que su hija deje de contarle lo que sucede por miedo a que su primera reacción sea retirarle el teléfono.

Javier S., de 48 años y padre de un adolescente de 15, admite que a veces le cuesta distinguir dónde termina la broma y empieza la humillación. Su hijo le habla de memes, vídeos y conversaciones de grupo que, en ocasiones, le resultan difíciles de entender. "Los chicos dicen que son bromas y que no tiene importancia, pero detrás puede haber un compañero pasándolo realmente mal", señala. A su juicio, las familias necesitan conocer mejor los códigos digitales de los menores para identificar conductas que pueden pasar inadvertidas para los adultos.

La facilidad con la que se comparten imágenes también inquieta a Laura G., de 39 años, madre de un alumno de 12. Explica que su hijo se muestra cada vez más reservado cuando utiliza el móvil y que, cuando le pregunta por lo que ocurre en los grupos de clase, suele responder que son cosas entre compañeros. "Una imagen se comparte en segundos y después nadie sabe quién la tiene. ¿Cómo proteges a un niño de eso?", se pregunta. La llegada de la inteligencia artificial añade, a su entender, un motivo más de preocupación: "Ahora pueden manipular una fotografía y hacer que parezca que tu hijo aparece en una situación que nunca ha vivido".

No todas las familias, sin embargo, consideran que la respuesta deba centrarse exclusivamente en el castigo. Carlos H., de 51 años y padre de una adolescente de 16, defiende que los centros deben actuar con firmeza, pero también prestar atención a las dinámicas del grupo. "Si alguien está acosando a otro, tiene que haber consecuencias, por supuesto, pero también hay que trabajar con los demás. Muchas veces los compañeros participan porque quieren encajar o porque tienen miedo de convertirse en la siguiente víctima". Para él, enseñar a no compartir una imagen humillante o a no reírse de una agresión forma parte de la prevención.

En esa misma línea, Ana S., de 45 años y madre de dos hijos de 11 y 14, considera que la educación digital no puede limitarse a establecer horarios o controlar el tiempo de pantalla. También implica hablar de respeto, intimidad y responsabilidad. "No basta con decirles que tengan cuidado con internet. Hay que explicarles qué hacer cuando alguien les amenaza, les ridiculiza o comparte algo suyo sin permiso", sostiene.

Sergio T., de 46 años y padre de un alumno de 14, pone el acento en la confianza. Reconoce que no siempre resulta sencillo encontrar el equilibrio entre respetar la intimidad de su hijo y estar pendiente de lo que ocurre en su entorno digital. "No quiero revisar constantemente su móvil, porque también necesita su espacio, pero tampoco puedo mirar hacia otro lado". Por eso, intenta que en casa exista la suficiente confianza para que su hijo pueda contar cualquier problema sin temor a que la primera respuesta sea una reprimenda o la retirada del teléfono.

Qué están haciendo otros países para combatir el acoso escolar

• Irlanda: un nuevo protocolo que obliga a revisar cómo actúan los centros: Desde el curso 2025-2026, los centros educativos irlandeses deben aplicar Bí Cineálta, un nuevo procedimiento nacional para prevenir y abordar el acoso escolar. La normativa sustituye las directrices anteriores y establece un enfoque basado en los derechos de la infancia, la participación de la comunidad educativa y la responsabilidad compartida.

Una de sus novedades es que actualiza la respuesta ante formas de violencia que no siempre quedaban suficientemente contempladas en los protocolos tradicionales: el ciberacoso, el hostigamiento racista o sexista, la discriminación por identidad de género y el acoso de carácter sexual. También establece que los centros deben disponer de una política propia para prevenir y abordar estas situaciones.

El procedimiento se elaboró después de revisar el sistema anterior y consultar a estudiantes, familias, docentes y responsables educativos. Su aplicación comenzó en septiembre de 2025. Por tanto, es todavía pronto para afirmar que haya reducido la incidencia del acoso, pero sí representa una actualización normativa reciente y directamente aplicable a los centros.

• Australia: empezar a actuar en un plazo máximo de dos días lectivos: Australia ha aprobado en 2026 un nuevo marco nacional para orientar la respuesta de los centros ante el acoso escolar. La medida llega después de una revisión independiente, iniciada en febrero de 2025 y cuyo informe final se publicó el 18 de octubre de ese año.

La principal novedad práctica es una expectativa de actuación temprana: los centros deben hacer esfuerzos razonables para iniciar una respuesta ante cualquier situación de acoso conocida o comunicada en un plazo de dos días lectivos. Esto no significa que el caso tenga que estar resuelto en 48 horas. Significa que la escuela debe empezar a intervenir: contactar con las familias, adoptar medidas inmediatas de protección, ofrecer apoyo al alumnado afectado e iniciar las actuaciones correspondientes.

El marco también exige que las políticas y procedimientos de los centros se adapten a las nuevas directrices y estén disponibles públicamente. La implantación de estos compromisos está prevista para el primer trimestre de 2027. El Gobierno australiano ha anunciado, además, una inversión de diez millones de dólares australianos para una campaña nacional de sensibilización y recursos dirigidos a estudiantes, familias y comunidades educativas.

La importancia de este modelo está en la rapidez de la primera respuesta. En situaciones de ciberacoso, dejar pasar varios días puede permitir que una imagen siga circulando, que se multipliquen las burlas o que la víctima pierda confianza en los adultos a quienes ha pedido ayuda.

• Finlandia: una nueva evaluación respalda el programa KiVa: Finlandia cuenta con uno de los programas contra el acoso más conocidos internacionalmente: KiVa, desarrollado en la Universidad de Turku. Lo relevante para este análisis no es recuperar sus primeras evaluaciones, sino la revisión sistemática publicada por el instituto finlandés Itla en agosto de 2026.

La evaluación clasifica KiVa como una intervención con evidencia sólida de eficacia. El programa se dirige a estudiantes de entre 7 y 16 años y combina sesiones periódicas en el aula con equipos específicos dentro de los centros, encargados de intervenir cuando se detecta un caso. También incluye materiales para trabajar las relaciones entre iguales y un entorno digital de aprendizaje.

La revisión de Itla concluye que, frente a las actividades convencionales contra el acoso, KiVa consigue reducir la victimización y las conductas de agresión, con resultados especialmente consistentes entre los estudiantes más pequeños. En los adolescentes de mayor edad, los resultados son más variables. La evaluación también identifica mejoras en la empatía hacia las víctimas y en las actitudes relacionadas con el acoso.

Su planteamiento parte de una premisa fundamental: el acoso no es únicamente un conflicto entre dos personas. El grupo puede reforzarlo mediante risas, silencio, difusión de contenidos o exclusión. Por eso, KiVa trabaja también con los compañeros que presencian las agresiones y busca que dejen de actuar como espectadores pasivos.

• Francia: alumnos embajadores para detectar el aislamiento: En Francia, el programa nacional pHARe incorpora equipos de referencia y estudiantes embajadores para reforzar la prevención del acoso. Una experiencia documentada en noviembre de 2025 por Santé publique France (Agencia Nacional de Salud Pública de Francia) permite observar cómo se está aplicando esta estrategia en un centro concreto.

En el instituto Rosa Parks, situado en Saint-Denis, alrededor de veinte estudiantes embajadores participan desde el curso 2024-2025 en la prevención del acoso. Han recibido formación para identificar señales de aislamiento o malestar entre sus compañeros y ponerlas en conocimiento de los adultos que pueden intervenir.

La iniciativa busca que la detección no dependa exclusivamente de que la víctima denuncie. Los propios estudiantes pueden advertir que alguien está siendo apartado del grupo, que ha dejado de relacionarse con sus compañeros o que atraviesa una situación que requiere atención.

Santé publique France recoge que la experiencia parece estar favoreciendo un clima escolar más solidario, aunque advierte expresamente de que todavía no es posible medir sus efectos a medio plazo. Esa cautela es importante: se trata de una experiencia concreta, no de una evaluación nacional que demuestre una reducción del acoso.

• Bulgaria: trabajar la empatía y la regulación emocional desde el aula: Bulgaria aparece como un caso interesante en el informe de la OCDE Bullying in education, publicado en febrero de 2026. El documento describe la ampliación del programa nacional No Aggression for a Safe Educational Environment, que se apoya en la iniciativa anterior Steps Together, desarrollada en colaboración con UNICEF.

La propuesta trabaja habilidades socioemocionales mediante actividades dirigidas por los docentes en el aula. Entre sus objetivos figuran desarrollar la empatía, el autoconocimiento, la regulación emocional, el sentido de responsabilidad y las habilidades para relacionarse con los demás.

El planteamiento es preventivo: en lugar de intervenir únicamente cuando el acoso ya se ha producido, intenta trabajar las capacidades que ayudan a evitar comportamientos violentos y a construir relaciones más saludables entre estudiantes. La OCDE recoge el programa como una de las iniciativas nacionales que están reforzando la prevención desde el currículo escolar.