REVISTA DE PRENSA
19.11.2026

ÍNDICE

El acoso escolar se dispara en Galicia: las denuncias aumentan un 222% en solo un año **EL CORREO GALLEGO**

Usar la IA para que los alumnos no usen la IA **EL PAÍS**

Los directores de instituto se niegan a cumplir la orden de Ayuso de vigilar el "adoctrinamiento" en las aulas: "Negamos que exista" **ELDIARIO.es**

Fuera de las aulas y sin audio: nuevas condiciones para las cámaras de seguridad en colegios e institutos **INFORMACIÓN**

Uno de cada cuatro menores sufre odio o humillaciones en internet y no se lo cuenta a nadie **EL DEBATE**

Los expertos ven inconstitucional la orden de Ayuso para prohibir mensajes en favor de la huelga educativa **EL PAÍS**

El 68% de los menores de 10 a 15 años tiene teléfono móvil, que alcanza el 95,6% a los 15 años **EUROPA PRESS**

Aumenta la presión sobre la consejera de Educación de Ayuso para que se siente a negociar con los profesores tras un mes de huelga **ELDIARIO.es**

La derecha recupera la idea de la repetición de curso para los rezagados: al revés que los 10 mejores países del Informe PISA **EL PAÍS**

Estudiar FP y cobrar más de 40.000 euros: las titulaciones con mayor demanda empresarial **EL DEBATE**

Familias de la pública piden a los partidos mejorar las condiciones de los colegios y una mayor participación **EUROPA PRESS**

La soledad del profesor en el aula y cómo acabar con ella **EL PAÍS**

España se suma a la huelga europea de estudiantes este viernes, 20 de noviembre, por la educación pública: "Es por nuestro futuro" **EL PERIÓDICO**

La consejera de Educación de Madrid anuncia que llevará ante los tribunales a los docentes en huelga por "acoso" **EL PAÍS**

El Principado investiga una brecha de seguridad de datos personales en el IES Montevil, en Gijón **EUROPA PRESS**

Una de cada cuatro víctimas de 'bullying' afirma que se ha intentado suicidar: "Se acosa al diferente y al envidiado" **EL PERIÓDICO**

El Parlamento gallego aprueba la primera ley autonómica que regula la IA en las aulas **LA VOZ DE GALICIA**

La educación literaria en tiempos de TikTok y ChatGPT **LA VANGUARDIA**

Los profesores vuelven a la Asamblea de Madrid mientras la consejera de Educación defiende sus presupuestos: "¡Aquí están las garrapatas!" **EL PAÍS**

El Gobierno aprueba los primeros títulos de enseñanzas artísticas profesionales de Artes Plásticas y Diseño **EUROPA PRESS**

La escuela pública saldrá a la calle en Murcia: Sterm impulsa los 'Jueves verdes' y convoca una manifestación el 17 de diciembre **LA OPINIÓN de Murcia**

Recurren el concurso de traslados para docentes en Navarra por omitir vacantes en Secundaria **NOTICIAS DE NAVARRA**

Bruselas lanza la convocatoria Erasmus+ para 2027, que beneficiará a 1,6 millones de personas **EUROPA PRESS**

Los docentes valencianos redoblan la presión a Educación con las protestas del 'Novembre verd' **EL PAÍS**

Los falsos avisos de bomba afectan a seis centros educativos en Santiago **EL CORREO GALLEGO**

Los programas se hacen para no cumplirlos **EL DEBATE**

La segregación escolar retrocede hasta un 30% en Catalunya, pero se enquista en 300 centros de máxima complejidad **EL PERIÓDICO**

La Comunidad de Madrid refuerza los servicios mínimos de la huelga de educación y cifra en 413.076 las clases no impartidas **EL PAÍS**

El Gobierno de Ayuso ordena a los centros "neutralidad" al hablar a los alumnos de la huelga: "Su función es educar, no adoctrinar" **ELDIARIO.es**

La AEF y la Fundación Europea Sociedad y Educación presentan una guía pionera de las iniciativas para combatir el abandono educativo temprano en españa **FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

De la libertad de expresión al discurso de odio en el aula: ¿cómo pueden actuar los docentes? **THE CONVERSATION**

¿Y si recuperamos los coros escolares? Manuel Borguñó y su pedagogía musical **THE CONVERSATION**

¿Toda innovación es mejora? **MAGISTERIO**

Decálogo sobre la profesionalización directiva **MAGISTERIO**

El PSOE propone educación gratuita de 0 a 18 años y un Estatuto del Docente **MAGISTERIO**

Frente Amplio propone elevar la inversión educativa al 7% del PIB y reducir las ratios **MAGISTERIO**

Judith Fernández, directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa: "No podíamos permitir la desaparición de los auxiliares de conversación" **MAGISTERIO**

Cesar Bona: "Un líder convence a otros para hacer cosas buenas" **ÉXITO EDUCATIVO**

La FP dual intensiva permite a las empresas recuperar su inversión en poco más de un año de media **ÉXITO EDUCATIVO**

Estonia extiende la inteligencia artificial a la FP tras lograr que el 94 % de sus docentes la utilicen **ÉXITO EDUCATIVO**

29-N. Qué proponen en educación ERC, Junts, PNV, EH Bildu, BNG, Coalición Canaria, UPN y Compromís **ÉXITO EDUCATIVO**

El caballo de Calígula (Educación y democracia II) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

Votar pensando en la educación **EDUCATIONAL EVIDENCE**

Un mes de huelga indefinida en la educación pública madrileña: sindicatos y familias buscan forzar la negociación **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Garrapatas **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Más exigencia no significa necesariamente más aprendizaje **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Huelga educativa y diálogo **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Estudiantes **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

elCorreoGallego.es

El acoso escolar se dispara en Galicia: las denuncias aumentan un 222% en solo un año

Las consultas médicas por este motivo también se incrementaron en un 30%

R. S. C. Santiago13 NOV 2026

Los casos de acoso escolar denunciados en Galicia se multiplicaron en apenas un año, pues la Fiscalía Superior registró 242 denuncias en 2025, frente a las 75 contabilizadas en 2024, **lo que supone un** incremento del 222%. También crece la preocupación en el ámbito sanitario: las consultas médicas relacionadas con estas situaciones aumentaron un 30% en los últimos tres años.

Los datos se dieron a conocer en la mañana de este viernes durante la presentación de la Rede de Concellos contra o Acoso Escolar, una iniciativa impulsada por la Xunta en colaboración con la Federación Galega de Municipios e Provincias (Fegamp), la Fiscalía Superior y los cuerpos y fuerzas de seguridad del Estado. La red cuenta ya con 163 ayuntamientos adheridos, más de la mitad de los 313 municipios gallegos. La fiscal superior de Galicia, Carmen Eiró, expresó su preocupación por la situación en el rural, donde pedir ayuda puede resultar más complicado por la cercanía entre vecinos y el hecho de que "todo el mundo se conoce"**.**

Desde el ámbito sanitario, la presidenta de la Sociedade Galega de Pediatría, Susana Rey, incidió en la importancia de identificar las señales que pueden alertar de una situación de acoso. Entre los síntomas físicos citó los dolores abdominales y de cabeza persistentes, el cansancio y las alteraciones del sueño**,** mientras que en el plano emocional y conductual, señaló los cambios de comportamiento, el aislamiento y el rechazo a acudir al colegio. "Cuando eso se está convirtiendo en algo habitual, tenemos que pensar que hay algo de base", advirtió.

La prevención, coincidieron los participantes, no puede limitarse a las aulas. La directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, defendió que también los profesionales que trabajan con menores en actividades de ocio deben disponer de herramientas para detectar posibles casos. "Vemos importante que esos profesionales tengan unas mínimas herramientas para identificar una situación"**,** señaló.

"En Galicia no caben los abusones"

En esa misma línea, el vicepresidente primero de la Fegamp y alcalde de Poio, Ángel Moldes, destacó que **la** red permitirá establecer canales de comunicación y protocolos para identificar situaciones de riesgo y saber cómo actuar**.** Su funcionamiento se articulará en cuatro ámbitos: sensibilización, prevención, comunicación y formación de profesionales**.** Además, el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, defendió que Galicia mantiene, en términos generales, una "convivencia escolar positiva", aunque advirtió de que "no se puede bajar la guardia" ni normalizar ninguna situación de acoso o ciberacoso. Recordó que las relaciones entre menores continúan fuera de los centros educativos**,** en los espacios de ocio y en los entornos digitales.

El presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, que clausuró el acto, llamó a "atajar" un problema que calificó de "enorme" y que, según señaló, "destroza familias". El objetivo del Gobierno gallego es extender la iniciativa a los 313 municipios. "En Galicia no caben los abusones", afirmó, antes de reclamar "tolerancia cero" ante cualquier falta de respeto o situación de acoso.

Durante el encuentro también se puso el foco en la evolución de los riesgos asociados al uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías. El cabo primero de la Guardia Civil y formador del Plan Director, Sergio García, describió el aumento de estos problemas como "un tsunami" y reclamó prestar atención a la educación que reciben los menores en sus hogares.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes pone a disposición de la ciudadanía el teléfono 900 018 018, contra el acoso escolar. Es gratuito, confidencial, no deja rastro en la factura telefónica y está disponible las 24 horas del día. Pueden llamar víctimas, alumnado, familiares, docentes, equipos directivos o cualquier persona que haya sido testigo de una situación de bullying.

EL PAIS **OPINIÓN**

Usar la IA para que los alumnos no usen la IA

Definir plagio o fraude ha pasado a ser tarea de unos docentes que cada vez menos pueden enseñar en entornos seguros, fuera de sospecha

Albano de Alonso Paz. 13 NOV 2026

Está pasando. Ahora mismo, hay muchos docentes que están programando sus materias con instrucciones elaboradas por la IA y, a la vez, centradas en evitar que el alumnado no use la IA para hacer sus tareas, trabajos de clase e incluso estudiar con soluciones casi calcadas a las que les dan sus profesores. Paradójico.

Hace unas semanas el autor francés Thélyson Orélien, galardonado con el Premio de Novela Fnac por su obra *C'était ça ou mourir* (*Era eso o morir*), fue denunciado en X por un grupo anónimo que defendía que su libro fue escrito "casi en su totalidad" por IA, una acusación que el novelista negó después.

Poco después se destapaba el caso de otra novela premiada, *Donde el agua trabaja*, de David Silva Rojas, que pudo haber sido redactada por la IA al 99%. Sin embargo, las herramientas de detección de inteligencia artificial, según alegan los investigadores, no son cien por cien fiables; se basan en el estudio de patrones comunes en la escritura generada por IA, pero la repetición de estos no asegura un veredicto exacto, ya que se ha descubierto que cada herramienta arroja conclusiones diferentes. No es, por lo tanto, un asunto sencillo de resolver en ninguna conversación pública, y mucho menos en nuestras aulas.

Frente a otros anteriores, este curso es probable que en muchos centros escolares de Secundaria y Bachillerato se estén afanando en regular en sus normas de organización y programaciones el uso de la inteligencia artificial generativa para crear soluciones a tareas que luego hacen pasar como propias. Hace unos años, cuando aún la IA no había irrumpido en el ámbito escolar, la Ley de Convivencia Universitaria clasificó como falta grave "cometer fraude académico", que pasaba a ser muy grave si se detectaba en la "elaboración del Trabajo de Fin de Grado, el Trabajo de Fin de Máster o la Tesis Doctoral".

Como en un callejón sin salida ante esta nueva realidad, los equipos directivos de los centros escolares están dedicando una parte de su escaso tiempo a conversar con la IA para que ésta les dé el texto perfecto que incluir entre sus normas. Una frase que evite cualquier ambigüedad y deje todo bajo control. Definir plagio o fraude ha pasado a ser tarea de unos docentes que cada vez menos pueden enseñar en entornos seguros, fuera de sospecha.

Nos encontramos con esta novedosa situación: la inteligencia artificial asume de forma automática tareas como inferir, resumir, resolver problemas o elaborar respuestas, por lo que nuestros estudiantes dejan de ejercitar los

procesos cognitivos que sostienen la competencia lectora y la resolución matemática. Esta delegación excesiva debilita, por ejemplo, la atención profunda, la capacidad de inferencia y la tolerancia al bloqueo intelectual, pilares que sólo se desarrollan mediante el esfuerzo de comprender, pensar, ejecutar y responder.

Hemos llegado a un punto en que la IA parece que puede hacernos todo, por lo que muchos interrogantes de este curso irán dirigidos a cómo garantizar que el alumnado siga haciendo con cierta autonomía aquello que construye su mente.

Ojo, que nosotros los docentes somos los primeros que comenzamos a delegar demasiado en la IA. Aplicaciones como *ChatGPT*, *Gemini* o *Copilot* han empezado a diseñar nuestras actividades, elaborar nuestras explicaciones o analizar los textos que queremos que luego nuestros chavales analicen. La contradicción, por lo tanto, es esta: el docente deja de ejercitar las destrezas profesionales que por otro lado debe promover en su alumnado.

Me preocupa que llegue un tiempo en que se debilite nuestra creatividad didáctica y se erosione nuestro juicio profesional. Que el alumnado pierda la habilidad de pensar críticamente es grave, pero también lo es que se marchite la capacidad de reflexión pedagógica, que siempre ha distinguido a un buen claustro docente.

Tras esta reflexión, es probable que mañana lleguemos a nuestros centros un poco igual que siempre: creyendo que por ser capaces de sacarle más partido a nuestra herramienta de inteligencia artificial preferida (la que más sabe de nosotros) tendremos más competencia técnica; poniendo bajo sospecha a esos chicos y chicas que, mientras les damos instrucciones *in situ*, piensan en la IA que podrían usar para resolver la tarea que les estamos marcando o estudiar ese examen en el que se juegan la nota.

Sólo se me ocurre, para salir de este bucle, que seamos capaces de abrir estos debates sin miedo en nuestras aulas y reuniones de colegas. En un estado del bienestar que poco a poco va viendo cómo sus conquistas se están debilitando, la escuela necesita más pensamiento crítico, no menos.

Crítico también con lo que hacemos, con cómo lo hacemos y con qué modelos de aprendizaje y producción del conocimiento están detrás de las pruebas y trabajos que hemos diseñado toda la vida. Ello exige retomar el debate pedagógico en los claustros y rearmar nuestra capacidad reflexiva cara a cara para obtener nuevas propuestas compartidas ante una realidad que nos está arrollando. Y, en eso, usar la IA poca solución nos da.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza.

eldiario.es

Los directores de instituto se niegan a cumplir la orden de Ayuso de vigilar el “adoctrinamiento” en las aulas: “Negamos que exista”

La asociación de directores de la región acusa al Gobierno regional de tener un “profundo desconocimiento” de lo que sucede en los centros educativos

Daniel Sánchez Caballero, 13 de noviembre de 2026

“Los directores y directoras [de instituto] rechazamos de forma rotunda cualquier insinuación de que exista adoctrinamiento político o ideológico en las aulas públicas de la Comunidad de Madrid. Dicha afirmación no se corresponde con el funcionamiento real de nuestros centros ni con la profesionalidad del profesorado que desempeña diariamente su labor en ellos”.

Adimad, la principal asociación de directivos de centros públicos de Secundaria de la Comunidad de Madrid, dice basta. Basta de señalar su trabajo, de cuestionar su profesionalidad. En una nota, la organización manifiesta su “inquietud” ante las medidas anunciadas por el Gobierno de la Comunidad de Madrid, que les exige que se dediquen a controlar un “supuesto adoctrinamiento” en las aulas, que niegan.

La Consejería de Educación envío una nota el pasado miércoles en la que explicaba que “todos los centros docentes públicos” deberán “reforzar el deber de neutralidad institucional y docente ante el alumnado en el sistema educativo madrileño” con el objetivo de “evitar la difusión de planteamientos ideológicos y cualquier forma de adoctrinamiento en el ámbito escolar. No se debe transmitir a los alumnos opiniones políticas, ideológicas o partidistas ni colocar pancartas, carteles o símbolos con este tipo de contenido en fachadas, pasillos y demás espacios que utilizan los menores, excepto en los tablones sindicales de los que disponen todos los centros. La dirección del centro estará obligada a retirar estos elementos y comunicar las incidencias, que serán valoradas por la Inspección Educativa”, decía el texto.

Adimad cree que esa instrucción de la Consejería de Educación denota un “un preocupante desconocimiento de la labor cotidiana en las aulas y de la complejidad organizativa de los centros”. También lamenta la asociación que el Gobierno regional ignore la huelga educativa que tiene lugar en Madrid desde hace ya un mes y rechace reunirse con los sindicatos, pero a la vez se dediquen esfuerzos “a combatir un supuesto adoctrinamiento cuya existencia negamos categóricamente”.

Y se niegan a cumplir esa labor: “Ante el anuncio de actuaciones vinculadas a la supervisión de mensajes políticos, los equipos directivos no aceptamos que se nos atribuyan funciones destinadas a vigilar o limitar el ejercicio legítimo de la libertad de expresión de alumnos, docentes o representantes sindicales dentro del marco legal vigente” expresa la nota.

Una exigencia de negociación

En esa misma comunicación, los directores de centros públicos exigen al Gobierno regional que se siente a negociar con el Comité de Huelga, tras negarse a hacerlo durante todo un mes de paro indefinido, y cargue sobre sus hombros la responsabilidad de solventar los problemas que está generando.

“Consideramos inadmisible que no se hayan agotado todas las vías de negociación posibles para alcanzar acuerdos que superen un escenario que perjudica a alumnos, familias, docentes y centros”, sostiene Adimad. “La prioridad debe ser alcanzar una solución pactada y no trasladar a los equipos directivos la responsabilidad de compensar, por sí solos, el impacto de un conflicto que continúa abierto”.

En este sentido, la organización rechaza también las últimas medidas paliativas ordenadas por la Comunidad de Madrid, “que parecen más orientadas a cronificar la gestión del conflicto que a resolverlo”, explican en relación al aumento de los servicios mínimos que pretende imponer la Consejería de Educación.

INFORMACIÓN

Fuera de las aulas y sin audio: nuevas condiciones para las cámaras de seguridad en colegios e institutos

La Generalitat endurece las normas para la instalación de videovigilancia, una inversión que deben sufragar los centros y que para algunos directores "merece la pena" por la disminución de conflictos

María G. Prieto. Alicante13 NOV 2026

Nuevas normas para la instalación y uso de cámaras de seguridad en centros educativos públicos de la Comunidad Valenciana. La Generalitat actualiza la normativa de hace 13 años, que permitía grabar en aulas y espacios de recreo en circunstancias excepcionales, y establece ahora mayores restricciones: queda prohibida la videovigilancia de la actividad lectiva, no se podrá registrar el audio y, entre otras condiciones, restringe qué personas pueden visualizar las imágenes, contemplando el acceso de la Inspección Educativa.

La normativa, que publica este viernes el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV) establece, a partir de ahora, que únicamente podrán acceder al contenido almacenado (y siempre por causas justificadas) los miembros de la dirección y la secretaría del centro**.** Además, se permitirá a los colegios e institutos que dispongan de sistemas que registren automáticamente cada consulta, con la identificación del usuario, la fecha, la hora y el motivo del acceso.

Espacios vetados

En cuanto a los espacios que pueden ser vigilados, la normativa mantiene un veto que ya incluía en la regulación de 2013: las cámaras no pueden instalarse en baños, vestuarios, aulas donde se imparta clase ni zonas de descanso del personal. La grabación en patios y comedores seguirá siendo excepcional.

La normativa insiste, además, en que la videovigilancia debe ser necesaria y proporcional, y que no puede utilizarse para controlar el rendimiento académico del alumnado, el trabajo del profesorado o la asistencia del personal. Sobre el audio, solo se permite su grabación ante una situación de "riesgo cierto y excepcional" o con autorización judicial. En el resto de los casos, queda prohibido registrar el sonido al considerarse una medida "especialmente desproporcionada e intrusiva", según recoge el texto.

Por otro lado, la normativa se adapta a los nuevos desafíos de la ciberseguridad. La Generalitat exige que la red utilizada por las cámaras sea independiente, no tenga conexión a internet y que el mantenimiento se haga presencialmente, sin acceso remoto, y que se sustituyan las contraseñas que vienen configuradas de fábrica por otras robustas.

La nueva regulación se adecúa a la Ley de Protección de Datos en vigor, del año 2018, y obliga a los centros a establecer en el registro de actividades que en el plazo máximo de un mes se deben borrar las imágenes captadas**.** Obliga, además, a facilitar en un plazo máximo de 72 horas las imágenes a las autoridades en el caso de que se producen incidentes en el colegio o instituto y estos queden grabados.

Menos conflictos, más gastos

En esta ocasión, sí se concreta que se pueden activar fuera del horario lectivo, cuando las aulas estén desocupadas, para prevenir daños en las instalaciones y los materiales. Este motivo, la seguridad del centro, fue una de las razones que movió al IES Jaime II de Alicante a valorar la posibilidad de instalarlas, según

relatan fuentes del profesorado, cuando un fin de semana de Halloween unos vándalos entraron en el centro y **"**destrozaron el huerto y realizaron pintadas por doquier**".** Sin embargo, la dirección del centro acabó desistiendo de la idea por el coste.

Otros centros como el IES Cayetano Sempere de Elche también cuentan con cámaras en los pasillos y, desde hace un año, también otros como el IES L'Arc d'Agost. La normativa, como ya contemplaba la de 2013, establece que deben ser los propios centros quienes sufraguen, con sus propios fondos, el desembolso de la compra y gestión de las cámaras de seguridad.

Para el IES Antonio José Cavanilles la instalación supuso, hace siete años, una inversión cercana a los 18.000 euros**.** Un gasto que "merece la pena" para el director del instituto Rafa Herrero**,** que explica que su puesta en marcha disminuyó el número de incidentes que se habían producido anteriormente, como el vaciado de extintores por parte de alumnos. **"**Es un elemento disuasorio**"** apunta Herrero, que precisa que, como marca la normativa, sus *cámaras se encuentra en los pasillos y sin apuntar a la calle.*

Seis meses de plazo

Para instalar las cámaras de seguridad, seguirá siendo obligatorio contar con autorización de la Conselleria de Educación. En el caso de los centros que ya las tengan sin haber obtenido el permiso, deberán solicitar su regularización en un plazo máximo de seis meses que empiezan a contar desde este viernes.

Los centros tendrán que presentar ante la Dirección Territorial de Educación un proyecto de instalación con planos y ubicación de las cámaras, las características de los equipos, el acuerdo favorable del Consejo Escolar y los presupuestos, entre otros documentos requeridos, que valorará la Inspección Educativa. Educación tendrá, a su vez, otro plazo de seis meses para resolver las solicitudes**.**

Por último, una vez procedan a la instalación, colegios e institutos estarán obligados a informar de la existencia de cámaras con carteles visibles, incluso cuando el sistema únicamente grabe imágenes en directo y no las almacene.

EL DEBATE

Uno de cada cuatro menores sufre odio o humillaciones en internet y no se lo cuenta a nadie

Son datos del estudio EU Kids Online 2026, basado en encuestas a cerca de 2.600 menores en España

El Debate*.* 14 nov. 2026

Uno de cada cuatro menores de entre 10 y 16 años ha vivido una experiencia negativa, de odio o degradante en internet y no lo cuenta a nadie, y cerca del 9 % de los jóvenes se enfrenta a situaciones perjudiciales de forma semanal. Son datos del estudio *EU Kids Online 2026*, basado en encuestas a cerca de 2.600 menores de 10 a 16 años en España. El informe señala que la mitad de estos jóvenes se topa con mensajes de odio o negativos en internet, un 77 % en la franja de 15 a 16 años. Además, el 92 % de quienes vieron estos contenidos no los buscaban por lo que la exposición fue involuntaria y otro 24 % que fue víctima de mensajes degradantes mantuvo silencio.

Esta falta de comunicación es más alta entre los chicos (alrededor del 33 % no lo comparte con nadie) en comparación con las chicas (alrededor del 13 %) y se debe a que durante la adolescencia aumenta la dificultad percibida para hablar de sus problemas con la familia, según señalan el 32,3 % de los chicas y el 21 % de los chicos. También aluden a una falta de confianza en el entorno escolar: solo un 8,2 % recurre al profesorado y apenas un 3,4 % acude a profesionales especializados.

Los expertos de la plataforma 'Somos Conexión' y de verificación 'Verificat' señalan la importancia de generar espacios de confianza en los que los menores puedan compartir sus experiencias y pedir ayuda. El informe avisa de la creciente exposición de adolescentes a contenidos violentos, desinformación y discursos discriminatorios en el entorno digital y señala que un 18 % de los menores ha recibido mensajes sexuales. Un dato que se conoce después de que el medio de verificación informativa *Maldita.es* haya detectado en la redo social TikTok más de mil vídeos de abuso sexual infantil, que superan 48 millones de visualizaciones, y más de 20.000 perfiles de potenciales pedófilos que intercambian o venden este tipo de material, de los que más de 7.000 operan en español.

Según el estudio, en ámbito familiar impera una mediación permisiva (85 %) y la mediación activa y compartida es menos frecuente. En el ámbito escolar el 51 % de los estudiantes tiene prohibido llevar el móvil al colegio y muestra su acuerdo con la medida.

EL PAIS

Los expertos ven inconstitucional la orden de Ayuso para prohibir mensajes en favor de la huelga educativa

La medida, que aún no es oficial, "menoscaba" la libertad de expresión y los derechos sindicales, advierten dos profesores de Derecho Constitucional

David Expósito. 14 NOV 2026

Las fachadas de los centros públicos de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Madrid amanecieron el 14 de octubre cubiertas de carteles verdes que animaban a secundar la huelga indefinida que comenzaba ese día. Había profesores que lucían sus camisetas verdes mientras vendían en las puertas de los colegios e institutos *merchandising* de la huelga para obtener fondos para la caja de resistencia ante la sangría económica que supone una huelga indefinida. "Educación de calidad", podía leerse por ejemplo en unos globos del República de Venezuela en el distrito de Usera. Una instrucción anunciada *en una nota de prensa* por el Gobierno de Isabel Díaz-Ayuso el pasado miércoles —el día de la huelga general— advierte de que "no se debe transmitir a los alumnos opiniones políticas, ideológicas o partidistas y quedan prohibidas "pancartas, carteles o símbolos con este tipo de contenido en fachadas, pasillos y demás espacios que utilizan los menores" con la excepción, añade, de los tablones sindicales de los centros. Antes de que llegara el anuncio, muchos de estos mensajes han ido desapareciendo, retirados en muchas ocasiones por los propios equipos directivos. "La dirección del centro estará obligada a retirar estos elementos y comunicar las incidencias", señala la nota de la Comunidad. EL PAÍS ha consultado la medida con dos expertos en Derecho Constitucional que coinciden en que es una medida que "atenta contra la libertad de expresión y los derechos sindicales".

"Si de lo que estamos hablando es de mensajes que informan, que llaman a la huelga, o de reivindicaciones laborales, eso no es técnicamente un mensaje político. Y desde luego está amparado por la normativa tanto de función pública como la propia normativa de huelga y libertad sindical", explica Gerardo Pérez, profesor de Derecho Constitucional en la Universidad de La Laguna (Tenerife).

La orden para retirar carteles y pancartas en Madrid aún no está vigente. En huelgas educativas anteriores, como las vividas en Cataluña, Comunidad Valenciana o Asturias, no se planteó ninguna medida similar. Ante la previsible publicación de esta instrucción en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, tal y como ha anunciado el Gobierno regional, Pérez considera que la única vía del Comité de Huelga sería "acudir a los tribunales". No sería la primera vez que se plantea desde que empezó la huelga el 14 de octubre. Primero se llevó ante la justicia a la Comunidad por no sentarse a negociar pese a que como empleador sería su deber. Esta semana se ha iniciado otro procedimiento que denuncia la carta enviada a los docentes madrileños por parte de la consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, al considerar que "vulneran la libertad sindical y el derecho de huelga". "Llegados a ese punto, existe la posibilidad de que se abra un procedimiento especial, preferente y sumario que agilizaría los plazos y que se utiliza para la tutela de los derechos fundamentales como puede ser el derecho a huelga", cuenta el profesor Pérez. "Es muy probable que cuando salga la sentencia la huelga haya terminado, pero al menos sentaría jurisprudencia que podría invocarse para que esto no vuelva a repetirse en el futuro", agrega. Si se llegara a imponer una sanción, "esta también podría ser llevada a los tribunales alegando que no se puede obligar a cumplir una orden inconstitucional", opina el experto.

"Una previsión tan genérica como la que se ha anunciado es completamente inconstitucional e ilegal. Pretende menoscabar el derecho a la libertad de expresión, que puede ejercerse en los centros docentes y en las Administraciones públicas. Otra cosa sería pedir el voto a un determinado partido, eso sí está prohibido", señala por su parte Gabriel Moreno, profesor de Derecho Constitucional en la Universidad de Extremadura. "El argumento de que son contenidos políticos no sirve. Cualquier reivindicación laboral tiene por definición connotaciones políticas porque políticamente es como se puede resolver el conflicto. Además, su interlocutor, en este caso la Comunidad de Madrid, es un poder público", manifiesta.

Bajo su punto de vista, es importante tener en cuenta "el contexto" en el que se produce esta instrucción. "Las normas hay que interpretarlas en el contexto en el que van a operar. Y el contexto es una huelga en la que podría tener un impacto que en derecho se llama el *chilling effect*. Esto es un efecto disuasorio de la huelga que es un derecho fundamental. El Tribunal Constitucional tiene clarísimo que esto está prohibido", defiende Gabriel.

El Comité de Huelga ha denunciado esta instrucción de la Comunidad de Madrid, que afecta también a los medios empleados habitualmente por los centros educativos. La consejera Zarzalejo ha anunciado que tampoco podrán utilizarse plataformas digitales, páginas web, redes sociales o correos corporativos para difundir manifiestos políticos ni mensajes de carácter sindical. El objetivo, según la Comunidad de Madrid, es "evitar la difusión de planteamientos ideológicos y cualquier forma de adoctrinamiento en el ámbito escolar".

Reunión fallida con la consejería

Una reunión telemática de apenas 30 minutos ha sido la única aproximación de la Consejería de Educación con el Comité de Huelga. La cita, a las 15.00, fue propuesta por la consejería. El objetivo era comunicar al Comité el borrador sobre la ampliación de los servicios mínimos de los centros educativos de ahora en adelante y que afecta sobre todo a 2º de Bachillerato y Formación Profesional. En una sala de la planta baja de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, nueve representantes de cada una de las distintas organizaciones del Comité se conectaron a la reunión. Al otro lado de la pantalla estaban tres cargos importantes de la Consejería: José Carlos Gibaja, subdirector general de Centros de Educación Infantil, Primaria y Especial; Francisco Cilleruelo, subdirector general de Centros de Educación Secundaria; y Miguel Ángel Pinero, subdirector general de Centros de Formación Profesional y Régimen Especial.

"Nos sorprende que solo hemos hablado nosotros", resume Aída San Millán, portavoz de Comisiones Obreras. "normalmente te explican en poco el borrador que te han mandado y lo defienden cuando tú te quejas, pero en esta ocasión no han dicho una palabra. Saben que puede ser inconstitucional y no quieren pillarse los dedos, de hecho ninguno ha defendido a la consejera", añade. "Si la huelga no está teniendo seguimiento, tal y como vienen diciendo, no tiene sentido que quieran aumentar los servicios mínimos y que se hayan perdido miles de horas de clase como ahora denuncian", añade por su parte Andrea Ordóñez, portavoz de CNT, que subraya que todos los estratos de la educación "hasta las direcciones de los centros" respaldan la huelga.

ADiMAD, la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, emitió el jueves un comunicado de apoyo a la huelga. "Consideramos inadmisible que no se hayan agotado todas las vías de negociación posibles para alcanzar acuerdos que superen un escenario que perjudica a alumnos, familias, docentes y centros", decía el escrito, que también se refería con dureza a la instrucción de retirar cualquier mensaje referido a la huelga de las fachadas de los centros. "Los directores y directoras rechazamos de forma rotunda cualquier insinuación de que exista adoctrinamiento político o ideológico en las aulas públicas de la Comunidad de Madrid. Resulta especialmente llamativo que, mientras persisten graves problemas derivados del conflicto, se dediquen esfuerzos a combatir un supuesto adoctrinamiento cuya existencia negamos categóricamente".

europapress.es

El 68% de los menores de 10 a 15 años tiene teléfono móvil, que alcanza el 95,6% a los 15 años

MADRID, 15 Nov. (EUROPA PRESS) - El 68% de los menores de entre 10 y 15 años dispone de teléfono móvil en España, un porcentaje que asciende hasta el 95,6% en el caso de los adolescentes de 15 años, como se desprende de la última 'Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los Hogares Año 2026', publicada esta semana por el Instituto Nacional de Estadística. En concreto, el porcentaje de menores de edad con teléfono móvil en 2026 asciende al 45,9% aunque hay diferencias por edades. Así, es del 1,8% hasta los 6 años para pasar del 8,4% a los 8 y llegar al 20,0% a los 10. En los 12 años, el porcentaje llega ya al 65,2%; a los 14, al 93,1% y a los 15, al citado 95,6%.

En 2026, en la horquilla de edad que va entre los 10 y los 15 años, un 68,0% de menores de esta edad tenían un dispositivo, frente al 67,9% en 2025; 69,6% en 2024 y 70,6% en 2023, cuando se alcanzó el porcentaje más alto. En 2022, bajó al 69,5% y en 2021 se situó en 68,7%. En 2020, fue del 69,5%; 66,0% en 2019; 69,8% en 2018 y 69,1% en 2017.

El mayor aumento respecto al año anterior se registró entre los de 15 años (1,7 puntos porcentuales más), mientras que los de 12 años fueron el único grupo que presentó un descenso (-1,1 puntos). La encuesta también revela que el 99,4% de los hogares contaba con teléfono móvil, mismo porcentaje que en 2025, mientras que el 44,4% disponía de teléfono fijo, 5,0 puntos menos que el año anterior. Además, el 84,5% de los hogares disponía de algún tipo de ordenador (de sobremesa, portátil, tableta u otros dispositivos similares), lo que supuso un aumento de 0,7 puntos respecto a 2025.

En el caso de los menores, el 88,9% de seis a 15 años utilizaron ordenador y el 89,6% accedieron a Internet en 2026.

LOS DERECHOS DIGITALES DE LA INFANCIA LLEGAN AL CONGRESO

Los derechos de la infancia vinculados a los entornos digitales llegarán al Congreso de los Diputados la próxima semana de la mano de Aldeas Infantiles, con motivo del Día Internacional de los Derechos de la Infancia, que se celebra cada 20 de noviembre. Así, a las 12.00 horas, un total de 157 escolares de distintas provincias españolas, abordarán el buen uso de la tecnología y la protección que deben tener sobre los contenidos inadecuados para su edad, en el marco del programa educativo 'Abraza tus valores' que lleva a cabo Aldeas Infantiles SOS.

Los escolares representarán a los colegios Los Abetos, de Manzanares el Real (Madrid); Los Almendros, de Rivas Vaciamadrid (Madrid); Gómez Manrique, de Villamuriel de Cerrato (Palencia); Nuestra Señora de la Asunción, de Salamanca; Los Doce Linajes, de Soria; San Cristóbal, de Boecillo (Valladolid); y Cardenal

Xavierre FESD, de Zaragoza. Los siete portavoces expondrán sus discursos y propuestas desde la tribuna. Posteriormente, procederán a votar la opción que más les guste y se comprometerán a cumplirla.

eldiario.es

Aumenta la presión sobre la consejera de Educación de Ayuso para que se siente a negociar con los profesores tras un mes de huelga

La Koordinadora de Familias por la Educación Pública y el movimiento de asambleas docentes Menos Lectivas promueven más acciones con el objetivo de conseguir una reunión con Zarzalejo: "Siéntate o dimite"

Virginia Sarabia. 15 de noviembre de 2026

La Koordinadora de Familias por la Educación Pública ha intensificado durante los últimos días su actividad institucional para reclamar una salida negociada al conflicto educativo que afecta a la Comunidad de Madrid, dado que la huelga docente continúa desde hace un mes y con ella sus consecuencias sobre el alumnado y resto de la comunidad educativa madrileña.

La plataforma, compuesta por la Confederación de AMPAS, AFAS y FAMPAS de la Comunidad de Madrid (CONFAPA), Defensa del Alumnado TEA, FAMPA Alcalá, Familias 0-3 En Lucha, Comedor Universal y Aprender Sin Calor, ha remitido una solicitud formal de reunión a Mercedes Zarzalejo, Consejera de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, para trasladarle la preocupación de las familias ante la evolución del conflicto y pedir que se restablezca la normalidad educativa.

La Koordinadora también ha pedido formalmente la intervención del Defensor del Pueblo, Ángel Gabilondo, para que analice la situación de bloqueo en el conflicto educativo madrileño y valore si la Administración está garantizando adecuadamente el derecho a la educación reconocido constitucionalmente.

Asimismo, la plataforma ha promovido una acción colectiva dirigida a todas las asociaciones de familias madrileñas para que presenten una reclamación formal ante la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid en la que denuncien la falta de avances en la negociación con las organizaciones sindicales que convocan la huelga.

"La Administración educativa tiene la responsabilidad de impulsar activamente el diálogo social y evitar que el conflicto se prolongue indefinidamente en perjuicio del alumnado", sostiene Fernando Mardones, portavoz de la Koordinadora. "El interés superior de los niños, niñas y jóvenes debe situarse en el centro de cualquier decisión y por eso hacemos un llamamiento a todas las partes para que redoblen sus esfuerzos y alcancen cuanto antes un acuerdo que garantice la recuperación de la normalidad en los centros educativos de la Comunidad de Madrid".

En la misma línea se ha manifestado el movimiento de asambleas docentes Menos Lectivas, que este fin de semana han desplegado una pancarta en la que señalan a la consejera madrileña: "Llevamos un mes en huelga. Zarzalejo, siéntate o dimite".

En sus redes sociales, además, expresan: "La educación pública necesita inversión y gestión, no abandono y recortes. Llevamos un mes de huelga reclamándolo. Zarzalejo, haz tu trabajo".

Por su parte, la profesora de la Universidad Carlos III de Madrid, Beatriz García Osma, adjuntaba dos imágenes de techos rotos cuyos restos habían caído sobre mesas o sobre el suelo" en la red social X.

"Este derrumbe es consecuencia visible del abandono total de la Comunidad de Madrid a la universidad pública. Supongo que hasta que, literalmente, se nos caiga en la cabeza por falta de presupuesto. Las otras consecuencias, menos visibles, son peores", escribía García Osma.

La comunidad universitaria se unió a primeros de noviembre a la huelga indefinida que mantienen sus compañeros de Infantil, Primaria, Secundaria y FP desde hace cinco semanas y volvieron a la calle a exigir a la Comunidad de Madrid más financiación para tener una universidad pública de calidad.

En esas mismas fechas se supo que la Universidad Rey Juan Carlos valoraba pedir un préstamo de 40 millones a la Comunidad de Madrid tras años de infrafinanciación, al igual que había hecho la Complutense, que pidió un rescate de 34,5 millones por su "deficitaria situación" y ante la infrafinanciación del gobierno autonómico.

EL PAIS

La derecha recupera la idea de la repetición de curso para los rezagados: al revés que los 10 mejores países del Informe PISA

España tiene unos 200.000 alumnos que rehacen su año académico en etapas obligatorias y una de las tasas más altas del mundo desarrollado

IGNACIO ZAFRA.Valencia - 15 NOV 2026

El Partido Popular y Vox han anunciado que, si llegan al poder tras las elecciones del 29-N, darán marcha atrás en el camino de reducir la repetición de curso. El programa popular señala, con el vago estilo de las promesas electorales, que en la ESO "volverá a pasarse de curso con las asignaturas aprobadas". Una moción apoyada por ambos partidos en 2024 en el Congreso precisaba solo un poco más su apuesta por "impedir que los alumnos puedan pasar de año académico y conseguir titulaciones con asignaturas suspensas". Todo apunta a que, en la práctica, ese planteamiento se aterrizaría en una vuelta al modelo que condiciona avanzar a no tener más de cierto número de materias pendientes, normalmente tres.

Ello supondría un giro a la normativa que empezó a aplicarse en 2021 —que desvinculó la repetición de los suspensos y la limitó a aquellos casos en que los equipos docentes consideren que ayudará a mejorar su marcha académica—. Y tendría probablemente como efecto un aumento de las repeticiones o, al menos, una disminución del ritmo al que se está rebajando su volumen, que en España es altísimo —hay unos 200.000 alumnos que deben volver a rehacer el año académico en las etapas obligatorias— por tradición escolar y porque el sistema no dota al profesorado de herramientas más eficaces para corregir la trayectoria de los chavales que van mal.

Se trata de la senda opuesta a la que aconsejan entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la británica Education Endowment Foundation, y la que emprendieron hace años los países con mejores resultados del mundo.

A los 15 años, cuando están a punto de concluir la enseñanza obligatoria, el 22% de los alumnos españoles ha repetido al menos una vez. Una tasa que multiplica por cinco el promedio de los 10 países con mejores puntuaciones en el Informe PISA, la mayor evaluación internacional, cuya última edición se publicó en septiembre: Singapur (4,2%), Japón (promoción automática), Corea (1,5%), Estonia (4,5%), Reino Unido (2,7%), Nueva Zelanda (5%), Canadá (5,5%), Irlanda (4,6%), Australia (4,3%), y Suiza (12,8%).

PP y VOX vinculan su idea a la "exigencia" escolar. Esto es que, sin la amenaza de repetir, los estudiantes muestran menos disposición a esforzarse. Un planteamiento que no es descabellado y que, según algunos expertos, puede tener sentido especialmente con chavales de clases populares, a los que la sociología de la educación ha atribuido tradicionalmente una visión más instrumental de la enseñanza. La OCDE advierte, sin embargo, que los estudios realizados al respecto "demuestran que ese efecto de amenaza dista mucho de ser universal, y que las eventuales mejoras a corto plazo vinculadas a la repetición tienden a desaparecer a largo término". Los alumnos que se ven obligados a volver a cursar un año, prosigue el organismo que organiza PISA, "tienden a obtener un peor rendimiento escolar y a mostrar actitudes más negativas hacia la escuela, y presentan una mayor probabilidad de abandonar los estudios sin completar la secundaria".

La Education Endowment Foundation (EEF), una entidad sin ánimo de lucro financiada con fondos públicos, que tiene como misión mejorar la educación en Inglaterra —uno de los pocos países desarrollados que han aumentado su rendimiento en PISA en la última década— a través de la investigación educativa y la promoción de las prácticas escolares más útiles según la evidencia, ha ordenado una treintena de medidas según su eficacia, coste y grado de respaldo empírico. Rehacer un curso ocupa el último lugar de la lista, y la fundación afirma al respecto: "Obligar a los alumnos a repetir tiene, en promedio, un impacto negativo. Los efectos negativos son infrecuentes en las intervenciones educativas, de modo que el hecho de que los alumnos que repiten progresen menos resulta especialmente llamativa". Las consecuencias adversas, continúa la institución, "resultan desproporcionadamente mayores en el caso del alumnado desfavorecido, el que pertenece a minorías étnicas y aquel que es más joven dentro de su clase".

La EFF apunta a que, cuando los estudiantes tienen malos resultados, resultan más eficaces las medidas de "apoyo intensivo", como las tutorías (clases) de apoyo individual o en grupos pequeños (de dos o tres alumnos), en varias sesiones a la semana.

Existe cierto consenso en que esa obligación resulta útil en casos concretos, como el de chavales que debido a una enfermedad han perdido buena parte del año, o de los que se incorporan a la escuela desde sistema educativos muy precarios. "El problema es que, en España, es prácticamente el único instrumento que se utiliza. A veces se plantea: ¿de qué sirve dejar pasar de curso a los estudiantes que van mal sin darles un apoyo? Pero es que cuando se les hace repetir, tampoco se les da apoyo. Como si se esperase que obligándoles a hacer lo mismo, todo fuera a solucionarse como por arte de magia", afirma Sheila González, politóloga de la Universidad de Barcelona especializada en desigualdad social y educativa. "Necesitamos análisis concretos de por qué determinado niño o adolescente no alcanza los objetivos de aprendizaje, y a partir de ahí aplicar la intervención más adecuada", añade.

“Yo diría”, afirma Iván Haces, orientador del instituto público de Llanes, “que la repetición funciona para un 15% de los alumnos”: “Para muchos es incluso peor, porque como el segundo año saben que es imposible volver a repetir [nadie plantea hacer repetir tres veces el mismo grado a un estudiante], se esfuerzan todavía menos”. “Tradicionalmente, la repetición se ha considerado, entre comillas, un castigo. Pero lo importante sería poder atender a esos alumnos individualmente. Es una cuestión de recursos”, agrega Andrés Nieto, director del instituto Alfonso X.

Las medidas de apoyo que reclaman González, Haces y Nieto, o las que plantea la EEF inglesa, cuestan dinero. Pero la repetición también. Expertos como Francisco López-Rupérez, que fue presidente del Consejo Escolar del Estado con el PP, y un informe del laboratorio de ideas EsadeEcPol han estimado que a España le cuesta unos 1.500 millones de euros al año. Es, apunta Lucía Cobreros, coautora del segundo, un cálculo orientativo, basado en los años adicionales que los repetidores pasan escolarizados. Y que en realidad se vería reducido y ampliado por algunos factores. De un lado, no todos los repetidores permanecen más años en la escuela —pueden abandonar el sistema al cumplir los 16, aunque estén en 3º de la ESO—. Y, del otro, el cómputo se refiere a la enseñanza obligatoria, sin incluir las repeticiones en FP y Bachillerato.

La cifra se basa, además, en los datos del curso 2021-2022, cuando los repetidores españoles sumaban 217.309, por lo que habría que actualizarla con la inflación. Pero aunque solo se liberara una fracción de dicho coste, 700 millones al año, esa partida ya supondría seis veces lo que el Ministerio de Educación destina anualmente a su mayor programa de refuerzo, el PROA+.

En el lado positivo, el ex director de Educación de EsadeEcPol, Lucas Gortazar, apunta que el programa del PP también promete que el alumnado que vaya mal “tendrá refuerzo obligatorio antes de tener que repetir”. “La actual ley educativa, la Lomloe también lo dice, pero no ha puesto los recursos para ello. Veremos si la Lomlomce, o como se acabe llamando la nueva norma, lo hace”, señala.

EL DEBATE

Estudiar FP y cobrar más de 40.000 euros: las titulaciones con mayor demanda empresarial

La demanda de perfiles técnicos en sectores como la informática, la industria y la sanidad impulsa la empleabilidad de varias titulaciones de Formación Profesional

El Debate. 16 nov. 2026 -

La alta empleabilidad es una de las cualidades que hacen atractiva la elección de estudiar una Formación Profesional frente a la universidad. Así lo asegura el Observatorio de la FP de CaixaBank Dualiza, que muestra que el 70 % de los españoles consideran que con esta opción conseguirán trabajo más fácilmente.

Según el Ministerio de Educación, el número de matriculados en Formación Profesional para el curso 2026/2027 ha aumentado más de un 3 % respecto al año anterior, siendo los Grados Básico –4,2 %– y Superior –3,3 %– los que más han crecido. Este aumento ha situado la cifra en un máximo histórico.

Al igual que crece el número de alumnos, los salarios que ofertan muchas especialidades, así como la demanda de técnicos profesionales por parte de las empresas, refuerzan el atractivo de esta alternativa. Y es que, según los últimos datos del Servicio Público de Empleo Estatal SEPE y del Observatorio de la FP, existen sectores que rozan el pleno empleo.

Informática y Comunicaciones

Informática y Comunicaciones es uno de los que concentra mayor demanda, ya que la competencia de las compañías por el talento hace que las promociones internas aumenten y los salarios de entrada sean elevados. Entre las titulaciones más solicitadas figuran Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (DAM) y Desarrollo de Aplicaciones Web (DAW), además de Administración de Sistemas Informáticos en Red (ASIR).

En concreto, esta titulación permite acceder a puestos relacionados con creación de software, aplicaciones móviles y entornos web. La remuneración de partida oscila entre los 24.000 y 28.000 euros brutos anuales, superando con facilidad los 40.000-50.000 euros al cumplir tres años de experiencia.

Asimismo, resulta fundamental tanto para la infraestructura en la nube como para el mantenimiento de los servidores los titulados en Administración de Sistemas Informáticos en Red (ASIR), que parten de salarios de entre los 22.000 y 25.000 euros en la remuneración de entrada, que va incrementando según se complementa con una especialización en ciberseguridad.

Sector industrial

En cuanto al sector industrial, que se enfrenta al doble desafío de ejecutar un relevo generacional y la implantación de sistemas automáticos en sus líneas de producción, los datos oficiales de cotización mencionan

que la FP de Química Industrial es –por la cualificación técnica reclamada y la falta de títulos– el Grado Superior mejor pagado de España con una media por encima de los 29.000 euros brutos anuales.

Los salarios de quienes han cursado Automatización y Robótica Industrial/Mecatrónica Industrial pueden percibir entre los 24.000 y 30.000 euros en los sectores de la aeronáutica y la automoción en el momento de su inserción laboral. En cuanto a los titulados en Sistemas Electrónicos y Automatizados/Energías Renovables, reciben entre 28.000 y 38.000 euros anuales.

Sanidad y Administración

El ámbito sanitario es otra de las áreas que destacan por su alta empleabilidad, especialmente Cuidados Auxiliares de Enfermería (TCAE) e Higiene Bucodental e Imagen para el diagnóstico. Respecto a la primera, ha logrado más de 100.000 contratos anuales debido a la inauguración de nuevos centros, desencadenada por el envejecimiento de la población. Aunque los salarios parten de entre los 18.000 y los 21.000, pueden elevarse a través de pluses como los de turnicidad. Con la segunda titulación se podría percibir entre 22.000 y 26.000 euros, e incluso llegar a los 35.000 euros en el sector privado.

Administración y Finanzas/Gestión Administrativa concentran cerca del 15 % del total de las ofertas de trabajo, donde los sueldos parten de entre los 21.000-25.000 euros brutos. Dentro del área de Gestión Comercial y de Negocios, esta cifra se ve superada por la titulación en Marketing y Publicidad/Comercio Internacional, alcanzando una horquilla de entre 25.000 y 35.000 euros anuales.

europapress.es

Familias de la pública piden a los partidos mejorar las condiciones de los colegios y una mayor participación

MADRID 16 Nov. (EUROPA PRESS) - La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) ha presentado a las formaciones políticas sus propuestas en materia educativa de cara a las elecciones del próximo 29 de noviembre, con el objetivo de que se traduzcan en compromisos concretos del futuro Gobierno. El documento recoge una serie de medidas dirigidas a mejorar la calidad de la educación pública, avanzar en la igualdad de oportunidades y reforzar el papel de las familias en el sistema educativo. La Confederación considera que su puesta en marcha "debe ir acompañada de financiación suficiente, desarrollo normativo, cooperación entre administraciones y mecanismos de evaluación que permitan comprobar su cumplimiento".

Entre sus principales reivindicaciones figura la puesta en marcha de un Plan Estatal de Adaptación Climática de los Centros Educativos, que permita adecuar las infraestructuras escolares a las nuevas condiciones ambientales. Así, plantea actualizar la normativa sobre confort térmico, impulsar inversiones para mejorar el aislamiento, la ventilación y la climatización de los edificios, renaturalizar los patios y establecer protocolos comunes ante episodios de temperaturas extremas.

En el ámbito de la participación, reclama una financiación pública estable para las federaciones y confederaciones de AMPA, que garantice los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar sus funciones de representación, asesoramiento y acompañamiento a las asociaciones. También considera "imprescindible" actualizar la normativa que regula la participación de las familias, revisar la LODE y renovar el Real Decreto 1533/1986 para adaptarlos a la realidad actual de las organizaciones familiares y reforzar su presencia en los órganos de decisión educativa.

Otra de las líneas de actuación se centra en proteger el tiempo educativo y facilitar la conciliación familiar. Propone establecer garantías para que las suspensiones de clases por emergencias meteorológicas u otras circunstancias extraordinarias no supongan una pérdida definitiva de actividad lectiva. Asimismo, reclama mejorar la cobertura de las bajas del profesorado y revisar los procedimientos organizativos que provocan reducciones evitables del tiempo de enseñanza. Estas medidas deben complementarse con permisos laborales que permitan a las familias atender a sus hijos e hijas ante suspensiones imprevistas y faciliten la asistencia de sus representantes a los órganos oficiales de participación educativa, sin perjuicios económicos ni laborales.

BIENESTAR EMOCIONAL E INCLUSIÓN

La atención a las necesidades del alumnado constituye otro de los ejes fundamentales del documento. En este contexto, plantea reforzar la orientación educativa y el bienestar emocional, incrementando los equipos profesionales y avanzando hacia una ratio máxima de un orientador u orientadora por cada 250 alumnos. También propone mejorar la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, reforzar la coordinación entre los ámbitos educativo, sanitario y social y dotar de recursos suficientes a los coordinadores de bienestar y protección.

En esta misma línea, la Confederación reclama un impulso real a la educación inclusiva, con más profesionales de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y otros perfiles especializados, menores tiempos de espera para las valoraciones y asignación de recursos, y una mayor formación del profesorado.

El documento también recoge medidas para avanzar hacia la gratuidad real de la educación obligatoria, garantizando el acceso gratuito a los libros de texto y materiales curriculares, evitando que el uso obligatorio de dispositivos digitales genere gastos adicionales y asegurando que ningún alumno quede excluido de actividades educativas por motivos económicos. "A ello se suma la necesidad de ampliar y mejorar los comedores escolares, reforzando las becas y ayudas, garantizando una alimentación saludable y sostenible y mejorando los mecanismos públicos de control y la participación de las familias", añade.

Por último, CEAPA dedica una de sus propuestas a reforzar la escuela en el medio rural, garantizando la estabilidad de las plantillas docentes y adaptando los programas y servicios educativos a las particularidades de estos centros, especialmente de los Centros Rurales Agrupados (CRA).

La Confederación considera "fundamental" asegurar también servicios como el transporte y el comedor escolar, así como las medidas de conciliación, para evitar que el lugar de residencia determine las oportunidades educativas del alumnado. "La educación pública necesita una apuesta decidida, sostenida en recursos y políticas que garanticen la igualdad de oportunidades y reconozcan a las familias como agentes fundamentales de la comunidad educativa", ha señalado la presidenta de la Confederación, María Sánchez.

EL PAIS **OPINIÓN**

La soledad del profesor en el aula y cómo acabar con ella

El modelo de escuela actual no nació para la igualdad de oportunidades ni la inclusión, sino para la criba implacable del alumnado

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 16 NOV 2026

En los casi cuatro milenios del surgimiento de la escritura a la imprenta de Gutenberg, leer, y más escribir, fue exclusivo de los escribas, pare de los sacerdotes y una reducida minoría social privilegiada y voluntariosa, algo que se aprendía de preceptores privados o en escasas y variopintas instituciones que sólo por abreviar llamamos escuelas. Desde el siglo XV, la imprenta, el desarrollo de burocracias públicas y privadas y las pugnas religiosas pusieron sobre la mesa la necesidad de expandir la alfabetización y, para ello, la escuela, pero no había una única forma posible de escolarizar. La más intuitiva sin duda era reunir a un maestro con tantos alumnos como fuera capaz de manejar en un aula, mas esto ya había traído y traería, por la mayor parte del milenio, esas penosas escuelas de las que se burlaban humanistas e ilustrados como Erasmo, Lutero, Montaigne, Quevedo, Comenio, Locke, Rousseau o Goya.

El primer gran impulso vino de la reforma protestante, que requería poder leer la Biblia: casi todos sus líderes fueron activos educadores o promotores de la educación, que reclamaban a las autoridades seculares locales. Esto facilitaría la transición a una escuela pública, aunque también más difusa y, por ello, menos visible para la historia. La reacción católica, en cambio, llegó de la mano de las órdenes religiosas que, aun siendo en conjunto menos potentes (Europa del Norte ganó con creces la carrera de la alfabetización), fueron individualmente muy poderosas, experimentaron a gran escala y dejaron un legado bien registrado y visible.

La primera iniciativa de gran envergadura vino de los jesuitas, que, inspirados en los Hermanos de la Vida en Común (Groote) y el *modus parisiensis* (por la Sorbonne), crearon en medio siglo más de doscientos colegios parte o puerta de las universidades, por tanto para sectores privilegiados, y sólo secundaria y marginalmente escuelas para el pueblo llano. Formalizaron el modelo en la *Ratio Studiorum,* que consagraba un currículum estructurado, la enseñanza graduada (por domino, no por edad), planes uniformes y una jerarquía gestora. Pero también, y eso quiero subrayar, en una compleja estructura de bandos (romanos y cartagineses), decurias y pares de émulos que mantenía activa la competencia entre individuos y grupos y la solidaridad intragrupo y delegaba diversas funciones en los propios alumnos (decuriones y émulos). El resultado formal, un palmarés en perpetuo movimiento; el real, una eficaz estructura de incentivos.

Pronto siguieron los escolapios, inspirados en ellos pero dedicados a la infancia popular y en lengua vernácula, es decir, a la escuela, aunque mantuvieran en parte su modelo organizativo para el aula (como Comenio, protestante, en la *Didáctica Magna*, muy influyente el área): maestro único y enseñanza simultánea. Pero su éxito fue efímero, por tensiones internas, con la jerarquía eclesiástica y con los jesuitas, y su relevo serían, a partir del XVIII, los lasalianos, laicos estos, dedicados también a la escuela popular y máximos artífices de la escuela graduada y simultánea, en paralelo a las *Jahrgangsklassen* prusianas. Culminaba asi el diseño que se consagraría en Europa en el siglo XIX y se extendería al mundo en el XX, el complejo formado por el aula-huevera, la enseñanza frontal, el docente de formación clónica (*normalista*) y práctica solitaria, el horario en parrilla, el libro de texto… Sobre todo, un maestro por aula y un sinfín de técnicas, recogidas en la *Guía de las Escuelas Cristianas*, para microdirigir el trabajo colectivo, uniforme y simultáneo de los alumnos.

Quiero destacar la disyuntiva entre los modelos jesuita y lasaliano, pues lo que suele verse como evolución lineal fue realmente una bifurcación. Ambos se enfrentaron al problema de organizar aulas que pudieran

alcanzar, incluso superar el centenar de alumnos, pero la *Ratio* se centraba en la cooperación entre iguales, la solidaridad grupal y la emulación, mientras que la *Guía* lo haría en la vigilancia panóptica, el control vertical del maestro y la sincronización del alumnado. Si se me permite un paralelismo industrial, ámbito en que la teoría de la organización está mucho más desarrollada, la *Ratio* era toyotismo, pero la *Guía* era fordismo. En la historia de la empresa aquél siguió y superó a éste y Toyota barrió a Ford, pero en la de la escuela de masas secuencia y resultado fueron los opuestos, aunque el modelo derrotado mantuvo el nicho de una escuela más flexible para la minoría privilegiada, la misma que ya privilegiaran los jesuitas. La primera línea resonó por un tiempo en la escuela mutua o lancasteriana (inspirada sin saberlo en el legado de los jesuitas en Madrás), así como después en pedagogías innovadoras como las de Montessori, Makarenko y otras varias, cada una en su contexto y de manera más o menos efímera; la segunda, en cambio, fue asumida por el Estado nacional y la profesión docente, que la convirtieron en norma, pues al primero le permitiría *ver como un Estado* y a la segunda le ofrecía las mejores condiciones para organizarse.

"Los libros tienen su propio destino, según la capacidad del lector", escribió Maurus. Las palabras también, como muestra la favorita hoy en el medio. Para los jesuitas la *ratio* era la organización, el diseño del aprendizaje y la educación; para los herederos de La Salle, los actores y decisores de hoy, sólo es ya una razón cuantitativa, aritmética, a aumentar o reducir sin tocar la estructura: sólo más –o menos– de lo mismo. Hasta ese punto hemos naturalizado la tecnología social del aula-huevera, el grupo-clase, la lección frontal, el procesamiento por lotes y demás.

El problema es que esta organización no nació para la igualdad, la igualdad de oportunidades ni la inclusión, sino para la criba implacable del alumnado y con el aplauso general. Cuando en el siglo XX se fueron expandiendo e intensificando las ideas de igualdad de oportunidades, comprensividad o inclusión, así como la base de reclutamiento, el periodo obligatorio y la tasa de retención, también se fueron rompiendo más y más costuras del sistema. Cuando en el XXI, además, la información y el conocimiento, pero también el ruido y la posverdad, se acercan a todos a la distancia de un clic, se rompe el monopolio de la escuela y, *a fortiori*, del docente. La tentación es, más que nunca, proteger la escuela como un santuario (o un búnker): fuera lo que *no entra*, fuera Wikipedia, fuera móviles, fuera pantallas, fuera la IA… y el fracaso está asegurado. Pero si el objetivo no es la criba, sino un mínimo común para todos y el máximo potencial para cada uno, entonces todos los medios deben ser movilizados.

Primero, con la optimización del "medio" escolar por excelencia, el profesor, que pasa por liberarlo de tareas que puedan ser mejor delegadas o encomendadas a otros, bien sea por escalables, como algunas administrativas y de cuidado, o por precisar otras competencias, como algunas profesiones y especialidades ya presentes u otras relacionadas con tecnología digital y datos, inclusión o cumplimiento normativo (por ejemplo, sobre datos, IA, convivencia…). En consecuencia, *la mejora de ratios debe referirse al centro*, dejando a éste la decisión de aplicarla al aula o/y a funciones transversales.

Segundo, con la *codocencia*, factible con la mera fusión de *líneas*, pero también por ciclo, en proyectos, "parejas educativas" de infantil, interdisciplinariedad en secundaria, talleres en FP, etc. Necesita un buen diseño, pero aporta el aumento y diversificación del capital profesional en el aula, más continuidad y resiliencia de proyectos e innovaciones, una oportunidad de iniciación para el novicio y actualización para el veterano, o simplemente mayor flexibilidad ante lo imprevisto, algo cotidiano en las aulas.

Tercero, más *aprendizaje colaborativo*, con una responsabilidad compartida entre alumnos, si bien hay que advertir aquí que una mala estructuración o planificación crea más problemas que resuelve –el éxito de los jesuitas fue producto de mucha experimentación y atención. La buena noticia es que la tecnología de la información potencia una gestión eficaz de los grupos (por eso permite, a toda suerte de organizaciones, prescindir de mucha jerarquía intermedia).

Y, cuarto, con la *ciborgdocencia*, esto es, la extensión de la docencia *org*ánica, del profesor, en la *cib*ernética, con lo ya disponible: tecnologías asistivas ante discapacidades o necesidades especial (por ejemplo, texto a voz, subtítulos, avatares de lenguaje de signos, traducción…), aplicaciones adaptativas que ayudan sin límite en aprendizajes rutinarios (como caligrafía, ortografía o cálculo), IA generativa como monitor para edades más avanzadas... Recuérdese que ya el libro de texto, *el maestro mudo*, era el gran apoyo en ausencia de éste.

Mariano Fernández Enguita es sociólogo, catedrático emérito de la Universidad Complutense. Autor de *Más escuela y menos aula* y *La Quinta Ola* (Morata). www.enguita.info.

ElPeriódico.com

España se suma a la huelga europea de estudiantes este viernes, 20 de noviembre, por la educación pública: "Es por nuestro futuro"

Las movilizaciones previstas también en Francia, Alemania, Italia, Grecia y Gran Bretaña buscan "frenar los discursos de odio y las políticas privatizadoras"
"Será una enorme huelga estudiantil europea para plantar cara a todos aquellos que nos niegan un futuro digno", advierten desde el Sindicato de Estudiantes

El Periódico. 16 NOV 2026

Organizaciones estudiantiles de varios países europeos, entre ellos España, llaman a "vaciar las aulas y llenar las calles" este viernes, 20 de noviembre, con una jornada de huelga y movilizaciones en Francia, Alemania, Italia, Grecia y Gran Bretaña para denunciar "el deterioro de la educación pública, las políticas privatizadoras y el auge de la extrema derecha y el militarismo".

En España, la convocatoria corre a cargo del Sindicato de Estudiantes, que llama a la juventud a movilizarse en defensa de sus derechos y de un futuro digno. "Nos unimos por la educación pública y contra las políticas privatizadoras, contra el militarismo y las guerras imperialistas, contra la represión policial y los discursos de odio de la extrema derecha, en defensa de los derechos LGTBI y contra la violencia machista en nuestros centros de estudio", señala la organización. "Será una enorme huelga estudiantil europea para plantar cara a todos aquellos que nos niegan un futuro digno", advierte.

El Sindicato de Estudiantes denuncia que la educación pública se deteriora mientras la enseñanza privada recibe miles de millones de euros en subvenciones. "La degradación de nuestros institutos y universidades públicas es cada día mayor", sostiene la organización, que también critica la respuesta policial a las movilizaciones estudiantiles. "Cuando nos manifestamos en las calles para denunciar esta situación y defender nuestros derechos, nos encontramos con los golpes de la policía", denuncian.

"Para impedir que nos roben el futuro"

La convocatoria también pone el foco en el avance de la extrema derecha, "una amenaza para los derechos y las libertades democráticas". "Su intención es acabar con las libertades democráticas, los derechos laborales, los derechos de las mujeres, del colectivo LGTBI y de las personas migrantes", denuncia el sindicato, que acusa a estos movimientos de añorar la dictadura franquista y respaldar las políticas de Donald Trump y Benjamin Netanyahu, así como de justificar el genocidio contra el pueblo palestino.

Con este escenario de fondo, las organizaciones convocantes buscan convertir el 20 de noviembre en una jornada de protesta estudiantil a escala europea. "Para impedir que nos roben el futuro, este 20 de noviembre vamos a la huelga estudiantil europea", concluye el Sindicato de Estudiantes, que insiste en que la defensa de la educación pública y la lucha "contra la represión, el militarismo y el fascismo" son asuntos que afectan al conjunto de la juventud.

EL PAIS

La consejera de Educación de Madrid anuncia que llevará ante los tribunales a los docentes en huelga por “acoso”

Los maestros reclaman a Zarzalejo que se siente a negociar y ella replica pidiendo a la Policía que investigue la “violencia” de las concentraciones no autorizadas

ARCHIE WILLIS. Madrid - 16 NOV 2026

La consejera de Educación madrileña, Mercedes Zarzalejo, ha anunciado este lunes que llevará ante los tribunales a los miembros del comité de la huelga indefinida del profesorado madrileño como “inductores” de actos “violentos” no autorizados durante las movilizaciones. Zarzalejo ha asegurado durante una conferencia de prensa que ha sufrido una “situación de acoso” desde el inicio del paro hace un mes, horas después de suspender su participación en un evento sobre Formación Profesional tras la irrupción de decenas de maestros en huelga en el acto. En paralelo, centenares de profesores se han concentrado desde mediodía a las puertas de la Consejería, en la céntrica calle de Alcalá, para exigir una negociación con el Ejecutivo autonómico.

La consejera ha cancelado su intervención este lunes en un evento en el distrito de Retiro por el aviso de la policía de no tener garantizada “la seguridad”. La Comunidad, que todavía no ha formalizado el texto de la denuncia, espera presentar las “acciones penales” ante el juzgado de instrucción de guardia de la plaza de Castilla, al señalar que la policía tramita 45 actas de denuncia contra participantes de las manifestaciones. Zarzalejo añade que va a emprender “las acciones penales correspondientes para que se depuren no solo las

eventuales responsabilidades individuales de quienes están cometiendo este acoso sino en su caso las que puedan corresponder a los miembros del comité de huelga como inductores".

Los sindicatos convocantes del paro anunciaron el 26 de octubre que llevarán a la justicia al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso si no negocia sus exigencias. La Comunidad respondió la semana pasada no con negociación sino con un plan para ampliar los servicios mínimos de los maestros de la región. También propone prohibir carteles y mensajes en favor de la huelga en los centros educativos, una medida que dos expertos consultados por EL PAÍS consideran inconstitucional.

Zarzalejo ha afirmado que la concentración esta mañana a las puertas de su acto oficial no fue autorizada, al contrario que la protesta del profesorado a mediodía frente a la Consejería. La consejera ha cargado contra "grupos de activistas que presuntamente obedecen consignas del propio comité de huelga y que tienen como objetivo perseguir" su agenda y la de la presidenta madrileña. "Estas actuaciones no tienen cabida en un Estado democrático de derecho", ha añadido Zarzalejo.

La policía cargó el 19 de octubre contra un grupo de maestros que bloqueaba la entrada a un acto de Ayuso. La Delegación del Gobierno en Madrid investiga estas intervenciones policiales, que el comité tacha de "desproporcionadas", además de las cargas contra un piquete informativo de estudiantes y trabajadores de la Universidad Complutense durante la primera jornada del paro. La denuncia de Zarzalejo se cruza con las que los sindicatos esperan presentar contra la policía en nombre de varios manifestantes agredidos durante las manifestaciones.

El comité de la huelga —compuesto por varias plataformas, entre ellas los sindicatos CC OO, UGT, CNT y CGT—, defiende que las protestas son pacíficas. Un portavoz del sindicato CNT ha criticado frente a la Consejería que "si [Zarzalejo] realmente estuviera preocupada por el alumnado, se sentaría a negociar". Leticia Fernández Saez, representante de la plataforma Educación Especial Digna que está integrada en el comité, ha afirmado ante los medios que la participación en el paro "sigue siendo alta y el movimiento sigue creciendo".

La responsable de Educación del Ejecutivo regional ha descartado negociar "con personas que acuden a la violencia y que utilizan esta represión como una de sus reivindicaciones". Zarzalejo ha asegurado que ya participa en la llamada mesa sectorial, si bien se trata de una mesa de negociación que está al margen del comité de huelga y que aborda cuestiones no relacionadas con la tabla reivindicativa del paro. El sindicato UGT decidió levantarse de la sectorial el 5 de noviembre "por las descalificaciones" de la Consejería.

La concentración de los docentes a las puertas de la Consejería ha cortado durante dos horas la calle de Alcalá, hasta la reanudación del tráfico sobre las dos de la tarde.

Están llamados al paro no universitario unos 65.000 profesores de infantil, primaria o secundaria que dan clase a más de 666.000 alumnos en la región. La huelga del profesorado, que comenzó el 14 de octubre, impulsa seis reivindicaciones principales. Los maestros piden acortar las horas lectivas semanales a 17 en secundaria y a 22 en infantil y primaria (desde 19 y 25 horas, respectivamente); bajar las ratios de estudiantes por clase, con más especialistas en atención a la diversidad; atajar la segregación socioeconómica del alumnado entre los centros públicos y los concertados; subir el sueldo de los docentes en 600 euros al mes; aliviar la carga burocrática y renovar los edificios con la climatización de las aulas y la eliminación de amianto.

europapress.es **P. DE ASTURIAS**

El Principado investiga una brecha de seguridad de datos personales en el IES Montevil, en Gijón

Desde el centro se traslada a las personas afectadas una serie de recomendaciones para evitar riesgos

OVIEDO, 17 Nov. (EUROPA PRESS) - Europa Press Asturias Publicado: martes, 17 noviembre 2026 13:51 La Consejería de Educación del Gobierno asturiano investiga una brecha de seguridad de datos personales que afecta al Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Montevil, en Gijón. Además, lo ocurrido ya ha sido notificado a la Agencia Española de Protección de Datos y puesto en conocimiento de las autoridades competentes.

El Principado tuvo conocimiento de la publicación no autorizada en un foro de Internet de un fichero que contiene datos personales de alumnado del IES Montevil y de sus familiares. Esta información filtrada ha sido ya eliminada del foro. Aunque se han identificado posibles vías de exposición de la información, todavía no ha sido posible determinar su origen exacto ni la fecha en que se produjo el acceso o la extracción de los datos, según han explicado desde el centro a las personas afectadas en una comunicación a la que ha tenido acceso Europa Press.

Los datos son el DNI, nombre, apellidos y dirección postal en el caso de los alumnos, y de DNI, nombre y apellidos y número de teléfono móvil en el caso de sus progenitores o representantes legales. Se trata de registros que corresponden a información de alumnado matriculado durante los años 2023, 2024 y 2025.

Entre los posibles riesgos se encuentran la recepción de comunicaciones fraudulentas, intentos de suplantación de identidad o la utilización de los datos para contactar con las personas afectadas mediante

engaño, han avisado desde el Principado. Desde que se conoció lo ocurrido, Educación ha iniciado actuaciones para investigar su origen y determinar el alcance de la filtración.

En particular, se han realizado comprobaciones técnicas sobre la seguridad, se ha analizado la información publicada y se están investigando las posibles vías por las que los datos pudieron quedar expuestos. Además, la Consejería continuará investigando los hechos y valorando las medidas técnicas y organizativas necesarias para evitar que se produzcan incidentes similares.

RECOMENDACIONES

Desde el centro y la Consejería han trasladado una serie de recomendaciones a las personas que pudieran haberse visto afectas, entre las que se encuentran prestar especial atención a llamadas telefónicas, SMS o correos electrónicos inesperados, especialmente si hacen referencia al centro educativo o a información personal del alumnado, así como evitar acceder a enlaces o descargar archivos recibidos de remitentes desconocidos o sospechosos. También resulta conveniente verificar directamente con el centro educativo cualquier comunicación que resulte extraña o solicite información personal; no hacer caso a peticiones de dinero para rescatar los datos ni a ningún requerimiento o reporte de amenaza; y comunicar al centro educativo o al delegado de protección de datos cualquier intento de suplantación de identidad o uso sospechoso de los datos personales relacionado con este incidente.

ElPeriódico.com

Una de cada cuatro víctimas de 'bullying' afirma que se ha intentado suicidar: "Se acosa al diferente y al envidiado"

Un informe de la Universidad Complutense y la Fundación ColaCao destaca que el acoso escolar disminuye principalmente en secundaria, pero detecta que el 11% de los estudiantes LGTBI sufre situaciones de maltrato.

Olga Pereda. Madrid17 NOV 2026

El acoso escolar baja ligeramente en España, aunque sus cifras siguen siendo "tremendas". El 5,4% de los estudiantes se reconoce como víctima, frente al 6,2% registrado en 2023. Mientras, el 1,6% declara que ejerce acoso frente al 2,1% de 2023. Esta es una de las principales conclusiones de la segunda edición del informe más ambicioso sobre 'bullying' que se ha realizado hasta la fecha, el llevado a cabo por investigadoras de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con la Fundación ColaCao. El informe incluye un dato estremecedor: una de cada cuatro víctimas de acoso escolar reconoce que se ha intentado suicidar.

Casi 22.000 alumnos de toda España de cursos comprendidos entre 4º de primaria y 4º de ESO han participado en el estudio, presentado este martes en la Facultad de Psicología de la Complutense. A todos ellos se les preguntó si habían sufrido o ejercido 'bullying' dos o tres veces al mes como mínimo y cumpliendo tres condiciones: repetición, intención de hacer daño y desigualdad de poder. Las investigadoras, en esta ocasión, han incluido preguntas específicas sobre el 'ciberbullying': el 2,2% de los encuestados reconocen haber sido víctimas de este tipo de acoso (1,8% en primaria y 2,3% en ESO, lo que significa un alumno por clase).

La reducción de la violencia escolar entre 2023 (fecha de la primera edición del estudio de la Complutense) y 2026 invita al optimismo, pero hay cifras que echan un jarro de agua fría. El descenso se da en secundaria, mientras que en primaria las cifras se mantienen parecidas. Más de un tercio de las víctimas no cuenta lo que le sucede, más de la mitad de los testigos quieren intervenir pero no saben cómo hacerlo.

Especialmente dolorosa es la relación entre 'bullying' y el hecho de querer quitarse la vida. En secundaria, el 6,4% del alumnado de ESO declara haber intentado suicidarse alguna vez, independientemente de si ha sufrido acoso escolar. En el caso de las víctimas de 'bullying', el porcentaje se dispara hasta el 24,5%. En el caso de los agresores, la cifra es ligeramente menor: 18,4%. "Son cifras tremendas, el resultado más preocupante del estudio", ha asegurado Díaz Aguado. Con las autolesiones (hacerse daño de manera intencionada para sentir dolor físico y olvidarse de algún problema emocional que no se sabe gestionar) sucede algo parecido. Entre los que sufren matonismo escolar, el porcentaje de autolesiones es más de cuatro veces el registrado entre el resto de alumnos (30% frente al 7,1%).

Estudiantes LGTBI

En general, el aspecto físico de la víctima sigue siendo, según los estudiantes, la principal excusa para ejercer el maltrato. Venir de otro país, el color de la piel y tener algún tipo de discapacidad también forma parte de los motivos que llevan a un niño a herir a otro. “Con frecuencia, el acoso reproduce prejuicios y formas de estigmatización presentes en la sociedad. Es fundamental trabajar [en la escuela y en casa] la igualdad, la inclusión y el respeto a la diferencia”, alerta el estudio.

La orientación sexual o la identidad de género también está muy presente en el 'bullying'. El 11% del alumnado que se identifica como homosexual, bisexual, transexual o de género no binario declara haber sufrido acoso escolar. También tiene más incidencia en el acoso el origen de la familia. El 6,6% de quienes tienen al menos un progenitor nacido fuera de España sufre acoso, frente al 4,9% de aquellos cuyos dos progenitores nacieron en España. "Se acosa al diferente y al envidiado", ha subrayado la responsable del estudio.

Avances en secundaria

El porcentaje de víctimas en primaria (7,3%) apenas ha variado en tres años. (2023). En secundaria, sin embargo, ha bajado más de un punto porcentual (del 5,3% al 4%). Respecto de los abusones, pasa algo parecido. En primaria, la cifra sigue siendo la misma (1,9%) mientras que en ESO ha bajado del 2.1% al 1,5%. Liderada por la catedrática María José Díaz-Aguado, directora del departamento de Psicología Preventiva de la Complutense de Madrid, la investigación concluye que buena parte de los avances contra el 'bullying' se concentran en secundaria. “Sigue siendo necesario reforzar la prevención desde edades más tempranas”, ha insistido.

En victimización escolar global no existen diferencias significativas entre chicos y chicas. En cambio**,** el porcentaje de chicos que reconoce ejercer acoso escolar es más de dos veces y media el de las chicas**.** La brecha es especialmente amplia en secundaria: 2,3% frente al 0,7%. En ciberacoso, ocurre algo diferente con las víctimas: en secundaria son más frecuentes las chicas víctimas (2,7%) que los chicos (2%).

Las situaciones de maltrato más habituales son las de siempre: poner motes o burlarse de alguien, difundir mentiras para provocar rechazo social, criticar el aspecto físico con intención de hacer daño, e ignorar o excluir a alguien deliberadamente del grupo.

En secundaria, la mayoría de casos se dan en el aula (con y sin profesor). En primaria, el escenario fundamental del 'bullying' es el patio. En general, casi seis de cada diez víctimas aseguran que las agresiones son grupales. El acosador siempre necesita una camarilla que le aplauda para sentirse poderoso, así que las investigadoras de la Complutense insisten en la necesidad de que la concienciación llegue a toda la clase y no limitar la respuesta a la relación entre víctima y agresor.

Testigos que no saben qué hacer

Respecto a los testigos –figuras clave para enquistar o resolver la violencia escolar–, el informe revela que más de la mitad cree que deben intervenir pero no saben cómo. Casi cuatro de cada diez chavales están convencidos de que acabarán convirtiéndose en víctimas si actúan y el 36% se quedan paralizados y sin saber qué hacer. "La mayoría de los estudiantes quieren ayudar, pero muchos no saben cómo. Necesitan herramientas para pasar de la intención a la acción", ha resaltado la directora de la Fundación ColaCao, Anna Morejón**.**

Los chicos ejercen bastante más acoso 'online' que las chicas (1,3% frente a 0,5%) y los casos más frecuentes son muy parecidos al acoso presencial: motes, rumores, comentarios ofensivos sobre el aspecto físico y exclusión. Menos frecuentes son los comentarios sexuales desagradables, insultos racistas, difusión dañina de fotografías o vídeos, amenazas, llamadas anónimas intimidatorias y bromas sobre la orientación sexual. Son menos frecuentes la suplantación de identidad, el pirateo de cuentas, la creación de perfiles falsos y otras conductas que requieren mayor intervención tecnológica. Casi seis de cada diez víctimas de ciberacoso no lo cuenta a nadie, porcentaje más elevado que el registrado en 2023.

La Voz de Galicia

El Parlamento gallego aprueba la primera ley autonómica que regula la IA en las aulas

La nueva normativa autonómica sobre educación digital, que ha salido adelante con los votos del PP y en contra de la oposición, endurece las restricciones para el uso del móvil y otros dispositivos en los centros

MARIO BERAMENDI. 17 nov 2026

El Parlamento de Galicia ha aprobado este martes la primera ley autonómica que regula el uso de la inteligencia artificial (IA) y de otras tecnologías en las aulas. La nueva norma sobre educación digital impulsada por la Xunta, que ha salido adelante solo con el voto favorable del PP, endurece además las restricciones para el uso del móvil en los centros e impone más límites en el uso de dispositivos. Una regulación que surge después de más de un año de trabajo y de recoger 900 aportaciones, y con la que el Gobierno gallego pretende adaptarse a la nueva realidad tecnológica, para establecer derechos, garantías y reglas claras, tal y como ha apuntado este mediodía en O Hórreo Román Rodríguez, conselleiro de Educación. «Nun mundo no que todo está cambiando desde Galicia queremos anticiparnos», ha subrayado sobre un marco normativo que la oposición ha calificado de insuficiente.

Uno de los aspectos más relevantes de la nueva norma aprobada es la adecuación del uso docente de la tecnología en función de cada etapa de madurez del alumnado. En educación infantil y en los dos primeros ciclos de primaria, la utilización de pantallas será exclusivamente colectiva. A nivel individual, siempre con

funciones educativas, comienza a partir de quinto curso y va aumentando de forma progresiva. A esto se suma que el uso no pedagógico de móviles y dispositivos en los centros (incluido recreo, comedores y actividades extraescolares) está prohibido. Sí se permite con finalidad docente a partir de tercero de la ESO. Los centros cuentan con un protocolo específico para su retirada temporal y su custodia.

La nueva ley de educación digital de Galicia prohibirá grabar clases, tutorías u otras actividades docentes en los centros educativos, salvo autorización expresa, y también difundir o reproducir esos materiales a través de las redes sociales u otros sistemas de comunicación. Esa limitación se extenderá a alumnos, familias y terceras personas ajenas al personal docente. Sí se permitirá grabar clases o actividades con finalidad didáctica o de seguimiento académico.

En materia de inteligencia artificial, se introduce el uso regulado y auxiliar de herramientas de IA homologadas por la Xunta para tareas de apoyo docente, como la corrección de exámenes o el uso de asistentes virtuales. El punto de partida es que esta herramienta no puede sustituir nunca el papel del profesor, ni en la adaptación de materiales, ni tampoco en ninguna decisión que afecte a los estudiantes.

Identidad digital

Otra de las novedades que se producirán en el sistema educativo con la aplicación de la ley será la dotación de una identidad digital corporativa, en línea con el modelo de adecuación gradual a la edad, para intensificar la seguridad de las comunicaciones que se hagan en el entorno educativo.

Privacidad

En lo que atañe a la regulación de derechos y deberes, se introducen realidades como los exámenes a distancia, estableciendo las garantías necesarias para verificar la identidad del alumnado incluyendo, en los supuestos previstos, el uso de sistemas biométricos para asegurar la validez de la prueba. También se reconoce por ley, por primera vez, el derecho a la desconexión digital del alumnado fuera del horario lectivo y se fijan los límites en la grabación de las clases y tutorías que, como norma general, no podrán ser grabadas ni reproducidas sin autorización expresa. Tampoco se podrán difundir exámenes o actividades de los estudiantes sin la correspondiente autorización.

Docentes y familias

Otros aspectos que se incluyen son la autoridad del docente, que se extiende al entorno digital, y la formación digital, que pasa a ser obligatoria en competencias estratégicas y se valora como mérito en los procesos selectivos y de traslados de la función pública docente. Una oficina asesorará y dará apoyo legal a los profesores que sufran acoso digital. La ley establece programas de formación para padres y madres sobre cómo usar internet.

El nuevo marco, según la Xunta, ordena toda la educación digital y de una forma integral, estableciendo canales reglamentarios de cara a su uso. Por ejemplo, todas las herramientas digitales tendrán que estar autorizadas por la Xunta y la comunicación entre docentes, familias y alumnado debe realizarse por canales oficiales, no a través del wasap u otros. Esto enlaza con el derecho a la desconexión digital de todos los miembros de la comunidad educativa, recogido en el texto.

Críticas de BNG y PSdeG

La oposición ha justificado su postura en contra denunciando la «falta de diálogo real» con la comunidad educativa, el rechazo a la mayoría de sus enmiendas y la ausencia de una memoria económica en los presupuestos de la Xunta. La diputada nacionalista Cristina Fernández ha lamentado que el texto no se haya consensuado con la comunidad educativa y ha criticado que el Partido Popular solo aceptara seis de las 69 enmiendas presentadas por el BNG. Los nacionalistas reprochan la negativa del PP a introducir «mínimos» en el uso de la lengua gallega en las plataformas y aplicaciones educativas, y han acusado a los populares de anteponer «intereses partidistas e centralistas» por encima de los derechos lingüísticos de los gallegos.

En representación del PSdeG, el diputado Aitor Bouza ha explicado que su grupo presentó 158 enmiendas, de las cuales solo se aceptaron cuatro y se transaccionaron tres, lo que a su juicio refleja la «falta de disposición» del PP para negociar el texto.

Bouza ha hecho hincapié en el matiz de su grupo al sostener que la regulación es «necesaria» pero que esta ley no «es la adecuada». Entre las «carencias» del texto, el parlamentario socialista ha advertido de que la ley no viene acompañada de una memoria económica en los presupuestos autonómicos para materializar sus medidas, lo que conducirá a la «frustración» y convertirá la norma en un «catálogo de boas intencións». El portavoz socialista ha reprochado a la Xunta su obsesión por colocarse la medalla de ser los primeros, en lugar de «restituir» los derechos del profesorado o «garantizar unha educación inclusiva real».

Proposición socialista rechaza

El PP también rechazado este martes en el pleno la toma en consideración de una proposición de ley del grupo Socialista sobre medidas integrales contra el acoso y la violencia digital en Galicia. Los populares han respaldado su negativa al calificar la propuesta de ser «extemporánea» y «un plaxio», argumentando que la

Cámara autonómica ya se encuentra tramitando el proyecto de ley enviado por la Xunta sobre la misma materia. Raquel Arias, del PP, ha cuestionado el sentido de admitir a trámite una iniciativa registrada por los socialistas dos meses después de que el Gobierno gallego presentase su texto. La diputada ha sostenido que tramitar la propuesta del PSdeG solo retrasaría la protección a las víctimas y ha reiterado la «mano tendida» de su grupo para negociar transacciones a las enmiendas hasta el 1 de diciembre con el objetivo de alcanzar la unanimidad alrededor de la norma autonómica.

Por parte del PSdeG, la diputada Paloma Castro ha defendido la necesidad de contar con un articulado específico centrado en la perspectiva de género. Según ha argumentado, el texto del Ejecutivo gallego es genérico y diluye la dimensión de género de la violencia digital.

En el pleno celebrado este martes, el PP, el grupo mayoritario de la Cámara, también ha rechazado las enmiendas a la totalidad presentadas por los grupos de la oposición contra la futura ley de Administración local impulsada por la Xunta, que seguirá así su trámite parlamentario.

LA VANGUARDIA

La educación literaria en tiempos de TikTok y ChatGPT

Los docentes aplauden la vuelta a las lecturas obligatorias en bachillerato pero piden tiempo para poder impartirlas adecuadamente

Carina Farreras. Barcelona. 18/10/2026

El Govern anunció la recuperación de las lecturas obligatorias en bachillerato con la idea de reforzar la educación literaria y garantizar un patrimonio cultural común. Desde el 2023, los alumnos no deben leer los mismos títulos.

Los docentes de lengua habían reclamado esta medida insistentemente. Ahora quieren que la reforma vaya más allá. Sin conocer aún los planes de Educació, avanzan que esperan reformas en la ESO, más horas de clase y apoyo en las aulas. Recuerdan que la escuela de antes no puede trasladarse a la de ahora. Los alumnos del siglo XXI no son los del XX . Ni las familias, ni los profesores. Las dinámicas sociales van a contracorriente de leer pausadamente.

M.ª Ángeles Pérez, profesora con casi 40 años de experiencia en aulas públicas, ya jubilada, explica que hace unos 25 años un alumno de 15 años tenía unas cinco horas de literatura a la semana. Aparte estaban las clases de lengua. Ahora, los estudiantes de esa edad reciben lengua y literatura juntas y a ello dedican tres horas en catalán y tres en castellano en la ESO y dos horas en bachillerato. “En aquellos tiempos ya se hablaba de la depreciación de la literatura, pero se confiaba en la ley del péndulo”, recuerda. Lo que llegó es, para ella, peor. “Se empieza la ESO con poca competencia lectora y poco vocabulario. En un párrafo no conocen tres palabras”.

Pasan de primaria a la ESO con poca competencia lectora y poco vocabulario, según los docentes

Los profesores en activo aquí consultados creen ver el péndulo moverse en sentido contrario. Quizá porque ahora la sociedad empieza a ver las orejas de la IA. “Las lecturas obligatorias nos dan esperanza de que algo está cambiando”, manifiesta Gemma Pellisa, profesora de Literatura Catalana en la UB.

Según los profesores, los alumnos llegan no solo con baja comprensión lectora de primaria sino también con menor autonomía para leer a solas. Y las familias no acompañan en esta tarea. El resultado es que cada vez cuesta más que el niño se sienta motivado para leer, encuentre un momento, se siente con un libro, mantenga la atención en sus páginas. Nada que no pase también con los adultos, que tampoco muestran deseos de leer o tiempo para leer. El libro ya no es un bien preciado. pero la diferencia entre unos y otros es que crecer entre pantallas afecta a la forma en que leen. Según el último informe PISA, los chicos de 15 años dejan de leer textos superiores a 400 palabras, poco más de una página de libro. Esta brevedad en la atención ha obligado a las escuelas a adaptarse. En la ESO no hay títulos obligatorios. Los institutos seleccionan. Pueden hacerlo sobre el listado de libros recomendados por el Departament d’Educació o escoger cualquier otro título. O nada. De hecho, un alumno podría atravesar esta etapa sin leer una sola obra entera, aunque, en general, se exigen seis libros, tres por lengua.

Pero en los últimos años, muchos centros han priorizado el objetivo del gusto por la lectura. “Lo importante es que lean, se dice, arrinconando la tradición literaria”, critica Pellisa, que reconoce la dificultad de dar clases a alumnos de diferente nivel.

Pocas horas para dar literatura y unos profesores inseguros relegan la materia al aprendizaje de lengua

La cultura literaria queda en la teoría y se ejemplifica con textos cortos entresacados de la obra literaria. No obstante, los dossieres, por muy buenos que sean, por mucho que recojan todos los géneros, corrientes, autores, no pueden sustituir la experiencia de leer un libro completo. Así piensa Pellisa. “ *Terra baixa* o *Tirant lo Blanc* dejan una huella indeleble e incomparable respecto a leer un fragmento”, apunta.

El problema de impartir literatura también está en la formación del profesorado. Ante la falta de filólogos, Educació abrió la posibilidad de contratar a graduados en periodismo, humanidades y profesionales del teatro. Para ejercer en un instituto deben tener, además, el máster en secundaria. Pellisa les da clases en la UB.

"El pez se muerde la cola", expresa la docente. "Si no han estudiado literatura, no se ven preparados para darla. Lo entiendo. ¡El último año que leyeron a Ramon Llull estos graduados ¡fue como alumnos de instituto!", continúa. Esa inseguridad genera que la parte de literatura de la asignatura quede arrinconada por la lengua (ortografía, gramática, sintaxis). "Fácil de impartir y de evaluar".

Las escuelas se han inclinado por promocionar la lectura con textos actuales frente a los clásicos

En 1.º y 2.º de la ESO se enseña los géneros narrativos. La literatura medieval empieza en 3.ª de ESO, que acaba con el siglo XVIII. 4.º cubre hasta la actualidad.

Paralelamente, en primaria y secundaria, los estudiantes deben leer el equivalente a media hora diaria (2,5 horas a la semana), pero no todos los centros siguen esta indicación. Y no está claro tampoco el criterio. La responsabilidad sobre este tiempo rota en algunas escuelas entre el profesorado. Y el profesor de Biología acaba dándoles textos de su materia.

"La lectura se cocina a fuego lento", señala Marc Comadran, profesor en el instituto Josep Brugulat (Banyoles). Requiere detenerse, volver sobre un pasaje, conversar sobre lo que interpela, entender el contexto histórico y social, identificar qué ruptura supone respecto a la tradición anterior. "Para eso necesitamos horas", asegura. Toparse con una metáfora en una poesía y descubrir el sentido que le dio el poeta. "Pero con el tiempo que tenemos y la diversidad de alumnos, lo fácil es dar la definición de la figura retórica y un par de ejemplos".

Alba Comas es otra esforzada profesora (de castellano) que defiende leer en voz alta en clase. "Compruebo que todos entienden el léxico, les pregunto qué les dice y lo analizamos juntos. Esto es lo que mejor funciona".

Judit no es partidaria de que el profesor rebaje el nivel desconfiando de las capacidades de los alumnos. "En 1.º de ESO leemos cuentos de terror de Edgar Allan Poe, Roald Dahl o Bécquer. Son difíciles, pero yo les guío y les veo disfrutar".

La obra tradicional es inabarcable. "Tienes que sacrificar", asegura Comas. No cabe el *Quijote* , una obra universal. "Es largo y complejo; yo les doy unos capítulos para que lo conozcan". Pasa también con *Tirant lo Blanc* , del que hay adaptaciones. También quedan damnificados los grandes autores extranjeros, incluidos los hispanoamericanos. "Estaría bien revalorizarlos, con la cantidad de estudiantes latinoamericanos que tenemos", comenta Dunia Gras, profesora de Literatura en la UB.

"Apoyo el canon, pero sin renunciar a obras actuales de calidad que les sorprenden y les interpelan", considera Guillem Lloret i Triola, docente en Poble Nou. Pone de ejemplo *Canto jo i la muntanya balla* (Irene Solà) o *La pell freda* (Albert Sánchez Piñol). Para este profesorn lo más importante es que aumente la exigencia en selectividad porque, ante este examen, los profesores preparan a fondo a los alumnos. "Para ello, las preguntas de las PAU no pueden ser de tipo test, como ahora, que parecen de trivial". Un buen examen obliga también a preparar a los estudiantes los cursos anteriores para que tengan el nivel adecuado en bachillerato.

Recuperar horas en bachillerato

Los alumnos catalanes de bachillerato se encuentran entre los que menos clases de lengua y literatura reciben. Tienen dos horas en bachillerato. La tercera hora de esta etapa se perdió en una redistribución horaria del 2008 en la que se dijo que se compensaría con un cambio metodológico enfocado al uso práctico de la lengua. El fracaso escolar estaba de fondo y, además, había que hacer hueco a una nueva asignatura.

En las autonomías con una sola lengua se imparten 3 o 4 horas semanales. En el País Vasco, Galicia, Valencia se dan 3 por lengua. La plataforma Docents.CAT exige recuperar la hora perdida.

¿Qué obras se fijan en el canon?

La pregunta sobre el canon no es baladí. Existe un debate amplio tras la elección de las lecturas en las escuelas, desde primaria hasta bachillerato. En la educación obligatoria (de 6 a 16 años), la elección de las obras queda a criterio de los centros educativos, que cuentan con un listado de obras clásicas recomendadas por la administración.

En bachillerato, son obligadas dos lecturas por lengua y curso, aunque esta exigencia puede sortearse. El Departament d'Educació i FP está consultando al Institut d'Estudis Catalans (IES) las cuatro lecturas que serán comunes. "El resultado no complacerá a todo el mundo" anticipa Guillem Lloret i Triola, profesor en el instituto Joncar, de Barcelona. "Pero es importante asentar un imaginario compartido trabajando a fondo unas obras comunes", señala.

Un canon para la educación responde a muchas preguntas, y no todos los modelos educativos dan las mismas respuestas. En los países europeos, en general, se garantiza que los alumnos lean textos completos sin que todos lean lo mismo. En Italia se lee al menos 25 cantos de la *Divina Comedia*.

En todo caso, el departament debe revisar muchas cuestiones. ¿Qué obras comunes debe haber leído una generación? ¿Tendrían que ser las mismas obras? ¿Deberían entrar solo clásicos ante la improbabilidad de que se lean fuera del aula? ¿Entran autores hispanoamericanos, con seis premios Nobel, o es preferible centrarse en los españoles? ¿Se mantendrá el equilibro entre épocas, géneros literarios así como entre autores y autoras? ¿Hay que descartar obras clásicas consagradas por su extensión, su dificultad lingüística o por su estructura narrativa como *Tirant lo Blanc* o el *Quijote*?

Empezar por la comprensión lectora

La casa no puede empezarse por el tejado sino por los cimientos, y los cimientos de la educación literaria están en la comprensión lectora, bajo mínimos en Catalunya, a falta de saber los resultados de las competencias básicas del curso pasado y de la evaluación internacional PIRLS, pendientes de publicación. Y la comprensión empieza con la oralidad.

"Necesitamos reaccionar con urgencia al descalabro", señala la doctora en lingüística Anna Llauradó, autora de Comprensió lectora: l'assignatura pendent. A pesar de la publicación de investigaciones científicas sobre cómo se aprende a leer en la educación infantil y primaria, no se aplica, lo que condena a muchos alumnos a una lectura deficiente. Eso no ocurre en otros sistemas educativos.

Para esta profesora, es lastimoso saber que existen instrumentos que miden con precisión cada momento del proceso del aprendizaje de lectura y no se ponen en marcha. Faltan, a su juicio, dos elementos importantes. Por una parte, una evaluación diagnóstica en todas las aulas, niño por niño.

En infantil, para diagnosticar dificultades con el lenguaje y la expresión. En 1.º y 2.º de primaria, para ver si la decodificación está bien asimilada. Y en 2.º y 3.º, evaluar la comprensión.

Según su opinión, los maestros tienen una "noción general" de lo que ocurre, pero no están formados científicamente. Esta es la segunda pata. ¿Cuándo y cómo introducir la consciencia fonológica y fonémica o el conocimiento alfabético? ¿Qué vocabulario debería tener un niño a cierta edad? "Se trata de incluir estándares curriculares claros, secuenciados, basados en las evidencias científicas, que especifiquen qué habilidades es necesario adquirir en cada momento

Preparándose para las PAU

Los profesores de lengua y literatura castellanas se han reunido con los coordinadores de las PAU de este año. Se les informó de que se han reducido ejercicios, ha aumentado el número de palabras en la redacción (de 150 a 200), pero que el examen, estiman los docentes, resulta más claro y coherente que los de años precedentes. Consideran, sin embargo, que se mantienen gran cantidad de contenidos poco esenciales. "Tienen poca probabilidad de que salgan, pero si justo ese no lo han estudiado, no lo sabrán". Y hay una gran variabilidad de tipos de preguntas que pueden entrar (análisis, comentario, teoría, aplicaciones).

EL PAIS

Los profesores vuelven a la Asamblea de Madrid mientras la consejera de Educación defiende sus presupuestos: "¡Aquí están las garrapatas!"

El comité de huelga califica de "desoladores" los datos ofrecidos por Zarzalejo, que los defiende como "los más altos de la historia en educación" madrileña

DAVID EXPÓSITO.17 NOV 2026

—¡Aquí estamos las garrapatas!, ¡aquí estamos las garrapatas!

Cientos de docentes han vuelto a colocarse la mañana de este martes frente a la Asamblea de Madrid, en la avenida de Pablo Neruda del distrito de Vallecas, para continuar con las protestas de la huelga educativa indefinida que entra ya en su sexta semana. Los profesores y profesoras han parodiado las declaraciones de la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz-Ayuso, que este fin de semana denominó a los huelguistas "garrapatas que no aman su profesión y que quieren vivir de lo público". "Las garrapatas no van a dejar de plantar cara porque nuestros alumnos merecen una educación pública digna y no lo que tienen ahora", decía Esteban Martínez, de 47 años, profesor de inglés.

Al otro lado de los muros de la Asamblea, la consejera Mercedes Zarzalejo defendía el presupuesto para el año 2027 de la Consejería de Educación, Ciencias y Universidades, que se incrementará en 780 millones de euros, un 11,2%, respecto al curso 2026. En paralelo, en una pequeña librería llamada Muga, a pocos metros del edificio del parlamento autonómico, tres representantes del comité de huelga mixto —integrado por CGT, UGT, STEM, CC OO, Solidaridad Obrera, CNT, Menos Lectivas, Queremos FP y Educación Especial Digna— han ofrecido una interpretación bien distinta de estos presupuestos, muy lejos del triunfalismo de la consejera, que los define como "los más altos de la historia en educación".

"El aumento del presupuesto hay que medirlo por lo que llega a la educación pública. La cifra de 7.740,3 millones de euros hay que valorarla en función de lo que se dedica a profesorado, a ratios, a becas o infraestructuras para la pública. Los resultados que vemos son bastante desoladores. Pese a ser la comunidad

con mayor PIB *per cápita*, Madrid destina un 2% del PIB a la educación frente al 3,8% de la media estatal", ha empezado por señalar Julia Riesco, portavoz de Menos Lectivas. "Sin ir más lejos, el gasto por alumno también está por debajo de la media española, concretamente un 19% menos. Si nos centramos en la pública, el dato es de 6.502 euros en Madrid frente a los 7.943 de media en España", añadía.

Uno de los puntos que ha subrayado el comité es el acceso a grados de Formación Profesional en la educación pública. "Según datos de CC OO, el curso pasado más de 60.000 alumnos y alumnas se quedaron sin plaza pública, lo ha implicado un enorme crecimiento de la FP privada y concertada", desgranaba Riesco. El Gobierno regional ha aumentado las becas para alumnos que quedan fuera del sistema público. "En materia de becas, se destina a bachillerato en centros privados 21,75 millones de euros y 15,29 millones a FP también en la educación privada. Esta cifra contrasta con los 37,4 millones que se dedicarán a las becas de comedor, una cantidad más que insuficiente cuando solo cuatro de cada diez menores en situación de pobreza logran acceder a estas ayudas", ha indicado la portavoz de Menos Lectivas.

Frente a las declaraciones de Zarzalejo en las que afirmaba que las reivindicaciones de la huelga educativa eran "inasumibles por falta de fondos", el comité pone el foco en su informe en la política fiscal de la región. "Madrid es un paraíso fiscal que beneficia a las rentas más altas", ha reprochado Riesco, que ha criticado que la Comunidad "deja de recaudar 3.194 millones al año, y cerca de un tercio se concentra en las rentas más altas". La portavoz ha añadido que "el 1% más rico deja de pagar 400 millones por desgravaciones del IRPF y se dejan de ingresar 626 millones por exenciones a los altos patrimonios". "Estas cantidades serían suficientes para atender algunas de las demandas de la tabla reivindicativa", ha puntualizado.

Por su parte, Jessica Belda, de CGT, ha hablado de unos presupuestos "paupérrimos" que no desglosan "de manera detallada" las incorporaciones de los nuevos cupos de profesorado ni los plazos y los centros en los que se llevarán las obras de mejora de infraestructuras y climatización.

Al término de su comparecencia en la comisión de Presupuestos y Hacienda, Zarzalejo ha lanzado un alegato final en el que ha vuelto a definir su presupuesto como "el mejor que la Comunidad de Madrid ha tenido en educación". "Ustedes —refiriéndose a los portavoces de la oposición— nos han venido con sus cuentos clásicos, hablando de la pública como de su propiedad privada. De todo el presupuesto de la Comunidad de Madrid, casi un 25% está destinado a la educación", ha dicho la consejera. "Seguimos ayudando a las familias, tenemos un nuevo récord en becas", ha continuado.

En su sexta semana de huelga indefinida, la tensión entre los huelguistas y Zarzalejo aumentó este lunes después de que la consejera anunciara que llevaría ante los tribunales a los miembros del comité de huelga como "inductores" de actos "violentos" no autorizados durante las movilizaciones. Zarzalejo aseguró que ha sufrido una "situación de acoso" desde el inicio del paro hace un mes, horas después de suspender su participación en un evento sobre Formación Profesional tras la irrupción de decenas de maestros en huelga en el acto. Este mismo lunes, la consejera canceló su intervención en un evento en el distrito de Retiro por el aviso de la policía de no tener garantizada "la seguridad".

El comité de huelga sigue tendiendo la mano al diálogo y espera que en algún momento la consejería los llame para negociar. "Estas últimas declaraciones de Zarzalejo y de Ayuso resultan totalmente intolerables. Nos llaman garrapatas, basura sindical, dicen que somos una mafia y amenazan con denunciar por actos violentos que nunca se han producido. Es un discurso de odio que busca deshumanizarnos", ha denunciado Jessica Belda.

"Negociar es mucho más productivo y mucho más legal que vulnerar la libertad de expresión y el derecho a huelga, como ha vulnerado con la última orden de modificación de los servicios mínimos. La única vía es el diálogo", ha remachado. Por su parte, Chema Pinto, portavoz de UGT, ha considerado que no es posible que Zarzalejo afirme de manera tan rotunda que la tabla reivindicativa es inasumible cuando "no se ha sentado a negociar". "No sabe si son inasumibles o no. Primero que se siente y luego se decidirá si se pueden programar en años, por ejemplo", ha concluido.

europapress.es

El Gobierno aprueba los primeros títulos de enseñanzas artísticas profesionales de Artes Plásticas y Diseño

MADRID 17 Nov. (EUROPA PRESS) - El Gobierno ha aprobado este martes en Consejo de Ministros los primeros títulos de enseñanzas artísticas profesionales de Artes Plásticas y Diseño vinculados al Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales. Se permite así adecuar la formación a los perfiles y necesidades actuales del sector y se facilita el reconocimiento y la acreditación de las competencias, según ha informado el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las formaciones beneficiadas por la aprobación mediante cuatro reales decretos son las siguientes: Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Ilustración, perteneciente a la familia profesional artística de Comunicación Gráfica, Interactiva y Audiovisual; Técnico de Artes Plásticas y Diseño en Alfarería, de la familia de Cerámica Artística; Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Grabado y Técnicas de Estampación y Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Encuadernación Artística, ambas de la familia de Artes del Libro.

Se avanza así en el mandato de modernización de la Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. Los nuevos títulos responden a la evolución de las disciplinas del diseño y las artes aplicadas, a la incorporación de las tecnologías digitales a los procesos creativos y productivos y a las nuevas demandas de cualificación del sector.

Su actualización permite adecuar los currículos a la realidad profesional y garantizar una formación conectada con los conocimientos y las destrezas que requiere el ejercicio de estas profesiones. Contribuye a mejorar la empleabilidad y favorece la actualización y recualificación profesional a lo largo de la vida, tanto de las nuevas generaciones de estudiantes como de los profesionales en activo en estos sectores que deseen actualizar o acreditar oficialmente las competencias adquiridas a través de su experiencia laboral.

Estos cuatro títulos constituyen los primeros resultados de un proceso de modernización y actualización del conjunto de las enseñanzas artísticas profesionales impulsado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. En particular, el Ministerio destaca la actualización de los títulos de la familia profesional artística de Artes del libro supone un hito especialmente significativo, dado que sus ordenaciones anteriores se remontaban a los desarrollos normativos de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

CREACIÓN DE UN CERTIFICADO PROFESIONAL DE FP

El Consejo de Ministros también ha aprobado la creación del certificado profesional de FP en Apoyos y Cuidados a Personas en Situación de Dependencia y/o con Discapacidad para la Promoción de su Autonomía Personal, perteneciente a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. La titulación consta de 420 horas y responde a la creciente demanda de trabajadores cualificados en el área de los servicios sociales.

Cuenta con perfiles profesionales asociados a ocupaciones como las de los auxiliares de ayuda a domicilio; gerocultores, asistentes personales o cuidadores de personas en situación de dependencia y/o con discapacidad en domicilio y en instituciones. La competencia general de este certificado profesional, de nivel de cualificación 2, consiste en proporcionar apoyos intermitentes, permanentes o continuos en la realización de actividades de la vida cotidiana, así como en aquellas relacionadas con la participación en el entorno comunitario, promoviendo la autodeterminación, la autonomía e independencia funcional y garantizando la seguridad.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

La escuela pública saldrá a la calle en Murcia: Sterm impulsa los ‘Jueves verdes’ y convoca una manifestación el 17 de diciembre

El sindicato impulsa un calendario de reivindicaciones para exigir mayor financiación, mejoras en colegios e institutos, bajada de ratios y reformas laborales

Ana García. 18 NOV 2026

Los profesores de la escuela pública de la Región de Murcia volverán a ponerse la camiseta verde y saldrán a la calle para reivindicar mejoras laborales, mayor financiación para la educación pública, mejoras en infraestructuras de colegios e institutos y bajadas de ratios en las aulas. La fecha: el próximo 17 de diciembre**.**

Una vez pasada la huelga general de 11 de noviembre, en la que Sterm-Intersindical impulsó la presencia de un bloque educativo, el sindicato no quiere que los docentes bajen la guardia e impulsará los ‘Jueves verdes’, una campaña de movilización sostenida en defensa de la escuela pública con concentraciones en los propios centros educativos en las que los profesionales pongan de manifiesto el malestar que existe entre el profesorado.

El coportavoz de Sterm en la Región de Murcia, Andrés Martínez, explicaba este miércoles que la iniciativa no parte de cero, ya que durante los últimos meses se han llevado a cabo distintas acciones de protesta y reivindicación para visibilizar los problemas que afectan al profesorado, a los centros educativos y al conjunto del sistema público de enseñanza de la Región de Murcia.

Las peticiones de la manifestación del 17 de diciembre van dirigidas tanto al Gobierno regional como al central, de ahí que se haya organizado un recorrido de la protesta que arrancará en la puerta de la Consejería de Educación para llegar hasta la Delegación del Gobierno.

Durante esa jornada se pide a los maestros y profesores de la comunidad que preparen una carta de deseos para la escuela pública en cada centro, cartas que se depositarán por la tarde en un buzón frente a la Consejería, acción que irá acompañada de un villancico laico.

Martínez recordaba algunas de las demandas en el ámbito educativo que aún no han sido escuchadas por la Consejería y entre las que se encuentra la situación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de los equipos de La Paz, que cuentan con informes desfavorables de Riesgos Laborales; las concentraciones en el municipio de Águilas para reclamar más recursos destinados a atender adecuadamente la diversidad del alumnado; y las reivindicaciones para que el cuerpo de Inspección Educativa perciba el complemento específico que ya fue aprobado en Mesa Sectorial. A estas se suman las movilizaciones para exigir una reforma el sistema de oposiciones docentes, tanto en el ámbito autonómico como estatal, para avanzar hacia un modelo más justo y adecuado a la realidad del profesorado.

“No entendemos tampoco que en estas fechas aún no conozcamos las especialidades que se convocarán para las oposiciones de Secundaria de 2027, lo que mantiene en una gran incertidumbre a los aspirantes de las especialidades menos numerosas, que no saben si deben ponerse a estudiar o no”, insistía el responsable de Sterm en la Región de Murcia.

Calendario de acciones: BlackFriday de la educación

- Jueves 19 de noviembre: asambleas de centro y encuentro para planificar las siguientes acciones de los ‘Jueves verdes’.
- Jueves 26 de noviembre: ‘Black Friday en la educación pública’, una acción para visibilizar, mediante etiquetas reivindicativas, los recortes que sigue sufriendo la enseñanza pública.
- Jueves 3 de diciembre: votación en las elecciones sindicales, animando a una alta participación que refuerce la defensa de la escuela pública.
- Jueves 10 de diciembre: celebración del Día de los Derechos Humanos, vinculando la defensa de la educación pública con los derechos fundamentales y reivindicando una educación universal, gratuita, inclusiva, laica y de calidad.
- Jueves 17 de diciembre: jornada de reivindicación que comienza durante la mañana en los centros educativos y continúa por la tarde en una manifestación. Por la mañana, se redactará una carta de deseos para la escuela pública en cada centro y se ensayará un villancico laico y reivindicativo. Por la tarde, a las 18:00, comenzará la manifestación frente a la Consejería de Educación donde se depositarán las cartas en un buzón para entregarlas al Consejero de Educación y cantaremos el villancico laico. Después continuará la manifestación hasta la Delegación del Gobierno, pasando por la Avenida de la Fama y la Calle de la Gloria.

Sterm afirma que la defensa de la escuela pública requiere una movilización colectiva, continuada y comprometida, por lo que llama al profesorado, a las familias, al alumnado y al conjunto de la sociedad a implicarse en estas acciones para exigir una inversión suficiente, unas condiciones laborales dignas, una atención a la diversidad con recursos adecuados y unos centros educativos seguros y de calidad.

Además, insisten en que las cifras evidencian un desequilibrio en las prioridades de la política educativa regional. “Mientras la enseñanza concertada gana peso, la pública continúa soportando una mayor responsabilidad en la atención a la diversidad y en la garantía de una educación universal, inclusiva y en condiciones de igualdad”, ante lo que sostienen que “no podemos permitir que se consolide un modelo que favorezca la expansión de la concertada mientras la escuela pública tiene que afrontar ratios elevadas, falta de personal, infraestructuras insuficientes y recursos que no llegan”.

Con estas acciones, el sindicato llama los docentes de la Región a vestir de verde los centros educativos y a participar en las acciones de los próximos jueves “porque la escuela pública es de todos, y su defensa es una responsabilidad colectiva”.

noticias de Navarra

Recurren el concurso de traslados para docentes en Navarra por omitir vacantes en Secundaria

CSIF denuncia la "inseguridad jurídica" generada al aplicar criterios distintos a Maestros y Secundaria y alerta de que la Comunidad Foral volverá a perder profesorado partiendo de una tasa de interinidad del 47,54%

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA / IRUÑA. 18·11·26

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), sindicato más representativo de la función pública, ha advertido de la "inseguridad jurídica que genera el concurso de traslados de ámbito estatal convocado en Navarra" y ha criticado que el Departamento de Educación del Gobierno foral "no cumple con el Real Decreto

1364/2010**,** norma básica estatal que obliga a incluir, al menos, las vacantes que se produzcan hasta el 31 de diciembre**".**

CSIF, según ha informado en un comunicado, ha presentado **dos recursos** y exige la "modificación inmediata de las plantillas y de la relación de vacantes provisionales para ajustarlas a la legalidad, con especial incidencia en las plazas de Secundaria**".**

El Real Decreto que regula los concursos de traslados "establece que se incluirán, como mínimo, las vacantes que se produzcan hasta el 31 de diciembre por jubilaciones, fallecimientos o excedencias sin reserva de plaza".

"Es decir, una obligación. Sin embargo, la convocatoria publicada por Educación el 3 de noviembre dice que esas vacantes 'podrán incluirse'. Un simple cambio de palabras que convierte un derecho del profesorado en una decisión discrecional de la Administración", han criticado.

Según han remarcado, "la situación se agrava porque el mismo día, el 15 de octubre, y publicadas conjuntamente en el mismo BON, el Departamento dictó dos resoluciones contradictorias sobre la misma materia".

"La Resolución 247/2026, aplicable al Cuerpo de Maestros, establece que 'se incluirán' las vacantes por jubilación, fallecimiento o excedencia sin reserva de plaza hasta el 31 de diciembre de 2026. La Resolución 248/2026, aplicable al resto de cuerpos docentes, entre ellos el profesorado de Secundaria, sustituye esa expresión por 'podrán incluirse'. Una diferencia que carece de justificación objetiva, genera inseguridad jurídica y somete a los participantes de un mismo procedimiento a reglas distintas según su cuerpo", han añadido.

Además, CSIF ha criticado que "las vacantes provisionales de Secundaria y otros cuerpos docentes no recogen muchas de las jubilaciones registradas hasta octubre". Para el sindicato, "esto confirma que el Departamento de Educación no está aplicando el Real Decreto que establece cómo funcionan los concursos de traslados de ámbito estatal". "Si las vacantes no figuran en las plantillas, no pueden salir a concurso, y el profesorado pierde plazas a las que tiene derecho a optar", han subrayado.

Navarra, en riesgo

En este concurso estatal pueden participar las personas que obtuvieron plaza en el concurso de méritos excepcional de estabilización del año 2022. CSIF alerta de que "si se repite lo ocurrido en los últimos concursos de traslados, Navarra volverá a perder profesorado, especialmente en Secundaria".

"Y lo hará partiendo de una situación ya crítica: en 2025, según datos oficiales, el 47,54 % del profesorado de la enseñanza pública navarra era interino. Casi uno de cada dos docentes carece de estabilidad en un centro concreto: cambia de destino cada curso y, en muchos casos, incluso a lo largo del mismo curso", han criticado.

Por todo ello, ha presentado dos recursos, uno contra la convocatoria del concurso y otro contra la resolución que regula las vacantes de Secundaria y del resto de cuerpos.

Exige a Educación "modificar de inmediato las plantillas y la relación de vacantes provisionales de Navarra, para que se incluyan todas las que marca la norma"; el **"**mismo criterio para todos los cuerpos: si 'se incluirán' vale para Maestros, tiene que valer para Secundaria"; "transparencia total: publicar qué vacantes entran, cuáles se quedan fuera y por qué"; y **"**más plazas en las oposiciones para frenar de verdad la interinidad".

CSIF advierte de que "seguirá adoptando todas las medidas a su alcance para que el concurso se ajuste a la ley" y ofrece asesoramiento "a todo el profesorado que participe en él".

europapress.es

Bruselas lanza la convocatoria Erasmus+ para 2027, que beneficiará a 1,6 millones de personas

Reino Unido y Suiza se suman al programa, que reforzará la formación del profesorado y el uso de la Inteligencia Artificial

BRUSELAS, 18 Nov. (EUROPA PRESS) - La Comisión Europea ha abierto este miércoles la convocatoria del programa Erasmus+ para 2027, dotada con más de 5.300 millones de euros, con la que espera ofrecer oportunidades de movilidad educativa y formativa a cerca de 1,6 millones de personas y apoyar a más de 120.000 organizaciones, en una edición que ampliará la participación a Reino Unido y Suiza.

La convocatoria permitirá financiar proyectos de educación, formación, juventud y deporte, tanto dentro como fuera de la Unión Europea, principalmente mediante intercambios académicos, pero también a actividades de voluntariado y programas de cooperación entre centros educativos, universidades y organizaciones juveniles.

"Con más de 5.300 millones de euros en 2027, queremos ampliar esta oportunidad a más personas, en todas las etapas de la vida, y reforzar la cooperación en toda Europa y con nuestros socios internacionales", ha destacado en declaraciones remitidas en un comunicado la vicepresidenta ejecutiva de Derechos Sociales, Roxana Minzatu, quien ha defendido que Erasmus+ es "una inversión en la unidad de Europa".

Entre las principales novedades de la convocatoria figura la participación de Reino Unido y Suiza como países asociados a Erasmus+ a partir de 2027, siempre que cumplan las condiciones establecidas en sus respectivos acuerdos de asociación, lo que permitirá a sus estudiantes, docentes y organizaciones acceder a las ayudas y colaborar con instituciones de los Estados miembros en igualdad de condiciones.

También se podrán beneficiar de la convocatoria los estudiantes y profesores ucranianos, tanto a aquellos que permanecen en Ucrania como a los desplazados a países de la Unión Europea, y también financiará nuevas redes académicas dedicadas al análisis de las relaciones entre la UE y Canadá.

El comisario de Juventud, Cultura y Deporte, Glenn Micallef, ha subrayado por su parte que "una sola oportunidad puede bastar para cambiar la manera en que un joven ve su futuro", y ha defendido que el objetivo de esta convocatoria es "abrir más puertas", especialmente a quienes de otro modo no tendrían la posibilidad de participar en el programa.

EL PAIS

Los docentes valencianos redoblan la presión a Educación con las protestas del 'Novembre verd'

La Consejería convoca a los sindicatos a una mesa negociadora de las ratios el próximo jueves, 19 de noviembre

EL PAÍS. Valencia - 18 NOV 2026

El profesorado de la enseñanza pública valenciana ha protestado la tarde de este martes en cuatro municipios valencianos -Valencia, Castellón, Alicante y Dénia- dentro de la convocatoria de *Novembre verd,* un nuevo plan de protestas, convocadas por STEPV, CC OO y UGT y la Coordinadora de Assemblees Docents del País Valencià (CADPV), para exigir mejoras en la educación. Los docentes han cortado a partir de las seis de la tarde durante unos instantes dos carriles de tráfico en las entradas de Valencia, concretamente en la rotonda de los anzuelos, junto a la Pista de Silla, y por el norte, en la avenida de Cataluña a la altura del Mirador.

El acto de protesta ha consistido en la exhibición de pancartas con lemas en defensa de la educación pública y la colocación de mesas y sillas, emulando un aula improvisada en medio de la carretera. Una protesta que ya se hizo durante la huelga general indefinida que los sindicatos convocaron entre los meses de mayo y junio pasados.

Sobre las 18.00 horas, al inicio de la protesta, los manifestantes se han colocado a un lado de la rotonda de los Anzuelos, y, aunque se ha cortado algún carril, no se ha llegado a interrumpir completamente la circulación en esta vía de acceso a la ciudad. Algunos de los vehículos han pitado en señal de apoyo a su paso.

El coordinador de Acción Sindical de STEPV, Marc Candela, ha explicado que la intención de los participantes es "seguir con la movilización para que la Consejería escuche y acceda a las demandas en los temas que aún quedan pendientes". "El problema que hemos tenido con esta Consejería es que hasta que no se convocó la huelga indefinida no se sentaron a negociar. Y mira que llevamos desde el 25 de septiembre del 2025, ya hace más de un año, demandando a la consejera a negociar estos temas", ha remarcado el portavoz.

La protesta coincide con el día en que la Generalitat ha convocado a las organizaciones sindicales a una mesa de negociación sobre ratios el próximo jueves, 19 de noviembre, para la que, en estos momentos, no disponen de nueva documentación de Educación.

La secretaria general de la Federació d'Educació de CC OO-PV, Xelo Valls, ha añadido que la iniciativa pretende dejar claro que el colectivo docente "continúa reivindicando esa parte de las peticiones de las primavera pasada que aún no se han conseguido". De hecho, ha recordado que en la mayoría de los temas, el profesorado ha dicho "que quiere más". "Y en esas estamos, queremos negociar más mejoras para la escuela pública".

Durante la concentración se han escuchado mensajes como *No anem a parar, no anem a parar. Volem educació pública i de qualitat* (No vamos a parar, no vamos a parar. Queremos educación pública y de calidad); *Que no, que no, que no, que no volem més retallades en Sanitat i educació* (Que no, que no, que no, que no queremos más recortes en sanidad y educación); *Educació pública, de qualitat i en valencià*; *Consellera dimissió; o Baixeu les ratios, pujeu els salaris* (Bajad las ratios, subid los salarios).

El Ayuntamiento de Valencia ha informado de estos cortes en sus redes sociales, que finalmente se han disuelto sin incidentes.

Con el propósito de seguir presionando a la Generalitat para que se siente a negociar, los tres sindicatos secundaron la huelga general del pasado 11 de noviembre y han convocado manifestaciones en las tres capitales de provincia el próximo 12 de diciembre.

elCorreoGallego.es

Los falsos avisos de bomba afectan a seis centros educativos en Santiago

La campaña de falsas amenazas de bomba a través de correos electrónicos ha provocado el desalojo de más de 30 centros educativos en A Coruña, Lugo y Pontevedra

David Suárez / Ángel Martínez / Lucía Martínez / Manu López / Mateo Garrido Triñanes. Santiago de Compostela18 NOV 2026

La campaña de falsas amenazas de bomba enviadas a través de correos electrónicos que este miércoles obligó a desalojar decenas de colegios e institutos gallegos ha afectado a seis centros de Compostela. Fuentes de la Policía Nacional confirman a este diario que los falsos avisos de bomba llegaron al IES San Clemente, el IES de Sar, el Instituto Xelmírez II, el Rosalía de Castro, el IES Fontiñas y el Lamas de Abade.

En el caso del Instituto Xelmírez II, la alarma saltó en torno a las 14:00 horas, según confirmó personal del centro a EL CORREO GALLEGO pocos minutos después de activarse el protocolo de evacuación. Para informar a las familias, el equipo directivo envió una comunicación urgente a través de la aplicación abalarMóbil. En el aviso, el centro detalla que, tras recibir una amenaza por correo electrónico y siguiendo las instrucciones de la Policía, se procedió a evacuar el instituto de manera inmediata.

Asimismo, la dirección señaló en la aplicación que, como gran parte del alumnado salió sin recoger sus pertenencias al tratarse de una evacuación preceptiva, hay estudiantes sin sus efectos personales ni llaves**.** El equipo directivo también pidió a los padres que eviten llamar por teléfono salvo que sea estrictamente necesario, recordando que «a seguridade do alumnado está ante todo»**.**

En el caso del IES San Clemente, la alarma saltó a última hora de la mañana. El aviso de bomba también llegó vía correo electrónico, aunque en ese momento los alumnos ya se encontraban fuera del centro por haber terminado el horario lectivo. Según pudo constatar el personal del centro, únicamente quedaba en el interior algún profesor y dos profesionales del servicio de limpieza, que fueron evacuados antes de que la Policía revisara las instalaciones para constatar que se trataba de una falsa alarma.

Lo mismo ocurrió en el IES de Sar. Tras recibir la amenaza de bomba por correo electrónico, se produjo la evacuación de los estudiantes y profesores para registrar el centro. Una vez comprobado por parte de la Policía que no había ningún peligro, el instituto retomó la actividad con normalidad.

Según fuentes policiales, en el resto de centros que se vieron afectados (Rosalía de Castro, Fontiñas y Lamas de Abade) los avisos se produjeron por la tarde, cuando ya no había clase, por lo que no fue necesario desalojarlos.

Evacuado el colegio de A Baña

La ola de falsas amenazas de bomba también afectó al CPI de San Vicente da Baña**.** El colegio, al igual que en otros centros escolares de Galicia, recibió un email que aseguraba que el edificio "estaba minado". Así lo explica a EL CORREO GALLEGO la directora del centro bañense, María del Mar Sueiro Pena. Tras recibir el correo y la llamada de la Dirección Territorial, se activó el protocolo de evacuación y los alumnos fueron trasladados al polideportivo, habilitado como punto de encuentro con sus familiares.

Desalojados decenas de centros gallegos

La campaña de amenazas se ha extenido por varias ciudades gallegas. La Policía Nacional de A Coruña ha desalojado una veintena de colegios en la ciudad herculina por estos falsos avisos de bomba. Según informa La Opinión A Coruña, se han desalojado el Ramón de la Sagra, Otero Pedrayo, Torre de Hércules, Prácticas, Compañía de María, Zalaeta, Raquel Camacho, Liceo, Santa María del Mar, Rosalía Mera, Curros Enríquez, Urbano Lugrís, As Esclavas, Labaca, Dominicos, Novo Mesoiro, Wenceslao Fernández Flórez, Salgado Torres, Anxo da Guarda, Peñarredonda y Jesuitinas. En Culleredo hubo que desalojar el Vila de Rutis.

Mientras, en Lugo se ha producido el desalojo del IES Sanxillao, donde también se recibió un correo electrónico en el que se amenazaba de la presencia de una bomba en el centro. La zona quedó acordonada pasadas las 13.00 horas después de que alumnos, profesores y trabajadores fueron evacuados. También han sido evacuados el IES Nosa Señora dos Ollos Grandes y el IES Muralla Romana. A estos centros se suman, en Monforte, el Daviña Rey; en Burela, O Perdouro; en Viveiro, el IES María Sarmiento, o IES Vilar Ponte y el CEIP de Covas

Los centros educativos de la provincia de Pontevedra también han sido objeto de esta oleada de amenazas de bomba remitidas a través de correos electrónicos a colegios e institutos de Galicia. Entre los afectados figuran el IES Luís Seoane, situado en el barrio pontevedrés de Monte Porreiro, y el IES Sánchez Cantón**,** también en Pontevedra.

Desde la Consellería de Educación indican a este diario que la Policía Nacional "deu indicación de activar o protocolo e evacuar para garantir a seguridade" después de que los centros recibieran dichos correos. La

Xunta de Galicia muestra "preocupación" por esta campaña de amenazas y subraya que "é necesario que as autoridades as investiguen para que se apliquen as medidas correspondentes aos autores destas ameazas".

EL DEBATE OPINIÓN

Los programas se hacen para no cumplirlos

La enseñanza en España no goza de buena salud, como vengo poniendo de manifiesto en esta columna; lo peor de todo es que parece no importar

Juan Antonio Gómez Trinidad 19 nov. 2026

La frase que titula este artículo se atribuye a Enrique Tierno Galván, el viejo profesor que fue alcalde de Madrid. Hoy suena a chiste, pero en su momento tenía algo de provocación porque indicaba la poca fiabilidad que ofrecen las promesas electorales. Como todo puede empeorar, al menos la elaboración de los programas obligaba a pensar un rato sobre las distintas materias y hacer propuestas de mejora. Hoy día, creo que ni eso.

He leído despacio las propuestas electorales en materia de educación de los principales partidos. Hay que agradecer que al menos son breves: dos o tres páginas con una composición y tipografía adecuada para que los pocos frikis de la materia que aún quedamos no nos cansemos.

En resumen, y aun dándole una credibilidad pasajera, parece que la educación no importa mucho a los partidos ni a los gobernantes de hoy. Lo único que importa es que la enseñanza no genere problemas y si eso se consigue a base de paz sindical, incremento de recursos, o planes improvisados, pues manos a la obra. No se cuestiona el modelo educativo existente (más bien persistente, puesto que hunde sus raíces en la Logse de 1990) a pesar de haber demostrado sobradamente la pérdida constante de calidad educativa.

Con las medidas propuestas no conseguiremos nunca mejorar los indicadores tales como el 12,8 % de abandono escolar prematuro, (alumnos de entre 18 y 24 años que no han obtenido un título postobligatorio), el 18% de fracaso escolar (aquellos alumnos que no obtienen el título de la ESO pese a la bajada de niveles) o el 25 % de alumnos que a los 15 años han repetido curso, lo que se denomina tasa de idoneidad. A estos indicadores habría que añadir los catastróficos resultados de PISA en los que España resultó estar por debajo del promedio de la OCDE, y aún hubiera sido peor si se hubiesen computado los de Cataluña, excluida por manipular la muestra.

Pero más importantes aún, en la medida en que son causa y no consecuencia de los resultados anteriores, son la situación anímica del profesorado, el insufrible clima escolar que deteriora la calidad de la enseñanza y que conculca, de hecho, el derecho de los profesores y alumnos a impartir o recibir las clases en las mejores condiciones.

Y, sobre todo, no se da respuesta a los grandes temas tales como la formación, selección y evaluación del profesorado, la elaboración de un nuevo currículo, el fortalecimiento de la dirección o el cambio de paradigma educativo basado en el esfuerzo, la responsabilidad, la autoridad o la confianza.

La enseñanza en España no goza de buena salud, como vengo poniendo de manifiesto en esta columna; lo peor de todo es que parece no importar. Las elecciones deberían ser un momento de reflexión social más que política, un intento de solucionar los problemas más que de escamotearlos o ignorarlos.

Debería ser obligatorio, antes de presentar Presupuestos, una rendición de cuentas en las distintas áreas. Más imprescindible aún es que al terminar una legislatura algún organismo independiente presentase una auditoria de las mismas. En el caso de educación existen muchas fuentes objetivas fiables, informes y datos estadísticos que nos pueden dar una radiografía del sistema.

Frente a esos resultados, ¿qué nos aportan los programas electorales? Poco y con la sensación del día de la marmota. En algunos casos, con el sabor del pincho de tortilla recalentado a toda prisa en el microondas. La izquierda en este caso, PSOE y «Frente Amplio» han sido los responsables de la política educativa de los últimos siete años. Aprobaron la Lomloe (2020) que, en realidad, fue una vuelta a la primigenia LOE (2026) derogando la tímida reforma de la ley del PP, la Lomce (2013). En términos informáticos diríamos que son incapaces de un nuevo «software» educativo, aunque esté caduco y fracasado el que sustenta al sistema educativo español. Parece que lo único que intentan renovar es el «hardware», es decir los recursos con planes y medidas ya caducadas. A ello le acompañan los inevitables mantras «progresistas» ideológicos y la aversión a la enseñanza que no sea pública.

La alternativa, presentada por PP y Vox, aunque con algunas diferencias entre sí, tienen al menos la oportunidad de estrenar un proyecto nuevo. Las propuestas suenan bien, pero corresponde a un nuevo gobierno tomar la iniciativa, proponer el modelo, marcar el rumbo y escalonar las medidas. Ya veremos si son capaces de plasmarlas en un modelo educativo de nueva planta que, sin complejos, recupere valores, métodos e instrumentos tan denostados por algunos como necesarios para el bien de la educación española. Al menos el PP no parte de cero, tiene un legado educativo que puede recuperar como vimos en un artículo anterior.

Pero en última instancia, por muy acertada que sean las propuestas, lo más importante es que acierten con el equipo responsable de llevarlas a cabo, empezando por el ministro, pero para eso falta aún tiempo y resultado.

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

ElPeriódico.com

La segregación escolar retrocede hasta un 30% en Catalunya, pero se enquista en 300 centros de máxima complejidad

El pacto contra la segregación ha logrado reducir la concentración de alumnado con dificultades desde su puesta en marcha en 2019

Helena López. 19 NOV 2026

El gran logro del plan probablemente haya sido dejar de asumir la segregación –la concentración de alumnos de entornos desfavorecidos en determinados centros– como algo inevitable, fruto de la elección de las familias y la desigualdad urbana. "Se ha demostrado que la segregación puede disminuir a partir de políticas públicas", resume Mònica Nadal, directora de Recerca de la Fundació Equitat.org, quien añade que ha quedado confirmado que las personas viven más mezcladas de lo que podíamos creer y que las escuelas estaban más segregadas que los barrios que las rodean. El reverso de la moneda es que esa concentración de alumnado con dificultades se sigue registrando, sobre todo, en más de 300 centros catalanes de máxima complejidad.

Entre los cursos 2018-2019 y 2025-2026, la segregación escolar del alumnado migrante se ha reducido más del 30% en educación primaria y más del 25% en secundaria. Así, mientras que en el curso 2018-2019 habría sido necesario cambiar de centro al 43% del alumnado migrante en primaria y al 35% en secundaria para lograr una distribución equilibrada, en el ejercicio 2025-2026 estas proporciones han bajado al 29% y al 26% respectivamente.

Es decir, el Pacte contra la Segregació Escolar (PSEC) firmado en marzo de 2019 ha dado resultados. El detonante principal de la reducción fue el cambio en las normas de admisión y la reserva de plazas escolares, que llevó a la red privada-concertada a empezar a acoger a una parte del alumnado vulnerable que le correspondía por zona. "Cuando marcas otras reglas del juego, el alumnado se reparte de forma distinta. La segregación que se genera por políticas se puede evitar también con políticas", señala Nadal.

Pese a los avances, el problema de la segregación escolar en Catalunya está aún lejos de estar resuelto. De hecho, no es casualidad que el primero de los cinco ejes del debate sobre el futuro de la educación en Catalunya que ha impulsado el Govern sea "inclusión y no segregación". Según el último balance del cumplimiento del pacto, publicado por la Síndica de Greuges, Esther Giménez-Salinas, este mes de junio, pese a la mejora de las cifras globales, hay problemas que persisten.

El alumnado con NESE B (de familias con dificultades socioeconómicas) procedente de la matrícula viva –miles de alumnos llegan cada año a un colegio nuevo con el curso empezado– se asigna en mayor proporción a centros de alta complejidad: el 34% en primaria y el 27,8% en secundaria en el curso 2024-2025. Los datos evidencian, por tanto, que todavía no se cumple plenamente el compromiso del pacto contra la segregación de no asignar alumnado vulnerable de matrícula viva a estas escuelas e institutos (medida que permitiría romper la cadena).

A partir de estas cifras, la conselleria ha puesto el foco en la distribución de la matrícula viva con el objetivo de revertir la segregación. Ya el curso pasado, por ejemplo, el departament introdujo la reserva de plazas para el alumnado que llega con el curso una vez empezado en la planificación escolar. En esta línea, el Govern también ha anunciado el compromiso de financiar a los centros en función de su complejidad y no solo de su tamaño.

También los especialistas abogan por redoblar los esfuerzos en los centros más desfavorecidos. Desde Equitat.org se valora los avances del pacto, una política que, además, no requiere grandes inversiones. "Se tiene que celebrar que han cambiado las normas de admisión y ha funcionado: las familias se han adaptado y la sociedad catalana ha entendido que había cosas en las que se tenía que avanzar", afirma Nadal. Sin embargo, sí tienen claro que queda camino por recorrer.

"En esos más de 300 centros de máxima complejidad, aproximadamente un 20% del total, es difícil revertir la segregación si no se impulsan otras medidas. Hay que empezar ya a ofrecer soluciones a esos centros", apunta la socióloga, quien tiene también claro que, para reducir la segregación, hay que poner remedio a la sobreoferta, agravada por el descenso de natalidad. "Tenemos más plazas que alumnado, especialmente en la concertada, lo que lleva a muchas familias a acabar eligiendo evitando ciertas escuelas", agrega, al tiempo que subraya que "la sobreoferta causa segregación". "Si ajustas la oferta a las necesidades, el alumnado necesariamente se distribuye entre las plazas disponibles", añade.

Objetivo: escolarización equilibrada

Coincide en la importancia de erradicar la sobreoferta Lidón Gasull, directora de la aFFaC, quien se pregunta si las dinámicas realmente han cambiado o "si el tipo de política que se diseñó tiene un tope y no se puede avanzar más". "Estamos moviendo solo a un determinado perfil de alumnado, a través de una política que lo estigmatiza y lo señala. En los centros, todo el mundo sabe quiénes son los alumnos de las plazas reservadas, los que cuentan con 'mochila' [dotación económica que la Generalitat asigna a los centros educativos por cada estudiante en situación de vulnerabilidad socioeconómica que matriculan], y esta política por definición no me gusta", argumenta la portavoz de las asociaciones de familias de la escuela pública.

A ojos de Gasull, aún existe "un grave problema de segregación escolar en Catalunya": "Tenemos a niños con una etiqueta, NESE B, y con una 'mochila', situación que también genera tensiones en un sistema educativo que en teoría debería ser universal para todos". Gasull entiende que la solución pasa también por garantizar la matrícula equilibrada de todo el alumnado, no solo del vulnerable.

El peligro de las agrupaciones por nivel

Nadal se refiere también a esa tensión que se genera cuando el alumnado desfavorecido es derivado a centros con índices bajos de vulnerabilidad. "El reto de que se sienta acogido, confortable… Aquí también se ha avanzado, pero hay centros que no están acostumbrados y tienen dinámicas de funcionamiento que no son suficientemente acogedoras. El reto es ver cómo lo hacemos para que esa distribución más equilibrada del alumnado no genere dinámicas excluyentes. El tema de las excursiones y las colonias más caras se han resuelto en buena medida a través de las mochilas escolares, pero son igual de importantes las dinámicas de acompañamiento", prosigue la directora de Investigación de Equitat.org, quien también alerta sobre las agrupaciones por nivel.

"Al final se acaba concentrando el alumnado vulnerable en el grupo de menos nivel, lo que genera unas expectativas más bajas sobre el grupo. Saben que son los flojos y no hay nadie que tire del grupo. Todas las investigaciones apuntan a que, si juntas a todo el alumnado más vulnerable en un aula, hay una profecía que se autocumple: todo el mundo va para abajo. Sin embargo, si mezclas al alumnado, mejoran los resultados", reflexiona Nadal, quien comprende que son prácticas bien intencionadas por parte de los centros y que, al carecer de suficientes recursos para afrontar la diversidad, intentan aislar el problema.

En la misma línea, el citado último informe de la Síndica señalaba que los tres principales retos pendientes son eliminar la sobreoferta estructural mediante la planificación conjunta entre la red pública y la privada-concertada, anticipar la detección del alumnado vulnerable antes de la preinscripción para ajustar la reserva de plazas, y garantizar un reparto equitativo de los recursos y de la matrícula viva en función de la complejidad real de los centros.

EL PAIS

La Comunidad de Madrid refuerza los servicios mínimos de la huelga de educación y cifra en 413.076 las clases no impartidas

La modificación, que ha sido publicada en el BOCM y entrará en vigor a partir de este viernes, es, según el catedrático Jesús Villalón, "un abuso de poder"

DAVID EXPÓSITO. Madrid - 19 NOV 2026

La agenda de la consejera de Educación de Madrid, Mercedes Zarzalejo, viene marcada cada día por la huelga indefinida de los docentes, aunque se afane en restarle importancia. En su última declaración del miércoles tildó la huelga de "política, injusta, innecesaria e irresponsable" y aseguró que, "frente al éxito con que la presentan sus organizadores, nada más lejos de la realidad". "El seguimiento ha pasado de algo más del 40% en la primera jornada al 6,4% de ayer [martes] con varios días incluso por debajo del 3%", relataba la consejera.

"Alrededor del 60% de los docentes no ha hecho ni un solo día de huelga ni se ha sumado a los paros parciales y el 31% la ha secundado entre uno y cuatro días", continuó. Sin embargo, este bajo impacto del que habla la consejera contrasta con las medidas que desde la consejería se empiezan a tomar cuando se cumplen seis semanas de conflicto. Si el viernes se informó a través de una reunión telemática a los representantes del comité mixto de huelga que se aumentarían los servicios mínimos, este jueves la modificación ya ha sido publicada en el BOCM (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid) y entrará en vigor a partir de mañana viernes, según ha informado el Gobierno regional.

Para el profesor Jesús Cruz Villalón, catedrático de la Universidad de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad de Sevilla, esta modificación de los servicios podría definirse como un "abuso de poder". "En esta cuestión hay dos puntos clave", indica el catedrático. Por un lado, cualquier cambio en los

servicios mínimos de una huelga no lo puede realizar el empleador. “La legislación lo que establece es que esa facultad la tiene la autoridad gubernativa. Lo que pasa aquí es que la Consejería de Educación es, en este caso, autoridad gubernativa y empleadora al mismo tiempo. Esto demuestra que la regulación está mal hecha porque no pueden coincidir los dos sujetos”, explica. “La autoridad gubernativa tiene que estar por encima del empleador. Este es el primer abuso de poder”, continúa.

En segundo lugar, Villalón expone cómo se establecen los servicios mínimos de cualquier huelga: “Una vez se anuncia una huelga por parte de los empleados, el empleador hace un diagnóstico de la situación y, en función de eso, fija un porcentaje de servicios esenciales que tienen que, necesariamente, mantenerse”. “De ninguna manera se pueden fijar unos servicios mínimos en función del impacto que se prevé; los servicios mínimos son simplemente la actividad que es imprescindible”, apunta.

La huelga, iniciada el 14 de octubre, ya comenzó con fuertes críticas por parte de los sindicatos, que hablaban de unos “servicios mínimos abusivos”. “Pueden suponer una restricción desproporcionada del derecho fundamental de huelga”, decían en un escrito. El catedrático Villalón critica esta modificación de esos servicios mínimos originales porque “el hecho de que tenga mayor o menor resonancia la huelga no puede hacerte cambiar unos servicios mínimos”. “Solo en situaciones excepcionales, cuando sucede un acontecimiento que cambia las circunstancias, pueden modificarse. Esto sería, por ejemplo, que en medio de una huelga aérea hay un accidente de tren y se interrumpen las comunicaciones ferroviarias. Un hecho sobrevenido que no estaba previsto. Pero nada de eso sucede aquí”, valora Villalón.

Los argumentos que la Comunidad ha aportado para este aumento en los centros educativos son que, “desde el 14 de octubre hasta el 16 de noviembre —un total de 23 jornadas lectivas— se estima en 413.076 las horas lectivas ordinarias potencialmente no impartidas como consecuencia del ejercicio del derecho de huelga”. Unos hechos que la consejería considera “circunstancias sobrevenidas” antes de enumerar las quejas recibidas durante este mes. “En particular, se han registrado numerosas reclamaciones de familias por interrupción continuada de clases y pérdida acumulada de contenidos, quejas por ausencia de información pedagógica y de criterios objetivos de evaluación, consultas del personal docente sobre el alcance de sus funciones durante los servicios mínimos e incidencias en la cobertura de la atención del alumnado, con especial incidencia en los cursos que culminan etapa o conducen a titulación”.

Esta modificación de los mínimos está orientada, según la consejería, a “reforzar” 2º de Bachillerato de cara a la PAU al final del curso. A partir de ahora, todo profesor que imparta una asignatura de la antigua Selectividad será considerado como servicio mínimo el 50% de sus horas lectivas hasta el 31 de enero de 2027. Si la huelga persiste, del 1 de febrero hasta el 31 de abril este porcentaje aumentará hasta el 75% y, desde el 1 de mayo hasta el final del curso, será del 90%. Así mismo, en sexto curso de Primaria, cuarto curso de la ESO y en segundo curso de los Ciclos de Grado Básico, Medio y Superior se establece una dotación reforzada de personal docente de servicios mínimos de un profesor más por cada tres unidades o fracción.

Aída San Millán, portavoz de Comisiones Obreras y miembro del comité de huelga, anuncia que, de nuevo, demandarán a la consejería por esta cuestión con el objetivo de “obtener las cautelarísimas” para que esta modificación de servicios mínimos se paralice. “La denuncia será enviada a lo largo de la jornada de hoy”, adelanta. El comité ya ha acudido a la justicia en dos ocasiones desde que comenzase la huelga. La primera vez fue por la negativa de la Comunidad para sentarse a negociar, y la segunda, por las cartas que Zarzalejo envió a los docentes el 23 de octubre al considerar que “vulneran la libertad sindical y el derecho de huelga”. Por su parte, la consejería anunció el lunes acciones legales contra el comité por “acoso”.

“Creemos que les estamos haciendo mucho daño. No se entiende que si, según ellos, la huelga está siendo un fracaso, quieran aumentar los servicios mínimos. Nuestros datos son bien distintos a los que la consejera ofreció ayer”, dice San Millán. “No todos los días son iguales, pero, por ejemplo, las jornadas en las que hay concentraciones estamos manteniendo porcentajes de más del 30%, mientras que en jornadas más tranquilas rondamos el 20%. El día de la huelga general se alcanzó un 50%, una barbaridad”, cuenta la portavoz.

Zarzalejo parece lejos de sentarse a negociar con el comité de huelga mientras los docentes la siguen allá donde va y convierten comentarios como el del coro rociero o el de las garrapatas pronunciados por la presidenta madrileña, Isabel Díaz-Ayuso, en sus nuevas proclamas. Pocos metros separan físicamente a la consejera de los huelguistas cada jornada. Siempre hay, en cambio, un muro de por medio que les impide encontrarse cara a cara.

eldiario.es

El Gobierno de Ayuso ordena a los centros “neutralidad” al hablar a los alumnos de la huelga: “Su función es educar, no adoctrinar”

La Consejería de Educación ha enviado a los centros educativos no universitarios las instrucciones que tienen que seguir en lo relativo a la huelga, unos puntos que los directores rechazan: “Estamos consternados”, dicen

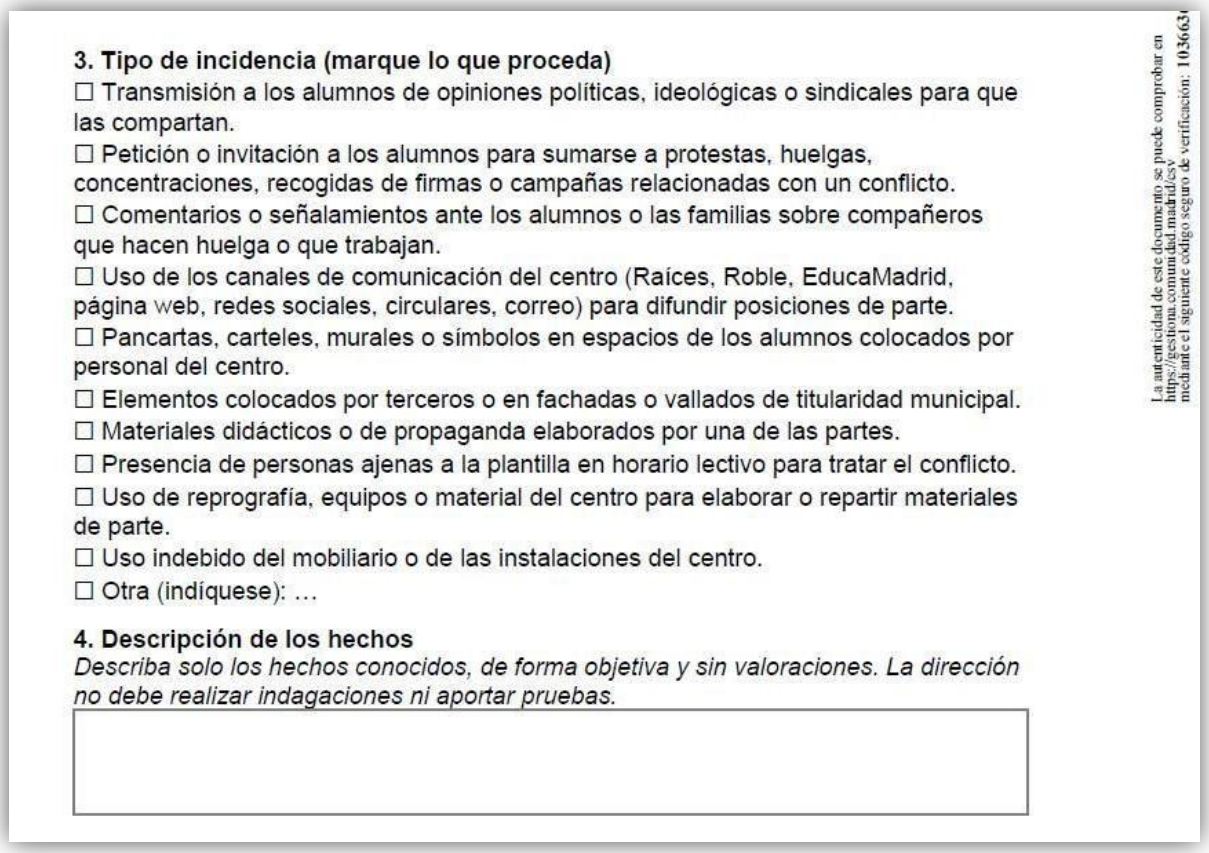
África Gelardo Arrebola / Daniel Sánchez Caballero. 19 de noviembre de 2026

La Consejería de Educación de Mercedes Zarzalejo ha enviado instrucciones a los centros no universitarios con los puntos que debe seguir el personal para asegurar la “neutralidad” en lo referente a la huelga y evitar el “adoctrinamiento”. Un documento que los directores ya habían rechazado previamente al conocer que se iba a enviar y que, citando artículos y normas específicas, recoge prohibiciones como la colocación de carteles en el centro o “pedir o animar a los alumnos a sumarse a protestas, huelgas, concentraciones, recogidas de firmas o campañas relacionadas con un conflicto político”. Los directores aseguran estar “consternados”.

El objetivo de las instrucciones enviadas es el de evitar un supuesto “adoctrinamiento” en pleno tira y afloja de los sindicatos con Zarzalejo, que continúa al choque y se niega a sentarse con el comité de huelga. “El centro docente es de todos y debe ser neutral. Su función es educar, no adoctrinar”, asegura la Consejería en el documento remitido, una labor que, dicen, los profesores y directores desarrollan “con profesionalidad y compromiso”. Apesar de esto, el Gobierno de Ayuso ve necesario enviar los puntos con lo que está permitido y lo que no para “garantizar esa neutralidad”.

La Consejería dedica un apartado a “lo que no está permitido ante los alumnos” y recogen acciones como “transmitir” opiniones “políticas, ideológicas, partidistas o sindicales con el fin de que las compartan, ni dirigir su conciencia moral o política”; “utilizar las clases” para “ganar el apoyo de los alumnos a cualquiera de las partes de un conflicto político”; “pedir o animar a los alumnos a sumarse a protestas, huelgas, concentraciones, recogidas de firmas o campañas relacionadas con un conflicto”; “hacer comentarios” o “señalamientos” sobre compañeros que “hacen huelga o que deciden ir a trabajar”; “utilizar” aulas virtuales, redes o similar para “cualquier difusión proselitista o partidista”; colocar carteles en el centro que le atribuyan una “adhesión a partidos, candidaturas” o similar; “invitar al alula” en horario lectivo a personas ajenas para “movilizar a los alumnos” sobre un conflicto político, entre otros.

En el anexo se incluye un “modelo de comunicación de incidencias relativas al deber de neutralidad” para denunciar al centro con el “tipo de incidencia”:



3. Tipo de incidencia (marque lo que proceda)

☐ Transmisión a los alumnos de opiniones políticas, ideológicas o sindicales para que las compartan.
☐ Petición o invitación a los alumnos para sumarse a protestas, huelgas, concentraciones, recogidas de firmas o campañas relacionadas con un conflicto.
☐ Comentarios o señalamientos ante los alumnos o las familias sobre compañeros que hacen huelga o que trabajan.
☐ Uso de los canales de comunicación del centro (Raíces, Roble, EducaMadrid, página web, redes sociales, circulares, correo) para difundir posiciones de parte.
☐ Pancartas, carteles, murales o símbolos en espacios de los alumnos colocados por personal del centro.
☐ Elementos colocados por terceros o en fachadas o vallados de titularidad municipal.
☐ Materiales didácticos o de propaganda elaborados por una de las partes.
☐ Presencia de personas ajenas a la plantilla en horario lectivo para tratar el conflicto.
☐ Uso de reprografía, equipos o material del centro para elaborar o repartir materiales de parte.
☐ Uso indebido del mobiliario o de las instalaciones del centro.
☐ Otra (indíquese): …

4. Descripción de los hechos

Describa solo los hechos conocidos, de forma objetiva y sin valoraciones. La dirección no debe realizar indagaciones ni aportar pruebas.

La autenticidad de este documento se puede comprobar en https://gestiona.comunidad.madrid/csv mediante el siguiente código seguro de verificación: 1036631

Tipo de "incidencia" a marcar en el modelo de la Consejería Consejería de Educación

El texto asegura que las instrucciones “no limitan ningún derecho legítimo”, como la “libertad de cátedra” del docente o el uso de tablones por parte de organizaciones sindicales. En caso de que haya “indicios graves”, la Inspección Educativa podrá “visitar el centro y entrevistarse con las personas implicadas”.

Rosa Rocha, presidenta de Adimad, la principal asociación de directores de centros de Secundaria de la comunidad, asegura que los directores están “consternados” desde que han leído las instrucciones. “No

sabemos muy bien qué consecuencias puede tener esto, las estamos leyendo con atención y estudiando si es viable aplicarlas", asegura.

La asociación ya advirtió la semana pasada de que no piensa seguir esta instrucción. "Los directores y directoras [de instituto] rechazamos de forma rotunda cualquier insinuación de que exista adoctrinamiento político o ideológico en las aulas públicas de la Comunidad de Madrid. Dicha afirmación no se corresponde con el funcionamiento real de nuestros centros ni con la profesionalidad del profesorado que desempeña diariamente su labor en ellos", explicaron en una nota de prensa.

La asociación sostenía también que solo plantear esto —se anunció el miércoles pasado— mostraba "un preocupante desconocimiento de la labor cotidiana en las aulas y de la complejidad organizativa de los centros".

Y anunciaba que no tienen intención de vigilar algo que no sucede. "Ante el anuncio de actuaciones vinculadas a la supervisión de mensajes políticos, los equipos directivos no aceptamos que se nos atribuyan funciones destinadas a vigilar o limitar el ejercicio legítimo de la libertad de expresión de alumnos, docentes o representantes sindicales dentro del marco legal vigente".

Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

La AEF y la Fundación Europea Sociedad y educación presentan una guía pionera de las iniciativas para combatir el abandono educativo temprano en españa

MADRID, 18 de noviembre.

La Asociación Española de Fundaciones (AEF) y la Fundación Europea Sociedad y Educación han presentado esta mañana en el Impact Hub Barceló el Atlas territorial del abandono educativo temprano en España, una guía pionera que reúne información sobre las entidades del Tercer Sector que trabajan para combatir este problema, los programas que desarrollan y los territorios en los que intervienen.

En el acto han participado Silverio Agea, director general de la AEF, Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, Miguel Requena, catedrático de Sociología de la UNED y Pilar García Prieto, responsable de Proyectos y Comunicación de la Fundación Europea Sociedad y Educación y ha contado con la moderación de Xosé Ramil, director de Comunidad y Conocimiento de la AEF.

El Atlas territorial del abandono educativo temprano en España nace con una vocación eminentemente práctica: poner a disposición de fundaciones, organizaciones sociales, Administraciones Públicas, investigadores y medios de comunicación una herramienta que permita conocer quién está trabajando contra el abandono educativo temprano en España, dónde lo hace y mediante qué iniciativas.
El atlas combina información estadística sobre el abandono educativo temprano con un directorio de organizaciones y programas, fichas territoriales y un sistema de navegación que conecta todos estos contenidos. En total, identifica 64 entidades del Tercer Sector y documenta 127 programas relacionados con la prevención del abandono, el refuerzo educativo, el retorno a los estudios y el acompañamiento hacia la formación y la inserción laboral. Su principal aportación es incorporar una dimensión orientada a la intervención, mediante la identificación de organizaciones, programas y recursos sociales que trabajan para reducir el abandono.

La publicación da continuidad al trabajo de investigación, desarrollado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, La geografía del abandono escolar temprano en España (2025), centrado en el análisis territorial del fenómeno y sus determinantes.

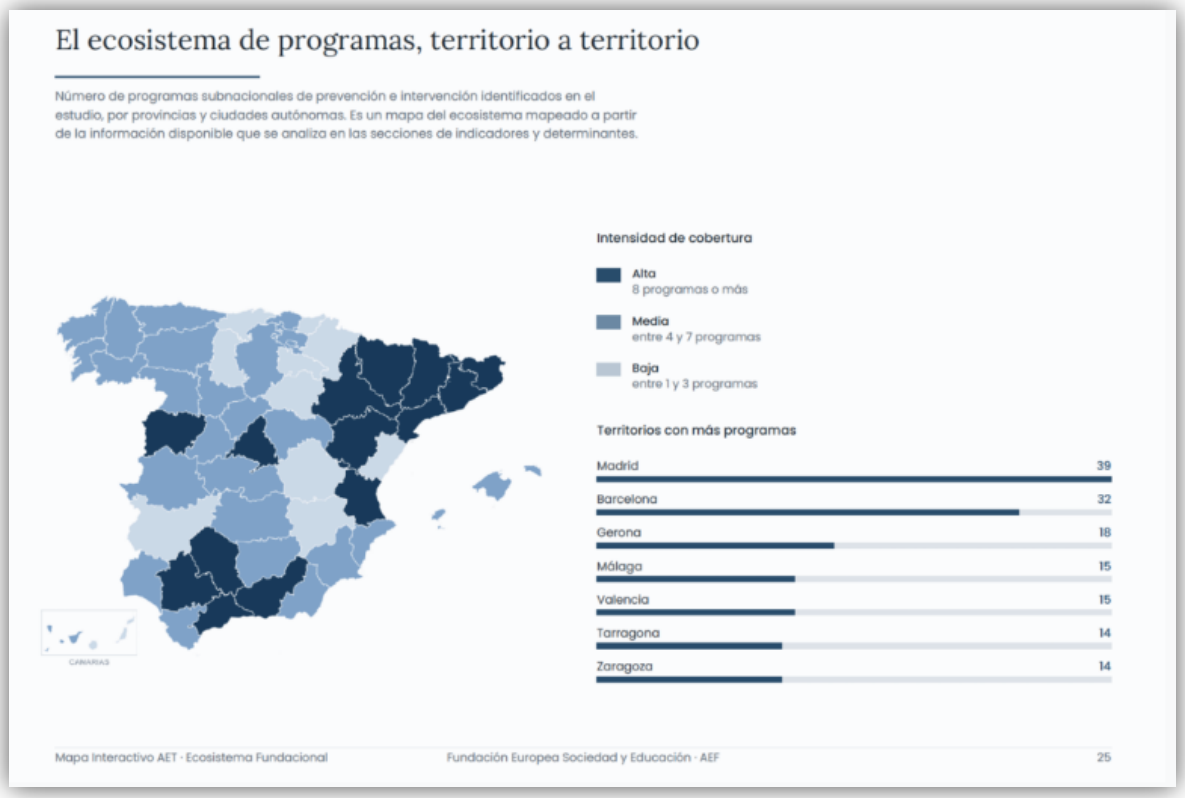
Una herramienta para conocer, conectar y colaborar

Una de las principales novedades del atlas es reunir en una misma publicación información sobre la realidad territorial del abandono educativo temprano y las iniciativas del tercer sector destinadas a combatirlo.

La guía incluye un análisis del abandono educativo temprano en España, sus diferencias territoriales y los factores sociales y familiares asociados, así como fichas de las 17 comunidades autónomas, las dos ciudades autónomas y las 50 provincias españolas, con indicadores educativos y datos sobre las iniciativas identificadas en cada territorio.

Incorpora también un directorio de entidades y programas, cuyas fichas individuales ofrecen información sobre las líneas de actuación, los perfiles de población atendida, las edades de los participantes, las actividades desarrolladas y los profesionales implicados. Cuando se dispone de esta información, también recoge aspectos relacionados con la financiación, la evaluación, los resultados declarados y las colaboraciones.

Finalmente, su sistema de navegación conecta territorios, entidades y programas. Desde el mapa de España es posible acceder a las fichas territoriales, identificar los programas presentes en cada provincia y consultar la información específica de cada iniciativa. De este modo, el atlas funciona como una herramienta de consulta y no únicamente como un informe de investigación.



Esta estructura convierte el atlas en una herramienta útil para fundaciones, organizaciones sociales, administraciones públicas, investigadores y periodistas, al permitirles conocer las iniciativas que se desarrollan en cada territorio, identificar a las entidades que las impulsan y acceder a información que facilite tanto la colaboración como el análisis y la difusión de estas actuaciones.

El Tercer Sector, un actor relevante frente al abandono educativo temprano

El abandono educativo temprano es un fenómeno complejo en el que intervienen factores educativos, económicos, sociales y familiares. Su prevención requiere respuestas que, en numerosas ocasiones, implican la colaboración entre centros educativos, familias, administraciones públicas y organizaciones sociales.



En este contexto, las fundaciones y otras entidades del tercer sector desarrollan iniciativas que complementan la acción de las administraciones educativas, desde el apoyo escolar y la prevención del absentismo hasta programas de segunda oportunidad, orientación académica, acompañamiento familiar y formación para el empleo.

El estudio refleja la diversidad de estas intervenciones. El 29 % de los programas identificados tiene como principal línea de actuación la prevención del abandono educativo temprano y el 25 % se centra en la formación o el acompañamiento hacia la inserción laboral. Por su parte, el 14 % desarrolla intervenciones integrales de carácter educativo, social y familiar, mientras que el 13 % trabaja para facilitar el retorno al sistema educativo de jóvenes que ya lo han abandonado.

Las iniciativas atienden a distintos grupos de población y momentos de la trayectoria educativa: alumnado de primaria y secundaria en riesgo de abandono, jóvenes que ya han dejado los estudios y personas en situación de vulnerabilidad social. El atlas ofrece también información sobre los recursos humanos y las colaboraciones que sostienen estas actuaciones.

Conocer estas experiencias puede facilitar el intercambio de aprendizajes y contribuir al desarrollo de nuevas iniciativas adaptadas a las necesidades de cada territorio.

Una radiografía territorial de las iniciativas sociales

España presenta importantes diferencias en las tasas de abandono educativo temprano, pero también en la distribución de las organizaciones y programas que trabajan para reducirlo.

La investigación constata que Madrid, Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana concentran buena parte de las iniciativas identificadas, mientras que otros territorios cuentan con un número más reducido de organizaciones documentadas.

El análisis señala, además, que la distribución de las entidades guarda una relación más estrecha con el tamaño de la población joven de cada territorio que con la intensidad de su abandono educativo temprano. Este resultado pone de relieve la importancia de conocer no solo dónde se concentra el problema, sino también qué iniciativas existen para afrontarlo.

El atlas no constituye, sin embargo, un censo exhaustivo de todas las organizaciones que trabajan en este ámbito. La información procede de las entidades participantes y de las actuaciones documentadas mediante fuentes públicas complementarias. Por tanto, una menor presencia de programas identificados no implica necesariamente una ausencia de intervención.

De la investigación a la acción: una herramienta para impulsar la colaboración y el conocimiento

Más allá del diagnóstico, la guía pretende convertirse en una herramienta de referencia para fundaciones, organizaciones sociales, administraciones públicas, investigadores y medios de comunicación. Su consulta permite conocer las iniciativas desarrolladas en distintos territorios, identificar a las entidades responsables y acceder a información de interés tanto para promover nuevas colaboraciones como para elaborar investigaciones, reportajes y otras informaciones periodísticas.

La dimensión territorial del atlas permite identificar entidades y programas, conocer experiencias desarrolladas en distintos lugares y facilitar el intercambio de conocimientos. De este modo, puede contribuir tanto a promover nuevas alianzas y estrategias compartidas como a favorecer la investigación y la difusión de las actuaciones existentes.

Para la AEF, disponer de una visión conjunta de este ecosistema constituye un punto de partida para fomentar la colaboración entre los distintos actores implicados, dar visibilidad al trabajo que ya se está realizando y contribuir al desarrollo de respuestas más coordinadas y adaptadas a las necesidades educativas de cada territorio.

“Las fundaciones llevan años desarrollando una labor muy importante para que miles de jóvenes puedan continuar su formación y encontrar nuevas oportunidades. Con esta guía queremos dar visibilidad a ese trabajo, pero también ir un paso más allá: facilitar que las entidades se conozcan, compartan experiencias y encuentren nuevas formas de colaborar. Porque ante un problema tan complejo como el abandono educativo temprano, sumar esfuerzos puede marcar la diferencia”, asegura Silverio Agea, director general de la AEF.

Un desafío educativo que requiere respuestas compartidas

El abandono educativo temprano se refiere a la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que han completado, como máximo, la primera etapa de educación secundaria y no continúan ningún tipo de educación o formación.

En España, esta tasa ha experimentado una importante reducción durante las últimas décadas y se situó en el 12,8 % en 2025, su mínimo histórico. Sin embargo, continúa por encima de la media de la Unión Europea (9,1 %) y del objetivo comunitario del 9 % establecido para 2030.

El abandono condiciona las oportunidades personales y profesionales de los jóvenes y se asocia con mayores riesgos de desempleo, precariedad y exclusión social. Su reducción exige, por tanto, respuestas compartidas que tengan en cuenta las diferentes realidades educativas y sociales.

“Con La geografía del abandono escolar temprano en España quisimos entender dónde se concentra el problema y por qué. Con este atlas damos el paso siguiente: saber quién está trabajando para resolverlo y cómo. España ha logrado reducir el abandono hasta mínimos históricos, pero seguimos lejos de la media europea y cerrar esa brecha exige conocer mejor las iniciativas que ya se desarrollan, avanzar hacia un modelo de intervención colaborativo adaptado a la diversidad de cada territorio», explica Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Sobre Atlas territorial del abandono educativo temprano en España

Este trabajo combina información estadística procedente de fuentes oficiales con datos obtenidos mediante un cuestionario dirigido a entidades del tercer sector y documentación pública complementaria.

La investigación parte de una base ampliada de 870 organizaciones, de las que se identifican 82 con actividad relacionada con el abandono educativo temprano. Finalmente, el estudio reúne información de 64 entidades del tercer sector —50 mediante respuestas directas y 14 a partir de fuentes públicas complementarias— y documenta 127 programas de intervención.

Los indicadores nacionales y autonómicos corresponden a 2025, mientras que los provinciales proceden, con carácter general, del censo de 2021, salvo las excepciones de los territorios uniprovinciales y ciudades autónomas recogidas en la metodología.

THE CONVERSATION

De la libertad de expresión al discurso de odio en el aula: ¿cómo pueden actuar los docentes?

Jacobo Herrero Izquierdo. Docente e investigador en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), miembro del proyecto HATEMEDIA y coinvestigador principal del grupo de investigación SIMI., UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Daria Mottareale Calvanese. Associate professor, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Elías Manuel Said Hung. Catedrático de Ciencias Sociales y Jurídicas, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Un insulto en mitad de una clase de secundaria o de bachillerato es relativamente fácil de identificar. Más complejo resulta detectar una burla sutil sobre el origen cultural de un compañero, un meme compartido sin pensar desde redes sociales como TikTok o X, o un estereotipo sobre una minoría expresado con aparente inocencia durante una conversación. ¿Dónde termina el comentario y empieza el menosprecio sistemático? ¿Y qué puede y debe hacer el profesorado en su día a día?

Los profesionales de la educación suelen valorar favorablemente la diversidad en el aula. Sin embargo, cuando tienen que responder a situaciones concretas, surgen dudas e inseguridades. Así hemos podido verlo en dos proyectos de investigación en los que hemos analizado las percepciones, actitudes y competencias del profesorado ante la diversidad y el discurso de odio, en La Rioja y en el conjunto de España, respectivamente.

En el estudio exploratorio centrado en el contexto riojano, con 20 docentes, la valoración de la diversidad alcanza los 84,4 puntos sobre 100, mientras que la percepción de sus propias competencias para abordar la discriminación se sitúa en 69,8. Ambas puntuaciones son positivas, aunque muestran que valorar la diversidad y sentirse preparado para actuar son aspectos distintos.

Criterios para trazar la línea

El discurso de odio no siempre llega al aula en forma de insultos o amenazas; a menudo aparece de forma disimulada. Distinguir una opinión diferente de un ataque inaceptable requiere fijarse en dos aspectos: el contenido y el contexto.

- El debate legítimo: cuestionar posturas, creencias o normas sociales forma parte del pensamiento crítico y es válido. Por ejemplo, decir “No comparto esa práctica religiosa porque creo que limita la libertad individual” permite discutir una idea; afirmar “Los de esa religión son todos unos atrasados” descalifica a todo un colectivo. Del mismo modo, citar una palabra ofensiva para explicar su significado o sus efectos no constituye por sí solo una agresión.
- La hostilidad inadmisible: la línea roja se rebasa cuando se atribuyen rasgos negativos a todo un colectivo, cuando se justifica la discriminación o cuando se humilla a una persona concreta por sus ideas, origen étnico u orientación afectiva o sexual.

- La trampa del “era una broma”: que el comentario se disfrace de humor no elimina el daño que causa ni justifica dejarlo pasar. Hay que fijarse en si se repite, si quien lo hace tiene más poder dentro del grupo y cómo reaccionan los demás. No hace falta esperar a que ocurra varias veces para actuar.

Por otro lado, los datos de los proyectos en los que se basa este artículo muestran diferencias en las respuestas del profesorado según el colectivo. El apoyo a la expresión de la identidad del alumnado LGTBI+ alcanza los 4,5 puntos sobre 5, frente a los 4,1 que recibe el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado migrante y los 3,9 de la expresión de las minorías religiosas.

Las tres puntuaciones reflejan una actitud de aceptación, aunque las diferencias son estadísticamente significativas. La mayor distancia se observa entre la expresión de la identidad LGTBI+ y la religiosa, mientras que la diferencia entre esta última y el mantenimiento de la cultura de origen es pequeña. Estos resultados describen actitudes del profesorado, no del alumnado, y sugieren que su respaldo a las distintas formas de diversidad no es uniforme.

Pautas para intervenir

El conjunto del cuerpo docente necesita directrices claras para gestionar el conflicto sin agravarlo. Algunas pautas en este sentido son:

- Conviene frenar la conducta con serenidad: marcar el límite con calma, pero de forma inmediata, señalando qué expresión concreta resulta inadmisible y por qué. Ante el comentario del ejemplo anterior, un docente podría responder: “Puedes cuestionar una práctica religiosa y explicar tus razones, pero llamar ‘atrasadas’ a todas las personas de esa religión es una descalificación. Reformula tu comentario sin atacar a quienes la practican”.

- También es positivo corregir la conducta sin estigmatizar al alumno. Distinguir entre lo que el estudiante ha hecho mal y quién es como persona, ayudándole a entender su error y a rectificar. Humillar públicamente a quien ofende y exponer a la persona a las críticas del resto dificulta que cambie de actitud y puede hacer que responda con más rechazo o agresividad.

- Escuchar a la persona agredida en privado, preguntarle cómo se encuentra y qué necesita para sentirse protegido o protegida, preservando su intimidad, es una buena medida.

- Desmontar el prejuicio en una conversación individual con quien hizo el comentario, reflexionar con esta persona sobre el sentido de sus palabras, permite ir más allá de una disculpa automática y vacía. Aceptar una disculpa forzada sin reflexión, un “perdón” mecánico, no desarticula el estereotipo ni repara la convivencia.

- Comprobar la evolución del clima del grupo es muy recomendable en días posteriores: observar si la persona afectada vuelve a participar con naturalidad en las dinámicas de clase.

- También conviene evitar plantear el asunto como un debate público, preguntando a todo el grupo si el ataque está justificado: preguntar desvía la atención de la agresión y vuelve a dañar a quien la ha sufrido.

¿Es este el papel del profesorado?

Nuestra investigación confirma que los educadores juegan un papel fundamental y que su intención de actuar ante el odio no solo depende del compromiso personal, sino sobre todo de sentirse capaz y contar con respaldo para intervenir. Este tipo de incidentes verbales suelen ser la antesala de agresiones físicas, enfrentamientos o problemas de acoso.

Tampoco se trata de que un solo profesor o profesora se enfrenten solos y de manera continua a este tipo de situaciones. Si los incidentes se repiten, es necesario pedir ayuda al departamento de orientación, contar con las comisiones de convivencia y seguir las guías de la UNESCO o los protocolos contra el acoso del Ministerio de Educación.

El papel de la cultura de centro

Prevenir la polarización exige ir más allá de cada conflicto y atender a las relaciones de toda la comunidad escolar. Por eso, además de la respuesta concreta a un incidente determinado, es fundamental incluir prácticas cotidianas como:

- Aprendizaje cooperativo e inclusión: organizar equipos de trabajo con alumnado de distintos orígenes ayuda a evitar el aislamiento en los patios y a comprender mejor a los demás.

- Implicar al grupo: la experiencia internacional muestra que, además de sancionar a quien agrede, es fundamental enseñar en valores a quienes presencian el acoso. Por ejemplo, el programa finlandés KiVa se evaluó mediante un ensayo aleatorizado en 78 centros con más de 8 200 estudiantes y logró reducir significativamente el acoso y la victimización. Sus actividades incluyen debates, juegos de rol y recursos digitales para reconocer el acoso y practicar cómo responder: no reforzar las burlas con risas, apoyar a la persona acosada y pedir ayuda a un adulto.

Ningún alumno debería sentirse en peligro en su centro escolar ni señalado por sus compañeros, pero evitarlo no consiste en imponer el silencio o la disciplina, ni tampoco basta con poner buena voluntad: se requieren habilidades para reconocer la discriminación e intervenir ante ella, que pueden desarrollarse mediante

formación práctica, análisis de casos y ensayo de respuestas, además de centros educativos comprometidos que respalden al profesorado.

¿Y si recuperamos los coros escolares? Manuel Borguñó y su pedagogía musical

Alfonso Elorriaga. Didáctica de la música, Universidad Complutense de Madrid

¿Son los coros escolares un vestigio del pasado? Pese a sus reconocidos beneficios, no solo para la educación musical sino para el bienestar diario de los escolares, este modelo de práctica de canto cada vez se sigue menos en escuelas e institutos en España y también en Europa.

Si ya el tiempo dedicado en la educación formal a clase de música es escaso (entre una hora y dos, en algunos cursos de primaria y secundaria), el porcentaje de ese tiempo dedicado a educar la voz y practicar el canto lo es todavía más. Sin embargo, películas como *Los chicos del coro* apoyan esta idea de que la música puede convertirse en una potente herramienta educativa; en otros éxitos como *Dando la nota* o *Una monja de cuidado* se ve cómo la expresión artística a través del canto permite superar barreras sociales y personales.

Hace un siglo, un pedagogo y músico español convencido de que el cultivo de la voz cantada es el mejor instrumento posible para desarrollar en la infancia el gusto por la música, creó un innovador método basado en la experiencia corporal de la misma. Manuel Borguñó (1886-1973), nacido en Rubí (Barcelona), planteó un sistema de educación musical escolar basado en el aprendizaje del canto que hoy sigue siendo útil y pertinente.

De Cataluña a Tenerife pasando por Francia

Tras una etapa juvenil en la que se ganó la vida como pianista, durante una gira en Francia conoció a Maurice Chevais, inspector de música de París. Borguñó quedó cautivado por sus planteamientos acerca de la educación musical en la infancia. A su vuelta a España, Borguñó fundó diversos coros en Graus (Huesca), e Igualada (Barcelona), para recalar en Santa Cruz de Tenerife tras la guerra civil.

Nos dejó un legado muy cuantioso de publicaciones y partituras para la educación coral escolar, además de un método propio de educación musical, aún inédito.

Un acercamiento progresivo al canto

Su método didáctico empezaba en la escuela primaria, donde a través de ejercicios auditivos, rítmicos y lectura musical a primera vista los niños adquirían unas nociones introductorias del canto. La dificultad iba avanzando a medida que los estudiantes pasaban a secundaria. El propio Borguñó compuso numerosas canciones de dificultad progresiva (desde una hasta varias voces) para su práctica, caracterizadas por sus hermosas letras y melodías. También incorporó ejercicios específicos de vocalización y respiración, cantos melódicos y algunas canciones populares.

La didáctica de Borguñó se caracterizaba por incluir una serie de recursos “analógicos”, tal como él los llamaba. La “mano-pentagrama” – que consistía en realizar las notas musicales con la mano antes de aprenderlas en el pentagrama– o la “dactilorritmia” –con la que enseñaba el ritmo mediante signos de los dedos de la mano– son solo algunas de las técnicas que usaba con sus alumnos.

Empezar por los sonidos, no por el solfeo

Borguñó argumentaba que el niño aún no estaba preparado en su infancia para aprender el solfeo, demasiado abstracto, si antes no ha practicado la emisión vocal y la audición de los sonidos usando para ello sus propias manos para representarlos. A esto se sumaba un sistema de puntuación rítmica basado en puntos blancos y negros antes de comenzar a leer la notación musical convencional, el cual combinaba de forma muy ingeniosa con el canto de los intervalos, la escala y los arpegios.

Todos estos recursos usados de forma simultánea lograban avances significativos, consiguiendo que sus alumnos, que carecían de formación previa, pudieran aprender a cantar con unos resultados más que notables para la época.

Logros visibles y gusto por el canto

Borguñó se regía por un principio simple, pero pedagógicamente brillante: enseñar el sonido antes que el símbolo. Es decir, cantar antes de solfear, escuchar los sonidos antes de reconocerlos en la pizarra. Aprender música siempre es un proceso de transferencia entre lo que oímos y lo que realizamos motrizmente, ya sea con la voz o con las manos.

Fue el primer maestro de canto en España que de forma documentada explicó cómo incluía didácticamente a los adolescentes que cambiaban la voz. En realidad, Borguñó lo que hacía era añadir partes vocales más graves, adaptadas progresivamente a las tesituras de los adolescentes en esta etapa.

Su método incluye una amplia sección dedicada al entrenamiento vocal para niños y adolescentes, y es uno de los pocos tratados existentes para la voz infantil escritos por un autor español en esta época.

Qué podemos aprender hoy de él

Borguñó aspiraba a que todos los niños y adolescentes aprendieran a cantar en la escuela por medio de una implicación de las autoridades educativas competentes. Y cosechó éxitos en este sentido, pues realizó demostraciones pedagógicas de su método a lo largo de su vida en distintos puntos de la península.

Pero su alejamiento de la vida peninsular y la eclosión de las nuevas pedagogías emergentes después de la segunda guerra mundial impidieron alcanzar el objetivo que perseguía.

Vuelta a la música más analógica

La inteligencia artificial y muchas otras pedagogías modernas inundan las aulas de música en todo el mundo, pero algunos procedimientos didácticos en la enseñanza de la música, como el establecimiento de la voz cantada en la infancia y la adolescencia, apenas han cambiado.

Este aprendizaje tiene una base biológica: el desarrollo ontogénico de la laringe humana. Por eso podemos seguir usando muchos de los recursos de la pedagogía vocal de Borguñó: aprender a cantar en grupo y desarrollar el gusto por la musicalidad coral infantil con un repertorio culturalmente significativo, socialmente adecuado y didácticamente progresivo, sigue siendo en el siglo XXI una asignatura pendiente en muchas escuelas españolas.

MAGISTERIO

¿Toda innovación es mejora? OPINIÓN

Tecnología, organización escolar y los costes invisibles del cambio educativo.

José Ramón Álvarez Layna. Profesor y jefe del Departamento de Geografía e Historia del IES Atenea de Alcalá de Henares. 13 de noviembre de 2026

A lo largo de las últimas dos décadas he tenido la oportunidad de trabajar en centros educativos dependientes de dos Consejerías de Educación diferentes y de colaborar con dos universidades públicas. Los contextos eran distintos. También las normativas, las plataformas, los procedimientos administrativos y las herramientas disponibles. Sin embargo, existía una constante que se repetía con notable regularidad: la llegada de una innovación solía presentarse como una mejora evidente.

Nuevas plataformas para la gestión académica. Nuevos sistemas de evaluación. Nuevas aplicaciones para la comunicación con las familias. Nuevas herramientas para el seguimiento del alumnado. Más recientemente, sistemas basados en Inteligencia Artificial (IA).

La secuencia se hacía familiar. Cada novedad aparecía acompañada por un discurso de modernización. Se hablaba de eficiencia, rapidez y mejora. Y, en muchos casos, esos beneficios eran reales. Sin embargo, con el paso del tiempo comenzaban a surgir preguntas menos visibles. ¿Qué tareas desaparecían realmente y cuáles simplemente cambiaban de lugar? ¿Qué nuevas responsabilidades aparecían? ¿Qué ocurría con la autonomía profesional? ¿Qué capacidades dejaban de ejercitarse?

Poco a poco comenzó a resultar evidente que la cuestión no tenía que ver únicamente con las herramientas incorporadas. Tenía que ver, sobre todo, con la forma en que aquellas innovaciones transformaban las organizaciones y modificaban las relaciones entre las personas que formaban parte de ellas.

Tendemos a imaginar las tecnologías como herramientas que se añaden a una realidad previamente existente. Sin embargo, la experiencia muestra algo diferente. Ninguna tecnología llega sola. Lo hace acompañada de nuevas rutinas, nuevas expectativas y nuevas formas de organización.

Cuando una institución incorpora una plataforma digital no cambia únicamente la manera de registrar información. Cambian también los procedimientos de supervisión, los tiempos de trabajo, los circuitos administrativos y las relaciones entre quienes participan en esa institución.

Esta idea resultará familiar para quienes recuerdan una asignatura de Bachillerato nacida al calor de algunos de los grandes debates intelectuales de finales del siglo XX y hoy prácticamente desaparecida de la memoria colectiva: Ciencia, Tecnología y Sociedad. Su punto de partida era sencillo. Las tecnologías no podían estudiarse como realidades aisladas, sino como parte de un entramado formado por instituciones, relaciones sociales, intereses económicos y formas de vida. La pregunta fundamental no era qué podía hacer una tecnología, sino comprender cómo reconfiguraba la sociedad en la que se integraba: qué cambiaba, qué facilitaba, qué desplazaba y qué nuevas formas de organización contribuía a crear.

Décadas después seguimos enfrentándonos a preguntas muy parecidas. ¿Qué dependencias crea una innovación? ¿Qué saberes fortalece? ¿Qué saberes desplaza? ¿Quién asume los costes? ¿Qué tipo de organización produce?

Quizá el principal valor de aquella perspectiva consistía precisamente en enseñar a mirar más allá de la herramienta. Y esa mirada resulta especialmente útil para comprender una parte de lo que está ocurriendo hoy en las instituciones educativas.

Del cuaderno del profesor a la organización digital

Un ejemplo sencillo permite observar estas transformaciones con claridad. Durante muchos años, la gestión de las faltas de asistencia se realizó mediante registros elaborados por el profesorado. Aquellos sistemas tenían limitaciones evidentes y exigían tiempo y atención, pero los registros permanecían fundamentalmente dentro del espacio en el que se producían.

La progresiva digitalización modificó profundamente esta situación. Hoy una ausencia puede registrarse de manera inmediata, comunicarse automáticamente a las familias, incorporarse a bases de datos institucionales y quedar disponible para distintos niveles de supervisión administrativa.

A primera vista parece un cambio puramente tecnológico. Sin embargo, sus efectos son más amplios. La información gana trazabilidad, la supervisión se amplía, las exigencias documentales aumentan y las responsabilidades se redistribuyen entre los distintos actores del centro educativo. Lo que ha cambiado no es únicamente el soporte utilizado para registrar una ausencia, sino la forma en que la organización gestiona, comparte y controla la información.

Esta observación resulta especialmente relevante porque la escuela es, además de un espacio de enseñanza y aprendizaje, una organización compleja que distribuye información, autoridad, tiempo y responsabilidades. Por ello, ninguna innovación puede evaluarse exclusivamente por sus características técnicas. Para comprender su alcance es necesario analizar cómo modifica el funcionamiento de la institución y qué consecuencias produce para las personas que trabajan, aprenden y se relacionan dentro de ella.

La teoría económica ha utilizado con frecuencia el concepto de destrucción creativa para describir los procesos de innovación. La idea es sencilla: toda innovación genera nuevas posibilidades al tiempo que desplaza prácticas, procedimientos o tecnologías anteriores. En el ámbito económico este fenómeno suele asociarse al progreso. Sin embargo, las instituciones educativas obligan a introducir una reflexión adicional: ¿qué ocurre cuando aquello que se desplaza no es únicamente una herramienta, sino una capacidad humana?

Los ejemplos aparecen continuamente en la vida cotidiana. Los sistemas de navegación facilitan los desplazamientos, pero reducen determinadas prácticas relacionadas con la orientación espacial. Las calculadoras simplifican el cálculo, pero disminuyen la necesidad de ejercitar ciertas operaciones mentales. La IA permite generar textos complejos en cuestión de segundos, aunque plantea nuevos interrogantes sobre la escritura, la argumentación o la síntesis de información.

La cuestión no consiste en rechazar estas herramientas. Sería tan ingenuo hacerlo como asumir que toda innovación implica necesariamente una mejora. Lo relevante es reconocer que cada transformación tecnológica fortalece unas formas de hacer mientras desplaza otras. Y esta observación posee una importancia extraordinaria para la educación, porque las instituciones educativas no existen únicamente para hacer las cosas más deprisa o con mayor eficiencia, sino para desarrollar potencialidades humanas, transmitir conocimiento y formar personas capaces de comprender e interpretar el mundo que habitan.

Innovar con sentido

Nuestra época muestra una notable fascinación por la innovación. Con frecuencia asociamos automáticamente lo nuevo con lo mejor. Sin embargo, la experiencia histórica invita a ser más prudentes.

Existen tecnologías maduras que continúan siendo extraordinariamente eficaces. El libro impreso sigue siendo un soporte robusto, portátil y resistente. El dinero en efectivo continúa funcionando sin electricidad, sin conexión a Internet y sin infraestructuras digitales complejas. No son necesariamente superiores a sus alternativas más recientes, pero tampoco inferiores. Simplemente responden a lógicas distintas y conservan fortalezas específicas.

La escuela ofrece una lección semejante. No todas las innovaciones producen mejoras equivalentes. Algunas amplían capacidades y enriquecen el aprendizaje. Otras transforman principalmente procedimientos. Otras desplazan responsabilidades o generan nuevas dependencias.

Por ello, antes de incorporar una tecnología conviene formular algunas preguntas sencillas: ¿Qué problema pretende resolver? ¿Qué saberes fortalece? ¿Qué saberes desplaza? ¿Qué efectos produce sobre la organización? ¿Contribuye realmente a los fines de la institución?

Tras años observando reformas, plataformas, normativas e innovaciones, quizá la principal lección sea ésta: las tecnologías no transforman únicamente procedimientos. Transforman organizaciones, redistribuyen responsabilidades y modifican la forma en que las instituciones cumplen su misión.

Quizá por eso la pregunta más importante no sea qué tecnología incorporamos, sino qué aprendemos a ver cuando la incorporamos. Como ocurre con cualquier fenómeno social, comprender una innovación exige algo más que utilizarla: exige interpretar las relaciones, dependencias, posibilidades y transformaciones que genera a su alrededor.

Porque la innovación educativa no es, en última instancia, una cuestión puramente técnica. Es una cuestión profundamente pedagógica, organizativa y social. Y quizá por ello la pregunta decisiva no sea qué tecnología entra en la escuela, sino qué tipo de escuela estamos construyendo cuando decidimos incorporarla.

Decálogo sobre la profesionalización directiva

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

La dirección de los centros educativos es, además de un ámbito académico de la Organización Escolar como disciplina universitaria, un aspecto relevante de la ordenación del sistema educativo, de manera que el análisis y el debate pueden aplicarse tanto a su naturaleza fundamentada como a su configuración institucional. El pasado 30 de octubre, la Federación de Directivas y Directivos de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (FEDEIP) y la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi) presentaron, en la Sala Campoamor del Congreso de los Diputados, sus «Propuestas estratégicas para profesionalizar la dirección y fortalecer el liderazgo escolar».

Un cambio de paradigma es destacado como trasfondo: de la gestión burocrática al liderazgo pedagógico. Esta antinomia o contradicción entre principios y modelos es característica de las revisiones teóricas y del debate sobre las prácticas directivas. Pero importa atemperar tal oposición —acaso mejor evolución e incluso complementariedad—, a fin de que no lleve a planteamientos incompletos o a una simplificación dicotómica de estos.

Puesto que los elementos, factores o aspectos influyentes en la profesionalización directiva y en el fortalecimiento del liderazgo escolar son numerosos y variados, una aproximación al análisis se aporta con este decálogo.

1. *El sistema educativo español debe precisar el modelo de dirección que adopta, ya que más bien resulta de la ambigüedad o de la indeterminación.*
En el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, figura esta declaración explícita:

La dirección de los centros educativos se identifica como factor clave para la calidad del sistema educativo, y se apuesta por un modelo de dirección profesional que se alinea con las recomendaciones europeas sobre esta figura, que ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas. Constituye una prioridad del sistema educativo contar con una dirección de calidad en los centros. La función directiva ha de ser estimulante y motivadora, de modo que los docentes más cualificados se animen a asumir esta responsabilidad. Para ello se establece la necesidad de superar una formación específica por quien finalmente asuma el cargo para una tarea que obtendrá en todo caso el reconocimiento de la administración.

Es manifiesta, así, la opción por un modelo de dirección profesional, si bien la declaración de intenciones, que suele formularse en los preámbulos legales, puede no encontrar un ajustado o necesario desarrollo de las prescripciones que faciliten las opciones expuestas. El equilibrio entre las tareas administrativas y pedagógicas es afirmado también con claridad, así como la cualificación de los docentes para un ejercicio directivo que debe resultar estimulante y motivador. Sin embargo, la orientación del modelo directivo hacia el liderazgo pedagógico ha de reforzar, al menos, cuatro elementos característicos: el procedimiento o sistema de acceso, las competencias atribuidas, las condiciones para su ejercicio y la evaluación del desempeño con los efectos resultantes de esta. Factores que deben revisarse y adecuarse desde su actual consideración, pues la ambigüedad o la indeterminación, como podrá comprobarse, afectan a los procedimientos de selección, a partir de la valoración de los méritos de los candidatos y una orientación profesional, tras antecedentes de elección, mediante votación y desempeño del director principalmente como cargo representativo.

2. *Las funciones administrativas y pedagógicas pueden conjugarse o desdoblarse.*

La coexistencia —si no la conjunción o la complementariedad— de tareas administrativas y pedagógicas es admitida e incluso recomendada por los resultados de la investigación o por las inferencias obtenidas en las evaluaciones internacionales cuando consideran, como elemento de referencia, el desempeño directivo en los centros. Así, es más factible que los directores centrados en funciones pedagógicas asuman tareas administrativas que en sentido contrario. La complementariedad, por otra parte, tiene la alternativa del desdoblamiento de funciones. Es decir, la atribución de funciones administrativas y de gestión a un profesional —administrador, gestor—, pero bajo la dependencia de un director centrado en cometidos de carácter educativo y pedagógico. Luego una u otra opción puede adoptarse con carácter preferente, si bien la actual regulación básica del sistema educativo opta por un equilibrio cuya verificación requiere condiciones

pertinentes. Así, ante la complementariedad o el desdoblamiento, se considera también, como se indicará después, la dirección colegiada por el equipo directivo.

3. *La dirección profesional no concurre con el autoritarismo, sino con el ejercicio de la autoridad formalmente atribuida y de la legitimidad reconocida.*

Un antecedente histórico acaso tenga que ver con ello: la Ley 169/1965, de Reforma de la Enseñanza Primaria, creó el Cuerpo Especial de Directores Escolares, con escalafón propio dentro del Magisterio Nacional y constituido a modo de eslabón jerárquico intermedio entre los docentes de aula y los inspectores de Primera Enseñanza. El reglamento de este cuerpo, en el Decreto 985/1967, de 20 de abril, estableció el acceso a la dirección por oposición libre, a la que podían presentarse maestros con al menos cinco años de servicio, y la superación de un curso teórico-práctico de un año de duración. No deben vincularse este sistema y momento de acceso con un ejercicio extendidamente autoritario, aunque, como precedentes, influyen en cierto rechazo a la dirección profesional. Si antes se aludía al equilibrio entre funciones administrativas y pedagógicas de la dirección, otro equilibrio, relevante y decisivo, es el que fundamenta el ejercicio del poder, concepto asimismo controvertido, pero entendido aquí como la capacidad de ejercer influencia en otros, a fin de confluir en objetivos compartidos. De modo que la autoridad formal del director, atribuida por su nombramiento administrativo, debe ir acompañada de la legitimidad del ejercicio, cuyo reconocimiento es más informal, pero determinante: al cabo, la antigua confluencia de la «auctoritas», la autoridad moral, y la «potestas», el ejercicio del cargo. Cuando no es así, los conflictos de poder resultan del desequilibrio en el desempeño directivo, sea de una u otra fuente de poder. O de contar con mayor legitimidad docentes que no asumen funciones directivas y son más considerados que los directores cuyo ejercicio se sostiene solo en la autoridad formal.

4. *La dirección profesional requiere una formación específica de carácter superior.*

Acaso afirmarlo ya resulte una obviedad, pero sabido es que decir lo obvio importa. La extracción docente de los candidatos a la dirección y los antecedentes de procedimientos de votación para elegir a los directores y directoras pueden influir en una consideración insuficiente de la formación específica para el ejercicio directivo. En unos casos, por entenderse que la capacitación o cualificación docente faculta, por sí misma, para el desempeño de la dirección. Y, en otros, por considerar el carácter principalmente representativo de la dirección del centro, o su ejercicio bastante más vinculado a las características de un cargo que de una profesión. Suele incluso decirse que todos los docentes de un centro deberían pasar por la dirección, cuando se analizan las dificultades de esta y a fin de que se conozcan o comprendan por los miembros del claustro del profesorado. Sin embargo, el ejercicio de la dirección requiere una cualificación específica, con ámbitos característicos, y la formación que la procure ha de tener una entidad superior. Actualmente, la formación exigida para el acceso corresponde a un curso de un mínimo de 120 horas. Y en las sucesivas reformas educativas ha variado el criterio sobre si debe contarse con la ella antes de presentar la candidatura o puede adquirirse tras el procedimiento de selección.

En cualquier caso, tal formación ha de reforzarse bastante para que alcance la entidad y condiciones factibles de una adecuada cualificación específica. Interesa señalar, por tanto, que la cualificación docente no anticipa, directamente, un idóneo ejercicio directivo, pues las características de este difieren de las propiamente docentes. Y que la profesionalización directiva resulta, sobre todo, de un sistemático proceso formativo que capacite para su ejercicio, con una posterior formación continua y oportunidades de tutoría y de intercambio profesional.

5. *Las competencias directivas requieren condiciones de ejercicio.*

Prescribe el artículo 132 de laLey Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que una competencia de la dirección es «ejercer la dirección pedagógica». Así regulada, su ejercicio no deriva solo de la prescripción, sino de las condiciones para que esa competencia pueda ejercerse. La formación específica, ya adelantada, es una de ellas, mas también el estatus profesional y las atribuciones que resulten de su reconocimiento. La consideración del director como «primero entre iguales» tiene que ver con ello, así como el señalado carácter representativo de su ejercicio. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, de breve vigencia, introdujo en el sistema educativo la selección de directores mediante concurso de méritos, tras los anteriores procesos de elección mediante votación. Tal concurso de méritos se mantiene, con algunos cambios, hasta la actualidad. No ocurre lo mismo con la «categoría de Director» que esa ley también establecía para los directores seleccionados y con evaluación positiva durante los entonces tres años de mandato: era una categoría para los centros públicos del nivel educativo y régimen correspondiente y surtía efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas. Si bien este reconocimiento puede resultar cuestionable o mejorarse, cierto es que no se ha adoptado ningún otro posterior a fin de sostener el ejercicio de las competencias directivas en condiciones que lo faciliten. Situación que puede llevar, por otra parte, a interpretaciones inconvenientes: así la de atribuir la falta de ejercicio del liderazgo pedagógico, como competencia directiva, a un insatisfactorio desempeño del director, cuando se trata de la falta de cualificación o de condiciones para ejercerlo. Situación parecida a la del ejercicio de la autonomía de los centros sin las condiciones necesarias.

6. *El liderazgo distribuido afecta a la dirección colegiada y el extendido a la cultura del liderazgo y al desarrollo profesional.*

Regula asimismo la LOE (2006), en su artículo 131, que «la dirección de los centros educativos ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas». Y atribuye, por ello, el carácter de «órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos» al equipo directivo. El mencionado equilibrio entre las tareas administrativas y pedagógicas ya ha podido referirse, y su distribución entre los miembros del equipo directivo requiere asimismo el acceso de estos a los procesos formativos propios del repartido desempeño. Ahora bien, una situación o configuración es la del liderazgo distribuido, característico de la dirección colegiada del equipo directivo, y otra la del liderazgo extendido. Corresponde este último al desarrollo profesional docente y al compromiso y la implicación en la mejora de las prácticas. De resultas, liderazgo directivo y liderazgo docente confluyen y ambos pueden fortalecerse con su desarrollo. Por ello, podría considerarse el director como líder de líderes y el centro educativo como comunidad de liderazgo, de modo que se constituya, al cabo, una cultura profesional de liderazgo.

7. *La profesionalización no solo afecta al desempeño directivo, sino a los procedimientos de selección para el ejercicio.*

El concurso de méritos y la intervención de una comisión de selección, integrada por representantes de la Administración educativa y de sectores de la comunidad educativa del centro, son aspectos también concernientes a la profesionalización. De manera que la valoración de los méritos —entre los que destaca significativamente la elaboración de un proyecto de dirección— y de las competencias específicas de los candidatos requiere una cualificación profesional no derivada de la condición representativa de los sectores de la comunidad educativa a los que pertenecen los miembros de las comisiones de selección. Los antecedentes de elección del director vuelven a referirse aquí, así como la indeterminación y la ambigüedad, pues no resulta pertinente, desde una perspectiva de profesionalización, asociar valoraciones técnicas con la extracción representativa de los miembros de las comisiones de selección. De parecida manera, no cabe conjugar procedimientos de selección por méritos con los resultantes de la elección mediante votación, en la que prima la confianza o afinidad con los candidatos.

8. *Si la dirección es un eslabón de la carrera docente, esta tiene que estar definida y establecida*

De sobra controvertidos son los debates y posicionamientos sobre la carrera docente. Sobre todo, en lo que respecta a su desarrollo horizontal o vertical. El sistema educativo español no establece, de manera explícita, una carrera profesional, aunque puedan advertirse algunos indicios. Así, la disposición adicional duodécima de la LOE (2006), sin cambios posteriores, determina que «en las convocatorias de acceso al cuerpo de inspectores, las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado al profesorado que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director o directora». Cabe pensar si se trata de una promoción característica de una carrera o de un reconocimiento explícito al ejercicio, si bien serían más propios, como tales reconocimientos, la renovación del mandato o las consolidaciones retributivas de los complementos económicos percibidos durante el ejercicio de la dirección. Por otra parte, el ejercicio de la dirección, de carácter principalmente representativo, podría considerarse como una forma de carrera horizontal, mientras que la profesionalización derivada de una cualificación específica y con un estatus atribuido llevaría a la carrera vertical. Sea como fuere, situar el ejercicio de la dirección como eslabón de una carrera docente exige la previa definición y configuración de esta, a partir de logros, méritos o cualificaciones consonantes con los grados de la carrera y el modo de acceder a ellos.

9. *La dirección profesional ha de acompañarse de la evaluación formativa y acreditativa.*

Ya se han adelantado efectos de la evaluación positiva de la dirección y esta, por tanto, ha de acreditarse, sin menoscabo de los procedimientos de evaluación interna en los centros y de la propia autoevaluación del ejercicio directivo. En tal sentido, el Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la Inspección Educativa, determina, en su artículo 6, como función de la Inspección, «evaluar la función directiva de centros, servicios y programas educativos». El desarrollo de esta evaluación reúne, entonces, el carácter formativo continuo, sobre todo resultante del asesoramiento, y el acreditativo más propio de la valoración final y sus efectos. De ahí que la dirección profesional, caracterizada asimismo por la estabilidad del ejercicio, haga depender la continuidad o la mejora de este de la evaluación del desempeño.

10. *La profesionalización directiva no debe ser una declaración de intenciones, aunque requiere modificaciones y configuraciones que no resultan factibles a corto plazo.*

Aunque las reformas del sistema educativo español se suceden interminablemente desde la promulgación constitucional, los cambios, con entidad normativa básica, requieren varios años para su adopción y regulación. Por tanto, son cuestiones del todo necesarias, pero igualmente inalcanzables a corto plazo, aspectos como la formación de carácter superior (máster o estudios universitarios) para el ejercicio directivo; el establecimiento de su estatus consonante con el procedimiento de selección (concurso de méritos u otra configuración de la que resulte una entidad administrativa de la dirección); la definición explícita de una carrera docente que

incluya, como eslabón o grado, el ejercicio de la dirección; o la necesidad de una reglamentación básica que considere aspectos sustantivos de la función directiva, tanto para el acceso como para el desempeño, los reconocimientos y los efectos. Aun así, importa sobremanera expresarlas y predisponer las condiciones que hagan factibles y faciliten su regulación básica y la consiguiente mejora de la dirección de centros como relevante factor de calidad del sistema educativo.

El PSOE propone educación gratuita de 0 a 18 años y un Estatuto del Docente

El programa electoral socialista plantea extender la gratuidad y la oferta pública, reforzar las becas y la inclusión, aprobar un Estatuto del Docente y adaptar la Formación Profesional y la Universidad a los nuevos desafíos sociales y tecnológicos.

DIEGO FRANCESCH. Martes, 17 de noviembre de 2026

El PSOE sitúa la educación pública entre los pilares de su propuesta electoral para el 29 de noviembre de 2026. El programa combina medidas para ampliar la escolarización gratuita, reducir las desigualdades, mejorar las condiciones del profesorado y conectar la formación con la transformación tecnológica y productiva. También incorpora actuaciones sobre convivencia, bienestar emocional, cambio climático y protección de los menores en internet.

La primera promesa es avanzar hacia la gratuidad de 0 a 18 años. En el primer ciclo de Infantil, el partido propone universalizar la educación de 0 a 3 años, aumentar progresivamente las escuelas infantiles públicas, reducir el número de alumnos por aula y mejorar los espacios. La medida se presenta, además, como una herramienta de conciliación familiar.

El programa plantea ampliar la financiación y cobertura del sistema de becas, actualizar los umbrales de renta y reforzar las ayudas de transporte, residencia, discapacidad y necesidades específicas. También propone limitar la capacidad máxima de las aulas y aplicar el doble cómputo del alumnado con necesidades educativas especiales para favorecer una atención personalizada y reducir la sobrecarga docente.

Un Estatuto del Docente y más orientación

Una de las principales medidas es la aprobación del Estatuto del Docente (que lleva años estancado), con el que el PSOE pretende ordenar la carrera profesional, reforzar la formación inicial y permanente, avanzar en la equiparación entre cuerpos y mejorar el reconocimiento de la profesión. El documento añade un plan nacional de bienestar docente y la simplificación de las cargas burocráticas que soportan los centros y sus plantillas.

En orientación, el objetivo es alcanzar una ratio de un profesional por 250 estudiantes y fortalecer los equipos especializados. El partido también fija la meta de situar el abandono escolar temprano por debajo del 10% antes de 2030 mediante prevención, apoyo educativo, segundas oportunidades y unidades de acompañamiento y orientación familiar.

La inclusión ocupa otro bloque relevante. El PSOE se compromete a desplegar un Plan Estratégico de Educación Inclusiva (presentado ya por el Ministerio hace unos días), dotar de más recursos a los centros y atender especialmente al alumnado con trastorno del espectro autista y otras necesidades educativas especiales. Los centros de Educación Especial mantendrían un papel de referencia y apoyo, mientras que otro plan específico para 2026-2031 buscaría establecer criterios comunes de calidad y seguimiento en todas las comunidades autónomas.

El programa incluye la protección de la escuela rural, con el propósito de garantizar una enseñanza pública de proximidad con independencia del lugar de residencia. También propone adaptar los centros al cambio climático mediante mejoras en el confort térmico, patios convertidos en refugios climáticos, sistemas eficientes de climatización, aerotermia y energías renovables.

Comedores, enseñanzas artísticas y educación adulta

Entre las medidas de equidad figura la ampliación del comedor escolar gratuito para todo el alumnado en situación de pobreza o exclusión social. La propuesta incluye financiación específica para asegurar una alimentación saludable y de calidad nutricional. El programa también contempla reforzar las enseñanzas artísticas, mejorar sus recursos, ampliar las becas y facilitar su compatibilidad con otros estudios.

La formación a lo largo de la vida se aborda mediante una oferta más flexible y el impulso de los centros de educación de adultos, junto con la estabilización de sus plantillas. En el currículo, el PSOE quiere fortalecer la memoria democrática, los derechos humanos, los valores cívicos, el pensamiento crítico y la lucha contra la desinformación y los discursos de odio.

La convivencia incorpora una dimensión de igualdad. El documento propone garantizar la coeducación afectivo-sexual obligatoria en todas las etapas y desarrollar un protocolo frente a la violencia de género y la

violencia vicaria en el ámbito educativo. También prevé un plan estatal contra el acoso escolar y la discriminación en el deporte.

Inteligencia artificial y protección digital

El PSOE plantea también una estrategia integral para el uso educativo de la IA, acompañada de formación permanente para el profesorado y una plataforma pública de recursos éticos. Al mismo tiempo, propone elevar a 16 años la edad mínima general para utilizar redes sociales, exigir sistemas de verificación de edad y restringir los diseños y algoritmos adictivos.

La protección digital incluiría medidas para que las cuentas de menores sean invisibles por defecto para adultos desconocidos y limitaciones al acceso libre a asistentes conversacionales de inteligencia artificial por parte de menores de 16 años sin consentimiento parental. Las empresas deberían detectar conductas de riesgo relacionadas con autolesiones, dependencia emocional o contenidos sexuales y activar sistemas de alerta.

Más plazas y nuevas titulaciones de FP

En Formación Profesional, el programa propone ampliar las plazas públicas de grado medio y superior para evitar que la falta de oferta impida acceder a la opción deseada. También plantea extender la FP Básica, reforzar el acompañamiento educativo y aumentar las becas de movilidad, transporte, alojamiento, materiales, equipamientos y licencias formativas.

La oferta se orientaría hacia los sectores estratégicos del futuro, con titulaciones vinculadas a inteligencia artificial, ciberseguridad, transición energética, biotecnología, microelectrónica e industria avanzada. El PSOE quiere, además, reforzar los centros de excelencia y referencia nacional y potenciar las microcredenciales para facilitar la actualización profesional y el aprendizaje permanente.

El documento conecta la FP con necesidades sectoriales concretas. Entre ellas aparece el impulso de la formación vinculada a la construcción industrializada, especialmente en empleos con falta de profesionales, así como el refuerzo de la FP Dual y de los programas de capacitación para los empleos verdes.

Universidad pública y movilidad estudiantil

En la etapa universitaria, el PSOE propone la gratuidad del primer curso de grado en todas las universidades públicas. El programa plantea un nuevo modelo de becas con complementos para estudiantes que sean la primera generación de su familia en acceder a la Universidad y para quienes afronten mayores dificultades económicas.

La movilidad tendría dos instrumentos principales: becas Erasmus de entre 1.000 y 1.500 euros mensuales, según los ingresos, y la consolidación de las Becas Luisa de Medrano para cursar parte de los estudios en otra comunidad autónoma. También se plantea ampliar el alojamiento universitario público y asequible a partir del compromiso de crear 2.000 nuevas plazas.

El PSOE promete una Ley de Equidad Universitaria que garantice financiación suficiente, estable y plurianual para las universidades públicas y una oferta mínima en titulaciones estratégicas y de alta demanda. Asimismo, propone modernizar la UNED, transformar la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en una universidad pública singular y reforzar los requisitos de calidad para centros y titulaciones públicas y privadas.

Finalmente, el programa prevé renovar y estabilizar las plantillas universitarias mediante el Programa María Goyri, con nuevo profesorado, relevo generacional y reducción de la precariedad. El objetivo declarado es reforzar la docencia y la investigación y preservar la Universidad pública como herramienta de igualdad y movilidad social.

Frente Amplio propone elevar la inversión educativa al 7% del PIB y reducir las ratios

El programa electoral de Frente Amplio plantea elevar la inversión educativa hasta el 7% del PIB, extender la gratuidad desde los 0 años hasta la universidad y reducir las ratios. Entre sus propuestas más novedosas figuran el comedor escolar universal, unidades de salud mental en los centros, límites al uso de pantallas y una regulación educativa de la inteligencia artificial.

DIEGO FRANCESCH. Miércoles, 18 de noviembre de 2026

El programa de Frente Amplio para las elecciones generales del 29 de noviembre reúne un amplio paquete educativo que busca reforzar la red pública, reducir las desigualdades y mejorar las condiciones del profesorado. Su punto de partida es una Ley de Financiación Educativa que establezca un suelo legal de inversión y permita alcanzar el 7% del PIB en 2030, por encima de los objetivos manejados hasta ahora en el debate político.

La formación propone crear más plazas públicas en todas las etapas, con especial atención al primer ciclo de Infantil, y trazar una hoja de ruta para que todo el alumnado pueda acceder a la educación pública. Durante la coexistencia con la red concertada, plantea prohibir de manera inmediata las cuotas obligatorias en los centros

sostenidos con fondos públicos y sancionar los incumplimientos. El objetivo final declarado es que el 100% de los fondos públicos se destine a la enseñanza pública.

Gratuidad desde los 0 años y nuevas ratios

Una de las medidas centrales es la universalización del ciclo 0-3, que quedaría plenamente integrado en el sistema educativo. El programa promete plazas públicas gratuitas para todas las familias que las soliciten y una mejora de la calidad mediante la pareja educativa, mejores condiciones laborales y una fuerte reducción de las ratios.

En concreto, se fijaría un máximo de cuatro niños por profesional entre los 0 y 1 años, seis entre 1 y 2 y ocho entre 2 y 3. Para el resto de las etapas, el límite sería de 15 alumnos en Primaria y FP, 20 en Secundaria y 23 en Bachillerato. Además, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo computaría doble a efectos de ratio, una fórmula destinada a adecuar las plantillas a la complejidad real de cada aula.

La gratuidad se extendería también al comedor escolar universal para todo el alumnado de Infantil y Primaria matriculado en la red pública. Los menús tendrían que elaborarse con productos frescos, de proximidad y de temporada, sin ultraprocesados y con adaptación a alergias y necesidades nutricionales. El plan incorpora asimismo ayudas para transporte, material didáctico, actividades extraescolares y servicios de conciliación.

Inclusión, becas y lucha contra la segregación

Frente Amplio plantea un plan estatal de inclusión educativa y equidad que reserve plazas y establezca límites máximos de alumnado con necesidades específicas por centro. También prevé ordenar la matrícula viva para evitar que se concentre en determinados colegios e institutos y garantizar el acceso a actividades extraescolares y deportivas, especialmente en los entornos vulnerables.

El programa incluye una actuación específica para estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, dificultades graves de aprendizaje o discapacidad. Además de crear una red de centros de atención para los casos más severos, propone aumentar un 60% las becas para alumnado NEAE e incorporar nuevos colectivos. Una vez acreditada la necesidad educativa, la renta familiar sería determinante para conceder estas ayudas.

En las etapas postobligatorias, el presupuesto de becas crecería hasta el 0,44% del PIB, con pagos al inicio del curso, mayores ayudas de residencia y nuevas becas-salario para prevenir el abandono por razones económicas. En la enseñanza obligatoria se duplicarían las becas destinadas al alumnado vulnerable de la escuela pública, con la previsión de llegar a 500.000 estudiantes adicionales.

Salud mental y bienestar digital

Otro de los ejes más novedosos es la creación de unidades educativas de emergencia para atender problemas de salud mental y prevenir el suicidio. Estas estructuras trabajarían junto a planes integrales contra el acoso escolar y contarían con recursos reforzados en centros de alta complejidad. El programa también prevé contratar de manera estructural a profesionales de Psicología, Psiquiatría infantojuvenil, Enfermería, Trabajo Social y Educación Social en escuelas y otros espacios comunitarios.

En el terreno tecnológico, Frente Amplio plantea abrir un estudio pedagógico con la comunidad educativa para regular el uso responsable de la inteligencia artificial y de los teléfonos móviles. También propone incorporar a la Lomloe la alfabetización informacional y digital como competencia clave desde Primaria, formar al profesorado frente al ciberacoso generado mediante IA y establecer límites automáticos al tiempo de pantalla durante el horario lectivo.

Las denominadas escuelas de bienestar digital ofrecerían formación a las familias, mientras que las plataformas dirigidas a menores quedarían sujetas a restricciones frente a mecanismos considerados adictivos, como el desplazamiento infinito, la reproducción automática o determinadas recomendaciones algorítmicas. La estrategia se completaría con educación afectivo-sexual basada en evidencias y materiales para prevenir el abuso sexual infantil en internet.

Menos burocracia y mejores condiciones docentes

Para el profesorado se fija una jornada máxima de 23 horas lectivas semanales en Infantil y Primaria y de 18 en Secundaria, Bachillerato, FP y enseñanzas de Régimen Especial. A ello se añadirían un Estatuto del Docente, medidas para reducir la interinidad, una mejora de la formación continua y un mayor reconocimiento de las tutorías y la resolución de conflictos.

El programa anuncia asimismo un Plan de Desburocratización Docente para simplificar informes, programaciones y evaluaciones, eliminar trámites duplicados y unificar las plataformas digitales escolares. La intención es liberar tiempo para la preparación de clases, la coordinación pedagógica y la atención individualizada, una de las demandas recurrentes de los equipos docentes.

También se contempla un plan estatal de construcción, reforma y climatización de centros. Los estándares mínimos deberán garantizar sombra, ventilación, acceso al agua y temperaturas en las aulas de entre 17 y 27 grados. Las ayudas se dirigirían a más de 28.000 centros, priorizando los más vulnerables, mientras que la

escuela pública rural recibiría inversiones específicas para asegurar el derecho a la educación en los territorios afectados por la despoblación.

Universidad pública y control de la privada

En el ámbito universitario, Frente Amplio propone modificar la LOSU para que las comunidades autónomas destinen al menos el 1% de su PIB regional a financiar sus universidades públicas. También ampliaría las plazas de grado y máster, especialmente en titulaciones habilitantes para profesiones, y reduciría los precios con el horizonte de avanzar hacia la gratuidad.

Las universidades privadas tendrían que cumplir requisitos docentes e investigadores equivalentes a los exigidos a la pública y someterse a auditorías periódicas de la Aneca, que tendría capacidad sancionadora. El documento plantea, además, reformar este organismo, expandir la presencia territorial de la UNED con nuevos centros y residencias asequibles, recuperar ayudas a la investigación y estabilizar las plantillas de PDI y PTGAS.

En conjunto, el proyecto combina más inversión y gratuidad con ratios reducidas, refuerzo de las becas, atención a la salud mental y una mayor regulación de la tecnología. Sus propuestas más diferenciales se concentran en la universalización del comedor escolar, la ambiciosa reducción del alumnado por aula, el blindaje financiero de la educación pública y la incorporación del bienestar climático y digital a las obligaciones del sistema educativo.

Judith Fernández, directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa: “No podíamos permitir la desaparición de los auxiliares de conversación”

Galicia pone en marcha un modelo propio de auxiliares de conversación, al margen del programa estatal del Ministerio de Educación, mientras afronta una propuesta de sanción de tres millones de euros de la Inspección de Trabajo por la aplicación, por parte de la Xunta, del anterior modelo diseñado por el Gobierno central.

ESTRELLA LÓPEZ MARTÍNEZ. Jueves, 19 de noviembre de 2026

La Xunta de Galicia ha puesto en marcha un nuevo modelo de auxiliares de conversación para garantizar la continuidad de uno de los programas más consolidados de su enseñanza plurilingüe. Con una inversión de 1,8 millones de euros, la Consellería de Educación incorporará profesionales especializados en lengua inglesa a 320 centros públicos entre febrero y mayo de 2027, a través de un sistema de contratación externa que sustituye al modelo estatal utilizado hasta ahora.

La decisión llega tras meses de desencuentros entre los ministerios de Educación y Trabajo sobre la situación jurídica de los auxiliares de conversación, considerados becarios en el programa estatal, pero cuya actividad ha sido cuestionada por la Inspección de Trabajo. Un conflicto que ha desembocado en una propuesta de sanción de tres millones de euros para la Xunta y que amenazaba con poner fin a una iniciativa considerada esencial para mejorar las competencias lingüísticas del alumnado gallego.

Hace unos meses, el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, advertía en esta misma publicación del riesgo de que desapareciese el programa y reclamaba al Gobierno central una solución que ofreciese seguridad jurídica a las comunidades autónomas. Ante la falta de acuerdo, Galicia ha optado por desarrollar una alternativa propia, una decisión que también ha suscitado críticas sindicales por la externalización del servicio.

La directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, explica las claves de este nuevo modelo y las razones que han llevado a la Administración autonómica a buscar una solución al margen del Ministerio de Educación, mientras el conflicto jurídico sigue sin resolverse.

El conselleiro Román Rodríguez nos trasladó hace unos meses su preocupación por la situación, así como el compromiso de la administración autonómica gallega por no suspender este programa… ¿cómo se ha abordado este conflicto desde la Consellería de Educación para llegar a una solución?

–Si algo tenemos claro es que hemos hecho todos los esfuerzos posibles para llegar a un acuerdo con el Ministerio durante los últimos meses. Les avisamos de la situación, les pedimos que actuaran para garantizar la viabilidad del programa en el presente curso, nos reunimos en varias ocasiones junto a otras autonomías también muy preocupadas, pero no logramos llegar a un acuerdo.

¿Por qué no hubo consenso si el programa beneficia a la calidad educativa?

–El Ministerio pasó de negar la mayor a buscar una solución que nos abocó a una propuesta de sanción. Primero nos dijeron, pese a nuestras reiteradas sospechas, que, según sus propios informes y la abogacía del Estado, la situación estaba perfectamente correcta y legal, que el modelo cultural y educativo existente no ningún problema y que estuviésemos tranquilos. Pero nosotros en paralelo sabíamos que estábamos siendo evaluados por Inspección de Trabajo de A Coruña. Tras trasladar de nuevo nuestra preocupación al Ministerio, éste reformó levemente la convocatoria en el extranjero para captar a auxiliares de conversación, pero sin reformar la cuestión que centraba la sanción: la contratación de los auxiliares. Ante esta situación, decidimos abandonar el programa en los términos que formulaba el Ministerio de Educación. Y fue un acierto, ya que este

mismo mes de agosto nos llegó la propuesta de sanción de 3 millones de euros. Se confirmaban así nuestras sospechas.

Ante esta propuesta de sanción hemos peleado, hemos presentado alegaciones, basándonos en el diseño que el Ministerio de Educación ha hecho de este programa y explicando al Ministerio de Trabajo que se trata de un intercambio cultural, no de personal contratado… pero… la propuesta de sanción sigue ahí.

No olvidemos que incluso nosotros, para evitar la situación, propusimos al Gobierno central transferirle directamente los fondos, de cara a que fueran ellos quienes realizaran el pago de las ayudas de manutención y alojamiento. Pero el Ministerio lo rechazó a pesar de comentar en algunos medios que podría ser una solución.

Y en esa situación, decidimos dar un paso al frente, porque estamos hablando de uno de los programas más consolidados de la enseñanza plurilingüe en Galicia. No podíamos permitir su desaparición.

Por tanto, se ha buscado una iniciativa similar fuera ya del ámbito del Ministerio de Educación.

–Efectivamente. Nuestro mayor objetivo era que, sin perder el sentido del programa ni su calidad, lográsemos garantizar su legalidad en la captación del perfil de auxiliar de conversación. Quisimos además dar respuesta a algunos aspectos que a veces nos estaban dando problemas durante los últimos años, como por ejemplo, garantizar poder realizar sustituciones si fuera necesario, contar con la figura de un coordinador, lograr auxiliares de alta calidad… y para ello hemos lanzado un nuevo modelo alternativo dotado con 1,8 millones de euros, a través de una licitación, que incorpore ese personal de alta especialización en lengua inglesa en 320 centros públicos con programas de plurilingüismo.

¿Qué diferencia a este nuevo auxiliar del que llegaba procedente del programa del Ministerio de Educación?

–En primer lugar, garantizará que los auxiliares que estarán en las aulas de febrero a mayo de 2027 serán todos titulados universitarios. Hasta ahora, se trataba de personas procedentes de otros países que podían ser titulados o no. Además, todos deberán tener competencia lingüística, es decir, un C1 en inglés, salvo que sean nacionales de países de lengua anglosajona, como Reino Unido, Irlanda, EEUU, Canadá, Australia, Nueva Zelanda o Malta. A mayores, deberán aportar también experiencia acreditada internacional e intercultural, ya que esa es la riqueza que queremos darle a nuestros alumnos. Por todo lo anterior hemos denominado a este programa Dinámicas de Alta Especialización de Apoyo Lingüístico.

A mayores también hemos identificado perfectamente las obligaciones contractuales de cada parte y las responsabilidades de cada uno, venciendo así las debilidades jurídicas y legales que, a la vista está, tenía el modelo precedente. Además, este permitirá mejorar la capacidad de seguimiento del servicio, algo que nos venían demandando desde los centros.

Desde el ámbito sindical, algunas voces se han quejado de la privatización de este programa e incluso se dice que los auxiliares de conversación serán españoles con diploma C1 de inglés…

–Desde luego que no. Para poder ser auxiliar deberán ser nacionales de países de habla inglesa o personas de otros países no anglohablantes, pero sí con esa capacitación de C1. Nunca podría ser un ciudadano español, porque entonces estaríamos perdiendo el bagaje cultural que queremos aportar al programa.

Y en cuanto al tema de la privatización solo podemos decir que no hemos encontrado otra vía, salvo precisamente, cubrir este servicio con nuestro propio profesorado de lengua inglesa, pero esto limitaría la calidad cultural que buscamos. Por otro lado, el contar con una empresa externa facilita la labor de captación en el extranjero de estos auxiliares, así como el propio seguimiento del programa y la garantía de que quien viene este curso lo hace por primera vez, aportando la frescura cultural que buscamos para el alumnado.

Nosotros le damos muchísimo valor al ámbito cultural que puedan aportar. Los auxiliares deben tener un perfil profesional que se logra con la verificación de sus titulaciones, pero también tienen un objetivo educativo claro: el uso del idioma en situaciones educativas auténticas incorporando la experiencia intercultural al aprendizaje. Esto enriquece las clases de lengua extranjera o que se desarrollan en ese idioma dando vida al propio centro aportando su acervo cultural. Es decir, no deben ser solo competentes en el idioma, sino que colaboren en diferentes actividades, dando a conocer costumbres, gastronomía, celebraciones…

¿Se volverá al programa de auxiliares de conversación del Ministerio en algún momento?

–Estamos pendientes de saber qué va a pasar, porque las elecciones pueden alterar la situación futura. Hasta el momento, las informaciones que tenemos no nos gustan, porque el Ministerio de Educación no considera que su programa sea problemático y por ahora, lo mantiene exactamente igual para el 2027/28. Esto nos obligaría a seguir por el camino que hemos puesto en marcha.

Cesar Bona: "Un líder convence a otros para hacer cosas buenas"

El docente y escritor César Bona analiza en el XXXIV Encuentro de Centros de Enseñanza, las claves de la gestión escolar, asegurando que el verdadero liderazgo consiste en inspirar y sumar voluntades hacia un bien común.

Redacción. 13 de noviembre de 2026

En el marco del XXXIV Encuentro de Centros de Enseñanza, celebrado este viernes 13 de noviembre en el campus Juan XXIII de ESIC University en Madrid, el educador y divulgador César Bona ha destacado la urgencia de potenciar las habilidades intrínsecamente humanas. Ramón Arilla, rector de ESIC University, subrayó en sus palabras de bienvenida que la formación de personas es un proceso complejo que requiere tiempo, confianza y, sobre todo, propósito. En este sentido, planteó que la pregunta fundamental para la comunidad educativa no es qué hace la inteligencia artificial, sino "qué queremos nosotros hacer con ella" para lograr que el aprendizaje sea más humano y que los alumnos la utilicen con responsabilidad, pensamiento crítico y un impacto positivo.

El rector ensalzó la labor de los educadores en etapas preuniversitarias, destacando que acompañan a los jóvenes en un momento crítico donde forjan su personalidad, su manera de relacionarse y su visión de futuro. En este camino, defendió que "no hay ninguna herramienta que pueda sustituir el papel de un docente que observa, un docente que acompaña, un docente que cree en las posibilidades que cada uno de esos alumnos puede tener". Para lograr una verdadera transformación, Arilla hizo un llamamiento a asumir una responsabilidad conjunta, instando a hacer un "*match*" entre docentes, familias, colegios, empresas y la sociedad en su conjunto.

Durante su conferencia, titulada "El reto de ser humanos en tiempos de IA", Bona propuso un cambio de mirada hacia lo cotidiano para transformar la sociedad y fortalecer equipos ágiles y resilientes. El reconocido maestro desgranó los pilares fundamentales para el desarrollo personal y educativo en la actualidad, invitando al público a reflexionar sobre conceptos como la atención, la creatividad, el liderazgo ético y la convivencia. Todo ello, advirtiendo sobre los riesgos de delegar nuestras capacidades comunicativas en las nuevas herramientas tecnológicas.

La curiosidad como motor del aprendizaje

Bona subrayó que la atención es "la puerta que nos permite empezar a vivir experiencias" y advirtió que actualmente es el bien humano "más codiciado" y a la vez el "más indefinido". Para el educador, el gran motor del aprendizaje es la curiosidad, la cual se pierde a medida que nos hacemos adultos. "El cerebro odia las cosas incompletas", explicó, animando a educadores y familias a no dar las cosas hechas, ya que "dar todo mascado" mata el interés de los más jóvenes. Mediante ejemplos prácticos e inusuales —como preguntarse por qué los semáforos tienen ciertos colores o de dónde sacan la fuerza las hormigas—, demostró que provocar la curiosidad es esencial para mantener vivo el deseo de explorar. Creatividad frente a la resignación

"La creatividad hace que no te resignes", afirmó de manera tajante. Para ilustrarlo, Bona compartió una anécdota personal sobre cómo, ante la incomodidad y frialdad de los viajes en un ascensor, decidió pegar una lista con diez temas de conversación para sus vecinos. Con este ejemplo, demostró que buscar alternativas a una realidad dada es un ejercicio necesario, instando a los asistentes a proponer múltiples soluciones ante problemas cotidianos.

El peligro de delegar la comunicación

Uno de los puntos más críticos de su discurso abordó el impacto de la inteligencia artificial. Bona alertó de que el uso de estas herramientas para generar textos maravillosos provoca una "falsa sensación de dominio o de competencia". Por ello, defendió la urgencia de fomentar una comunicación real y de enriquecer el vocabulario de los jóvenes para que puedan expresar sus sentimientos con precisión. "Pensamos mucho mejor y también entendemos mucho mejor el mundo si tenemos ese vocabulario", aseveró.

Liderazgo ético y el impacto de nuestras acciones

Como parte central de las jornadas sobre cómo impulsar el liderazgo humano, el educador redefinió el concepto basándose en la reflexión de un niño de diez años, quien describió a un líder como "alguien que convence a otros para hacer cosas buenas". Esta visión, intrínsecamente ligada a la ética, a la toma de decisiones y a la responsabilidad de sus consecuencias, dio paso a su alegato final sobre la convivencia.Comparando a las personas con gotas de agua que caen en un charco, Bona recordó que cada una de nuestras acciones tiene un impacto directo en los demás. Para concluir su intervención, propuso un sencillo experimento social para mejorar la convivencia diaria: la "técnica del 5-2", que consiste en sonreír a las personas cuando están a cinco metros de distancia y saludarlas al llegar a dos. Un pequeño gesto que, según el ponente, tiene el poder de "desarrugar narices" y humanizar nuestros espacios comunes, potenciando nuestra esencia humana en lugar de reemplazarla.

El impacto de la Inteligencia Artificial y la evaluación

La mesa redonda «Garantizar el aprendizaje: la perspectiva de los centros educativos y la percepción de las familias», moderada por Abel Monfort, analizó el cruce entre la innovación tecnológica, las metodologías pedagógicas y las necesidades formativas reales de los alumnos.

La irrupción de herramientas generativas obliga a replantear los modelos de calificación, trasladando el valor del trabajo o producto final al proceso real de aprendizaje del alumno. Para integrar la IA en las aulas, los expertos recomiendan a los centros evitar la precipitación y seguir una hoja de ruta: crear un equipo impulsor, realizar un diagnóstico, redactar un protocolo normativo que dé seguridad a docentes y familias, y diseñar una formación contextualizada.

Resultados PISA y la tensión metodológica

Pedro Huerta advirtió sobre la brecha existente entre la introducción de innovaciones pedagógicas y la consolidación de competencias. Señaló que se ha generado una tensión evidente entre la cultura del esfuerzo y las nuevas dinámicas de aula, criticando que las instituciones recurran a excusas superficiales —como responsabilizar en exclusiva a las pantallas o a los índices de repetición de curso— para justificar los malos resultados en los informes internacionales.

Recuperar el «para qué» del aprendizaje

Mar González Noriega destacó que, tras años debatiendo sobre el qué (contenidos) y el cómo (innovación, aprendizaje cooperativo, gamificación), el sistema educativo ha olvidado explicar a los estudiantes el para qué de su educación. Subrayó la urgencia de entender el esfuerzo como una competencia transversal indispensable y alertó sobre la preocupante falta de tolerancia a la frustración que muestran los jóvenes ante la crítica o la evaluación de sus carencias.

Formar seres íntegros frente a seres empleables: Frente a la presión por formar perfiles puramente técnicos adaptados a las demandas del mercado laboral, los ponentes defendieron que la prioridad de la escuela debe ser formar personas íntegras, autónomas y con valores. Esto implica educar en la «fluidez tecnológica», enseñando a los alumnos no solo a usar herramientas como la IA, sino a desarrollar el criterio ético y humano para decidir cuándo usarlas, cómo y, sobre todo, para qué,.

La FP dual intensiva permite a las empresas recuperar su inversión en poco más de un año de media

Un estudio elaborado por Oriol Homs y Enric Llarch revela que diez de las trece empresas analizadas amortizan los costes de formación de sus aprendices durante el periodo formativo o en menos de dos años.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 17 de noviembre de 2026

La Formación Profesional (FP) dual intensiva puede convertirse en una inversión rentable para las empresas. Así lo concluye un estudio elaborado por los investigadores Oriol Homs y Enric Llarch, cuyos primeros resultados se presentaron en Tarragona, durante el encuentro «Foro FP2030. Del reto a la solución», organizado por la Fundación Bertelsmann.

La investigación constata que diez de las trece empresas analizadas recuperan la inversión realizada en la formación de sus aprendices durante el propio proceso formativo o en menos de dos años desde su contratación. Solo una de las compañías estudiadas necesita más de tres años para amortizar la inversión individual.

El trabajo, impulsado por la Fundación Bertelsmann en colaboración con la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), la Fundación CEOE, Foment del Treball Nacional y AECOC, pretende aportar evidencias sobre los costes y beneficios que supone para las compañías participar en el modelo de FP dual intensiva e identificar los factores que determinan su rentabilidad.

Para desarrollar el análisis, los investigadores han diseñado un modelo propio de evaluación coste-beneficio adaptado a las características del sistema español de Formación Profesional. Ante la falta de estadísticas suficientemente detalladas, el estudio se ha basado en el análisis en profundidad de trece empresas pertenecientes a seis sectores económicos diferentes. La investigación combina entrevistas con responsables empresariales y tutores, información económica y un análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Cuatro modelos de rentabilidad empresarial

Una de las principales conclusiones del estudio es que no existe un modelo único de rentabilidad aplicable a todas las compañías. El retorno económico de la FP dual intensiva depende de factores como el sector de actividad, el tamaño de la empresa, sus necesidades de contratación y la manera en que organiza la formación de los aprendices.

A partir de estas variables, Homs y Llarch identifican cuatro modelos de rentabilidad empresarial. El primero corresponde a las compañías que recuperan la inversión durante el propio periodo formativo, gracias a la productividad que alcanzan progresivamente los aprendices.

El segundo agrupa a las empresas que amortizan los costes poco después de incorporar a los estudiantes a sus plantillas. El tercer modelo corresponde a organizaciones que necesitan entre dos y seis años para recuperar la inversión realizada. Finalmente, el cuarto engloba a aquellas compañías que forman a más jóvenes de los que posteriormente contratan, de manera que parte del retorno económico beneficia al conjunto del tejido productivo y no exclusivamente a la empresa formadora.

Los investigadores destacan que los periodos de recuperación no son excesivamente largos para una inversión empresarial y subrayan que la contratación posterior de los aprendices constituye uno de los factores más determinantes para mejorar la rentabilidad del modelo.

Ayudas públicas para financiar la formación

El informe también pone el foco en una cuestión fundamental para extender la FP dual intensiva: el reconocimiento económico de las empresas que participan en la formación de futuros profesionales.

Los autores advierten de que muchas compañías contribuyen a cualificar a jóvenes que posteriormente terminan trabajando en otras organizaciones. Esta circunstancia genera un beneficio colectivo para la economía, aunque no siempre se traduce en un retorno directo para la empresa que ha asumido los costes de formación.

Para corregir este desequilibrio, el estudio plantea introducir mecanismos específicos de apoyo público a las compañías formadoras. Entre sus principales propuestas figura financiar entre el 30% y el 50% del coste salarial de los aprendices durante su periodo formativo. Esta medida permitiría reducir los plazos de recuperación de la inversión y favorecer que un mayor número de empresas se incorporase a la FP dual intensiva.

Los investigadores consideran, además, que estas ayudas deberían funcionar mediante un sistema automático y sencillo, evitando procedimientos administrativos complejos que puedan desincentivar la participación empresarial.

Otra de las recomendaciones pasa por reforzar la seguridad jurídica del contrato de formación en alternancia y fortalecer el papel de las organizaciones empresariales, las cámaras de comercio, las asociaciones sectoriales y las fundaciones. Estas entidades pueden desempeñar una función de intermediación especialmente relevante para facilitar la colaboración entre centros educativos y empresas, sobre todo en el caso de las pequeñas y medianas compañías.

Francia, un referente para la FP dual

El Foro FP2030 también abordó las experiencias internacionales que pueden servir de referencia para el desarrollo del sistema español. Uno de los principales focos de atención fue Francia, cuyo modelo de formación en alternancia ha experimentado un importante crecimiento tras la reforma del apprentissage de 2018.

Durante el encuentro, el experto francés en Formación Profesional dual Vincent Joseph analizó los resultados de aquella transformación, que sustituyó el modelo inicialmente planificado por las administraciones por otro más abierto, orientado a la demanda empresarial y financiado en función del número de aprendices.

La reforma, acompañada de importantes incentivos económicos, permitió superar el millón de aprendices en Francia. Sin embargo, una parte significativa del crecimiento se concentró en los niveles superiores de cualificación, equivalentes en España a la formación dual universitaria.

La experiencia francesa también ofrece enseñanzas sobre los límites de las subvenciones públicas. Los incentivos extraordinarios introducidos durante la pandemia impulsaron la contratación de aprendices, pero generaron un elevado coste presupuestario que posteriormente obligó a reducir y focalizar las ayudas en las empresas más pequeñas y en los niveles de cualificación inferiores.

Esta experiencia refuerza el debate sobre cómo diseñar mecanismos de financiación eficaces y sostenibles para extender la FP dual intensiva en España.

El alumnado reclama una FP más conectada con las empresas

El encuentro celebrado en el Palau de Congressos de Tarragona reunió a representantes de las administraciones públicas, centros educativos, empresas, organizaciones empresariales, docentes, expertos y estudiantes para analizar los principales desafíos del sistema de Formación Profesional.

Entre los asuntos abordados figuraron la incorporación de microempresas a la FP dual, la colaboración entre centros educativos y tejido productivo y la participación de profesionales en activo como apoyo a la actividad docente.

El foro también reservó un espacio a la participación de los jóvenes mediante la iniciativa Veus x Grau Mitjà, promovida por la Fundación Bertelsmann para incorporar la experiencia del alumnado a la mejora de los ciclos formativos de grado medio.

En una mesa de diálogo moderada por Carme Sanz, directora del área de Participación Juvenil de la Fundación Bertelsmann, los estudiantes Nataliya Danylyuk y Mohamed Moussaid compartieron propuestas junto a Elena López, coordinadora pedagógica del Hospital del Mar-Institut FP Sanitària Barcelona.

Entre sus reivindicaciones destacaron la necesidad de conectar mejor los contenidos educativos con la realidad de los sectores profesionales, reforzar la formación inicial del profesorado, flexibilizar determinados aspectos de la formación en empresa y mejorar la orientación académica para facilitar decisiones más informadas.

Los resultados del estudio aportan nuevos argumentos al debate sobre la implantación de la FP dual intensiva en España: la participación empresarial no depende únicamente de la disponibilidad de plazas o de los incentivos normativos, sino también de que las compañías puedan conocer, medir y recuperar los costes asociados a la formación de los futuros trabajadores.

Estonia extiende la inteligencia artificial a la FP tras lograr que el 94 % de sus docentes la utilicen

El país báltico ampliará durante el curso 2026-2027 su programa de inteligencia artificial a la Formación Profesional, tras comprobar que el 63 % de los docentes participantes ha cambiado su forma de enseñar. Una investigación con más de 9.000 alumnos evaluará su impacto educativo.

MIRANDA ESCOLAR. 17 de noviembre de 2026

Estonia continúa consolidándose como uno de los países europeos más avanzados en la integración de la inteligencia artificial en el sistema educativo. Tras el primer año de implantación de su ambicioso programa AI Leap (TI-Hüpe), las autoridades educativas estonias han anunciado una nueva fase de expansión que llevará estas tecnologías a la Formación Profesional durante el curso 2026-2027. La decisión llega después de conocerse los primeros resultados de una iniciativa que ha conseguido una elevada participación del profesorado y que aspira a transformar no solo las herramientas utilizadas en las aulas, sino también las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Los datos iniciales resultan especialmente significativos. Según la información difundida por la plataforma institucional e-Estonia sobre la implantación de la inteligencia artificial en la educación, el 94 % de los docentes participantes ha utilizado herramientas de inteligencia artificial y el 63 % reconoce haber introducido cambios en sus métodos de enseñanza como consecuencia de su participación en el programa. Estas cifras sugieren que la iniciativa está superando una de las principales dificultades que afrontan las políticas de digitalización educativa: conseguir que la incorporación de nuevas tecnologías se traduzca en cambios efectivos en las prácticas docentes y no se limite a la disponibilidad de dispositivos o aplicaciones.

Un programa que comenzó con 20.000 estudiantes y 5.000 docentes

El programa AI Leap, impulsado por la Fundación TI-Hüpe en colaboración con instituciones públicas y empresas tecnológicas, comenzó a desarrollarse durante el curso 2025-2026 entre estudiantes y profesores de educación secundaria superior. Su primera fase contemplaba la participación de aproximadamente 20.000 alumnos y 5.000 docentes, pertenecientes a 156 centros educativos, de los cuales 154 se incorporaron a la iniciativa, lo que representa una cobertura del 98,7 %. El proyecto se concibió como una estrategia nacional para facilitar el acceso a herramientas avanzadas de inteligencia artificial y, al mismo tiempo, proporcionar al profesorado la formación necesaria para utilizarlas con criterios pedagógicos.

La singularidad del modelo estonio reside precisamente en esta combinación de tecnología, capacitación docente y evaluación de resultados. Frente a otras experiencias en las que la inteligencia artificial se introduce mediante proyectos aislados o iniciativas individuales de determinados centros, Estonia ha optado por establecer un marco común que permita extender su utilización de manera coordinada. El propósito es que los estudiantes desarrollen competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el uso responsable de la información, mientras los profesores adquieren nuevas capacidades para diseñar actividades, personalizar recursos y acompañar los procesos de aprendizaje.

La inteligencia artificial permite ahorrar dos horas semanales al profesorado

Uno de los resultados más interesantes del primer año de funcionamiento del programa está relacionado con el tiempo que los docentes pueden dedicar a determinadas tareas profesionales. Las estimaciones iniciales apuntan a que la utilización de herramientas de inteligencia artificial permite ahorrar aproximadamente dos horas de trabajo a la semana por profesor, principalmente en actividades vinculadas a la preparación de materiales didácticos, la planificación de las clases y la elaboración de recursos educativos. Aunque se trata de resultados preliminares que todavía requieren una evaluación más amplia, la cifra abre perspectivas relevantes para sistemas educativos en los que la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo constituyen algunas de las principales preocupaciones del profesorado.

Este potencial resulta especialmente significativo si se considera que la inteligencia artificial no se plantea en el programa estonio como un sustituto de la actividad docente, sino como un instrumento de apoyo para mejorarla. La posibilidad de automatizar determinadas tareas rutinarias podría permitir que los profesores dedicaran más atención al seguimiento individualizado del alumnado, la detección de dificultades de aprendizaje y el diseño de experiencias educativas más adaptadas a las necesidades de cada estudiante. No obstante, el verdadero alcance de estas mejoras dependerá de que el tiempo liberado se traduzca efectivamente en una mayor calidad de la enseñanza y no simplemente en un incremento de las exigencias profesionales.

La Formación Profesional se incorpora a la transformación digital

La siguiente fase del programa supondrá una ampliación considerable de su alcance. Según ha informado el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), la iniciativa se extenderá durante el curso 2026-2027 a aproximadamente 18.000 estudiantes y 2.100 docentes de Formación Profesional, además de ofrecer capacitación en inteligencia artificial a hasta 13.000 profesores de educación secundaria básica. La medida refleja la voluntad de las autoridades estonias de evitar que las oportunidades de aprendizaje relacionadas con estas tecnologías queden limitadas a determinadas etapas académicas o a los estudiantes que siguen itinerarios de carácter más general.

La incorporación de la Formación Profesional adquiere especial relevancia por su vinculación directa con las transformaciones del mercado laboral. La creciente utilización de sistemas inteligentes en sectores como la industria, los servicios, la administración o las actividades tecnológicas está modificando las competencias que necesitan los futuros profesionales, lo que obliga a revisar tanto los contenidos formativos como las metodologías empleadas en los centros. En este contexto, el programa estonio pretende que los estudiantes se familiaricen con herramientas que previsiblemente encontrarán en su actividad profesional, aunque manteniendo una atención específica al desarrollo de capacidades humanas que no pueden delegarse en sistemas automatizados.

Conviene señalar, además, que la ampliación de la formación en inteligencia artificial a los profesores de educación básica no implica necesariamente proporcionar acceso directo a estas herramientas a todos los alumnos de menor edad. La estrategia distingue entre la capacitación de los profesionales de la enseñanza y las condiciones en las que los estudiantes pueden utilizar determinadas aplicaciones, una diferencia importante en un momento en el que numerosos países europeos debaten cómo regular la presencia de la inteligencia artificial en las aulas.

Una investigación con más de 9.000 estudiantes evaluará los resultados

Más allá de las cifras de participación, uno de los elementos más relevantes de la iniciativa es su vinculación con la investigación educativa. El programa incluye un estudio desarrollado con la participación de la Universidad de Tartu, la Universidad de Stanford y OpenAI, en el que intervienen más de 9.000 estudiantes de aproximadamente un centenar de centros educativos. El objetivo es analizar cómo influye la utilización de herramientas de inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como identificar las condiciones pedagógicas que permiten obtener mejores resultados.

La investigación adquiere especial importancia porque una elevada utilización de la inteligencia artificial no demuestra por sí misma que los estudiantes aprendan más o desarrollen mejores competencias. Entre las cuestiones que deberán examinarse figuran su posible contribución al rendimiento académico, sus efectos sobre la autonomía intelectual del alumnado y el riesgo de que un uso inadecuado genere dependencia tecnológica o reduzca el esfuerzo cognitivo. Los resultados, previstos inicialmente para finales de 2026, permitirán disponer de evidencias más sólidas sobre las ventajas y limitaciones de una tecnología cuya presencia en los sistemas educativos está creciendo con mayor rapidez que la investigación sobre sus consecuencias.

Una experiencia de referencia para el sistema educativo español

La estrategia de Estonia ofrece también algunas enseñanzas para otros países europeos, incluido España, donde la incorporación de la inteligencia artificial a la educación avanza mediante iniciativas de administraciones autonómicas, universidades y centros educativos. La experiencia del país báltico pone de manifiesto la importancia de acompañar cualquier proceso de transformación tecnológica con programas de formación docente, objetivos pedagógicos definidos y mecanismos de evaluación que permitan conocer sus resultados reales. También evidencia las ventajas de establecer estrategias coordinadas que faciliten el acceso a estas herramientas y reduzcan las diferencias entre centros y territorios.

El caso estonio plantea, en definitiva, una cuestión que probablemente ocupará un lugar central en el debate educativo de los próximos años: cómo aprovechar las posibilidades de la inteligencia artificial sin debilitar el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la capacidad de razonamiento del alumnado. Estonia, que ya destaca internacionalmente por sus resultados educativos y por el desarrollo de sus servicios digitales, aspira ahora a convertirse en un laboratorio de referencia para comprobar hasta qué punto estas tecnologías pueden contribuir a mejorar la enseñanza. La verdadera medida del éxito, sin embargo, no será el número de profesores que utilicen inteligencia artificial, sino su capacidad para conseguir que los estudiantes aprendan más y mejor.

29-N. Qué proponen en educación ERC, Junts, PNV, EH Bildu, BNG, Coalición Canaria, UPN y Compromís

La financiación de la enseñanza pública, las competencias autonómicas, la política lingüística, la Formación Profesional, las becas y el acceso a la universidad concentran buena parte de las propuestas educativas de las formaciones nacionalistas y regionalistas.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 18 de noviembre de 2026

La educación vuelve a ocupar un espacio relevante en el debate electoral de las elecciones generales del 29 de noviembre de 2026. Los partidos nacionalistas y regionalistas concurren a la cita con propuestas que, aunque comparten algunas preocupaciones, como la financiación, la reducción de desigualdades y la mejora de la Formación Profesional, presentan diferencias importantes sobre el modelo de escuela, la organización territorial del sistema educativo y el papel de las administraciones autonómicas.

Una primera consideración resulta necesaria: aunque la campaña electoral oficial ya ha arrancado, y cumple varios días, no todas las formaciones han publicado un programa electoral específico para estos comicios. Por ello, en los casos en los que todavía no existe un documento actualizado, hay que distinguir entre las propuestas de anteriores programas y las iniciativas parlamentarias o declaraciones realizadas durante la legislatura. El objetivo, ante la inexplicable falta de concreción electoral, es tomar la temperatura educativa de unas formaciones que, aunque todas ellas minoritarias, podrían convertirse, de nuevo, en clave para la gobernabilidad.

Esquerra Republicana de Catalunya (ERC): más financiación, competencias y defensa del catalán

Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) plantea un modelo educativo basado en el refuerzo de la escuela pública, la ampliación de las competencias de la Generalitat y la protección del catalán como lengua vehicular del sistema educativo.

Una de sus principales propuestas consiste en garantizar la universalización progresiva de la educación pública y gratuita de 0 a 3 años mediante un sistema de financiación estatal suficiente y estable. La formación también reclama destinar el 6 % del PIB estatal a educación, con el objetivo de reforzar los centros públicos, reducir las ratios de alumnos por aula y mejorar las condiciones salariales del profesorado.

En materia lingüística, ERC propone garantizar que todo el alumnado alcance una competencia plena en catalán y, en el Valle de Arán, en aranés. Para ello, considera necesario incrementar los recursos destinados a la formación del profesorado y al desarrollo de los programas lingüísticos.

La formación republicana también defiende una mayor capacidad de decisión de Cataluña sobre su sistema educativo, incluyendo la planificación de las enseñanzas, los currículos y la gestión de las becas.

En el ámbito universitario y científico, ERC plantea incrementar la financiación pública de las universidades y la investigación hasta 2030. Entre sus objetivos figura alcanzar una inversión pública universitaria equivalente al 1 % del PIB y elevar la inversión en investigación hasta el 1,5 % del PIB. También reclama mejorar las condiciones laborales del personal investigador y reducir la temporalidad.

Junts per Catalunya: autonomía educativa y control de las becas

Junts per Catalunya mantiene como uno de sus principales objetivos la defensa del modelo educativo catalán y la ampliación de las competencias de la Generalitat en esta materia.

En su programa para las elecciones generales de 2023, la formación reclamaba incrementar el presupuesto destinado a educación, conseguir el traspaso de la gestión de las becas y ayudas al estudio y proteger la autonomía de las universidades catalanas.

En el debate educativo de 2026, Junts ha defendido que las administraciones con competencias en educación puedan establecer sus propios límites de alumnos por aula, en lugar de aplicar una cifra uniforme para todo el territorio nacional.

También ha planteado que las comunidades autónomas regulen íntegramente la educación infantil de 0 a 3 años, incluyendo las ratios y las plantillas docentes, así como establecer límites específicos para las aulas rurales que agrupan alumnado de distintos cursos.

La política lingüística constituye otro de sus ejes fundamentales. Junts defiende garantizar el catalán como lengua de enseñanza y preservar el modelo de inmersión lingüística en Cataluña.

Partido Nacionalista Vasco (PNV): modelo educativo propio y refuerzo de la FP Dual

El Partido Nacionalista Vasco (PNV) sitúa la defensa de las competencias educativas de Euskadi en el centro de su propuesta electoral. La formación considera que las instituciones vascas deben conservar la capacidad de diseñar y desarrollar su propio modelo educativo, evitando interferencias estatales en los ámbitos que corresponden a la comunidad autónoma.

Su programa plantea una educación inclusiva, plurilingüe e intercultural, con especial atención a la igualdad de oportunidades, la protección de los derechos de la infancia y la prevención de la discriminación y la violencia.

Uno de los principales apartados está dedicado a la Formación Profesional Dual. El PNV propone reforzar la colaboración entre los centros educativos y las empresas, mejorar la conexión entre la formación y las necesidades del mercado laboral y favorecer la especialización profesional.

En materia de becas, defiende preservar la capacidad normativa del Sistema Vasco de Becas para mantener una política propia de ayudas adaptada a las circunstancias económicas y sociales de Euskadi.

La universidad también ocupa un lugar destacado. La formación apuesta por fortalecer la colaboración entre universidades y empresas, impulsar la investigación y defender la capacidad vasca para decidir sobre la gobernanza de sus instituciones universitarias. Asimismo, incorpora medidas de coeducación, educación afectivo-sexual en igualdad y respeto a la diversidad.

EH Bildu: blindaje del modelo educativo vasco y navarro

EH Bildu defiende un sistema educativo propio para los territorios de Euskal Herria, con especial atención a la protección de sus características lingüísticas y culturales y a la capacidad de decisión de las instituciones autonómicas.

En su programa de las elecciones generales de 2023, la coalición reclamaba blindar los modelos educativos de Euskadi y Navarra, así como sus particularidades lingüísticas. También defendía el traspaso de las competencias en materia de becas y ayudas al estudio.

Durante el debate parlamentario de 2026 sobre la reducción de las ratios escolares, EH Bildu ha incorporado propuestas concretas. Entre ellas figura establecer un máximo de 25 alumnos por aula en Bachillerato.

La coalición también ha defendido reforzar los recursos de orientación educativa, con el objetivo de alcanzar una dotación de un orientador por cada 250 estudiantes.

Su planteamiento educativo se articula alrededor de la autonomía de los sistemas territoriales, la defensa del euskera y el fortalecimiento de los recursos destinados a la atención educativa del alumnado.

Bloque Nacionalista Galego (BNG): una red pública de educación de 0 a 18 años y el 7 % del PIB

El Bloque Nacionalista Galego (BNG) presenta una de las propuestas de transformación más amplias de los partidos analizados. Su tradicional programa apuesta por construir un sistema educativo gallego propio, con una red pública, gratuita y laica que abarque desde la educación infantil hasta los 18 años.

La formación plantea avanzar hacia una única red pública de enseñanza y suprimir progresivamente los conciertos educativos, comenzando por las etapas no obligatorias y los centros que separan al alumnado por razón de sexo.

En materia de financiación, el BNG propone destinar al menos el 7 % del PIB a educación y el 1,5 % del PIB a las universidades públicas. También reclama garantizar la gratuidad de los libros de texto y del material escolar. Otro de sus objetivos es retirar la asignatura de Religión del currículo escolar y reforzar el carácter laico de la enseñanza pública.

En el ámbito competencial, la formación nacionalista gallega reclama capacidad plena para organizar y planificar el sistema educativo de Galicia, adaptándolo a sus necesidades sociales, económicas, culturales y lingüísticas.

Para ello, propone desarrollar un marco legislativo propio que incluya una ley gallega de educación, una ley de Formación Profesional, una normativa específica para las enseñanzas artísticas superiores y una ley del sistema universitario gallego.

El BNG también plantea reforzar el uso del gallego en la enseñanza y ampliar los recursos destinados a garantizar la igualdad de oportunidades entre el alumnado de las distintas zonas del territorio.

Coalición Canaria (CC): educación infantil gratuita, infraestructuras y becas por insularidad

Coalición Canaria (CC) concentra buena parte de sus propuestas educativas en las particularidades geográficas y demográficas del archipiélago. La insularidad, las dificultades de desplazamiento y las diferencias de acceso a determinados estudios constituyen algunos de los principales elementos de su planteamiento.

Una de sus prioridades es reclamar mayor financiación estatal para garantizar una oferta suficiente de plazas públicas, gratuitas y de calidad en educación infantil de 0 a 3 años.

La formación también propone recuperar los programas estatales de inversión destinados a construir, modernizar y adaptar las infraestructuras educativas, con especial atención a las necesidades de los centros escolares canarios.

La Formación Profesional constituye otro de sus ámbitos prioritarios. CC reclama financiación estatal para ampliar la oferta de FP y FP Dual, así como apoyo a las empresas que participan en la formación práctica del alumnado.

Uno de los aspectos más específicos de su programa es la defensa de las becas vinculadas al Régimen Económico y Fiscal de Canarias (REF). La formación reclama reforzar estas ayudas para los estudiantes que

deben desplazarse a otra isla porque no pueden cursar en su lugar de residencia los estudios que desean realizar.

En el ámbito universitario y científico, Coalición Canaria plantea una financiación plurianual del Estado para modernizar las universidades públicas del archipiélago y reforzar áreas de investigación como la astrofísica, las ciencias marinas y la biotecnología. También reclama que las convocatorias estatales de investigación tengan en cuenta las desventajas derivadas de la ultraperiferia.

Unión del Pueblo Navarro (UPN): libertad de elección y revisión de la legislación educativa

Unión del Pueblo Navarro (UPN) defiende un modelo educativo basado en la libertad de elección de las familias, la coexistencia de centros públicos y concertados y la protección de las particularidades educativas de Navarra.

En su programa de las elecciones generales de 2023, la formación reclamaba derogar la LOMLOE, garantizar que las familias puedan elegir el centro educativo de sus hijos y evitar la imposición del euskera en el sistema educativo navarro.

También defendía eliminar las limitaciones a los conciertos educativos vinculadas al modelo lingüístico de los centros, potenciar la Formación Profesional Dual y reforzar el aprendizaje del inglés.

Durante la tramitación parlamentaria de la normativa sobre ratios y condiciones laborales del profesorado en 2026, UPN ha planteado extender a los centros concertados los límites de horas lectivas semanales previstos para los docentes de la enseñanza pública: 23 horas en Infantil, Primaria y Educación Especial y 18 horas en el resto de enseñanzas.

La formación también ha defendido el reconocimiento estatal del personal docente que adquirió la condición de funcionario mediante la legislación navarra de 2022.

Su planteamiento combina, por tanto, la defensa de la libertad de elección educativa, el mantenimiento de la enseñanza concertada y la reivindicación de las competencias y particularidades del sistema navarro.

Compromís: defensa de la escuela pública y competencias educativas valencianas

Compromís todavía no ha presentado un programa electoral específico para las elecciones generales del 29 de noviembre de 2026. Por tanto, no es posible atribuirle un catálogo actualizado de medidas electorales para estos comicios.

Como referencia, su trayectoria política y sus planteamientos educativos anteriores sitúan entre sus prioridades la defensa de la enseñanza pública, la igualdad de oportunidades, el fortalecimiento de la educación en valenciano y el desarrollo de un sistema educativo adaptado a las necesidades de la Comunitat Valenciana.

La coalición ha defendido tradicionalmente una mayor financiación para la educación pública, la reducción de las desigualdades entre centros y territorios y el refuerzo de las etapas educativas con mayores necesidades de atención.

También ha situado la defensa del valenciano como lengua propia del sistema educativo entre sus principales reivindicaciones, junto con la ampliación de los recursos destinados a la formación del profesorado y la mejora de las infraestructuras escolares.

En el ámbito universitario, sus planteamientos han girado alrededor de la financiación suficiente de las universidades públicas valencianas, el acceso equitativo a los estudios superiores y el impulso de la investigación. Estas líneas deben entenderse como referencias a su orientación política y educativa anterior, no como compromisos formalmente publicados para las elecciones de 2026.

educational INTERNATIONAL MAGAZINE EVIDENCE

El caballo de Calígula (Educación y democracia II) OPINIÓN

Xavier Massó**.** 13 de noviembre de 20226

Que lo propio de una democracia sea que todo ciudadano pueda acceder a una educación de calidad no significa que esto sea democratizar la educación, ni que la validez del segundo principio de termodinámica pueda ahora decidirse por sufragio universal o que su enseñanza deba o pueda ser «democrática».

Por esto, decir que hay que *democratizar la educación* viene a ser algo así como si se dice que *el rey de Francia es calvo*; ni Francia tiene rey, ni es democrático ni antidemocrático que la validez de un enunciado

científico no se decida por afinidades, emociones, intereses, preferencias o votaciones, sino por su fundamentación epistemológica. Y es que, además y ya que estamos, tampoco parece que la escolarización obligatoria sea ella misma demasiado democrática. En rigor, lo genuinamente democrático sería que la escolarización fuera como el derecho a voto, que se puede ejercer o no, según libremente se decida. Lo que sería sin duda el no va más del escrúpulo democrático. Aun así, deberemos admitir que es una idea peregrina donde las haya y en que nadie en su sano juicio negará que la escolarización obligatoria es un avance social incomparable e inexcusablemente necesario para la formación de los futuros ciudadanos de una democracia.

En este sentido, si en aras a *democratizar la educación* lo que se pretende es liquidar el principio de autoridad académica, entonces estaremos alterando la relación entre los términos del binomio docente/discente**,** núcleo en torno al cual se construye la escuela, lo que significa que los objetivos y la función de la escuela se verán también alterados. Y es entonces cuando la escuela deja de serlo, sin más, aunque la sigamos llamando así. Como cuando Calígula nombró senador a su caballo: la parodia grotesca de que se sirvió este emperador para escenificar la fulminación del senado. Se le siguió llamando senado, sí, pero ya no ejercía de tal y así lo entendió todo el mundo, incluso los senadores que, para salvar el pellejo, aplaudieron el nombramiento del semental hasta con las orejas.

Y es que, la verdad, la obsesión de ciertas tendencias pedagógicas por poner en relación la democratización de la educación con la alteración de los elementos constitutivos del par docente/discente no deja de resultar sospechosa. Muy especialmente si reparamos en que muchos otros binomios, como pueden serlo médico/paciente, director de orquesta/instrumentista o entrenador de fútbol/jugador, por citar sólo algunos, tampoco es que sean precisamente muy democráticos, pero en cambio no parecen preocupar a nadie lo más mínimo. Una fijación que nos lleva necesariamente a pensar que es sólo el trasunto de un proyecto de mayor envergadura, cuyo objetivo no puede ser sino acabar con la transmisión de conocimiento en la escuela. O sea, acabar con la escuela. ¿Pero es eso democrático? A ver.

Sin ánimo de ser exhaustivos**,** extensivamente se entiende por democracia aquella forma de organización política que consiste en la designación de los gobernantes por parte de la ciudadanía mediante un procedimiento de votación legalmente regulado. El carácter representativo de los gobernantes proviene entonces de su condición de electos. Desde la Ilustración, esto es conceptualmente inseparable de la noción de estado de derecho, a saber: la separación de los tres poderes del estado -ejecutivo, legislativo y judicial- y su sometimiento al marco legal vigente, al imperio de la ley. La democracia no es entonces una ideología o una propuesta política, al menos no vista así, sino las reglas del juego bajo las cuales se da el debate, la acción política y la designación de los gobernantes.

En lo referido a la electividad de los gobernantes, una democracia funciona de abajo hacia arriba, pero el retorno, la acción de gobierno, es en sentido inverso, de arriba hacia abajo. La legitimidad democrática de un subsecretario o de un funcionario público -un juez, un militar, un profesor, un policía municipal…-, no deriva de haber sido elegido en unos comicios para el puesto que están ocupando, sino de haber sido nombrados por el órgano de gobierno de la administración correspondiente, de acuerdo con el procedimiento legal establecido y dentro de sus ámbitos de incumbencia. No estamos hablando, pues, de democracia directa o de democracia asamblearia, sino de una democracia parlamentaria en un estado de derecho.

Si, en cambio, entendemos la democracia *intensivamente*, entonces democracia no se trata (sólo) de las reglas del juego que marcan el espacio en que se da la acción política, sino una ideología que plantea otro modelo de organización social de acuerdo con el cual la unidad soberana de toma de decisiones (la asamblea legislativa, el parlamento, la asamblea popular o como la llamemos) se reproduce a escala en todos y cada uno de los ámbitos de decisión y gestión que queramos imaginar. O sea, una «microdemocracia»**,** con todas las instituciones funcionando de acuerdo con una estructura de toma de decisiones por deliberación, votación y elección de representantes -con mandato imperativo o no- por parte de todos los miembros de los colectivos implicados en la instancia en cuestión, sea ésta la que sea -una escuela, un hospital, una fábrica, un periódico, un juzgado…

Pongamos ahora todo esto en relación con lo visto en el artículo anterior. Parece claro que la noción de «democracia educativa» va mucho más allá que la de educación democrática o para la democracia. Ello porque en el caso de la primera, la exigencia es que el sistema educativo propio de una democracia sea también el de una estructura que se rija en todos sus aspectos por criterios de funcionamiento interno de representatividad electiva o asamblearia a nivel decisorio. Es hacia esta tendencia o propensión hacia lo que apuntan afirmaciones tan manidas entre pedagócratas y diletantes de toda laya y jaez, como la consabida *hay que democratizar la educación,* o, subiendo el tono, que *enseñar es un acto represivo*, razón por la cual, claro, urge democratizarla.

Sin embargo, todas estas disquisiciones dejan de banda una consideración fundamental: el carácter prepúblico de la educación, sobre el cual tanto insistía Hannah Arendt. Y lo que ocurre entonces es, simplemente, que la esfera de lo político invade la de lo prepolítico, que ni lo es ni debe serlo. La enseñanza de las reglas del juego se cambia por la inmersión en el propio juego sin más. Pero el problema es que para esto no hacía falta haber inventado la escuela. Y efectivamente, lo que queda ya no es escuela, aunque se la siga llamando así.

Porque entonces la escuela queda instalada bajo una condición que se le impone con carácter previo, ***a priori,*** una exigencia que no puede cumplir sin renunciar a la consecución de sus finalidades y a su propia funcionalidad. Todo ello fiado a la muy confiada esperanza de que los niños, por sí mismos, desarrollarán por sus propios medios sus propios procesos educativos, cuyo desarrollo los adultos sólo tienen que (imperceptiblemente) procurar favorecer y vehicular. Esto presupone necesariamente, una de dos, o bien la firme creencia en una madurez infantil que ya quisieran para sí muchos adultos -especialmente los que proponen tales majaderías-, o bien apostar por la plena introducción del escenario del mundo adulto en el infantil y adolescente, considerando a los educandos como los adultos que (todavía) no son.

Dos planteamientos solo aparentemente contrapuestos, pero que al final se resuelven en lo mismo. Una bendita ingenuidad *flower power* de raíz rousseauniana en el primer caso, que parece descansar sobre la firme creencia en la innata bondad natural humana y en que que una comunidad infantil apartada de la tutela adulta desarrollará por sí misma unas dinámicas que, por su propia naturaleza, tenderán hacia una sociedad adulta incluso sensiblemente mejorada. Y una falacia en el segundo, ya que al «allanar» del par docente/discente el principio de autoridad que le es inherente, se impone implícitamente en su lugar el propio del modelo que lo desplaza, quedando así alterado e imposibilitado para ejercer su función originaria de, por seguir con los términos propios de Hannah Arendt, transmitir la tradición. Es entonces cuando *el caballo de Calígula entra triunfalmente en la escuela**.***

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.

Votar pensando en la educación OPINIÓN

Antoni Hernández-Fernández

Cuando votamos, también deberíamos pensar en la educación**.** Del mismo modo que examinamos las propuestas de los partidos sobre sanidad, economía o vivienda, convendría leer sus programas educativos**.** No basta con las promesas generales. Hay que conocer las medidas concretas, valorar su viabilidad y exigir explicaciones sobre sus consecuencias, sin tapujos. Porque les afecta mucho más de lo que creen: desde el enfermero o el mecánico que les atiende, hasta la ingeniera que vela por la seguridad de su coche, o la piloto del avión en el que viajan; desde la calidad de los servicios que reciben, hasta las oportunidades que se ofrecen a quienes se esfuerzan por estudiar y progresar. Todo, absolutamente todo, pasa por la educación.

Es cierto que muchas competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas. Por eso, el margen de actuación directa del Gobierno central es limitado en determinados ámbitos. Pero el Estado es crucial en la política educativa. Establece, mediante leyes, las líneas generales del sistema, los mínimos comunes y los principios de obligado cumplimiento para todos los territorios.

¿Y si no entendemos bien los programas o no tenemos tiempo de revisarlos? Es mejor que los lean ustedes, pero se puede recurrir a la inteligencia artificial (IA). Basta con proporcionarle los documentos, o enlaces, y pedirle que los resuma, compare las propuestas o se las explique en un lenguaje claro. Incluso deberían hacerle preguntas incisivas: ¿son medidas concretas, meras declaraciones de intenciones o humo ideológico? ¿Son realistas? ¿Tendrán presupuesto y calendario? ¿Qué implicaciones suponen para el profesorado, el alumnado y los centros educativos? ¿Qué aspectos importantes dejan sin resolver? ¿A quién benefician o perjudican? ¿Se llegará a un consenso amplio alguna vez?

Corta-peguen lo anterior y tienen medio *prompt***.** La IA puede ayudarnos a formular mejores preguntas, aunque sus respuestas deben contrastarse y verificarse, por supuesto. No olviden sus sesgos ideológicos. Y, puestos a utilizarla, recuerden el impacto ambiental de estas tecnologías (Crawford, 2021) y la cartografía global de la IA.

Por cierto, hay iniciativas de *chats* como EcoGPT, entre otras, que ponen el foco en la sostenibilidad e intentarán reducir las consecuencias de sus pesquisas. Porque importa cómo y con qué recursos utilizamos la tecnología.

En definitiva, la educación no debería ser un asunto secundario en el debate electoral. Tampoco una cuestión que solo interese a docentes o a familias con hijos en edad escolar. Nos afecta a todos como sociedad y condiciona nuestro futuro colectivo. Por eso, votar pensando en la educación es un ejercicio de responsabilidad cívica. Informémonos, comparemos programas, preguntemos y exijamos respuestas. Estamos escogiendo a los que tomarán decisiones sobre educación: ¿será la que queremos? La ciudadanía tiene la responsabilidad de vigilar, cuestionar y exigir el cumplimiento de los compromisos electorales educativos. Una democracia no se limita a votar: también exige rendición de cuentas.

Antoni Hernández-Fernández. Físico, lingüista y doctor en ciencia cognitiva y lenguaje por la Universitat de Barcelona (UB). Actualmente es miembro de la junta de la Sociedad Catalana de Tecnología, profesor de Formación Profesional en la Escuela de Arte y Diseño de Terrassa y de formación del profesorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Un mes de huelga indefinida en la educación pública madrileña: sindicatos y familias buscan forzar la negociación

El comité de huelga advierte de acciones judiciales, CSIF acude a la Inspección de Trabajo y las familias piden la intervención del Defensor del Pueblo

Redacción - Diario de la Educación. 14 noviembre 2026

La huelga indefinida de la educación pública no universitaria de la Comunidad de Madrid cumple un mes sin que la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades se haya sentado a negociar con quienes la convocan.

El paro comenzó el 14 de octubre a iniciativa de un comité mixto formado por CCOO, UGT, CGT, CNT, STEM, Solidaridad Obrera y colectivos como la Asamblea Menos Lectivas, Queremos FP y Educación Especial Digna. Reclama, entre otras medidas, menos horas lectivas, bajada de ratios y mejoras salariales.

Requerimiento formal y amenaza judicial

El 26 de octubre, el comité registró un requerimiento formal a la consejera, Mercedes Zarzalejo, para exigir una negociación "real y efectiva". Se apoya en el artículo 8.2 del Real Decreto-ley 17/1977, que obliga a negociar desde el preaviso de huelga y durante su desarrollo, y advierte de que, si la Consejería mantiene su negativa, valorará acciones judiciales.

El comité recuerda que ya en agosto entregó su tabla reivindicativa y pidió abrir negociaciones. También rechaza que la Consejería se escude en la Mesa Sectorial y en el acuerdo firmado allí en abril de 2025: según los convocantes, un acuerdo con el comité de huelga tiene la misma validez jurídica. Por ahora no consta que se haya presentado una demanda por la falta de negociación, aunque CCOO ha planteado la posibilidad de una demanda colectiva.

CSIF, que no forma parte del comité unitario y mantiene sus propios paros parciales, denunció el 12 de noviembre a la Consejería ante la Inspección de Trabajo por presunta vulneración del derecho de huelga y pidió que se la requiera para recibir a su comité.

Los servicios mínimos, en los tribunales

El único encuentro entre la Consejería y el comité se celebró este viernes, por videoconferencia, y trató solo el endurecimiento de los servicios mínimos. La nueva orden fija un profesor por cada 70 alumnos en bachillerato y FP y obliga a cubrir en 2º de bachillerato al menos la mitad de las horas de las materias de la PAU, hasta el 90 % según se acerque la prueba.

El comité, que ya recurrió los mínimos anteriores por abusivos, pedirá medidas cautelarísimas en cuanto se publique la orden, que considera injustificada. Tiene un precedente reciente: el Tribunal Superior de Justicia de Madrid suspendió, a petición de CCOO, los mínimos de la huelga general del 11 de noviembre en educación, justicia y transporte por vaciar de contenido el derecho de huelga.

Los convocantes anuncian además acciones contra la instrucción que obliga a retirar carteles de apoyo a la huelga en los centros. La asociación de directores de instituto, Adimad, ha rechazado la subida de los mínimos, que a su juicio enquista el conflicto.

Las familias, al Defensor del Pueblo

La Koordinadora de Familias por la Educación Pública, en la que participan CONFAPA, Defensa del Alumnado TEA, FAMPA Alcalá, Familias 0-3 En Lucha, Comedor Universal y Aprender Sin Calor, ha anunciado este sábado tres iniciativas. Ha registrado una petición de reunión con la consejera; ha solicitado la intervención del Defensor del Pueblo para que valore si se está garantizando el derecho a la educación y recomiende medidas para una solución dialogada, y ha llamado a las AMPAS a presentar reclamaciones formales ante la Consejería por la falta de avances.

Piden también un plan de recuperación curricular al acabar el conflicto, con atención especial al alumnado con necesidades específicas de apoyo. "La Administración educativa tiene la responsabilidad de impulsar activamente el diálogo social", afirma su portavoz, Fernando Mardones. La FAPA Francisco Giner de los Ríos, que no convoca la huelga, también ha pedido que la Consejería se siente con los sindicatos.

Mientras, la presión sigue en la calle: concentraciones diarias ante la Consejería, el encierro de miembros del comité en la Dirección General de Recursos Humanos el 5 de noviembre y cortes de tráfico en la Gran Vía y la A-42.

El Gobierno regional mantiene su posición. Zarzalejo califica la huelga de política y defiende que ya se reúne con los sindicatos en la Mesa Sectorial, sin ampliar interlocutores; Isabel Díaz Ayuso ha hablado de "corrupción mafiosa de los sindicatos". El comité insiste en que cualquier propuesta se votará entre el profesorado y en que la huelga seguirá mientras no haya negociación.

Garrapatas OPINIÓN

Elisa Ramírez Guerra. 17 noviembre 2026

Una de las cuestiones que trabajamos con nuestros alumnos y alumnas desde las clases de Lengua de secundaria es la capacidad para argumentar adecuadamente, es decir, para defender posturas y opiniones de la mejor manera posible, con argumentos sólidos, educación y respeto. También procuramos que aprendan a comprender e interpretar las argumentaciones de los demás, así como a distinguir un buen razonamiento de una falacia.

Entre estas últimas, una de las más recurrentes es la falacia *ad hominem*, que consiste en atacar al adversario en lugar de rebatir sus argumentos. Les explicamos a los estudiantes que eso no se hace, que está feo y que usarla los descalifica a ellos como interlocutores. Si hay un debate en clase, no les consentimos el ataque personal a sus compañeros cuando estos defienden una opinión diferente a la suya. Les enseñamos a dialogar. Eso hacemos, entre otras muchas cosas, en las aulas de secundaria.

Esta semana, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ante la persistencia de la huelga de los docentes de la región que preside, se ha referido a ellos como garrapatas que «solo quieren cobrar y que no les exijas nada». Dejando a un lado la absoluta falta de lógica en la afirmación de que solo quieren cobrar quienes están renunciando a su sueldo desde hace ya un mes, me gustaría que nos detuviéramos en la alusión aracnológica de la presidenta, que inevitablemente me ha recordado al momento en que Trump se refirió a sus adversarios políticos llamándolos alimañas.

Es conocida la frase atribuida a Sócrates que afirma que cuando el debate se ha perdido, la calumnia es la herramienta del perdedor. También Schopenhauer lo formuló con claridad: «Cuando se advierte que el adversario es superior y se va a perder, se vuelve uno personal, ofensivo, grosero». Incluso Isaac Asimov, a través de uno de sus personajes, afirmaba que «la violencia es el último recurso del incompetente». En definitiva, parece evidente que quien tiene buenos argumentos no necesita recurrir a la violencia.

El insulto, como forma de violencia verbal, es el golpe bajo de quien no sabe, no quiere o no puede razonar. Por otra parte, animalizar o cosificar al otro, les explicamos también a nuestros alumnos, es el primer paso para negarle el respeto, la dignidad, la mínima consideración que hemos de tenerle siempre a cualquier ser humano. En las tutorías, invertimos tiempo y recursos en enseñarles estos principios básicos de la buena educación y de la convivencia pacífica.

Además, en los institutos tenemos por costumbre celebrar, entre otros, el Día Escolar de la No Violencia y la Paz, el Día Internacional para la Tolerancia o el Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela. Luego nuestra presidenta, la elegida por los madrileños para gestionar el dinero público, llama garrapatas a sus docentes en un alarde de civismo. Bien se ve aquí, como siempre, que el insulto dice más de quien lo arroja que de aquel a quien se quiere derribar con tan burdo proyectil.

Sea como sea, no está de más que la señora Ayuso recuerde el inmenso valor de los arácnidos y los insectos en la cadena trófica. Sin ellos, la vida en nuestro planeta colapsaría en muy poco tiempo, y puede que, en caso de colisión con un meteorito, tal vez a garrapatas y otras alimañas les espere una larga vida. Quizá sea eso precisamente lo que le molesta a nuestra presidenta: la certeza de que estos docentes se han aferrado con tanta fuerza a sus principios que pueden muy bien sobrevivir al aliento destructor de sus palabras. Mientras, mosquitos, lombrices y garrapatas seguirán sirviendo de alimento a miles de aves que, como nuestros alumnos, podrán volar alto gracias a ellas.

Elisa Ramírez Guerra. Profesora de Lengua y Literatura, autora del Blog Albergue de Dudas y de la novela "La calle donde moriremos".

Más exigencia no significa necesariamente más aprendizaje

OPINIÓN

Una lectura crítica del programa educativo del PP

Francisco Imbernón. 18 noviembre 2026

El programa educativo presentado por Alberto Núñez Feijóo del PP recupera algunas de las ideas que han marcado buena parte del debate educativo-ideológico de las últimas décadas como endurecer las condiciones para pasar de curso, sustituir la LOMLOE, modificar el acceso a la profesión docente y ampliar la libertad de elección de centro, entre otras propuestas. No se trata únicamente de medidas técnicas. Detrás de ellas reaparece una determinada ideología de entender la educación, el profesorado y la responsabilidad de la escuela ante las desigualdades sociales.

Conviene analizar algunas de estas propuestas pedagógicamente más allá de las declaraciones políticas y de las intenciones que se les atribuyen. No basta con invocar la exigencia, el mérito, la excelencia o la libertad

para demostrar que una política educativa es adecuada. Son palabras, pero también pueden convertirse en conceptos seductores que ocultan decisiones ideológicas, simplifican problemas complejos y presentan como soluciones lo que, en ocasiones, constituye una vuelta a planteamientos que la investigación educativa lleva tiempo cuestionando.

La pregunta no es si queremos una educación exigente. La cuestión es qué entendemos por exigencia, a quién se la pedimos, en qué condiciones se desarrolla y qué hacemos cuando el alumnado no aprende. También debemos preguntarnos si las medidas propuestas mejoran las condiciones de enseñanza o si trasladan la responsabilidad del fracaso a los propios estudiantes, a sus familias y a los docentes, sin revisar suficientemente las condiciones institucionales y sociales en las que trabajan.

Repetir curso no garantiza mejorar el aprendizaje

Una de las propuestas más significativas del PP es recuperar en la Educación Secundaria Obligatoria el principio de que se pasa de curso con las asignaturas aprobadas. Ello supone endurecer las condiciones de promoción.

¿Qué idea de aprendizaje hay detrás de esta propuesta? Parece recuperarse una lógica según la cual el alumno que no alcanza determinados resultados debe permanecer un año más en el mismo nivel, como si repetir el curso constituyera, por sí mismo, una oportunidad adicional de aprender.

Sin embargo, la investigación cuestiona desde hace tiempo que la repetición sea una respuesta eficaz y generalizable a las dificultades escolares. Un estudio publicado en 2024 en ***European Journal of Education***[1], basado en más de 146.000 estudiantes, encontró efectos negativos de la repetición sobre las competencias del alumnado en España mediante una metodología que intentaba aproximarse a las relaciones causales. Estos resultados obligan a cuestionar la idea de que repetir sea una garantía de mejora.

Repetir un curso no equivale necesariamente a recuperar los aprendizajes que no se han adquirido. Si las dificultades persisten porque no se han identificado a tiempo, porque faltan apoyos, porque las condiciones del aula dificultan la atención educativa o porque el alumnado necesita una intervención diferente. Repetir sin modificar esas condiciones puede significar volver a vivir la misma experiencia de fracaso.

La primera pregunta de una política educativa responsable no debería ser cuántas asignaturas hay que suspender para repetir, sino por qué tantos estudiantes siguen teniendo dificultades y qué debemos cambiar para evitar que estas se acumulen.

¿Qué modelo de profesorado propone el PP?

El PP propone también sustituir la LOMLOE por un nuevo marco educativo. España conoce bien esta dinámica, cada cambio político importante parece reclamar una nueva reforma, una nueva terminología y manera de reorganizar la vida escolar. Se anuncian modificaciones que, a menudo, no han tenido tiempo suficiente para consolidarse, mientras el profesorado debe adaptar sus prácticas, sus programaciones y sus procedimientos a nuevas exigencias.

Antes de anunciar la sustitución de una ley, sería necesario precisar qué problemas concretos se pretende resolver, qué resultados se esperan, qué investigaciones fundamentan las medidas y qué recursos permitirán desarrollarlas.

La alternancia política no debería traducirse en una refundación permanente de la escuela. La educación no puede estar sometida a una sucesión de cambios que obligan al profesorado a convertirse en ejecutor de decisiones ajenas, en lugar de reconocerlo como profesional con capacidad para analizar, decidir y transformar su práctica.

Libertad de elección e igualdad de oportunidades

También debemos mirar con atención qué modelo de carrera profesional del profesorado se propone. Si consiste en una escala de categorías, acreditaciones, méritos individuales y evaluaciones externas, puede acabar reproduciendo una lógica competitiva que debilite la colaboración entre docentes. La profesión docente no mejora cuando cada profesional se ve obligado a demostrar individualmente que merece avanzar, sino cuando existen condiciones para compartir conocimientos, investigar sobre la práctica, acompañar a otros compañeros y participar en proyectos colectivos de transformación.

No podemos exigir una educación innovadora mientras mantenemos modelos de organización que dificultan la autonomía y la colaboración como se está viendo en algunas comunidades autónomas. Ni podemos reclamar compromiso al profesorado sin preocuparnos por su bienestar, su participación en las decisiones y su capacidad para intervenir en la definición de las políticas educativas.

También el programa del PP defiende que las familias puedan elegir colegio en todo su municipio, que los conciertos educativos tengan una duración mínima de seis años y que la financiación cubra el coste real de las plazas.

La investigación comparada ha advertido de estos riesgos. La libertad no debería convertirse en un mecanismo por el que algunas familias concentran las mejores oportunidades mientras otras quedan condicionadas por la falta de alternativas. No se puede defender la libertad de elección y dejar en segundo plano las condiciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades.

La escuela pública es una institución fundamental para la cohesión social, la democratización del conocimiento y la construcción de una ciudadanía plural. Las políticas educativas deben reforzar su capacidad para educar a todo el alumnado, no limitarse a organizar una oferta de centros que compiten por atraer a determinadas familias.

También debemos preguntarnos qué significa financiar los conciertos educativos para cubrir el coste real de las plazas. Si se utiliza financiación pública, debe existir una correspondencia clara con las obligaciones públicas como gratuidad efectiva, transparencia, ausencia de barreras económicas, cumplimiento de las reglas de admisión y participación en una distribución equilibrada del alumnado.

Las propuestas analizadas vuelven a situarnos ante una cuestión esencial de política educativa. ¿Queremos una escuela que responda a las dificultades aumentando las exigencias individuales, seleccionando con mayor dureza y ampliando la competencia entre centros? ¿O queremos una escuela que mantenga expectativas elevadas, pero que asuma también la responsabilidad de crear las condiciones para que todo el alumnado pueda alcanzarlas?

Una escuela exigente que dicen no es la que selecciona mejor a quienes tienen más posibilidades de éxito, sino la que consigue que más estudiantes aprendan. Una profesión docente no es la que acumula filtros, acreditaciones y obligaciones, sino la que dispone de preparación, autonomía, reconocimiento y condiciones para transformar la educación. Y una política educativa responsable no es la que promete recuperar el rigor, sino la que demuestra que sus decisiones mejoran el aprendizaje sin dejar a nadie atrás.

La educación no necesita más consignas que aparenten resolver sus problemas. Necesita políticas que se atrevan a abordarlos en su complejidad, que escuchen al profesorado y a las comunidades educativas y que entiendan la innovación como un proceso colectivo de transformación. Esa es la exigencia que deberíamos pedir a cualquier programa electoral.

Francisco Imbernón. Catedrático de Pedagogia de la Universidad de Barcelona.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Huelga educativa y diálogo OPINIÓN

La negativa a negociar pesa más que una discrepancia laboral. Desde Sócrates a Freire o de Dewey a Nussbaum; todos coinciden en lo esencial: la educación es un diálogo, y la democracia se aprende practicándola. Una administración que no escucha a su profesorado no solo pierde una negociación. Enseña, sin querer, que hablar no sirve para nada.

Juan José Vergara Ramírez. 13-11-2026

El 14 de octubre empezó en Madrid una huelga indefinida en la enseñanza pública no universitaria. Afecta a unas 65.000 personas docentes y a más de 666.000 estudiantes. Aún estamos esperando leer que la administración se ha sentado a dialogar.

El malestar no es solo de Madrid

Sería un error pensar que el malestar es exclusivo de Madrid y el conflicto de una única etapa. La Educación infantil (0-3 años) lleva meses en pie de guerra: en Madrid arrancó el 7 de abril. En mayo hubo un paro estatal de 24 horas que afectó a más de 60.000 profesionales. En Baleares hubo protestas y encierros desde septiembre, y una jornada de huelga el 6 de octubre.

Las educadoras y educadores piden salarios por encima del mínimo interprofesional, menos alumnos y alumnas por aula y reclaman la “pareja educativa”. La norma estatal de referencia - el Real Decreto 1004/1991- , fija un máximo de 8 bebés en el aula de 0-1 años, 13 en la de 1-2 y 20 en la de 2-3 y invita a que las distintas comunidades autónomas puedan mejorar esas cifras. En Madrid, la ratio de 1-2 años es de 14. Algo muy lejos de las recomendaciones europeas, que hablan de 4, 6 y 8 respectivamente.

Según lo que leo en prensa, en Primaria y Secundaria, el profesorado madrileño pide cinco cosas:

- Bajar las horas lectivas a 22 en Infantil (3-6 años) y Primaria y a 17 en Secundaria.
- Menos alumnado por aula.
- Una subida de 600 euros al mes.
- Medidas contra la segregación escolar.
- Menos burocracia y mejores edificios.

Parece que el descontento no afecta solo a Madrid y esos niveles educativos: Cataluña ha convocado distintos paros desde septiembre. Castilla y León tiene una huelga convocada para el 4 de noviembre. Y las universidades madrileñas pararán el 4 y 5 de noviembre por su financiación.

Qué dicen los datos

Para saber si esas cinco quejas tienen base, he hecho una comparación de las comunidades autónomas apoyada en 120 fuentes, entre ellas el Ministerio de Educación, sindicatos, normativa autonómica y prensa. Sería interesante que se extendiera y revisara detalladamente, pero -sobre todo- que sirviera de base para hacer que se dialogara para buscar soluciones.

En mi búsqueda no encontré ningún dato estadístico que permitiera valorar la burocracia entre comunidades. Por eso se ha sustituido por el gasto público por alumno o alumna en la pública. No es lo mismo, pero es un indicador de cuántos recursos llegan a cada aula. Las ratios son del curso 2023-24 y el gasto, de 2023. Es una primera aproximación al asunto que me sirve para reflexionar sobre el descontento manifiesto del profesorado y las declaraciones que escucho a diario de la administración educativa madrileña.

Con un primer vistazo, Madrid tiene el horario más alto de Primaria: 25 horas. Está un 7,5 % por encima de la media estatal. En Secundaria tiene 19 horas, frente a las 18 del resto, y un 5,3 % más que la media.

También Madrid tiene la Primaria pública más llena del país: 23,2 estudiantes por aula. Es un 21,7 % más que la media. En ESO, solo Cataluña la supera.

En salarios Madrid no es la peor. Pero tampoco está bien situada. Podríamos decir que está en una posición media-baja con respecto al resto lo que se agrava ya que es la región con más actividad económica y consiguientemente más coste de vida.

Según los datos consultados, Madrid tiene el índice más alto en relación con la segregación: 0,42. La mayoría de las comunidades ronda entre 0,25 y 0,34, por lo que está un 34 % por encima de la media.

En relación con el gasto por alumno y alumna, Madrid es la que menos invierte: 6.502 euros por estudiante. Es un 23 % menos que la media. El País Vasco invierte 12.484, casi el doble.

En absoluto quiero entrar en la guerra de datos. Los recogidos, de esas 120 fuentes, han sido una búsqueda inicial y es cabal pensar que tanto administraciones, sindicatos y estudiosos podrán ofrecerlos con mayor rigor. Pero lo que está claro es que Madrid no queda muy bien parada. Algo que evidencian decenas de docentes cuando salen a la calle a pedir diálogo. Parece aconsejable que los responsables educativos y docentes abrieran un marco para iniciarlo.

La consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, la ha calificado la huelga actual de “política” y “electoralista”. Es una opinión legítima, pero no parece responder a los datos de que disponemos. Si las horas lectivas son las más altas, si las aulas están más llenas, si la segregación es la mayor y la inversión por alumno es la menor, el conflicto tiene una base objetiva y exige que ambas partes se sienten a buscar soluciones. Se puede discutir cuánto hay que bajar las ratios o cuánto subir los sueldos. Lo que no se puede es negar que hay un problema.

Parece sensato, entonces, que el profesorado madrileño exija diálogo. Sus cifras se disparan respecto a la media nacional. Pero ese diálogo no se produce.

El diálogo es contenido educativo

Una vez visto esto, mi interés no se centra específicamente en la guerra de datos. Esto no va solo de salarios ni de horas. Va de qué enseñamos con lo que hacemos.

La escuela enseña mucho más de lo que dice el currículo. Enseña con el ejemplo. El alumnado aprende cómo se resuelven los conflictos observando cómo los resuelven las personas adultas. Aprende si se escucha, se dialoga o se castiga.

Nuestras leyes educativas piden formar a una ciudadanía crítica y participativa. Piden educar para la convivencia, para la resolución pacífica de conflictos, para los valores democráticos.

Cuando hay un desacuerdo, lo correcto es sentarse, escuchar, argumentar y buscar un punto común. Y cuando existe un conflicto lo sensato es sentarse juntos y dialogar. Sin embargo, ven como sus profesores piden diálogo y la administración educativa se lo niega ¿Qué lección ha recibido el alumnado? ¿La de la palabra o la del silencio?

No se puede enseñar a dialogar si no se dialoga. Esto no es una idea nueva. Es de las más antiguas de la educación.

Sócrates no daba lecciones. Preguntaba. Platón le hace decir en la Apología: “Una vida sin examen no merece ser vivida”. Examinar la vida exige hablar con otras personas. Poner los datos sobre la mesa, dudar y contrastar. Pero el primer paso para dialogar es sentarse juntos.

Más de veintitrés siglos después, Paulo Freire dijo algo parecido desde otro lugar. Para él, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo”. Freire criticaba lo que llamó educación bancaria (los docentes depositan datos y el alumnado los guarda). A eso opuso la educación dialógica. Y avisó de que el diálogo no es una técnica. Exige humildad, confianza en las demás personas y respeto. Sin ellas, decía, solo hay monólogo con apariencia de conversación. A ello le precedía un concepto emocionante: la esperanza que él no entendía como algo pasivo, sino como un motor que mueve a la acción.

John Dewey llegó a la misma idea por el camino de la democracia. En Democracia y educación escribió que esta es más que una forma de gobierno: es “un modo de vida”. No se aprende leyendo sobre ella. Se aprende viviéndola. Por eso defendía que la escuela fuera una pequeña comunidad donde se practica lo que luego se pide en la sociedad.

Vygotsky aportó la base psicológica. Aprendemos primero con otras personas y después por nuestra cuenta. El lenguaje compartido, la conversación, es la herramienta con la que se piensa. Un aula sin diálogo es un aula donde se piensa menos.

Más cerca de hoy, Martha Nussbaum sostiene en Not for Profit (2010) que la democracia necesita una educación que no se subordine al beneficio económico. Para ello recupera la pedagogía socrática: preguntar, argumentar e imaginar el punto de vista de otras personas.

Una buena forma de dialogar es poner los datos sobre la mesa y debatir en torno a ellos. Algo que pedimos a nuestro alumnado pero que no parece ser el modelo de resolución de conflictos más allá. Al menos el que se está usando en este asunto.

Por eso la negativa a negociar pesa más que una discrepancia laboral. Desde Sócrates a Freire o de Dewey a Nussbaum; todos coinciden en lo esencial: la educación es un diálogo, y la democracia se aprende practicándola. Una administración que no escucha a su profesorado no solo pierde una negociación. Enseña, sin querer, que hablar no sirve para nada.

¿Cómo vamos a pedir al alumnado que resuelva sus conflictos hablando si quienes gobiernan no lo hacen? ¿Qué aprende una clase cuando su docente es ignorada? ¿Tiene sentido discutir si la huelga es “política” cuando los datos parecen respaldarla? ¿Qué cuesta más: sentarse a hablar o mantener un conflicto indefinido? ¿Quién pierde más cada día de huelga: las familias, el profesorado o el alumnado? ¿Y si el primer paso para mejorar la educación fuera escuchar a quienes la hacen cada día?

Una escuela que no dialoga no puede enseñar a hacerlo.

Estudiantes OPINIÓN

Estudiantes. Así se les llama en los campus universitarios. Alumnas y alumnos en colegios e institutos. La Generación Z en los medios. ¿Qué pasa con esa juventud que inunda calles y plazas y vive en las redes? ¿Qué se hace desde las aulas?

Jesús Jiménez Sánchez. 17-11-2026

En noviembre (17N) se celebra el *Día del Estudiantado*, recordando el asalto nazi (1939) a residencias y universidades checas. Y estudiantes son muchos de los jóvenes que salen estos días a la calle y plazas de tantas ciudades europeas. Crecieron con la crisis financiera de 2008 y la pandemia y aprendieron a ser ciudadanos en un entorno digital. Es la generación más hiperconectada de la historia, la que ha alcanzado mayores niveles educativos y, posiblemente, la que más derechos ha conquistado. Pero existe una insatisfacción generalizada, por mucho que vivan en la sociedad del bienestar: ¿lo es para ellas y ellos? Las manifestaciones riman en consonante en todos los países: falta de expectativas, problemas en el acceso a la vivienda, derecho a una educación en igualdad de oportunidades. En el fondo, como decía hace poco en la prensa Daniel Cohn Bendit, uno de los líderes del mayo francés del 68, “hoy lo que piden es, simplemente, un futuro”. Y ese futuro debiera cimentarse en las aulas: ésa es la misión fundamental de la institución escolar, desde la escuela de primaria hasta la universidad.

Evidentemente, no toda la juventud nativa digital (centennials) puede cortarse con el mismo patrón. ¡Ni mucho menos! Hay diferencias entre grupos y entre personas. Por supuesto. También si solo se pone el foco en quienes están en este momento en las aulas. Pero estudiantes de secundaria y de universidad comparten preocupaciones sobre nuestro sistema de educación y formación.

A los estudiantes les preocupan (y mucho) los problemas que tienen en los centros, universitarios y no universitarios. Falta de apoyos educativos, deficiencias en climatización y un largo etcétera de necesidades que deberían atenderse sin demora. Esencialmente, las quejas van hacia la falta de financiación de la pública, justamente la que escolariza el mayor porcentaje de alumnado con necesidades específicas. Quejas compartidas con familias y trabajadores de la enseñanza a quienes no les hacen ningún caso ciertos gobiernos autonómicos porque prefieren mirar hacia otro lado. Para algunos, eso de la “prioridad” que airean no debe ser una mejor atención a su enseñanza pública. ¡Luego dirán…!

A los estudiantes les preocupan (todavía más) sus mismos estudios. Primero, porque un número notable de jóvenes no han podido elegir lo que querían estudiar. En unos casos, por falta de plazas asequibles en la pública. En otros, por no existir esa oferta preferida en su lugar de residencia y carecer de recursos para matrícula y vivienda en una ciudad alejada de su domicilio familiar. Es verdad que en los últimos años han mejorado bastante las becas y ayudas al estudio, pero siguen siendo insuficientes y, además, llegan tarde a los beneficiarios. Lo de la igualdad de oportunidades todavía queda muy lejos. ¡Luego dirán…!

Y los estudiantes se preguntan para qué sirve lo que estudian. Es lo más preocupante. Comprueban que los planes de estudio y los currículos apenas están conectados con la realidad de la que (se supone) será la profesión para la que estudian. Los títulos académicos tienen escaso valor en el mercado laboral y en muchos casos necesitan una ampliación (máster, curso especialización) que no pueden costearse. La educación ha dejado de servir como ascensor social. ¡Luego dirán…!

Luego dirán que los estudiantes son tal o cual. Que si apáticos o extremistas. Que las acampadas y manifestaciones están manipuladas por unos y por otros. Que no saben lo que piden. Que no hay que mezclar las protestas estudiantiles con las del acceso a la vivienda. Que "la juventud" vive bastante mejor "que vivíamos nosotros". Y tal y tal…

No bro. Eso no renta. Porque, se diga lo que se diga, un hecho parece cierto: lo que ahora mismo está moviendo a miles y miles de estudiantes por toda Europa es su insatisfacción personal y colectiva. Y esa es la clave: insatisfacción ante los estudios y, sobre todo, ante la falta de expectativas profesionales. Para muchos el futuro ha dejado de ser una promesa: es una amenaza. Sobre eso hay que meditar. Tanto los responsables políticos como el profesorado. Más financiación: para mejorar las condiciones de escolarización. Revisión de currículos y metodologías: tal vez estamos preparando a las nuevas generaciones para el mundo que van a encontrar y a tener resistencia ante la frustración. Pues tendremos que replantearnos muchas cosas en el sistema de educación y formación. Para mantener la esperanza. Porque la esperanza son esos estudiantes y el futuro será lo que ellos decidan. No vayamos a creer que lo único bueno es lo que hemos hecho los mayores...