

**C  
A  
T  
E  
D  
R  
A  
N  
O  
V  
A**

**REVISTA DE LOS  
CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO**

DICIEMBRE 2016  
NÚM. 40



Un laboratorio  
del Instituto  
Isabel la Católica  
de Madrid





# CATEDRA NOVA

## CATEDRA NOVA REVISTA DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

Edita: **ANCABA**,  
Asociación Nacional de  
Catedráticos de Instituto

Presidente:  
**Felipe José de Vicente**

Vicepresidente y  
Secretario General:

**Rafael Coloma**

Tesorero:

**Miguel González**

Vocales:

**Ramón Bohigas  
Josep Otón**

*Correspondencia:*  
*Secretaría general*  
*Apartado de Correos, 544*  
*03080 Alicante*  
*Tel: 607040291*

[ancaba@ancaba.net](mailto:ancaba@ancaba.net)

[www.ancaba.net](http://www.ancaba.net)

ISSN: 1135-2981

Maquetación: Mercè Espiell

© de la edición y maquetación: ANCABA

© de los artículos: sus autores

ANCABA no comparte necesariamente las  
opiniones de los artículos que son  
responsabilidad de sus autores



# CATEDRA NOVA

## ÍNDICE

<b>25 AÑOS DE "CHARTER SCHOOLS": MUCHAS LUCES, ALGUNAS SOMBRAS .....</b>	<b>4</b>
<b>¿CÓMO SE PERCIBE LA IDENTIDAD DEL PROFESIONAL DE LA DOCENCIA DESDE SUS DIFERENTES ESFERAS? .....</b>	<b>8</b>
<b>EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN EN LOS VALORES .....</b>	<b>16</b>
<b>LA LIQUIDACIÓN DEL SABER .....</b>	<b>24</b>
<b>¿POR QUÉ LOS MEJORES ALUMNOS (NO) QUIEREN SER PROFESORES? .....</b>	<b>27</b>
<b>NOTICIAS DE ANCABA .....</b>	<b>30</b>
<b>PUBLICACIONES EN CATEDRA NOVA .....</b>	<b>35</b>
<b>ANCABA ASOCIACIÓN .....</b>	<b>36</b>

## **25 AÑOS DE "CHARTER SCHOOLS": MUCHAS LUCES, ALGUNAS SOMBRAS**

¿Es la mayor autonomía en la gestión una garantía para el éxito de un colegio? Depende de para qué se emplee. Algo tan obvio explica que entre las charter schools (CS) exista una gran diferencia en cuanto al rendimiento académico, más que entre las escuelas públicas, aunque predominan los buenos resultados. Para los próximos años queda un reto: seguir aumentando la capacidad de elección de los padres y al mismo tiempo contribuir a integrar una sociedad fuertemente segregada.

En 1991, el estado de Minnesota aprobó la primera ley que contemplaba la creación de escuelas públicas de gestión privada, las CS. La idea partió de Albert Shanker, un conocido sindicalista norteamericano. En 1987 Shanker visitó una escuela en Suecia: le fascinó la autonomía de los profesores en todos los aspectos. También le gustó que la admisión y el agrupamiento de alumnos hubieran sido diseñados para mezclar en cada clase a estudiantes de todos los estratos socioeconómicos.

A su vuelta, Shanker comenzó a movilizarse para implantar un modelo parecido en su país. Pensaba que podía ser un estímulo para una red pública que estaba fracasando en varios aspectos: el nivel académico y de disciplina era bajo, en parte por la poca motivación de unos profesores que apenas tenían voz en la gestión del centro; además, tampoco se estaba consiguiendo el objetivo de la integración: estudiantes ricos y pobres se concentraban en diferentes colegios.

La palabra charter (carta constitutiva) sugería a Shanker la idea de unas escuelas autónomas, guiadas por unos principios establecidos por los profesores. Gracias a esta libertad de actuación, servirían como pequeños laboratorios pedagógicos, de forma que sus éxitos se pudieran replicar en los centros estatales. Si, por el contrario, no mejoraban los resultados, perderían la financiación pública. Por otro lado, la mezcla de alumnos de todas las etnias y clase sociales sería un principio rector.

### **Las charter, en números**

25 años después de la ley de Minnesota, hoy día existen –según datos de la National Alliance for Public Charter Schools– cerca de 6.800 CS en todo el país, que ofrecen una opción gratuita a familias que de otro modo no tendrían otra que la escuela pública de su zona. En total, las CS escolarizan a casi tres millones de estudiantes (en el último curso crecieron en

250.000), un 6% de todos los matriculados en la red pública. Aunque la prensa suele centrarse en las grandes cadenas de colegios gestionados por una misma entidad (generalmente sin ánimo de lucro), estas solo representan el 40% del total. El 60% restante son, por tanto, escuelas independientes, gestionadas por equipos de profesores, asociaciones de padres, comités vecinales, etc. Están extendidas por casi todo el país, aunque tienen especial desarrollo en el sur y el oeste, además del Distrito de Columbia, donde más del 40% del alumnado público asiste a uno de estos centros.

Algunas características distinguen a las CS de los centros públicos. Por ejemplo, el tamaño: la mayoría (51%) escolarizan a menos de 300 alumnos, mientras que en la red estatal este tipo de escuelas apenas supone un 30% del total. Además, ocho de cada diez CS están situadas en grandes poblaciones, tanto dentro de la ciudad como en las zonas residenciales periféricas (suburbs), por solo un 56% de las públicas.

Un punto muy debatido es la composición racial y socioeconómica de las CS. Algunos estudiosos consideran que la evolución de este modelo lo ha alejado de la idea original de Shanker, y proponen algunas medidas para recuperar el carácter integrador. Lo cierto es que ya la primera ley de Minnesota, a pesar de insistir en la convivencia de todas las razas y clases sociales como una característica importante, señalaba como prioridad que se abrieran este tipo de escuelas en barrios con una mayor concentración de alumnos desaventajados. Debido en parte a la dinámica segregadora de las principales ciudades estadounidenses, hoy en día un importante porcentaje de las CS tienen una población estudiantil mayoritariamente negra (un 24%, por solo un 9% de las públicas) o hispana (23%; 15% en la red estatal).

Lo mismo ocurre con el estatus socioeconómico: en cuatro de cada diez CS, más del 75% de los alumnos podrían recibir subvención total o parcial para el comedor escolar (una forma de medir la pobreza); esto solo ocurre en una cuarta parte de los centros públicos.

### **Diversidad: en los extremos de la tabla**

Se puede decir, por tanto, que en general las CS atienden a la población desaventajada en mayor medida que las públicas. A cambio, el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales o con bajo nivel de inglés es mayor en las aulas estatales.

Ahora bien, la mayor tasa de alumnos pobres y de minorías étnicas en las CS deriva en parte de que muchas de ellas están situadas en el interior de

las ciudades, donde hay más segregación racial. Para eliminar este factor de distorsión en la comparación, un minucioso estudio publicado por el American Enterprise Institute ha investigado las diferencias raciales, socioeconómicas y educativas en los alumnos de los colegios situados en un mismo barrio.

La principal conclusión del estudio es que las CS son más diversas entre ellas y respecto a las públicas de su mismo barrio que estas últimas entre sí. La diversidad se produce, además, en los dos extremos de la comparación. Por ejemplo, un 17% de las charter estudiadas tienen una proporción de alumnado negro sustancialmente superior a la media de los centros públicos de alrededor; por otro lado, en un 8% la concentración de estudiantes negros es sustancialmente inferior. Los colegios estatales son mucho más homogéneos: solo un 5% sobresale por cada uno de los dos extremos. Algo semejante ocurre con los estudiantes hispanos.

Suele decirse que parte del éxito de las CS es consecuencia de que acogen a pocos estudiantes con necesidades educativas especiales o con bajo nivel de inglés. En efecto, hay muchos menos alumnos del segundo tipo que en las escuelas públicas; pero en cuanto a los del primer tipo, la diferencia es pequeña.

El estudio examina también la idea de que los buenos resultados académicos de las CS se deben en parte a su rígida disciplina. Los datos demuestran que hay unas cuantas charter que castigan a sus alumnos con más frecuencia que los centros públicos, pero es mayor el número de las que castigan menos.

### **Pobreza y resultados**

En cuanto a la concentración de la pobreza, volvemos a observar el mismo fenómeno: las charter sobresalen por los dos extremos, mientras que el panorama es más homogéneo en los centros públicos. No obstante, incluso en estos se percibe una importante estratificación: esto parece indicar que también en la red estatal hay padres que eligen el colegio de su hijo teniendo en cuenta el perfil socioeconómico del alumnado.

La mayor heterogeneidad de las CS se percibe también en el nivel académico: un 44% de sus alumnos obtienen puntuaciones notablemente más altas que los de los colegios públicos cercanos. Es también significativa, aunque menor, la proporción de CS que dan peores notas: el 34%. Entre los colegios públicos, las diferencias no son tan grandes.

## **Objetivos para los próximos 25 años**

Recientemente se han publicado varios libros para conmemorar el 25 aniversario de las charter schools. Uno de ellos, *The Founders. Inside the revolution to invent (and reinvent) American's best charter schools*, estudia los comienzos de este movimiento y el modelo de las escuelas más exitosas. En el prólogo, Arne Duncan, secretario de Educación de Estado Unidos, señala algunos de los retos que quedan por afrontar en los próximos 25 años. Uno es la atención a estudiantes con bajo nivel de inglés o dificultades de aprendizaje, de los que hoy en día se encarga mayoritariamente la red pública. Otro es la mayor integración socioeconómica y racial, aunque Duncan reconoce que en muchos casos la concentración de un alumnado homogéneo en las CS haya sido la consecuencia de optar deliberadamente por establecerse en los barrios más pobres.

También es necesario reducir la rotación de profesores, claramente mayor que en los centros públicos. Según algunos estudios, buena parte de la diferencia viene determinada por las características del profesorado (más joven, con menos experiencia, menos sindicado) y de los propios colegios (barrios deprimidos, alumnos más problemáticos). En todo caso, la escasez de docentes experimentados supone un obstáculo importante para mejorar el rendimiento académico.

Con todo, las CS cuentan con una creciente aceptación por parte de los norteamericanos. Haciendo balance de estos 25 años, es fácil entender por qué: han ampliado enormemente la capacidad de elección de muchas familias, especialmente las más vulnerables, y han construido un modelo que, con la lógica variedad que da la libertad pedagógica, ha resultado bastante exitoso.

(Fuente: ACEPRENSA)

## **¿CÓMO SE PERCIBE LA IDENTIDAD DEL PROFESIONAL DE LA DOCENCIA DESDE SUS DIFERENTES ESFERAS?**

### **Resumen de la ponencia presentada en el Seminario "La profesión docente a debate: Nuevas perspectivas" (Universidad Autónoma de Madrid)**

Felipe-José de Vicente Algueró, Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, Consejero Escolar del Estado por el grupo de profesionales de reconocido prestigio.

En el curso 2012-13 había en España 670.864 docentes, de los cuales el 71% está en la enseñanza pública, un colectivo muy numeroso, complejo y con un abanico de opiniones, diferencias y sensibilidades muy amplio. No obstante, es posible encontrar algunos rasgos mayoritarios en el colectivo. La profesión docente ha sufrido un sustancial cambio desde la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), especialmente en la enseñanza secundaria, y por la aplicación de corrientes pedagógicas que tienden a presentar un nuevo modelo de docente que muchos profesores perciben más como una especie de asistente social que como transmisor de conocimientos.

A pesar de aciertos indudables, de los objetivos ambiciosos y de un voluntarismo excesivo, la LOGSE fue objeto de una fuerte polémica prácticamente desde el momento de su aprobación. Aunque fue saludada como una ley "progresista" y de izquierdas, no han faltado intelectuales y profesores de talante izquierdista que han criticado duramente la Ley. Además, la LOGSE ha contado con la hostilidad de una parte importante de quienes debían aplicarla, los profesores, singularmente los de enseñanza secundaria. Sin el apoyo entusiasta de los principales agentes de la reforma, difícilmente se puede acometer un cambio educativo de esta envergadura.

Probablemente tiene razón el profesor Joaquín Prats, por cierto alto cargo de Educación durante la elaboración de la LOGSE, cuando ha escrito: "Si (...) sumamos la exigencia de aplicar un determinado modelo de toma de decisiones curriculares que complica, innecesariamente, la programación didáctica de los centros y que no ha partido de la tradición pedagógica y la cultura profesional de nuestros docentes, podemos decir que las soluciones que proponía la LOGSE para los principales problemas didácticos

(diversidad, asunción de competencias y conocimientos, criterios de promoción, etc.) no se han ajustado a las exigencias.”<sup>1</sup>

En lugar de estabilizar el sistema educativo español en torno a un proyecto compartido e ilusionante, la LOGSE abrió una etapa de cambios legislativos como nunca había ocurrido anteriormente en España:

- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)
- Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)
- Ley Orgánica de Educación (LOE)
- Ley para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)

En todas estas leyes se tocaba de pasada la función docente, pero sin establecer una carrera profesional atractiva y estimulante. Una vez más, el profesorado quedaba relegado a un objeto decorativo. Las reiteradas promesas de los diversos gobiernos de acometer un Estatuto de la Función Docente han quedado en el olvido y la falta de una verdadera carrera profesional contribuye a la desilusión de los docentes. En algún caso, incluso, se ha legislado para desincentivar a los docentes. Es el caso del llamado “Decreto de Plantillas”, emanado de la Generalitat de Cataluña que en lugar de establecer el acceso a los puestos de trabajo por mérito y capacidad introduce el amiguismo y la arbitrariedad al disponer que las direcciones concreten unos “perfiles” para las plazas vacantes a las que se accede al final mediante una más que subjetiva entrevista con el candidato. De este modo, ¿de qué sirve acumular méritos y años de servicio si, al final, un candidato con menos méritos objetivos se queda con la plaza porque se adecua al “perfil” y seduce en la entrevista al director del centro?

Digámoslo alto y claro: el profesorado sigue siendo el principal factor de calidad en la educación. Y un profesorado sin incentivos profesionales, sin carrera docente, reconvertido en una especie de asistente social cuyo fin primordial es aguantar a sus treinta alumnos dentro del aula como sea, jamás podrá mejorar la educación. Según el sociólogo Hatti<sup>2</sup>, después del esfuerzo del alumnado que contribuye en un 40% a la calidad educativa, el profesorado es el segundo factor, con un 30% de incidencia.

---

<sup>1</sup> Prat, J.: “Luces y sombras de la reforma educativa”, ponencia presentada en Jornades d’Ensenyament Secundari de FETE-UGT de Catalunya, Barcelona, 1-XII-2001

<sup>2</sup> López Rupérez, Francisco, “Fortalecer la profesión docente”, Madrid, 2014, p. 44

El rol de profesorado está cambiando y produciendo en muchos casos una verdadera crisis de identidad que tiene mucho que ver con el modelo de escuela que se defiende: transmisora de conocimientos o ámbito lúdico-educativo-socializador. La profesión docente está hoy sometida a fuertes presiones sociales. Muchos padres han dimitido de su papel, trasladándolo a la escuela. Se pide a los profesores que enseñen su asignatura, que eduquen los buenos modales, que hagan de mediadores familiares, que resuelvan conflictos, que orienten sobre el futuro profesional, que resuelvan trastornos psicológicos, que introduzcan las nuevas tecnologías, que no paren de formarse.

Es mucho lo que se pide al profesorado, por eso, en otros sistemas educativos se ha optado, razonablemente, por diferenciar claramente entre funciones docentes y no docentes, dentro de un marco general en que el centro educativo es cada vez más polimórfico. En el sistema francés, por ejemplo, hay 3 tipos de profesionales para ejercer funciones que hoy cargan sobre los docentes en el sistema español:

- ✓ "surveillants" o celadores que ejercen labores de vigilancia y ayuda en funciones no docentes,
- ✓ "aides éducateurs" que realizan funciones de apoyo docente (informática, actividades culturales, talleres...)
- ✓ docentes

La sobrecarga de trabajo, la crisis de identidad, la falta de reconocimiento social, los continuos cambios legislativos, etc. han hecho mella en las actitudes del profesorado y también en su salud mental. El 30% del profesorado tiene problemas de salud mental, mayoritariamente estrés o agotamiento emocional dando lugar al síndrome del "profesor quemado".<sup>3</sup> Otra prueba del profundo desgaste de la profesión docente es la ingente cantidad de docentes que se acogen a la jubilación anticipada a los 60 años (más del 90%) ya que se les hace imposible alargar más su vida laboral. En realidad se produce una triste expulsión indirecta del sistema educativo de los profesores con más y mejor experiencia sin que las administraciones educativas hayan hecho absolutamente nada por retenerlos, mediante medidas incentivadoras, como, por ejemplo, una reducción significativa de la carga lectiva. Los recortes en el gasto educativo de estos últimos años han recaído injustamente en el profesorado, aumentando su carga lectiva y reduciendo su retribución, es decir, trabajar más por menos dinero. A la vez se han reducido las ya escasas medidas de promoción profesional: los concursos de acceso a los cuerpos de catedráticos (única vía hoy existente

---

<sup>3</sup> Alonso Fernández, Francisco, "Una panorámica de la salud mental de los profesores", en: Revista Iberoamericana de Educación, núm 66, 2014

de promoción) han quedado congelados sin que se vislumbre en un futuro cercano su activación y, a pesar, de que el Consejo Escolar del Estado ha solicitado de manera reiterada a las administraciones educativas la convocatoria de estos concursos.

¿Qué piensan los profesores? Sorprende que las administraciones educativas nunca se hayan interesado por buscar una respuesta a esta pregunta. Una encuesta masiva, con todas las garantías, hubiera sido muy importante para escuchar a quienes cada día entran en el aula y sus opiniones podrían jugar un papel decisivo en el momento de diseñar políticas educativas e, incluso, explorar consensos encaminados a un pacto educativo. Al fin y al cabo el grado de satisfacción en el ejercicio profesional parece ser el factor de éxito en los sistemas educativos con mejores resultados en las pruebas internacionales, según puso de manifiesto el informe McKinsey en el año 2007.<sup>4</sup> Disponemos, no obstante, de algunas encuestas parciales que, con las debidas cautelas, pueden generalizarse al conjunto del profesorado español. En base a ellas podemos percibir la identidad profesional de nuestros docentes.

### **Apreciación positiva de la profesión docente**

La gran mayoría del profesorado está contento con su trabajo. Según una encuesta entre profesorado de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid<sup>5</sup>, pero que bien puede generalizarse a otras comunidades, un 94% considera que la profesión docente debería estar valorada socialmente entre las más altas (4-5 puntos en una escala de 1 a 5).

Otra cosa bien distinta es como el profesorado percibe la valoración que la sociedad hace de su trabajo. Y en este sentido, la opinión mayoritaria es tan decepcionante como realista: el 63% (casi dos tercios) piensa que la sociedad valora poco o muy poco la docencia. Aunque esta es la percepción que tiene el profesorado de cómo valora la sociedad su trabajo, la opinión inversa, la que tiene la sociedad sobre la docencia, es bastante positiva. En

---

<sup>4</sup> How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top

<sup>5</sup> Pérez Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos. "La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid" Fundación Instituto de Empresa. Madrid, 2009

un estudio de la Fundación BBVA la docencia es la profesión más valorada (media 7,6 puntos) más que la de médico (7,5).<sup>6</sup>

A pesar de esta baja valoración, pero quizás por la alta consideración que los profesores tienen de su trabajo, el 75% dice que las posibilidades de dejar su profesión en los próximos 5 años son ninguna y un 25% que pocas. Y que nadie piense que las posibilidades de dejar la profesión están relacionadas con la falta de alternativas. El 85% constata que si pudiera, volvería a elegir el mismo trabajo.

Otra encuesta de la Junta de Andalucía<sup>7</sup> muestra que el profesorado dice haber elegido la profesión docente por vocación. En particular, un 90,8% le da una valoración superior a 5 a esta cuestión y la valoración media es de un 8,7. La inmensa mayoría del profesorado dice que volvería a ser docente, dando una valoración media de 8,6 y un 88,7% da una valoración superior a 5.

Volviendo a la encuesta sobre el profesorado de enseñanza secundaria de la comunidad de Madrid, el entorno o ambiente de trabajo de los profesores con respecto a las direcciones de los centros o a sus compañeros es valorado muy positivamente, lo que hace de la profesión docente una de las que proporciona mejor ambiente personal. Así, por ejemplo, el 92% valora la relación con sus compañeros de trabajo de manera muy positiva (4-5 puntos en una escala de 1 a 5) y el 82% tiene la misma valoración con respecto a la dirección, en la misma escala. Incluso la relación con los alumnos es valorada de forma altamente satisfactoria: el 88% la considera muy satisfactoria (4-5 puntos en una escala de 1 a 5).

Habremos de concluir, por lo tanto, que los problemas actuales del profesorado no están en la profesión ni en su entorno. Lo están en el ejercicio de un trabajo que, a pesar de ser altamente vocacional y apreciado por quienes lo ejercen, se encuentran con otros problemas cuya resolución se les escapa de las manos.

---

<sup>6</sup> Dpto. de Estudios Sociales y Opinión Pública - Fundación BBVA. Estudio European Mindset: Participación política y social y confianza en grupos profesionales e instituciones, 2009

<sup>7</sup> Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2013

## **Apreciación negativa del ejercicio de la profesión docente**

Un primer y grave problema que detecta el profesorado en el ejercicio de su trabajo es el cada vez más alto desinterés de los alumnos. En enseñanza pública, un 42% del profesorado de secundaria de la Comunidad de Madrid admite que entre 3 o 4 alumnos por cada clase tienen una actitud de rechazo a las normas básicas de disciplina que impiden desarrollar la clase con normalidad. Y un 38% admite tener entre 1 y 3 alumnos en estas circunstancias. Por lo tanto, el 80% reconoce que ha de soportar en sus clases alumnos que no sólo no quieren estar en el aula, sino que tienen conductas claramente disruptivas. Estas cifras se reducen significativamente en la enseñanza privada: al 62%, que sigue siendo un porcentaje alto. En total, el 70% del profesorado tiene problemas diarios con alumnos marcadamente indisciplinados.

En una encuesta de la Fundación Hogar del Empleado,<sup>8</sup> el 90% del profesorado considera que el orden y la disciplina en el centro es el principal factor de calidad, junto con la preparación de los propios docentes. Y, esa misma encuesta, el 87% de los profesores está de acuerdo con la siguiente afirmación: "Deberían tomarse medidas más duras en relación con el comportamiento de determinados alumnos". Lamentablemente la indisciplina sigue siendo hoy un factor presente en muchos centros, sobre todo en los dos últimos cursos de la ESO, en donde los alumnos más indisciplinados son conscientes de que están en el aula obligados. La diversificación a partir de los 15 años, el modelo más extendido en otros sistemas educativos pero anatematizado por los logistas, sería una buena medida para ofrecer salidas dignas a aquellos alumnos que no pueden estar hasta los 16 años en un aula que combine rigor académico y clima de convivencia. La Formación Profesional Básica instaurada por la reciente Ley para la Mejora de la Calidad de la Educación que se puede iniciar a partir de los 15 años puede ser una buena medida, sobre todo porque abre después puentes para seguir con los Ciclos de Grado Medio.

El hecho de tener en un aula a alumnos que rechazan el aprendizaje provoca en el profesorado otros problemas derivados. Según el sindicato UGT, un 37,5% de los docentes se considera bastante estresado por la interacción con los alumnos. El 32,4% declara haberlo sido intimidado alguna vez, y el 5,7% confiesa serlo con cierta frecuencia, es decir, una vez al mes como mínimo. Cada vez es menos noticia que un profesor ha sido víctima de algún tipo de intimidación.

---

<sup>8</sup>"La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación" Noviembre, 2007

La fuente de casi todos estos problemas está, para la mayoría del profesorado, en el propio sistema educativo posterior a la famosa LOGSE que, con la excusa de la reforma, favoreció el igualitarismo, el poco esfuerzo y la concepción del centro educativo como un lugar en donde aprender no es lo más importante. Siguiendo con los datos de la encuesta citada de la Comunidad de Madrid un 45% del profesorado suspende el actual sistema educativo español, el 48 % le da un simple aprobado y sólo el 7% le da una nota de 4 o 5 en una escala del 1 al 5.

Si analizamos la opinión que tienen los profesores sobre la calidad de las diversas etapas del sistema educativo, la encuesta de la Fundación Hogar del Empleado muestra que mientras el 82 y el 69% de los docentes valoran positivamente la enseñanza infantil y primaria, respectivamente, solo el 33% tienen una opinión positiva sobre la ESO, etapa en donde se han dado los cambios más significativos tras la implantación de la LOGSE y toda la filosofía pedagógica que conlleva esta ley.

Precisamente, en esta misma encuesta, se pide a los profesores que valoren los principales cambios introducidos en las reformas educativas recientes. Y así, por ejemplo, las propuestas consideradas más “progresistas” son precisamente las menos valoradas: solo un 32% valora positivamente la llamada “programación por competencias” y un 81% lamenta que no haya itinerarios a partir, por lo menos de 4º de la ESO. Es decir, la inmensa mayoría del profesorado se posiciona en contra de la comprensividad hasta los 16 años, la gran apuesta estrella de la LOGSE.

Pero es que, además, una gran parte de los docentes no creen que las cosas se vayan a arreglar a corto plazo: el 75% piensa que la motivación de los profesores irá a menos. Esta es una de las paradojas de nuestro sistema: mientras la satisfacción vocacional del profesorado es alta, su percepción de eficacia, es decir su motivación y valoración de los resultados de sus esfuerzos, es baja<sup>9</sup>.

Probablemente el tema más controvertido de la LOGSE es el establecer un modelo de enseñanza comprensiva hasta los 16 años. El fondo doctrinal de la LOGSE, el modelo de escuela que implantó en España es el de la llamada “escuela comprensiva” de origen anglosajón. Sorprende que el modelo comprensivo, que contiene algunos aciertos, fuera implantado de una manera excesivamente doctrinal, sin mecanismos compensadores o sin tener en cuenta los fallos que ya se advertían en otros modelos europeos.

---

<sup>9</sup> Carlos Marcelo García. “La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?” En: “Participación Educativa”, febrero 2011. La encuesta es anterior a los recortes salariales y empeoramiento de las condiciones laborales producida por la crisis económica.

La propia UNESCO –defensora de la escuela comprensiva— empieza a recomendar la diversificación a partir de la Conferencia Internacional de la Educación de 1986. La única reforma educativa europea de la década de los años 1990 que establece un modelo cerrado de escuela comprensiva es, precisamente, la española.

La insistencia dogmática del lobby pedagógico-político a favor de mantener la escuela comprensiva hasta los 16 años no solo choca contra la opinión de quienes la padecen, también es contraria a opiniones prestigiosas que alertan sobre sus consecuencias. FEDEA reconocía que el debate sobre la comprensividad debe ser superado: “El sistema educativo español presenta una notable rigidez que dificulta el desarrollo del aprendizaje de cada alumno a la velocidad que requiera. Además, creemos que siempre deben existir, con independencia del nivel actual del estudiante, vías para que pueda permanecer escolarizado. Al final de la educación primaria y secundaria deberían existir pruebas estandarizadas cuyos resultados tengan consecuencias académicas.”<sup>10</sup>

Aún más, los propios inventores de la escuela comprensiva, los ingleses, están reconociendo sus errores. En el documento *Excellence in schools*,<sup>11</sup> publicado por el gobierno británico se puede leer: “No vamos a regresar a los tiempos del examen a los 11 años, pero tampoco estamos dispuestos a continuar defendiendo los fallos de la enseñanza comprensiva a toda costa. Este debate es hoy estéril y no ofrece soluciones”.

Está bastante claro que tenemos en España un profesorado preparado y muy vocacional, pero la profesión docente se ha degradado paulatinamente después de la LOGSE. Parece, pues, que la recuperación de la autoestima del profesorado y su motivación no sólo pasa por cursillos o reciclajes pseudopedagógicos, sino por una reforma del sistema que devuelva al profesor su auténtico rol de transmisor de conocimientos, dotado de autoridad, y entierre, de una vez para siempre, la concepción del docente como un simple animador social pluriforme como parece derivarse ciertos discursos logistas.

---

<sup>10</sup> Fundación de Estudios de Economía Aplicada: “Manifiesto para mejorar el rendimiento del sistema educativo en España”, 17 de mayo de 2012

<sup>11</sup> White Paper: Excellence in Schools (1997) London: Her Majesty's Stationery Office 1997

## EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN EN LOS VALORES

Jordi Osúa Quintana.

Doctor en Ciencias de la Educación Física y del Deporte

El deporte constituye una de las principales ocupaciones de nuestros alumnos y alumnas. Un gran número de niños y adolescentes dedica una gran parte de su tiempo al deporte, ya sea durante las horas de Educación Física escolar, o en la práctica de una actividad extraescolar o el seguimiento televisivo de las competiciones profesionales.

Más allá de sus beneficios físicos, psíquicos y sociales, el deporte también es una escuela de valores, un lugar donde aprender a comportarse según las normas que rigen el funcionamiento social. Esto es así porque la estructura y las reglas de los juegos deportivos responden a los valores y tradiciones propios de una sociedad. Por tanto, al practicar un deporte no solo nos cansamos, divertimos y relacionamos, sino que también interiorizamos una serie de principios y aprendemos a ser ciudadanos de una sociedad determinada.

Lo que conocemos como "deporte moderno" es el resultado de la introducción de los principios derivados de la industrialización y democratización de la sociedad occidental moderna en las actividades físicas. Así pues, la práctica o contemplación de estos deportes "educan" en los valores surgidos de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad) y de la Revolución Industrial (competitividad, progreso, cuantificación, estructuración social o empirismo).

### 1. El deporte y la cultura occidental moderna

El deporte es una de las actividades sociales a través de las cuales se expresa y se da a conocer en todo el planeta la cultura occidental moderna. Los juegos deportivos, resultado de normas culturales concretas, revisten un carácter de rito social. Umberto Eco afirma que las relaciones entre el deporte, la humanidad y la sociedad no sólo han impregnado la civilización europea, sino que la han originado. Por eso, considera que tratar de poner límites a estas asociaciones equivale a intentar dinamitar los fundamentos éticos y conceptuales de la sociedad civil y de la democracia occidentales.<sup>12</sup>

Para Javier Olivera, cada práctica competitiva se inserta en la trama social a la que pertenece, o bien emana precisamente de ese tejido, y representa un

---

<sup>12</sup> Peter Pericles, *Umberto Eco y el fútbol*, Barcelona, Gedisa, 2004, p. 80.

conjunto de valores, símbolos y tradiciones que sintonizan perfectamente con la cosmovisión de ese grupo social. En los Juegos Panhelénicos, a través de los *agones*, se transmitían a la antigua sociedad helénica los valores, las normas, los símbolos y la ideología del sistema cultural panhelénico. Asimismo, por medio del deporte moderno se transmiten los modelos dominantes de nuestro sistema social, ejerciendo un papel relevante en el proceso de culturización.<sup>13</sup>

Javier Sánchez y Ricardo Sánchez también comparten esta opinión y entienden el deporte o el ritual deportivo como un texto donde el individuo puede aprender la forma y el modo de comportarse ante diferentes situaciones según el modelo ecológico del grupo social al que pertenece. Cada deporte expresa diferentes rasgos, pero también los configura. Cada deporte atrae individuos de determinados grupos no sólo porque así lo eligen, sino porque así los educa.<sup>14</sup>

A partir de la definición establecida por Blanchard y Cheska, la interpretación de determinadas manifestaciones deportivas como "ritual", en las que se incluyen las competiciones más sofisticadas de la sociedad moderna, se justifica fácilmente. En general, el deporte refleja los valores básicos del marco cultural donde se desarrolla y, por tanto, actúa como ritual social o como transmisor de cultura. El deporte puede considerarse el marco donde procesos rituales y significados sociales, que no forman parte directamente del juego, pueden manifestarse.<sup>15</sup>

Las fiestas de inauguración y de clausura de cualquier evento deportivo, en general, y de los Juegos Olímpicos, en particular, permiten observar cómo se sintetizan las características culturales de la ciudad y del país organizador. El componente ritual de las Olimpiadas se actualiza en cada nueva edición. Así, el espectáculo de las ceremonias se convierte en la expresión de la cultura de cada sede, responsable de actualizar ese rito. Un claro ejemplo son las diferentes formas en que se enciende y apaga la antorcha olímpica, portadora de una fuerte significación ritual: el inicio y el fin del "tiempo sagrado" de los Juegos.<sup>16</sup>

Por tanto, estas ceremonias olímpicas se ofrecen como el espacio donde la sociedad de la ciudad anfitriona puede representarse ante el mundo.

---

<sup>13</sup> Javier Olivera Betrán, "Reflexiones sobre el origen del deporte", *Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 33 (1993), p. 18.

<sup>14</sup> Jorge Sánchez y Ricardo Sánchez, "La construcción social de la emoción: una aproximación teórica", en José I. Barbero (ed.), *Ciencias sociales y deporte*, Pamplona, AEISAD, 1994, p. 9-17.

<sup>15</sup> Kendall Blanchard y Alyce Cheska, *Antropología del deporte*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, 1986, p. 35-37.

<sup>16</sup> María G. Rodríguez, "Atlanta '96: entre los símbolos, el deporte y el dinero", en Pablo Alabarces, María Rodríguez, *Cuestión de pelotas*, Argentina, Atuel, 1996, p. 128.

Representarse y no presentarse. Porque las ceremonias implican una puesta en escena, una codificación producto de una necesaria síntesis que debe transformarse en una imagen y atribuirle un sentido compartido por toda la comunidad. Las ciudades olímpicas suelen aprovechar estos fastos para dar a conocer su cultura. Recordemos como en Barcelona '92 se interpretaron diversas actuaciones relacionadas con el folklore catalán y del resto de España, algunas de ellas con un talante religioso como los tambores utilizados en la provincia de Teruel durante las celebraciones de la Semana Santa. Lo mismo ocurre con el himno olímpico o la mascota propia de cada ciudad, la composición y diseño de los cuáles se confía siempre a un músico o dibujante de la nación a la que pertenece la sede olímpica.<sup>17</sup>

Otro aspecto que caracteriza al deporte como ritual es la presencia en sus dimensiones de práctica y espectáculo de mensajes ideológicos intrínsecamente favorables al mérito, la democracia y al éxito verificable. Estableciendo una comparación con otros sectores del sistema social y su relación con los principios articuladores dominantes del mismo, observamos cómo, a menudo, los propósitos aparentemente abiertos y ostensibles de un ritual determinado esconden deseos y metas inconfesables e incluso inconscientes.<sup>18</sup> En opinión de Richard Mandell, el deporte moderno, en su conjunto, amalgama un sistema ritual y retórico de símbolos públicos que refuerzan los principios que hacen posible la vida moderna.<sup>19</sup>

Ehrenberg sitúa también el sentido profundo de la competición deportiva como expresión del imaginario social moderno: "El ritual deportivo no es la representación (importa poco si engañosa o no) de una realidad, sino la traducción de un imaginario. Lejos de esconder nada, hace visible lo invisible. No es la imagen de una realidad, sino la parte del imaginario (en este caso, la relación social ideal dentro de una sociedad individualista que privilegia la igualdad a expensas de la jerarquía) que transforma en imagen algo completamente diferente."<sup>20</sup>

Otro aspecto de la socialización a través del deporte es la normatividad social explícita o implícita que transmite el deporte. El deporte es un modo de comportamiento, un modelo social ideológicamente valorado: el deportista es, para el gran público, la norma investida con todas las cualidades socialmente valoradas. Esto le convierte en un mito social, "inicia... a las masas en una ética, en una manera de ser, en un

---

<sup>17</sup> Xavier Domingo, *Els Jocs Olímpics*, Barcelona, Barcanova, 1992, p. 81.

<sup>18</sup> Victor Turner, *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI de España, 1980, p. 51.

<sup>19</sup> Richard Mandell, *Historia cultural del deporte*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, 1986, p. 286.

<sup>20</sup> Alain Ehrenberg, *Le culte de la performance*, París, Calmann-Lévy, 1991, p. 107.

comportamiento moral. Insufla, a la vez, la creación de un estilo de vida personal."<sup>21</sup>

## 2. El deporte y los principios democráticos

Cristian Bromberger atribuye la popularidad del deporte a su capacidad para encarnar los ideales de las sociedades democráticas mostrándonos, por medio de sus héroes, que "cualquiera puede llegar a ser alguien", que la posición social no depende de los orígenes, sino que se gana durante el transcurso de la vida. Por este motivo, no resulta extraño que el deporte de competición se desarrollase en las sociedades vertebradas en torno al ideal democrático (la Grecia clásica, la Inglaterra del siglo XIX) donde eran concebibles la competitividad social y un cambio en las estructuras jerárquicas.<sup>22</sup> Ahora bien, se trata de un argumento cuestionable ya que en Grecia solo los ciudadanos griegos podían participar en los Juegos, estando vetado el acceso a los esclavos; y en Inglaterra el amateurismo ponía trabas a la participación de los obreros en las competiciones.

El creador de los Juegos Olímpicos modernos, el barón Pierre de Coubertin, también confiaba en la capacidad del deporte para educar en los valores democráticos. Pensaba que la cooperación deportiva ofrecía unas características que la convertían en una especie de "escuela preparatoria para la Democracia". Precisaba esta afirmación añadiendo que el Estado democrático era incapaz de vivir y prosperar sin esta combinación de ayuda mutua y de competencia que es el fundamento mismo de la sociedad deportiva. Sin solidaridad, se impone un individualismo brutal que termina en anarquía. Sin competitividad, se entra en un estado de somnolencia colectiva y de abdicación. Las democracias modernas se han construido en base al equilibrio, tan esencial como inestable, entre estas dos fuerzas complementarias. Por eso, para este aristócrata francés, salvo el deporte prácticamente no había ninguna institución pedagógica capaz de preparar de forma directa a los hombres para este sistema político y social.<sup>23</sup>

Otra forma de expresar la vinculación del deporte con los principios democráticos es mostrando cómo la práctica deportiva recoge los principios de libertad, igualdad y fraternidad. Para el historiador alemán Carl Diem, el deporte ofrece la libertad de escoger una especialidad deportiva, un método

---

<sup>21</sup> Haut Comité des Sports, *Essai de doctrine du sport*, París, 1965, p. 20.

<sup>22</sup> Cristian Bromberger, "El fútbol como visión del mundo y como ritual", en Maria Àngels Roque (ed.), *Nueva Antropología de las sociedades mediterráneas*, Barcelona, Icaria, 2000, p. 257.

<sup>23</sup> Jean Meynaud, *El deporte y la política. Análisis social de unas relaciones ocultas*, Barcelona, Hispano Europea, 1972, p. 230.

de entrenamiento y unos compañeros determinados; fomenta la igualdad ya que cada persona, pobre o rica, se sitúa sobre la misma línea de salida; y construye la fraternidad pues esta actividad, realizada en compañía de otros, posee una gran fuerza de vinculación que permite desarrollar un sentido comunitario.<sup>24</sup>

En consecuencia, el principio democrático preside la organización del deporte. Desde esta óptica, se podría entender la práctica deportiva como uno más de los derechos humanos: "Todo hombre tiene derecho a practicar el deporte de su elección, cualquiera que sea su condición social, la su raza o su sexo." Y el club deportivo, como el lugar de aprendizaje de la democracia social, el lugar de preparación para la vida del ciudadano: "El club debe permitir a sus miembros una experiencia original de la vida democrática. Las estructuras deportivas deben incitar a todos los deportistas a participar activamente en la organización y la administración de la célula social que ellos constituyen. Su gestión debe ser asunto de todos."<sup>25</sup>

### **3. El deporte y otros valores modernos**

Podemos analizar otros valores propios de las sociedades occidentales modernas que se transmiten a través del deporte. El concepto de "récord deportivo" constituye el símbolo ideológico de una sociedad capitalista o burocrática de Estado, orientada hacia el rendimiento y la productividad. Arnold Huelen afirma que el récord, en tanto que abstrae lo cualitativo y solamente retiene lo cuantitativo y medible, expresa la racionalización que cada vez se manifiesta de manera más evidente en nuestra vida.<sup>26</sup> Esta exaltación de los datos la encontramos reflejada en los artículos de la prensa deportiva cuando se utiliza la valoración estadística para explicar lo que ha sucedido en un encuentro deportivo. En cambio, no se tienen en cuenta el cómo ha sucedido o el por qué, aspectos "metafísicos" menos significativos para la sociedad industrial.

La estructura organizativa en el seno de los grupos deportivos muchas veces reproduce las mismas relaciones propias del ámbito social o laboral. En ciclismo, la mayoría de los conjuntos profesionales están organizados de un modo jerárquico muy estricto donde todos los componentes no disfrutan de las mismas ventajas. Jean Marie Brohm considera que las diferencias de estatus entre los miembros de un mismo equipo ciclista traducen las

---

<sup>24</sup> Carl Diem, *Historia de los deportes*, Barcelona, Luis de Caralt, 1966, p. 32.

<sup>25</sup> Haut Comité des Sports, *Essai de doctrine du sport*, París, 1965, p. 50.

<sup>26</sup> Citado por Jean-Marie Brohm, *Sociología política del deporte*, México, F.C.E, 1982, p. 139.

desigualdades de explotación en el seno de un sistema próximo al despotismo feudal. La mayoría de las grandes carreras por etapas están diseñadas para permitir que estas relaciones de vasallaje se expresen plenamente en el marco de la caza de primas y en las diferentes clasificaciones y trofeos (premio al mejor escalador, clasificación por puntos, maillots de diferentes colores, etc.).<sup>27</sup>

Para este sociólogo francés, otro de los valores sociales ritualizados en el deporte moderno, propio de la ciencia, es el principio de realidad empírica. Este ideal se manifiesta en la exigencia de una total transparencia por parte del público. El espectáculo deportivo no deja nada en la sombra. Todo surge inmediatamente bajo el signo de la evidencia.<sup>28</sup>

La televisión contribuye a aumentar la sensación de autenticidad que transmite la competición deportiva. George Magnane explica cómo los diferentes planos y el detalle de las imágenes logran que el espectador se identifique con el deportista: "El ojo múltiple de la televisión, por la alternancia de campos y contra-campos, por los cambios de distancia (sobre todo gracias a los primeros planos, esas puertas siempre prontas a abrirse ante lo sobrenatural familiar), aumenta la participación del espectador no, como se podría suponer a priori, comunicándole la ilusión de ubicuidad o de omnisciencia de una especie de dios exterior, sino, por el contrario, introduciéndole en la intimidad más estrecha, más sensitiva, con tal ejecutante (o grupo de ejecutantes) con el que tiende irresistiblemente arrastrado a identificarse."<sup>29</sup>

Las imágenes televisivas permiten al público verificar por sí mismo lo que sucede durante el partido. Puede casi tocar físicamente la veracidad de los hechos. Los programas deportivos no dudan, con frecuencia, en repasar a cámara lenta las secuencias litigiosas de un partido de fútbol, por ejemplo, para instruir sobre el proceso de la verdad.

¿A qué responden estas tendencias profundas de control y verificación del espectáculo deportivo por parte del público? Según Jean Marie Brohm, a una profunda necesidad de autenticidad que no está, evidentemente, satisfecha en la sociedad capitalista industrial. En el proceso del trabajo cotidiano, el obrero está integrado en un sistema que lo domina y que él no controla. Obedece sin fin a un mecanismo que le es ajeno. Él mismo es una parte de un engranaje que no comprende. En cambio, en el espectáculo deportivo, el individuo pretende encontrar el fundamento de las cosas y el componente del universo social.

---

<sup>27</sup> Jean-Marie Brohm, *Sociología política del deporte*, México, F.C.E, 1982, p. 171.

<sup>28</sup> Jean-Marie Brohm, *Sociología política del deporte*, México, F.C.E, 1982, p. 279.

<sup>29</sup> George Magnane, *Sociología del deporte*, Madrid, Ediciones Península, 1966, pp. 91-92.

De ahí que los espectadores se sientan atraídos por la buena organización, la transparencia, el carácter evidente del resultado y el funcionamiento automático de la competición. Precisamente ahí radica el encanto que lo hace tan atractivo: "Este carácter de imagen invertida es el que hace que el espectáculo deportivo sea tan fascinante y total. El público está completamente absorbido por la ilusión pasajera de la veracidad. Aquí, nada de *Deus ex machina*, nada de resorte secreto incomprensible, nada de fenómenos inexplicables. Todo está claro, todo se comprende."<sup>30</sup>

Sin embargo, el espectáculo deportivo es, al mismo tiempo, un universo donde se revela la libertad, un orden que trasciende la necesidad mecánica. Es la "gloriosa incertidumbre del deporte". Siempre existe la posibilidad de romper la inercia de las leyes que regulan los eventos. Nada se ha jugado de antemano. Por eso tienen tanto éxito las competiciones donde surgen imprevistos, cambios de guión, golpes de teatro. Esta paradoja entre la libertad y la necesidad vuelve a darse, imaginariamente, en el deporte. Una batalla simbólica donde se reproduce el espectáculo de la vida real, pero que, a su vez, constituye una protesta contra este espectáculo, una búsqueda de veracidad.

El "fair-play" o "juego limpio" es otra de las características indiscutibles del deporte moderno. Este principio ético conlleva una postura crítica hacia las actitudes contrarias al reglamento o la norma. La utilización de métodos artificiales para la mejora del rendimiento o la consecución de un éxito deportivo con "trampas" constituyen un motivo más de vergüenza que de orgullo para el deportista. En cambio, tal y como explica Huizinga, en otras culturas y épocas históricas la trampa ha sido considerada como un recurso más para la competición. Este hecho demuestra que el "fair-play" constituye un rasgo propio de la moral puritana moderna que el deporte manifiesta ritualmente.<sup>31</sup>

#### **4. El deporte: un ritual educativo**

Generalmente, el deporte refleja los valores básicos del marco cultural en el que se desarrolla. En este sentido, puede ser considerado como ritual cultural o como "transmisor de cultura". Incluso los deportes no autóctonos son rápidamente modificados y adaptados para que encajen con las normas y valores tradicionales. El deporte, por medio del juego competitivo, transmite un "mensaje trascendente" relativo a la tradición y los valores compartidos en una sociedad específica.

---

<sup>30</sup> Jean-Marie Brohm, *Sociología política del deporte*, México, F.C.E, 1982, pp. 280-281.

<sup>31</sup> Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 74-75.

Por tanto, la enseñanza de los juegos y deportes en la escuela constituye una excelente oportunidad para asegurar la socialización de los jóvenes en los valores democráticos, así como también para abordar críticamente sus limitaciones y servidumbres respecto a los intereses políticos o económicos.

Dentro del actual proceso de globalización, el deporte se ha convertido en uno de los medios más eficaces para implantar la cultura occidental moderna en otros universos culturales. No existe ninguna duda sobre la conveniencia de la asunción de los valores democráticos por parte de otras culturas, sin embargo, resulta necesario cuestionar la expansión del deporte occidental como una estrategia mercantilista.

Es necesario evitar una visión etnocentrista que pretenda imponer una determinada ideología sin respetar las tradiciones y los símbolos propios de otras sociedades. La inclusión de actividades multiculturales supondría una herramienta eficaz para descubrir los valores de otros grupos humanos.

## LA LIQUIDACIÓN DEL SABER

**Fernando García de Cortázar**

*ABC*, 16 de octubre de 2016

Algunos lectores me han venido interrogando estos días por el contenido de mi artículo «El expolio de la cultura en España». Me sugieren que debería concretar más lo que ha sucedido en el sistema educativo desde el inicio de la Transición, para que las dimensiones de esta tragedia puedan ser contempladas sin metáforas compasivas ni distanciamiento resignado. También me apuntan con algo de mordacidad que no culpabilice tanto a los políticos de la hecatombe de nuestro sistema educativo y que tenga en cuenta que la liquidación del saber humanístico es producto de un ciclo de la historia entre cuyas consecuencias se encuentra la construcción de un nuevo perfil del hombre civilizado de Occidente. Un ser diestro en el uso de la técnica, bien preparado para las materias instrumentales, ajeno por completo al valor de las disciplinas humanísticas por su carencia de utilidad en el mercado.

Desde hace demasiados años los jóvenes han sido educados en un aberrante sistema de incorporación a un mundo, sin principios y sin conciencia de sí mismo, en el que la cultura es una mera opción, cuyo saber y deleite se escoge por unos pocos adolescentes afortunados. Gracias a unos padres preocupados, a profesores de especial abnegación, o gracias a una inclinación espontánea, algunos estudiantes no están dispuestos a considerar que el saber humanístico es un lujo cultural, un ornamento del currículo, una cursilada que se mantiene en los programas escolares porque nadie se ha atrevido aún a extirparlo decretando su definitiva extinción.

Ciertamente, los tiempos no parecen favorables a esquinar esta visión fatalista de las cosas. Lo que tenemos ante nosotros es el diseño de una tecnocracia que nos ha impuesto el ritmo y el carácter de nuestra existencia. No ha caído como una fruta madurada por un destino neutral, sino que ha vencido en una desigual batalla cultural, en la que quienes tenían el encargo de preservar los valores fundamentales de nuestra civilización se pasaron con las armas de la administración y el bagaje de los medios de comunicación, al enemigo de todo lo que las personas formadas en la cultura occidental considerábamos valioso.

Ahora padecemos las consecuencias de una serie de decisiones, tomadas por una irresponsable autoridad política y jaleada por una maraña de intereses que ha reunido, en penosa connivencia a los maestros, los padres y los alumnos más aquejados de comodidad e incumplimiento de sus obligaciones. Por ello mismo, las circunstancias en las que vivimos deberían ser revisables. Los más descarados impulsores del fallo multiorgánico de nuestra cultura no han dejado de asestar su opinión iletrada cada vez que se ha emprendido el más mínimo esfuerzo de contrarreforma educativa. Estos comentaristas pueden oponer, sin que nadie les avergüence en un debate sereno, la autoridad en el aula a la libertad del alumno; la transmisión de conocimientos a la creatividad del adolescente; la calificación

del mérito desigual a los derechos naturales del joven; la obligada asimilación de nuestra historia a la opción legítima de no aprenderla; la exigencia de conocer el sedimento literario de nuestra civilización a la posibilidad aceptable de ignorarla.

Pero lo que más les molesta a estos inquisidores postmodernos no es lo que podríamos debatir con provecho en un gran foro nacional sobre los objetivos del sistema educativo. Les asusta –y no dudan en atacar con insultos– poner en riesgo la gran empresa de liquidación del saber en qué consistió la LOGSE aprobada por el gobierno socialista sin que nunca haya querido rectificarse.

¿Recordamos algunas de las perlas que nos trajo aquella reforma? Pues, para empezar, nada menos que la entrega a las Comunidades Autónomas del contenido de materias fundamentales para el desarrollo de la conciencia nacional como la Historia y la liquidación del prestigioso cuerpo de catedráticos de Instituto, lo que significó una pérdida más en el sentido de Estado de la enseñanza pública. Y naturalmente, nos acarreó la reducción de las horas dedicadas a la formación humanística en beneficio de las asignadas a las habilidades instrumentales. Todo ello en el marco de la destrucción del último bachillerato que ofrecía ciertas garantías de protección cultural a nuestros estudiantes. Nada había de clasismo en ese difunto bachillerato. Lo que existía, precisamente, era lo contrario: el deseo de establecer la igualdad de oportunidades para todos, fuera cual fuese su origen social. Y el derecho que se quitó a los alumnos fue esa selección basada en su esfuerzo, en su avidez de aprender. Se les privó del derecho a ser evaluados, y a promocionarse socialmente con su inteligencia y su afán de saber. Solo quienes disfrutaban de mejores condiciones económicas escaparán de este desaguisado, pudiendo disfrutar de las opciones que el futuro les ofrece en el mundo universitario.

¿Les parece que exagero, que veo gigantes atroces donde, en realidad, se encuentran los molinos de viento de la preservación de nuestra cultura y la custodia de los derechos del alumnado? La LOGSE fue un proyecto meditado para ajustar el sistema educativo español a las demandas implacables de un mercado que exigía que nuestros jóvenes dispusieran de un saber diezmado, de una inteligencia amputada y de un alma escasamente dispuesta a percibir la complejidad del mundo y la innumerable riqueza de la tradición cultural. Eso sí que es inclinarse a los dictámenes de un capitalismo sin espíritu. Eso sí que es someterse a la autoridad feroz de una época servil a la tecnocracia que huye de nuestros valores fundacionales como comunidad cristiana, heredera de la cultura clásica, del humanismo, de la Ilustración y de la lucha por la libertad y la cultura de los últimos doscientos años.

La LOGSE trajo jubilaciones anticipadas de los profesores más rectos, la desesperación de los alumnos ilusionados, la protesta de los padres que tuvieron que refugiar la formación de sus hijos en ámbitos de compensación con costes añadidos y a veces imposibles. La LOGSE provocó el entusiasmo de quienes preferían saber poco y enseñar menos. De quienes deseaban incluir su currículo mediocre e indolente, en la sala común donde se

codeaban con los mejores alumnos. De los padres que confunden pagar una matrícula con comprar un aprobado, y que no dudan en denunciar a un profesor en cuanto la exigencia de disciplina parece inducir frustraciones y melancolía en sus retoños indefensos.

Por ello, si lo que ha ocurrido es el fruto de una operación de largo alcance, solo una estrategia de recomposición del sistema educativo podría enfrentarse a ello. Una obra basada en un gran consenso social, que permita restablecer las condiciones de autoridad, mérito, aspiración al saber, exigencia de la preparación del profesorado y defensa de su tarea frente a las intromisiones que padecen, no siendo la menor la que bloquea sus propias aspiraciones de promoción profesional. Esto debe ser, en primer lugar, el resultado de una iniciativa ministerial valiente y sin complejos. Pero también debería ser el producto de una intervención de esa intelectualidad cuya ausencia o cuya rendición es la prueba más evidente de la crisis cultural que atravesamos.

## ¿POR QUÉ LOS MEJORES ALUMNOS (NO) QUIEREN SER PROFESORES?

**Gabriela Sicilia**

Fuente: *Comparative Education Review*, 2016,  
Fundación Educación y Sociedad

La calidad del sistema educativo depende de múltiples factores, pero sin lugar a dudas el rol de los profesores es un elemento clave. Es por ello que, en las últimas décadas, tanto la comunidad académica como los gestores políticos han aumentado notablemente su interés en analizar el desempeño de los profesores y en cómo mejorar la calidad de los mismos. En este sentido, la mayor parte de los esfuerzos se han enfocado en explorar cuál el impacto de los profesores en el rendimiento de los estudiantes, cómo identificar qué caracteriza a los buenos profesores y cómo mejorar los sistemas de selección y compensación docentes.

Sin embargo, ha recibido menos atención un factor igual o más relevante que la selección del profesorado: cómo atraer a los estudiantes más cualificados a la profesión docente. Resulta evidente que aquellos países donde una mayor proporción de buenos estudiantes elige ser profesor, tendrán luego una mayor capacidad de seleccionar a mejores profesores. En efecto, esta es la estrategia observada en varios de los países que mejores resultados obtienen en las pruebas internacionales (Auguste et al., 2010). Por ejemplo, en Finlandia, todos los estudiantes que ingresan a la profesión docente provienen del quintil más alto de la distribución de notas del instituto. Sin embargo, no todo los países poseen la misma capacidad para atraer a este perfil de estudiantes. Actualmente este es uno de los mayores desafíos para muchos de los países de la OCDE, donde no sólo la proporción de estudiantes que escoge la profesión es relativamente baja, sino que además los mejores estudiantes prefieren otras alternativas (en la OCDE sólo el 5% de los estudiantes aspira a ser profesor y además obtienen en media peores resultados académicos que quienes aspiran a otras profesiones) [1].

¿De qué depende que los países logren atraer a alumnos altamente calificados a la profesión docente? Este es el objeto de análisis del estudio "Why Some Countries Attract High-ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher", en el que los autores proporcionan evidencia para 23 países de la OCDE. Para ello utilizan la información del Programme for International Student Assessment (PISA) en su edición de 2006, donde se preguntó a los alumnos acerca de cuál esperaban fuera su profesión a sus treinta años. El

estudio se centra en analizar qué factores están asociados a que los estudiantes de alto rendimiento escojan la profesión docente. Para ello, seleccionan a los estudiantes ubicados en el tercio superior de la distribución de los resultados medios obtenidos en las pruebas PISA de matemáticas y ciencias dentro de cada país.

Como se observa en el siguiente cuadro, existe gran heterogeneidad entre los países de la OCDE incluidos en el estudio, tanto en términos de la proporción de estudiantes de alto rendimiento que pretende ser docente como en las condiciones laborales de la profesión (estatus económico, estatus social y nivel de profesionalización[2]). Asimismo, también se observa gran variabilidad entre los países en cuanto a la diferencia en el grado de preferencia por la profesión docente entre mujeres y hombres.

	% de estudiantes que aspira ser profesor a la edad de 30			Salario relativo de los profesores <sup>a</sup>	Índice de estatus social <sup>b</sup>	Ratio de profesores titulados relativa (logaritmo) <sup>c</sup>	% de profesores certificados <sup>d</sup>
	Total	Mujeres	Hombres				
Australia	5,1	7,1	3,4	0,94		3,5	97,8
Austria	2,7	5,5	0,6	0,76		0,3	91,0
Bélgica	8,7	13,2	5,2	0,96		-0,7	88,0
República Checa	2,4	3,9	1,2	0,51	-1,29	1,8	87,9
Dinamarca	2,9	4,2	1,6	0,92		2,5	91,4
Finlandia	6,7	10,7	3,0	0,94	-0,40	1,6	85,6
Alemania	6,1	9,6	3,5	0,97	-0,79	0,7	91,1
Grecia	7,5	11,1	4,0	0,74	1,97	2,5	96,5
Hungría	2,1	3,3	1,2	0,53		3,1	96,3
Islandia	1,1	1,8	0,3	0,54		0,8	84,9
Irlanda	8,6	12,6	4,9	0,88		4,2	97,4
Italia	2,3	3,6	1,3	0,57	-1,24	1,9	84,6
Corea	7,3	9,2	5,7	0,81	1,35	4,9	99,3
Holanda	5,7	8,3	3,4	0,87	0,20	1,2	89,0
Nueva Zelanda	1,9	3,3	0,6	0,97	0,93	2,5	92,6
Noruega	1,5	2,3	0,9	0,67		1,5	88,6
Polonia	0,2	0,3	0,0	0,68		-0,1	96,5
Portugal	1,9	3,2	0,6	0,72	-0,55	0,2	90,0
Eslovaquia	1,00	1,6	0,4	0,44		-1,6	75,6
España	2,3	3,6	1,2	1,22	-0,31	4,4	100,0
Suecia	3,7	4,8	2,6	0,94		1,2	90,4
Reino Unido	5,4	8,8	2,5	0,86	0,02	-0,8	95,3
Estados Unidos	4,1	5,5	2,9	0,62	0,11	2,8	94,4
Promedio	4,00	6,0	2,2	0,79	0,00	1,7	91,5

Fuente: Park y Byun (2016, p.536, Tabla 2)

<sup>a</sup> Datos provenientes de "Education at a Glance 2010: OCDE Indicators"

<sup>b</sup> Versión estandarizada del "Global Teacher Status Index" propuesto por Dolton y Marcenaro-Gutierrez (2013). A mayor valor del índice mayor estatus social.

<sup>c</sup> Logaritmo de la ratio entre la proporción de docentes con título académico universitario respecto de la proporción de titulados en otras profesiones de similar rango (a partir de los datos en PISA 2006).

<sup>d</sup> Proporción de profesores certificados en los colegios evaluados en PISA 2006.

Asimismo, los autores exploran la relación entre las características de la profesión docente y la proporción de alumnos que aspira a ser profesor en

los países seleccionados en el estudio. Los resultados muestran que, en promedio, la probabilidad de que los alumnos de mayor rendimiento escojan la profesión está positivamente asociada al estatus económico, al estatus o prestigio social y al grado de profesionalización de la carrera docente. En cuanto a las diferencias según género, el salario docente y el prestigio social no parecen afectar a la brecha que se observa en las preferencias según género. Sin embargo, esta diferencia se reduce en los países con mayor grado de profesionalización de la carrera docente.

En suma, si bien la decisión de ser profesor depende de diversos factores individuales (el placer de trabajar con niños y jóvenes, de compartir conocimiento, etc.), también es posible atraer a más y mejores estudiantes si la profesión les resulta atractiva. En este sentido, disponer de buenos salarios y condiciones laborales son factores necesarios para atraer a los mejores estudiantes, pero no suficientes. Es importante también el prestigio social de la profesión y el nivel de profesionalización de la misma. Para ello, las políticas públicas deberían promover sistemas educativos competitivos a la hora de formar, seleccionar y retener en la profesión a los estudiantes más capaces y motivados. Este es el gran desafío que enfrenta actualmente España, donde a pesar de que la profesión docente es relativamente una de las más atractivas en términos de las condiciones laborales, no parece serlo en términos de formación, prestigio social y profesionalización.

[1] Para más detalle puede consultar Pisa in Focus No. 58 ¿Quién quiere ser profesor?

[2] El estatus económico de la profesión docente es computado para cada país como la ratio entre el salario promedio de los docentes respecto del salario promedio de otras profesiones. El status social es medido a partir del "Global Teacher Status Index" propuesto por Dolton y Marcenaro-Gutierrez (2013). El nivel de profesionalización de la carrera docente está aproximado por dos variables computadas a partir de la muestra de colegios participantes en PISA 2006. En primer lugar, el logaritmo de la ratio entre la proporción de docentes con título académico universitario respecto de la proporción de titulados en otras profesiones de similar rango. En segundo lugar, la proporción de profesores certificados en los colegios evaluados en PISA 2006. Para mayor detalle ver Park y Byun (2016, pp. 527-528).

## NOTICIAS DE ANCABA

### EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RECIBE A ANCABA



El martes 27 de septiembre, el Ministro de Educación, Cultura y Deportes acompañado del Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades recibió al Presidente y al Secretario General de ANCABA, dentro de la ronda de contactos con diversos representantes de la comunidad educativa.

En la reunión se trató de la aplicación de la LOMCE, especialmente de las pruebas finales de ESO y Bachillerato, que el Ministerio mantiene. También se habló del Pacto Nacional por la Educación, que desde ANCABA apoyamos.

Finalmente, los representantes de ANCABA plantearon al Ministro la necesidad de derogar el real decreto que aumentó las horas lectivas y desarrollar la carrera docente mediante la convocatoria de acceso a los cuerpos de catedráticos.

El Ministro mostró un talante abierto, dialogante y manifestando expresamente su deseo de escuchar a los profesionales de la enseñanza y, entre ellos, a ANCABA en futuros contactos.

En la foto, de izquierda a derecha: Rafael Coloma (Secretario General de ANCABA), Íñigo Méndez de Vigo, Felipe de Vicente (Presidente de ANCABA) y Marcial Marín (Secretario de Estado).

## REUNIÓN DE LA JUNTA DIRECTIVA



El sábado 3 de diciembre se reunió en Madrid la junta directiva nacional de ANCABA para tratar de los asuntos ordinarios correspondientes al segundo semestre del año. Normalmente la junta se reúne dos veces al año, en diciembre y en abril.

En la foto (de izquierda a derecha): Ramón Bohigas (Cantabria), Alberto Entero (Madrid), Mariano Madrid y Miguel González Dengra (Andalucía), Felipe de Vicente (Presidente), Josep Otón (Cataluña) y Rafael Coloma (Comunidad Valenciana).

## ANCABA Y EL PACTO EDUCATIVO

ANCABA desea intervenir y hacer llegar sus propuestas a la subcomisión parlamentaria creada para estudiar las bases de un posible pacto educativo. Ese fue uno de los temas tratados en la reunión de la junta directiva de diciembre. Una primera posición de ANCABA se resume en un amplio artículo publicado en "El Mundo" y que se reproduce a continuación.

También hemos manifestado nuestro interés en ser invitados como compareciente en una de las sesiones de la subcomisión parlamentaria.

## **OPORTUNIDAD PARA EL PACTO EDUCATIVO**

Utilizando la metáfora de Rajoy en sus discursos, podríamos decir que un pacto educativo en España es oportuno y conveniente. Es más, es necesario. Las razones son obvias y derivan de la realidad interna (de los vaivenes del sistema educativo porque cada partido ha querido elaborar su propia ley) y externa (porque lo habitual en casi toda Europa es fundamentar la educación en un pacto de Estado, al menos en sus principios básicos).

¿Es posible un pacto educativo en España? Empezaré diciendo que ya existe uno que por ser básico, no es menos importante: el artículo 27 de la Constitución. Su redacción comportó no pocas complicaciones hasta conseguir expresar el consenso que los legisladores y la sociedad española quisieron para la educación al votar la Constitución. Estos principios deberían ser la línea roja que enmarcaría el pacto a acordar. Es más, cualquier ley educativa que se alejara del artículo 27 podría ser inconstitucional.

Diría también que ha habido un segundo pacto implícito, no reconocido como tal, pero subyacente a la elaboración de dos leyes educativas: la LOCE (del PP, 2002,) y la LOE (del PSOE, 2006), vigente con las importantes reformas introducidas por la LOMCE (2013) Cuando el PSOE llegó al poder en 2004 se apresuró a derogar de manera inmisericorde la LOCE para presentar su propia ley, pero sin recuperar totalmente la ley anterior, la LOGSE. Los socialistas impulsaron su nueva ley (LOE) habiendo incorporado reformas introducidas por el gobierno del PP en la derogada LOCE.

Aquí tenemos otro punto de partida. Hay ámbitos de coincidencia, siquiera parciales, entre ambas leyes, (organización del currículum por cursos, repeticiones, cuerpos docentes, acceso a la dirección, reparto competencial del currículum, conciertos, etc.) un consenso implícito sobre el que fundamentar parte del pacto educativo. Tanto la Constitución como las coincidencias LOCE-LOE suman un amplio consenso parlamentario; la LOCE recibió el apoyo del PP y de Coalición Canaria; la LOE, además del PSOE fue apoyada por Convergencia i Unió, Esquerra Republicana de Catalunya, Partido Nacionalista Vasco, Iniciativa per Catalunya Verds, Coalición Canaria y Eusko Alkartasuna. Es de suponer que los aspectos coincidentes LOCE-LOE sigan teniendo un apoyo o sean un buen punto de partida para mejorarlos.

Habría que añadir algún otro tema, suscitado en el debate educativo con posterioridad a estas leyes, pero que podría gozar también de consenso, como sería el acceso a la función docente mediante unas pruebas selectivas

similares al MIR sanitario. Sobre este punto se han manifestado a favor los grandes partidos y sería posible pactar su implementación.

Quedan otros temas en los que las coincidencias son difíciles, pero no imposibles. Quizás dependa de la metodología con que se pretenda buscar el pacto. En mi opinión, se debe desideologizar el debate educativo y entrar en aspectos técnicos que tienen relación directa con la calidad de la enseñanza. Sería muy necesario escuchar al profesorado, a quienes están en las aulas y saben mejor que nadie cuáles son los problemas reales. ¿Por qué no realizar una macroencuesta entre los docentes? Y escuchar menos a los "expertos" de despacho que pululan por las administraciones educativas y a cuyas ocurrencias debemos muchos de los desaguisados del sistema.

Con estas premisas se podrían alcanzar acuerdos en temas como:

1. La duración del Bachillerato (actualmente de los más cortos de Europa). ¿Por qué no apostar ya por un Bachillerato de tres cursos cuando las carreras universitarias se han acortado a tres?

2) La configuración del último curso de la ESO en vías opcionales hacia el Bachillerato o la FP. Eso no es segregador como dicen algunos obsesionados con el modelo de la escuela comprensiva. En muchos sistemas europeos a los 15 años ya empiezan las diversificaciones. Ya hubo un intento de diversificar el 4º de la ESO en el último gobierno Zapatero.

3) Un sistema que ofrezca alternativas a aquellos alumnos que no quieren seguir enseñanzas académicas, dentro de un sistema inclusivo. En este sentido, la Formación Profesional Básica introducida en la LOMCE es una medida positiva. El sistema ha de buscar tanto la equidad como la excelencia. Hasta ahora sólo se ha pretendido la primera en detrimento de la segunda. Tenemos un modelo muy equitativo, pero que iguala en la mediocridad.

4) Un estatuto de la función docente atractivo. Y, en lo que se refiere a la función pública, una doble carrera profesional: una ligada más a la gestión (cargos de dirección, inspección, con acceso por méritos) y otra más orientada hacia la investigación, la docencia y la didáctica (formación de profesores, jefatura de departamentos, cuerpos de catedráticos). Y, sobre todo, mayor respeto al profesorado, reforzando su autoridad en el aula.

5) Un equilibrio entre autonomía de centro y marco jurídico general, con mayor participación y potenciación de claustros, equipos docentes y departamentos didácticos, con una dirección profesional pero no autoritaria (como está sucediendo escandalosamente en el actual modelo aplicado en Cataluña) y menos burocracia.

6) Una clara definición de lo que queremos que sea la escuela: el lugar en donde las nuevas generaciones van a aprender o un lugar de socialización y/o entretenimiento en donde el esfuerzo ha de ser mínimo y el alumno (y sus padres) ejercen como clientes y, por consiguiente, siempre tienen razón. En este marco se han de plantear unas pruebas externas que garanticen que en todos los centros haya unos mismos estándares de exigencia. Que nadie se rasgue las vestiduras. Las pruebas externas ya existen, pero parecen orientadas al control del profesorado por parte de la Administración y no a la evaluación de los alumnos. Una prueba externa al final de Bachillerato idéntica a la selectividad pero ligada al título pudiera ser objeto de consenso. De no ser así, España sería uno de los poquísimos países en donde no existe una prueba similar.

7. Un incremento del gasto educativo cuyo primer objetivo sea derogar el decreto que incrementaba la carga lectiva del profesorado y devuelva derechos perdidos.

Creo que si los partidos se centran en los problemas técnicos y reales del sistema es posible el acuerdo. Si empezamos por cuestiones que no tienen nada que ver con la mejora de la educación sino con disputas ideológicas volvemos a debates ya superados en Europa y que distraen de lo que es central en la educación. Conviene tener en cuenta la experiencia de otros países, por ejemplo, la revisión a fondo del modelo de escuela comprensiva hasta los 16 años que ha tenido lugar en el Reino Unido (recomendable leer el informe del gobierno inglés "Excellence in schools"). Sin prejuicios ideológicos previos y centrando el debate en cuestiones que afectan directamente a la calidad del sistema, el pacto, que es ineludible, además es posible.

Felipe José de Vicente

Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto.

Publicado en "El Mundo", 13 de diciembre de 2016

## PUBLICACIONES EN CATEDRA NOVA



# CATEDRA NOVA

### CATEDRA NOVA REVISTA DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

#### NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN "CATEDRA NOVA"

1. Pueden publicar artículos en la revista los catedráticos y profesores de instituto. Tendrán preferencia los afiliados a ANCABA.
2. Los artículos deben enviarse en formato Word y no deben sobrepasar las 8-10 páginas. Las características de estilo de los originales son:
  - Interlineado sencillo
  - Fuente: tamaños máximos: Arial 11 o Times New Roman 12, o equivalentes, para el texto, aumentando dos puntos como máximo para cada nivel de títulos, o escalado hasta 3.
  - Las imágenes y ficheros gráficos serán en formato JPEG, mapa de bits (BMP) o GIF.
  - Las notas irán al final del texto, así como la bibliografía si procede.
  - El nombre y los apellidos del autor y su filiación (catedrático/profesor y especialidad o similar) constarán en la primera página. Bajo el título.
3. Los autores dan su autorización para que los artículos puedan ser reproducidos en Dialnet.
4. Los artículos han de enviarse a:  
**[ancaba@ancaba.net](mailto:ancaba@ancaba.net)**

## ANCABA ASOCIACIÓN

C  
A  
T  
E  
D  
R  
A  
N  
O  
V  
A

### ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

ANCABA es una asociación profesional e independiente, en la que se integran los catedráticos de Instituto; la primitiva Asociación de Catedráticos, entonces de Secundaria Enseñanza, se fundó en 1892.

Estatutariamente tienen los siguientes fines:

- a) Propagar los ideales asociativos entre los Catedráticos de Enseñanza Secundaria y representar y defender los legítimos intereses de sus asociados.
- b) Gestionar, de las autoridades competentes las mejoras profesionales y económicas que se consideren justas.
- c) Participar, mediante la correspondiente representación oficial, en los órganos consultivos y asesores de los entes públicos.
- d) Colaborar en el ámbito de sus fines profesionales con cuantas asociaciones o entidades públicas o privadas tengan como objetivos la educación o la problemática del personal docente.
- e) Impulsar el perfeccionamiento científico y profesional de los asociados y del resto del personal docente.
- f) Estudiar y proponer las reformas convenientes en el sistema educativo y en la selección, formación y atribuciones del personal docente.
- g) Mantener vivo el interés de la opinión pública por un sistema educativo de calidad.

ANCABA ofrece a sus afiliados: información sobre todas las novedades educativas mediante circulares periódicas, asesoramiento (consultas y asesoría jurídica), una revista profesional y formación permanente.

Para afiliarte o conectar con ANCABA, envía un correo electrónico a:

**[ancaba@ancaba.net](mailto:ancaba@ancaba.net)**

o un correo ordinario con tus datos personales a:

**Apartado de Correos: 544-03080 ALICANTE**

