

CENTROS CONCERTADOS (CC). LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LOS CC

Fernando Tébar Cuesta

CENTROS CONCERTADOS (CC). LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LOS CC

FERNANDO TÉBAR CUESTA

(INSPECTOR DE EDUCACIÓN DE LA
COMUNIDAD DE MADRID)



UNIÓN SINDICAL
de INSPECTORES
de EDUCACIÓN

EDUCA NOVA. SERIE MONOGRÁFICA NÚMERO 4

En portada: CC Nuestra Señora de Loreto. Madrid

DOI : <https://doi.org/10.52149/Sp21/L.3>

© Unión Sindical de Inspectores de Educación.

© De los textos, sus autores

ISBN: 978-84-09-49088-2

Depósito legal: CS 156-2023

Primera edición. Marzo 2023

Impreso en España

ÍNDICE

Prólogo	13
CAPÍTULO I	
CENTROS CONCERTADOS	
1. Constitución de 1812	18
2. Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano)	20
3. Romanones	22
4. ILE y la FAE	24
5. La II República	25
6. Etapa franquista	28
7. Constitución de 1978	35
8. Leyes LODE y LOE	38
8.1. Situación actual en nº de alumnos y nº de unidades.	45
8.2. Caso especial de la Comunidad de Madrid. Numero de alumnos, unidades y centros.	49
9. La Educación desde el punto de vista económico	55
10. Autonomía de los centros	58
11. Equidad	62
12. Igualdad de oportunidades	65
13. Intervención del Sector Público en la educación	70
CAPÍTULO II	
CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS CENTROS CONCERTADOS. RAZONES DE SU DEMANDA.	
<i>A.- Cuestiones diferenciales Centros Públicos-Centros Concertados.</i>	82
1. Convenios	84
2. Cesión de terrenos públicos	84
3. Profesorado	86
4. ¿Compiten los Centros Concertados?	97
5. La financiación pública de la enseñanza privada	102
6. Organización del curso durante la pandemia	111
7. Esfuerzo	116

8. Competencia digital	120
B.- Razones para demandar un centro concertado.	133
1. Los resultados académicos	135
II.B.1.i Repetición	142
2. El <<efecto compañero>>	148
3. Motivos religiosos	152
4. Enseñanzas impartidas en el centro	156
5. Reputación del centro	158
6. Información	163

CAPÍTULO III:

INTERVENCIÓN DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LOS CENTROS CONCERTADOS.

III.1. Introducción.	167
III.2. La Inspección del sistema educativo (funciones y atribuciones)	171
III.3. La Inspección y la autonomía de los centros	194
III. 3.i. La IE con la dirección de los Centros Concertados	199
III. 3.i.a. Relación con la protección de datos	206
III. 3.i.b. La IE con el profesorado	211
III. 3.i.c. Reuniones para análisis de la normativa	223
III. 3.ii. Actuación de la IE durante la pandemia del Covid-19	227
III.4. Otras intervenciones de la Inspección en los C. Concertados	233
III.4.1. Reclamaciones sobre Convivencia	236
III.4.2. Reclamaciones de calificaciones	238
III.4. 3. Calendario escolar	244
III.4. 4. Admisión de alumnos	246
III.4. 5. Intervención en el proceso de acceso, renovación y modificación de los conciertos educativos	251
III.4. 6. Actuaciones de la IE en los Centros Concertados	252
III.4. 7. Visión de la IE desde los Centros Concertados	258

BIBLIOGRAFÍA	261
---------------------	------------

PRÓLOGO

La educación en España no se entendería sin analizar los colegios privados. Y esto es así porque la Iglesia católica, desde sus orígenes, asimiló la enseñanza como uno de los mecanismos más eficaces de transmisión de sus creencias y valores. Las escuelas episcopales y monásticas, y las primeras universidades, dieron paso, en el siglo XVI, a una importante red de colegios de jesuitas, orientados por primera vez a seculares, que pronto serían imitados por otras órdenes. Desde el siglo XIX, la proliferación de centros educativos, tanto masculinos como femeninos, fue tan abundante en nuestras ciudades, que se puede afirmar que gran parte de las clases medias fueron escolarizadas y formadas en estos centros, ya que el estado tan solo dispuso un instituto de secundaria en las capitales de provincia. Estos centros, junto con las universidades, estaban destinados a las clases medias de la sociedad, que veían en la educación un mecanismo de promoción social, si bien no hay que olvidar que en casi todos ellos hubo alumnos becados y matrículas gratuitas, y que permitieron, sobre todo en el ámbito de los monasterios y el clero regular, la formación y la promoción social y personas muy humildes. Fueron fundamentales en la configuración del precario sistema escolar del ochocientos, dotado con escasos recursos por los presupuestos del gobierno, y que hacía descansar sobre las familias el coste de la educación.

El siglo XX, y fundamentalmente su segunda mitad, se puede considerar el periodo más importante de la educación privada en España. Bajo el amparo de una legislación que favorecía su implantación, con subvenciones crecientes estatales, y con profesores religiosos que percibían la enseñanza más como vocación que como profesión, los colegios se multiplicaron. Su influencia trascendió a los núcleos urbanos: internados, agrupaciones de antiguos alumnos, sociedades recreativas..., todo un conjunto de actividades culturales y lo que es más importante, de relaciones sociales, se tejió sobre la arquitectura de estas instituciones escolares. En 1985, bajo un régimen democrático, y con una demanda de escolarización creciente, el gobierno decidió establecer un régimen de conciertos educativos, para garantizar el servicio público. Este modelo perdura en la actualidad a través de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y de los Reales Decretos que la desarrollan. Se trata de un sistema peculiar, singular en los países de nuestro entorno, en el que la titularidad se mantiene en manos privadas, pero los gastos del personal docente, y parte de los de funcionamiento, son asumidos por el estado mediante un pago delegado. Por un lado, la legislación que regula las enseñanzas, así como

el sistema de admisión de alumnos, es compartido por centros públicos y privados concertados. Por otro, su organización interna, los modelos de contratación y las condiciones laborales son los propios de una empresa privada.

Los colegios concertados suponen un reto para los inspectores de educación. No son centros públicos, y eso hace que la relación con ellos no pueda estar en las mismas coordenadas, pero están sometidos a supervisión, puesto que gestionan recursos públicos y otorgan títulos regulados por la ley. No debemos olvidar que desde la creación en 1849 del cuerpo de Inspectores de Educación, la Iglesia católica se opuso, y en ocasiones con vehemencia, a la visita de inspección en sus colegios, algo que consideraban reservado a los obispos y a los responsables de las congregaciones. Como muestra, recomendamos una de las pocas tesis doctorales sobre esta materia, realizada en 1961 por Santiago Temprado en la Universidad de Barcelona, *El Inspector de las Escuelas en los escritos de Juan Bautista de La Salle*, publicada posteriormente en el año 2010. Que el concordato con la Santa Sede de 1953 reconociera a la Iglesia Católica importantes beneficios para sus colegios y su labor docente, no hizo sino dificultar la supervisión de aspectos tan importantes como la titulación del profesorado, o la aplicación del currículum escolar, cuestiones en las que siempre se actuó con un amplio margen de discrecionalidad.

En la actualidad, según los datos del Ministerio de Educación, en el curso 2021/2022 la distribución de centros de régimen general en España era la siguiente: 67,0% pública, 25,0% privada concertada y 8,1% privada no concertada. Un porcentaje que aumenta al 29,3% en la Educación Secundaria Obligatoria, y que en algunas comunidades, como el País Vasco, llega al 48,0%. Aproximadamente 180.000 profesores y 9.000 centros educativos, que escolarizan a más de dos millones de alumnos. Es, por tanto, una realidad muy significativa que no se puede obviar, y que debe ser objeto, tanto de análisis. Los debates en torno a la financiación, el rendimiento escolar, la competencia entre centros públicos y privados concertados, la jornada o la ideología de cada proyecto educativo están muy presentes en nuestra sociedad.

El libro realizado por el inspector Fernando Tébar da respuesta a muchas de las cuestiones a las que nos enfrentamos en nuestro trabajo. Desde un completo análisis histórico, hasta la conceptualización jurídica y administrativa de la enseñanza concertada, que arranca del artículo 27 de la Constitución Española, dedicado al derecho a la educación y que consagra la libertad de enseñanza. Cualquier lector interesado en profundizar en el conocimiento de la educación privada, y en

especial los inspectores que debemos supervisar estos centros, encontraremos respuestas, observaciones fundamentadas, y sobre todo, criterios claros de actuación. El rigor con que el autor aborda problemas complejos, y sobre todo, su claridad expositiva, harán que esta obra se convierta en una referencia obligatoria para el trabajo de la Inspección de Educación.

El capítulo dedicado a la intervención de la Inspección de educación en los centros concertados es, por su novedad y por los elementos que ofrece, una aportación muy significativa a la supervisión escolar. Además de análisis normativo, es el fruto de una gran experiencia acumulada, y sobre todo, de la visión holística que aborda, con la mirada del inspector, un modelo de actuación para, supervisar, evaluar y orientar la acción docente y el funcionamiento de estos colegios a través de los instrumentos, en especial a través de sus visitas, que la ley proporciona a la Inspección.

Para el Grupo de Estudios sobre la Inspección de Educación en España es una satisfacción que uno de sus miembros más destacados haya abordado un trabajo de tal magnitud. Los conciertos educativos, los pagos de las familias a las fundaciones de los colegios, la admisión de alumnos, la selección del profesorado, la dirección, o cuestiones tan significativas y actuales como la protección de datos personales, las reclamaciones, o la gestión del COVID se desarrollan en cada uno de los capítulos de este libro a partir de datos contrastados, con profundidad y rigor, para propiciar un análisis técnico y académico muy alejado de los debates ideológicos con los que se suelen abordar estas cuestiones. Este es uno de los aspectos más destacables y significativos del libro, y en el que la Inspección de Educación tiene mucho que aportar.

Solo me queda agradecer a Fernando Tébar que quisiera enriquecer con su investigación la serie de monografías de la colección Educanova, con la que la Unión Sindical de Inspectores de Educación pretende contribuir a mejorar el conocimiento de la educación española. Su valioso trabajo como inspector en la Comunidad de Madrid, ya reconocido y apreciado por sus compañeros, y por quienes tenemos el placer de conocerle, podrá así ser compartido por todos aquellos que lean este libro.

José Luis Castán Esteban
Coordinador programa GEINSP
USIE

CAPÍTULO I.
CENTROS CONCERTADOS

CENTROS CONCERTADOS

Como en tantas cuestiones complejas, para comprender el presente se necesita indagar en el pasado, y la situación actual de la enseñanza pública y concertada, sus discusiones, dudas y planteamientos, tiene su origen y justificación en decisiones políticas y sociales condicionadas por las posibilidades reales de cada momento. Es nuestra responsabilidad invertir tiempo y esfuerzos en investigar en las fuentes de información, en acudir a las normas más relevantes y que han tenido especial trascendencia en el binomio enseñanza pública-privada. En este estudio sobre la Inspección de educación en los centros concertados tomaremos como punto de partida la Constitución de 1812 para pasar por las distintas etapas históricas en las que ha habido cambios de trascendencia en el binomio hasta llegar a la situación actual con su normativa y problemática.

1. La Constitución de 1812

La Revolución francesa de 1789 tuvo consecuencias trascendentales en todos los ámbitos de la sociedad, y lógicamente también en educación. La Constitución francesa que siguió a la Revolución está inspirada en los tres principios de sobra conocidos y que se extendieron rápida y profundamente por el resto de naciones de Europa. La Revolución se manifestó en múltiples campos, destacando para nuestro estudio dos cuestiones: la nacionalización de la educación y, el nacimiento de una nueva Administración. Consecuencia de la primera será la creación de un sistema educativo, entendiendo por tal un sistema en el que el Estado es el que establece los objetivos, concreta la estructura con distintos niveles, interviene con los profesores y se hace responsable de la financiación del entramado educativo.

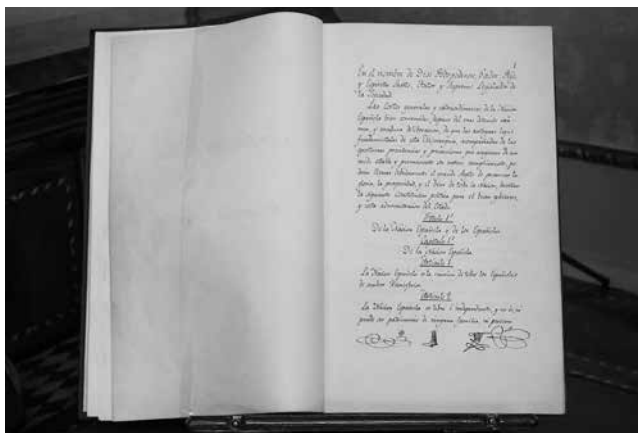
La influencia de la Revolución y las nuevas ideas renovadoras necesariamente habrían de repercutir en la globalidad de la sociedad española, de tal manera que la Constitución de 1812 se vería influenciada por las mismas. Así, con su referencia, y sin olvidar la herencia de la Ilustración española (Jovellanos¹, Campomanes,..), las primeras propuestas educativas en nuestro país surgen en las Cortes de Cádiz (1812), donde la Constitución² (conocida popularmente como La Pepa) pone en manos del Estado la responsabilidad de la enseñan-

¹ Redactor en 1809 de las "Bases para la formación de un plan de instrucción pública"

² Título IX: "De la instrucción pública", art. 366 al 371.

za, a la vez que establece escuelas de primeras letras en todos los pueblos, un plan general de enseñanza uniforme en todo el reino, y la creación de una Dirección General de Estudios, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.

Un buen inicio a la hora de crear un verdadero sistema educativo y centralizar el caótico heredado del régimen anterior.



^ Ejemplar de la Constitución Española de 1812, conocida como "La Pepa". Palacio del Senado de España.

La traslación a nuestro país de los planteamientos de la Constitución francesa de 1795 se haría teniendo en cuenta las características del estado español, pero también la composición de las cortes constituyentes, que como muy bien apunta Puelles³, la participación eclesiástica de un 30% en las mismas tendría, entre otras, la consecuencia de la lucha entre las diversas posiciones políticas con base en la libertad religiosa y que perdurará hasta más acá de la Constitución de 1978.

La comparación entre los dos textos constitucionales referidos a la enseñanza nos muestra un seguimiento casi de copia, pero con un matiz y diferencia fundamental, pues mientras que en el francés se enseñará a los alumnos los elementos morales necesarios para la vida en sociedad, que son amplios y no señalan religión o credo alguno; en el texto español, se sustituye específicamente la enseñanza de la moral por la más concreta y específica de la religión católica.

3 Puelles Benítez, Manuel. (2017). Política educativa en perspectiva histórica: textos escogidos. Editorial Biblioteca Nueva.

CONSTITUCIÓN FRANCESA (22 de agosto de 1795)	CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (19 de marzo de 1812)
Título X. Instrucción pública Art. 296	Título IX. De la instrucción pública Art. 366
En la República hay escuelas primarias donde los alumnos aprenden a leer, a escribir, los elementos de cálculo y los de la moral.	En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.

Las bases apuntadas por la Constitución se desarrollan ampliamente por la Comisión de Instrucción Pública y la Junta Especial nombrada por el Gobierno, desembocando en la publicación del Informe Quintana⁴ (1813), que con la creación de la Dirección General de Estudios pretende racionalizar la enseñanza (asignaturas, métodos), diseña el organigrama escolar con tres niveles (enseñanza primaria, la novedosa secundaria, y la universitaria); además de establecer los principios generales de la política educativa estatal: gratuidad y ‘libertad de enseñanza’. Al favorecer la iniciativa privada se contribuyó a completar la poco extendida red pública.

Con la llegada al poder de los absolutistas se paraliza la aplicación de los principios del Informe Quintana, que posteriormente retomarán otra vez los liberales; pero la realidad económica del país se acaba imponiendo y, avances como la gratuidad no pueden ser asumidos por falta de fondos. Solo en su contexto histórico, social y económico es posible entender la situación de la enseñanza pública y la privada.

2. La Ley de Instrucción Pública de 1857 (*Ley Moyano*)

Previo al estudio de una de las leyes más importantes en la historia de la educación en España, hemos de referirnos a la influencia del insigne Gil de Zárate, a la sazón Director General de Instrucción Pública, que en su “Escrito sobre la libertad de enseñanza” (1851) se preguntaba ¿Cuál es la obligación del Gobierno en materia de Instrucción pública? Para responderse más adelante:

⁴ Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública.

Preciso es, por consiguiente, que se hermanen la instrucción pública y la privada. Ambas se necesitan una a otra; y cada cual, entregada a sí sola, sería perjudicial a los fines que se propone la sociedad. En esta imprescindible dependencia, cuanta más libertad dé la constitución al ciudadano, tanta mayor lo habrá en el sistema de enseñanza; y lo único que en tesis general puede decirse, es que igual peligro existe en sujetar esta parte importante de la administración a una idea sola, a una voluntad única, como en entregarla a merced de todas las ideas, de todas las voluntades, de todas las pasiones. (Pp.150-161)

Lo cual ya nos puede dar una idea de la preocupación por la educación en el país, pues en los momentos de elaboración y publicación de la ley, la mitad de los niños en edad escolar estaban sin escolarizar.

Los historiadores de la educación suelen fijar el origen de la referencia normativa a los Centros Concertados en la “Ley Moyano”, apelativo con el que se refiere la literatura a la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, promulgada por el ministro de Fomento Claudio Moyano en la que se contempla la pervivencia de la enseñanza privada y mantiene la idea de libertad de enseñanza (punto clave del credo liberal).



ENCHO. Sr. D. CLAUDIO MOYANO Y SAMANIEGO,
SENADOR VITALICIO, EX MINISTRO, DIRECTOR QUE FUE DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL.
Nació en Bado (Zaragoza) el 1807; en Madrid, el 7 de octubre.

^ Retrato de Claudio Moyano y Samaniego,

La Ley refiere su Título II a los establecimientos privados, y en concreto el art. 148 los delimita: *Son establecimientos privados los costeados y dirigidos por personas particulares, Sociedades o Corporaciones.* Dedicando los dos siguientes a la apertura de centros, pero distinguiendo las condiciones, así el art. 149: *Todo el que tenga veinte años cumplidos de edad, y título para ejercer el Magisterio de primera enseñanza, puede establecer y dirigir una Escuela particular de esta clase según lo que determinen los reglamentos, solo pide dos requisitos, los de la edad y posesión de título, sin embargo, según el art 150: Para establecer un Colegio privado de segunda enseñanza se requiere autorización del Gobierno, que la concederá, oído el Real Consejo de Instrucción pública, ya se requiere autorización del Gobierno.*

La Inspección sobre los centros educativos tiene su principio en el art. 294 que expresa:

El Gobierno ejercerá su inspección y vigilancia sobre los Establecimientos de instrucción, así públicos como privados.

Aquí no se puede pasar por alto la competencia que se le reconocía a la Iglesia Católica en su art. 295:

Las Autoridades civiles y Académicas cuidarán, bajo su más estrecha responsabilidad, de que ni en los Establecimientos públicos de enseñanza ni en los privados se ponga impedimento alguno a los RR. Obispos y demás Prelados diocesanos, encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la Fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud, en el ejercicio de este cargo.

3. Romanones.

Considerando que a principios del siglo XX más de la mitad de la población del país seguía siendo analfabeta, uno de los principales deberes del Estado habría de consistir en un ambicioso programa para reforzar la enseñanza pública; así, lo primero que se abordó fue la creación de un ministerio específico, y en 1900, mediante Real Decreto de 18 de abril, se divide funcionalmente el Ministerio de Fomento en dos nuevos departamentos ministeriales: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y, Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio y Obras Públicas; siendo el primer ministro de Instrucción Pública el conservador García Alix, al que seguiría el liberal Romanones. Dicho programa de impulso a la ense-

ñanza pública chocaría con la institución más asentada en el sector privado: la Iglesia. Hay que tener en cuenta que con la Restauración se había iniciado la expansión de las Órdenes religiosas en todo el país, empezando por la escolarización de los más pequeños, pero especialmente centradas en la enseñanza secundaria por considerarse un terreno abonado para la formación de los hijos de la clase media.

De la pugna pública-privada Moreno Luzón⁵ (1998, p. 206) expresa el anhelo de la época: *Por lo menos de forma ideal, el maestro debía ganar la partida al fraile*. Los liberales, con el Conde de Romanones a la cabeza, tenían su programa pedagógico basado en las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, así, abordaron temas como las mejoras para el magisterio, refuerzo de las enseñanzas técnicas y profesionales (no deja de sorprender la alerta del jesuita Ruiz Amado referida a los peligros morales que traería el primar el aprendizaje de las matemáticas sobre el de los saberes clásicos), o la construcción de nuevas escuelas.

Aunque Romanones será más recordado por el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 por el que según su art.10: *Los sueldos de los Maestros de las Escuelas públicas de primera enseñanza se satisfarán por el Estado, con cargo al presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Pero no solo, porque entre otras cuestiones, también lo será porque extiende la acción inspectora del gobierno a los centros privados por el Real Decreto de 1 de julio de 1902, con base en el deber de intervenir en el ámbito de la llamada “enseñanza privada” para la defensa y tutela de los derechos individuales. (Entre otras razones, de lo que se trataba era de intervenir en la situación de la mayoría de los centros religiosos cuyo profesorado estaba ejerciendo la docencia sin tener los estudios necesarios).



Sede actual (2022) de la ILE en Madrid.

5 Moreno Luzón, J. (1998). Romanones. Caciquismo y política liberal. Alianza Editorial. Madrid.

4. La ILE y la FAE.

Dos grandes instituciones destacan por su influencia en la historia de la educación, la que tuvieron en su momento, y la que transmitieron a lo largo del tiempo. A ellas nos referimos a continuación.

Institución Libre de Enseñanza (ILE)

El año 1876 a nivel general vino marcado por la aprobación de la Constitución, de carácter conservador pero con signos progresistas como el sufragio universal o la libertad de cultos y de conciencia. En lo referente al mundo de la educación, fue el año de la creación de la Institución Libre de Enseñanza básicamente gracias a la iniciativa y el impulso del catedrático Francisco Giner de los Ríos. Frente a los jesuitas que constituían el adalid de la enseñanza tradicional, la ILE nació con la intención de impartir una enseñanza no confesional basada en las nuevas corrientes pedagógicas que circulaban por Europa, a la vez que proporcionar a los alumnos una formación humana acorde con los principios del liberalismo. Ideas que supusieron de hecho una renovación de la cultura aislada y obsoleta española. Hasta su cierre por causa de la guerra civil, muchos profesores enseñaron en ella, empezando en la universidad con los catedráticos separados de la Universidad Central de Madrid, y extendiéndose después a la educación secundaria y a la primaria, consolidándose de este modo el proyecto.

Sobre una base naturalista y liberal se convierten en fundamentales el diálogo, la convivencia y el intercambio de ideas. La escuela ha de salir hacia afuera, y las excursiones didácticas cobrarán gran importancia para los maestros. Los textos de Giner de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga o M.B. Cossío⁶ supusieron un cambio indirecto en las tareas anteriores asignadas a la Inspección, cambiando sus actuaciones y orientándolas a prestar ayuda a los maestros y a la modernización de métodos pedagógicos y escuelas. De su confianza en los maestros es paradigmática la frase de Cossío: *“Anticipaos al porvenir. Formad superiormente al profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en los maestros”*.

⁶ “Yo, señores, confieso que tengo una fe inquebrantable en el maestro. Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela sin falta, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que merece...” Manuel Bartolomé Cossío en Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Año VI, n.º 128 (17 de junio de 1882).

Con la muerte de Giner de los Ríos en 1915, la institución no se detiene, sus amigos y discípulos seguirán su legado hasta que después de la guerra civil, por decreto de 17 de mayo de 1940 se adscriban todos los bienes de la ILE al Mº de Educación Nacional.

Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE).

Antes de la proclamación de la Segunda República, y ante los difíciles años de incertidumbre debidos a la situación de ataque a la tradición educativa impregnada de cristianismo, los centros católicos realizan un primer intento para agruparse y proteger la enseñanza confesional. Desde distintas posiciones se empuja hacia la unidad de acción, siendo figuras destacadas: por los marianistas Domingo Lázaro, por los jesuitas Enrique Herrera Oria, y por el clero secular Pedro Poveda (fundador de la Institución Teresiana). Entre los objetivos básicos de la organización se resaltan:

- La educación cristiana de la juventud;
- La protección de la enseñanza privada ante los poderes públicos, con arreglo a los derechos de la familia, la Iglesia y el Estado;
- La defensa de la escuela confesional católica;
- El fomento de la cultura, especialmente en los sectores menos favorecidos; y
- La colaboración con el Estado y las asociaciones católicas en orden a la mejora material y pedagógica de los colegios.

En 1930 se constituye la Federación, con tres fines que enfatizan en el acta fundacional: 1. La defensa de la enseñanza privada, 2. El perfeccionamiento de los métodos educativos, y 3. La gestión ante los poderes públicos para la discusión de las decisiones de política educativa.

La labor desarrollada a partir de entonces se centraría en funciones de asesoramiento pedagógico a los centros, formación del profesorado, escuelas de magisterio de la Iglesia, publicación de revistas,...

5. La II República.

Antes del advenimiento de la II República, la situación de la educación venía precedida por el importante asentamiento de las Órdenes religiosas, que desde la segunda mitad del siglo XIX se extendieron gracias a la enseñanza en sus colegios, así Maristas, Marianistas, Salesianos, Dominicas, Escolapios o Jesuitas llegaron en conjunto a regentar en España la cuarta parte de las escuelas primarias y casi el 80% de los centros de segunda enseñanza, destacando según Capitán Díaz (1991) *“la acción social de la mayoría de tales instituciones religiosas por su importante asistencia material y espiritual a las clases pobres y marginadas”*.

El 14 de abril de 1931 se instaura la II República, y al breve paso de Marcelino Domingo al frente del Ministerio, le siguió el socialista Fernando de los Ríos, que se centró en la creación de institutos por todo el país potenciando la segunda enseñanza de la que el Estado era deficitario, aunque ignorando a las minorías. Y es que las fuerzas políticas de izquierdas tenían clara la consideración de la enseñanza y la educación; la primera como una cuestión de poder y la segunda como un interés social que legitima la intervención del Gobierno, y al que por tanto corresponde dirigir la educación de la juventud.

Con estos presupuestos la Constitución española de 1931 (9 de diciembre) aprobada tras las elecciones generales que siguieron a la proclamación de la Segunda República, en su art. 3 pone fin a la confesionalidad del Estado:

El Estado español no tiene religión oficial

El artículo 26 desarrolla la completa separación de Iglesia y Estado:

Todas las confesiones religiosas serán consideradas como Asociaciones sometidas a una ley especial.

El Estado, las regiones, las provincias y los Municipios, no mantendrán, favorecerán, ni auxiliarán económicamente a las Iglesias, Asociaciones e Instituciones religiosas.

Una ley especial regulará la total extinción, en un plazo máximo de dos años, del presupuesto del Clero.

Quedan disueltas aquellas Órdenes religiosas que estatutariamente impongan, además de los tres votos canónicos, otro especial de obediencia a autoridad distinta de la legítima del Estado. Sus bienes serán nacionalizados y afectados a fines benéficos y docentes.

Las demás Órdenes religiosas se someterán a una ley especial votada por estas Cortes Constituyentes y ajustada a las siguientes bases:

4ª. Prohibición de ejercer la industria, el comercio o la enseñanza.

El art. 48 escuetamente señalaba que “*la enseñanza será laica*”, proyectando así la generalización de la enseñanza pública y la liquidación de la ejercida por la Iglesia. De este modo con la república se llegaba al máximo exponente de la llamada guerra escolar que enfrentaba dos maneras de ver la educación, la privada y confesional y, la estatal y laica; intentando poner fin al conflicto laico-religioso que durante siglos mantuvieron Iglesia y Estado.

Esta política laicista, que alcanzó su zenit con la disolución de la Compañía de Jesús (enero de 1932) y la prohibición paralela al resto de órdenes religiosas de ejercer la enseñanza, terminaría con las elecciones de noviembre de 1933.

Como ejemplo de las vicisitudes que los colegios de las órdenes religiosas tuvieron que vivir en la época se puede citar el periplo del colegio de los escolapios en la ciudad de Albacete, que a instancias de numerosas personas de la ciudad, solicitaron a la congregación la apertura de un colegio con el fin de atender a la educación de los niños que en las escuelas municipales no cabían. En 1923 se funda el Colegio de las Escuelas Pías, que mantendrá su fidelidad a los niños pobres así como su educación gratuita, su preocupación por la enseñanza primaria, y la traslación de sus tradicionales organización escolar y enfoque preventivo de la educación. Lo resumía muchos años después, en 2020 el padre escolapio F.J. Molina, “Nuestra opción fundamental es contribuir a la formación integral de la persona y a la transformación de la sociedad, así como ...”

La Ley de Confesiones y Congregaciones, amparada en la Constitución de 1931, prohibió a las órdenes religiosas impartir enseñanza, por lo que al igual que a otras órdenes, se desposeyó a los escolapios de dicho derecho. Al proclamarse la II República, fue obligada la congregación a abandonar el colegio. Volviendo a su actividad docente tras las elecciones celebradas dos años más tarde. La guerra civil (1936-39) volverá a afectar al edificio, a la Orden, y a la enseñanza, pues el edificio será destinado a las milicias ciudadanas, a Casa del Pueblo y finalmente a hospital.

En 1939 recobra su acción docente adaptándose progresivamente a las circunstancias, especialmente a los cambios sociales y económicos habidos en el país, muestra de ello sería el cierre de su internado en 1971, con lo que desaparecía

parte de su inestimable labor social al escolarizar un gran número de alumnos de los pueblos de la provincia que en sus lugares de origen no tenían posibilidad de continuar sus estudios. Muchas generaciones crecieron a la “sombra escolapia”, recibiendo en abundancia valores, experiencias, formación, ayuda... todo ello deja una pátina de agradecimiento al colegio y a quienes entusiasmados por su fe y su vocación comenzaron desde la nada, con una entrega generosa y perseverancia ante la adversidad.

En 1977 se convierte en un centro de Educación General Básica, accediendo al régimen de conciertos posteriormente. De este modo se normaliza la situación académica como ocurriría con tantos otros centros concertados en el país; pero normalizar no debe llevar a olvidar el enorme esfuerzo educativo que desempeñaron en su época, no solo para el bien de las familias y los ciudadanos, sino también para las ciudades y pueblos en los que extendieron su labor social y docente.

6. Etapa franquista.

Como si se tratara del principio físico de acción y reacción, el establecimiento del régimen del general Franco llevaría la cuestión religiosa al otro lado del péndulo, así lo expresa la historiadora e Inspectora de educación M^a T. López del Castillo (2013):

Desde el 9 de agosto de 1939 al 7 de julio de 1951 desempeñará el ministerio de Educación Nacional José Ibáñez Martín, antiguo diputado de la CEDA y miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas. Durante los doce años de su mandato se establecen las bases educativas del nuevo estado, que suponen máximo respeto y protección a los derechos de la Iglesia en educación, tanto para el establecimiento de sus propios centros, como para la vigilancia de la ortodoxia católica en todos los niveles de enseñanza. Al mismo tiempo se producirá una postergación de la enseñanza estatal en los niveles no universitarios, motivada por dos razones: la desconfianza hacia el profesorado que en buena parte había mostrado su adhesión a la causa de la república; y el propósito de favorecer los centros religiosos, que supuestamente educarían mejor a los jóvenes de acuerdo con los principios del nacional-catolicismo. (p.445)

Terminada la guerra civil, la Ley de 1938 «sobre reforma de la Enseñanza Media» (BOE del 23 de septiembre), siendo Ministro Pedro Sainz Rodríguez, pone fin a casi un siglo de inspección de los centros privados por el sistema de co-

misionados al afirmar ya en el preámbulo que “Tanto la enseñanza oficial como la privada, reguladas en esta Ley, serán sometidas a la misma Inspección de Enseñanza Media, cuyo Cuerpo de Inspectores será creado mediante una disposición especial”. Y en efecto, prevista con la terminología propia de la época (‘la Inspección técnicamente realizada con afanes fecundos de superación’), la base XI de la ley referida a la Inspección establece: “*Con objeto de asegurar la más eficaz y acertada implantación del régimen establecido por esta Ley, queda creada, con carácter permanente, la Inspección de la Enseñanza Media para todos los Establecimientos, tanto oficiales como privados*”.

Desde su instauración, el régimen franquista utiliza su control sobre la educación como un instrumento de adoctrinamiento para la juventud. Prueba de ello sería la Orden de 31 de octubre de 1940 (BOE, nº 324, del 19 de Noviembre, pp. 7970-7972) sobre el régimen interno de los institutos (llamada la Carta Magna de la enseñanza media), en la que se estructuran las enseñanzas con arreglo a las orientaciones: a) Educación religiosa, b) Educación patriótica c) Educación intelectual, d) Educación artística, e) Educación físico-deportiva, f) Educación para el trabajo; y se otorgaba a la Iglesia y a la Falange amplias competencias en los Consejos de Dirección de los Institutos.

Los sucesivos gobiernos tuvieron que hacer frente al reto económico de la reconstrucción de la economía de posguerra, con situaciones límite como la vivida con ‘los años del hambre’ o en la década de los sesenta con el llamado ‘baby boom’ (los nacidos entre 1958 y 1977, llegando a superar los 650.000 nacimientos anuales, que supuso un incremento de 6,5 millones de españoles en casi veinte años), lo cual hizo que se fueran desentendiendo de la labor educativa al no tener capacidad económica para atender la demanda y dejándola, especialmente la enseñanza media, en manos de las órdenes religiosas. De este modo, la Iglesia por una parte contribuye a la expansión de la enseñanza en el país y por otro, supone un alivio económico para las arcas públicas.

El Equipo de Estudios en el monográfico Escuela pública \ privada (pp. 24-40) de Cuadernos de Pedagogía (1975) expresaba la situación de la época:

“Se da un gran empuje a la enseñanza privada, que casi exclusivamente se centra en los colegios regentados por la Iglesia. El abandono por parte del Estado del estamento educativo se debe a dos razones: porque el desarrollo

de las fuerzas productivas no exigía aún una masiva preparación escolar y, además porque quienes tenían posibilidades económicas y estaban interesados en que sus hijos estudiaran podían acudir a los centros de la Iglesia, que suple así la labor educadora del Estado, quedando éste con respecto a la educación en una posición subsidiaria” (p. 30).

El nombramiento de Ruiz-Giménez al frente del Ministerio de Educación Nacional (1951), supuso un cambio de preocupación y de objetivos, ya que se quiso dar un nuevo impulso a la enseñanza media, destinada a la preparación de los alumnos que fuesen a continuar sus estudios en la universidad, y concebida por tanto con carácter elitista. Durante su mandato se aprobó la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953; al mismo tiempo que un cambio en la consideración de la enseñanza, pues deja de contabilizarse como un gasto y se la reclasifica a la categoría de inversión. Dos opiniones reflejan la situación de la inspección de los centros educativos a raíz de la ley: en un primer lugar, Turiel (1961) considera que en base a los artículos 58 y 59 hay asuntos privativos de la Iglesia: *“todo lo que se refiere al bien espiritual; asuntos privativos del Estado: todos los que se refieren al bienestar de los ciudadanos. Y hay otros de carácter mixto, en los cuales son posibles interferencias, y hay que buscar la mutua comprensión e inteligencia y resolver con la mayor armonía posible”*, añadiendo a continuación: *“Fuera de lo que determina el art. 59, el Estado, en nuestros centros, no tiene más que inspeccionar. Todo lo demás pertenece a la Iglesia”*. Marcando clara diferencia entre unos centros y otros, y la consecuente competencia y capacidad de inspección por los Inspectores del Estado y los Inspectores de la Iglesia. Más conciliador se muestra Utande (1975), que considera digno de mención especial el artículo 9º de la ley, en el que se define la relación entre el Estado y la enseñanza no oficial con los principios de <<recta libertad de métodos pedagógicos, debida responsabilidad técnica de los educadores y máxima cooperación institucional>> (p. 81).

Respecto de la Inspección se retoma la creación nominal que se hizo en 1938 de la Inspección de la *Enseñanza Media mediante el Decreto de 5 de mayo de 1954 por el que se regula la constitución y el funcionamiento de la Inspección Oficial de Enseñanza Media*.(BOE del 7de julio):

Artículo primero. — Constitución. Se constituye en el Ministerio de Educación Nacional la Inspección de Enseñanza Media del Estado, conforme a lo dispuesto en la Ley de veintiséis de febrero de mil novecientos cincuenta y tres,..

A continuación, y siguiendo de ministro Joaquín Ruiz-Giménez, se publica la Ley de 16 de diciembre de 1954 sobre organización de los servicios de la Inspección de Enseñanza Media (BOE 353), en la que en su artículo primero dispone:

Artículo primero. —A partir de primero de enero de mil novecientos cincuenta y cinco la plantilla de la Inspección de Enseñanza Media del Estado será de cuarenta y cinco Inspectores, con el sueldo anual de...

El Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria, distingue en sus artículos 24 y siguientes las Escuelas públicas nacionales, de la Iglesia, de Patronato y las privadas; distinguiendo las autorizadas, las reconocidas y las subvencionadas:

La subvención podrá consistir en:

- a) Dotarla de una cantidad equivalente al sueldo mínimo de cada una de las plazas de Directores y Maestros que integran su plantilla.*
- b) Proporcionarles el material y mobiliario escolar que complete o reponga su instalación modelo.*
- c) Ayudarle proporcionalmente a la matrícula gratuita con las consignaciones económicas que anualmente determine el Ministerio para su sostenimiento y para el establecimiento de instituciones pedagógicas, sociales o benéficas complementarias.*

La etapa del ministro Lora-Tamayo (1962-68) pasaría sin grandes novedades, solo destacable el cambio de nombre del ministerio, que pasó a denominarse con la expresión que se haría clásica: Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).



Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

[Disposición derogada]

La figura principal de la educación durante la etapa franquista sería José Luis Villar Palasí, que habiendo accedido al Ministerio de Educación y Ciencia en 1968, promueve la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970 (LGE), y que vendría a suponer un hito en la historia de la educación en España como lo fue la ley educativa más longeva de nuestra historia, la decimonónica Ley Moyano, aunque de mucha menos duración.

La nueva ley contempla los dos tipos de centros en su art. 55: *Los Centros docentes podrán ser estatales y no estatales, y dentro de los no estatales tienen principal preponderancia los pertenecientes a la Iglesia, solo hay que ver la redacción: b) Son Centros no estatales los pertenecientes a la Iglesia o a otras Instituciones o personas físicas o jurídicas, públicas o privadas.*

Otros artículos hay que resaltar por ser de interés en lo referente a la subvención de los centros no estatales que impartan la Enseñanza General Básica (EGB), el establecimiento de conciertos, o por permitir que actúen de forma subsidiaria con la red pública:

*Art.94. Cuatro. a) En el más breve plazo, y como máximo al concluir el período previsto para la aplicación de la presente Ley, la Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos últimos serán **subvencionados** por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas. b) A los efectos de la referida subvención, se establecerán los correspondientes **conciertos**, de conformidad con lo que determina el artículo noventa y seis de esta Ley.*

Art.96. Uno. Los Centros no estatales podrán acordar con el Estado conciertos singulares, ajustados a lo dispuesto en la presente Ley y en los cuales se establecerán los derechos y obligaciones recíprocos en cuanto a régimen económico, Profesorado, alumnos, incluido el sistema de selección de éstos y demás aspectos docentes.

El sistema educativo se estructura en los niveles de Preescolar, Educación General Básica (EGB) y Enseñanzas Medias; con una generalización de la educación de los 6 a los 14 años, y el inicio de la gratuidad de la enseñanza secundaria. Entre las implicaciones que se derivaban destaca la de declarar la gratuidad obligatoria en todos los centros educativos, y para ello se adoptó la solución de arbitrar un

sistema de subvenciones del Estado para los centros privados.

La ley supuso un cambio completo en la forma de ver y de abordar la educación en España, y como asevera el Inspector Soler Fierrez (2002), “de alguna manera representó un tímido reencuentro con los planteamientos de la Institución Libre de Enseñanza y, consecuentemente tuvo importantes repercusiones en el Servicio de Inspección”. Así, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), como órgano del Estado inmediatamente responsable de la educación, se reserva el ejercicio de la competencia de:

Art 135.d) Inspeccionar y coordinar todas las Instituciones docentes, tanto estatales como no estatales.

A pesar del título de la ley (... y financiamiento...), autores como R. Tammes achacan a la falta de recursos la causa de que no se desarrollara en todo su potencial (a pesar de las cifras consignadas en la disposición adicional segunda). Y por supuesto, la financiación de los centros no estatales se aplazó sine die.

La evolución de los centros de enseñanza media y la situación anterior a la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 la expresa en la siguiente tabla Utande (1975):

TABLA I. Número de centros y alumnos por décadas.

Datos de la Enseñanza Media	Curso 1940-41	Curso 1954-55	Curso 1969-70
Centros Oficiales	115	193	609
Centros no Oficiales	----	1.011	2.220
TOTAL CENTROS	115	1.204	2.829
Alumnos Oficiales	53.702	54.842	454.307
Alumnos Colegiados	73.121	156.680	563.300
Alumnos Libres	30.884	87.989	376.816
TOTAL ALUMNOS	157.707	299.511	1.394.423

^ Fuente: Utande. *Treinta años de enseñanza media (1938-1968)*.(p. 84)

Para hacerse una idea de la inversión en educación efectuada durante la etapa, se puede analizar la evolución de la matrícula y del número de centros de Bachillerato en España en las décadas de los 50, 60 y 70 a partir de las siguientes tablas:

TABLA II. Número de matrículas en el Bachillerato general.

Bachillerato	60-61	70-71	Incremento década
Matrículas	474.057	1.521.857	321%

^ Fuente.: Datos del MEC

TABLA III. Número de centros de Bachillerato

Enseñanza	50-51	%	60-61	%	70-71	%
Oficial	119	11	120	8,77	854	27,21
Privada	954	89	1248	91,23	2285	72,79
Total	1073	100	1368	100	3139	100

^ Fuente.: "La enseñanza en España 1920-1972" A. Amor Fernández

Varias consideraciones se pueden hacer con las cifras y los porcentajes que nos muestra la tabla, pero tres destacan a primera vista:

- La estabilidad de las cifras de centros oficiales en las décadas 50 y 60, y el espectacular aumento en la década de los 70,
- El incremento en el número de centros de la enseñanza privada que prácticamente se duplica en la década de los 70,
- La pérdida de concentración que supone la enseñanza privada respecto a la oficial, que si bien en las décadas anteriores permanece prácticamente constante, sin embargo, en la década de los setenta supone un retroceso de casi 20 puntos, lo cual es muy significativo.

En 1973 José Luis Villar Palasí es sustituido por Julio Rodríguez al frente del Ministerio de Educación; desde entonces el sector privado de la enseñanza, consciente de su papel básico en la extensión de la escolarización a todos los sectores de la sociedad, presiona continuamente para obtener más subvenciones del Estado,

consiguiendo un aumento considerable al principio y estabilizándose a partir de 1978 con la aprobación de los Pactos de la Moncloa en los que se destina para el bienio 78-79 un presupuesto extraordinario para la creación de más de un millón de puestos escolares.

TABLA IV. Subvención global

Año	1974	1975	1976	1977	1978
Subvención global (Millones de pts.)	4.595	6.806	8.988	13.186	14.149

7. Constitución de 1978.

Antes de referirnos a los pormenores de la aprobación del texto constitucional y al análisis que nos compete, es preciso ser consciente de la complejidad de la cuestión, y para ello resulta muy interesante la síntesis que con sentido histórico y visión realista realiza Puelles (2017):

“La educación ha conservado desde la irrupción de la modernidad política un doble carácter: una vertiente pública, derivada del principio de igualdad, que implica el acceso de todos los ciudadanos al derecho a la educación, y una vertiente privada, que pone el acento en la libertad de crear y elegir centro docente. Esta doble vertiente, esta consideración de la educación como un derecho complejo y bifronte —de un lado, es un bien privado que afecta al desarrollo de la personalidad del individuo, pero, de otro, es un bien público con extraordinarias repercusiones sociales, económicas, políticas y culturales— explica la existencia de una larga y conflictiva historia escolar en la que los principios de igualdad y libertad, aplicados a la educación, se enfrentaron a lo largo de dos siglos de historia española, originando un conflicto que se ha alimentado de fuertes pasiones políticas y religiosas”.

Dos concepciones diferentes de entender el papel del Estado en la educación que han transcurrido en conflicto a lo largo del tiempo y sobre las cuales Calero y Bonal (1999) identifican los planos ideológicos constitutivos de la oposición conservadurismo-progresismo en educación. Traemos aquí su cuadro (p. 96) por resultar muy esquemático y explicativo

Componentes de las posiciones conservadoras y progresistas.

Posiciones conservadoras	Posiciones progresistas
<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de enseñanza (mercado educativo) • Enseñanza privada • Religiosidad • Intereses corporativistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad educativa (intervención del Estado) • Enseñanza pública • Laicismo • Intereses generalistas

Desde la posición liberal conservadora, la libertad, el individuo y la capacidad de elección son principios fundamentales, siendo el mercado el elemento de distribución de recursos y elecciones personales. Para esta concepción, la intervención pública ha de restringirse a garantizar que cualquier alumno pueda alcanzar un nivel mínimo, la gratuidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades en el punto de partida, permitiendo resultados finales distintos. Desde la posición socialdemócrata, la educación se considera como un derecho, se enfatiza el igualitarismo y la homogeneidad tanto en el acceso como en los resultados, y por lo tanto, proporciona medios compensatorios para que todos los individuos no solo tengan igualdad de acceso, sino de posibilidades.

Con estas dos posiciones de partida y conjugando los principios de igualdad (base de la democracia) y de libertad (base del liberalismo) heredados de la revolución francesa, se conseguiría el mayor acuerdo social alcanzado en la historia de España en un gran número de temas vitales para el país, que se plasmaría en la Constitución de 1978



^ Primera página de la Constitución Española de 1978.

La Constitución Española de 1978 (CE) en lo referente a educación tiene un artículo fundamental, el 27, definitorio para esta cuestión y también símbolo del consenso al que hubieron de llegar los firmantes del texto definitivo. El artículo diseña un sistema mixto, con una escuela pública común y gratuita, conviviendo con centros privados. Todos los apartados del artículo son importantes y llenos de significado, así, ya desde el primero 1. *Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.* Donde se constituyen dos derechos, el derecho a la educación como un derecho fundamental y, la libertad de enseñanza. Siguiendo por el 4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.* Principio que se afianza en el doble sentido. Con independencia del consenso general en estos dos apartados, a partir de aquí sería necesario el sistema de compensaciones y cesiones de los distintos grupos y tendencias para llegar a acuerdos válidos y respetados, así por parte de la izquierda fue importante sacar adelante el 5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes,* para lo cual hubo de ceder ante el grupo conservador en el 6: *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales. Análogamente ocurriría con los 7 Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca; y 3 Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*

De especial significación para los conciertos educativos es el 9:

Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Y esta especial significación queda clara con la sencillez de su redacción y especialmente por darle al tema un alcance constitucional. A nivel práctico hay que atender a la restricción de la ayuda “a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”; luego la provisión pública no debe acudir a todos los centros privados por el mero hecho de existir, ni tampoco se determina un porcentaje de financiación, sino que se ayudará a los que reúnan ciertos requisitos, y es más, esos requisitos se habrán de establecer por ley. No se debe interpretar el artículo 27 de forma partidista, intentando equiparar el apartado 1 con el 9, pues una cosa

es el derecho a la educación gratuita en la enseñanza básica y otra que se preste ese derecho en cualquier centro privado. Así lo reconoció la sentencia 86/1985, de 10 de julio, del Tribunal Constitucional al separar el carácter de los dos derechos, el de libertad y el derecho a la educación, considerando la dimensión prestacional derivada del apartado 4 y no del 1, porque “los recursos públicos no han de acudir, incondicionalmente, allá donde vayan las preferencias individuales”. Queda claro que no se impone el régimen de concertos, sino que cada centro deberá decidir libre y voluntariamente si solicita o no la ayuda pública.

Si el derecho de todos a la educación queda garantizado, no debemos olvidar que se realiza mediante una programación general de la enseñanza, y por lo tanto, los centros concertados deben ajustarse y someterse a los requisitos que la ley establezca. Como expresa el catedrático emérito de Política de la Educación de la UNED Manuel de Puelles Benítez: *No caben concertos a la carta*. El resultado a día de hoy es el de un sistema mixto compuesto en su mayoría por centros públicos, y completado por centros privados, de los cuales un buen número son financiados con fondos públicos.

Con la democratización de la sociedad española, y la base fundamental de la Constitución, el sistema educativo ha experimentado una modernización modélica en casi todos los aspectos, se han renovado y actualizado los centros, cambiado los currículos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la participación de la comunidad educativa, la formación del profesorado, la escolarización,...

8. Las leyes LODE y LOE.

El sentido abierto de muchos de los apartados del art. 27 iba a dejar en manos de los sucesivos gobiernos democráticos el dictar las leyes educativas en las que pondrían más o menos énfasis para que reflejaran su concepción de la educación. Ello llevó a un juego perverso de los partidos en la oposición de acudir al Tribunal Constitucional para que estudiara las leyes o los preceptos que consideraban que desde sus concepciones vulneraban el espíritu constitucional. No iba a ser excepción una ley tan importante como la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), sobre la que se manifestó la STC 77/1985, de 27 de junio, pronunciándose el Alto Tribunal fijando los límites de la discrecionalidad del legislador, pero amparando su libertad para trazar un modelo concreto

dentro del marco constitucional.

Al socialista José María Maravall, ministro de educación durante los años 1982-1988, le correspondió la publicación de la ley, que refleja una lectura de izquierdas del artículo 27 CE, que regula el derecho a la educación y que en opinión de A. Tiana (2014) dispuso “muy especialmente, el modo en que debían cumplirse dos previsiones constitucionales: la financiación pública de los centros privados, por medio del sistema de conciertos y, la participación de los sectores implicados en la educación, por medio de los consejos escolares “ (p. 22).

Se encomienda a los poderes públicos la garantía del ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, y se consagra el principio de participación, lo cual lleva a la democratización de la enseñanza en el interior de los centros educativos. Para garantizar el cumplimiento de los requisitos legales se establece por ley que la apertura y funcionamiento de los centros docentes privados que imparten enseñanzas, tanto de régimen general como de régimen especial, se sujeten al ‘principio de autorización administrativa’. Para Puelles (2017), la LODE:

Se ha visto como una ley que refuerza la secularización de la educación y la neutralidad ideológica de los centros públicos, prosiguiendo con firmeza la política iniciada por la ley del 70 de rescatar para la educación la importancia de la iniciativa pública.

La ley clasifica los centros docentes en centros privados y centros públicos según el criterio de titularidad jurídica; y si se atiende al origen de los recursos para su funcionamiento, en centros privados que funcionan en régimen de mercado, y centros sostenidos con fondos públicos: públicos y privados concertados.

La principal característica de la ley fue la regulación de la financiación de los centros privados a través del régimen de conciertos, considerándolos asimilados a las fundaciones benéfico-docentes y, de este modo, no solo se daba salida a un tema candente como la configuración de la libertad de enseñanza, sino que también, se proporcionaba seguridad jurídica a la enseñanza privada. Se optó, con buen criterio, por la financiación de la oferta, es decir, financiar los centros docentes, y no la demanda. El instrumento jurídico utilizado se concretó en el concierto, y como modelo económico se siguió el sistema francés de sostenimiento económico de la educación privada establecido por De Gaulle en 1959.

El concepto del concierto se puede comprender como un contrato entre la Administración educativa y el titular de un centro privado; tiene por objeto garantizar la impartición de la educación básica obligatoria y gratuita en centros privados mediante la asignación de fondos públicos destinados a este fin por la Administración en orden a la prestación del *servicio público* de la educación en los términos previstos en la LODE. Junto a la obligación fundamental para los titulares de los centros, otras, que si bien en un principio parecían accesorias, con el tiempo se han demostrado como más problemáticas, en concreto las referidas a actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios escolares, las cuales no podrán tener carácter lucrativo.

Se consolida con la ley un sistema educativo cuya principal característica es ser un sistema dual, por tener una red pública mayoritaria y una red privada minoritaria en la que los centros concertados son la inmensa mayoría. Se consigue de este modo que el sistema en su conjunto dé cobertura de calidad a todos los alumnos, y sea un ejemplo de equidad.

La LODE establece un régimen de conciertos basado en:

- a) Un concierto general para centros de enseñanza obligatoria (Título IV).
- b) Concierto singular para centros de enseñanza no obligatoria sostenidos con fondos públicos a la entrada en vigor de la ley (disposición adicional tercera).

Normativamente, después de publicada la ley, es preciso descender al terreno práctico y de actuación por ambas partes, así se hizo con el Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos. El reglamento insta un instrumento jurídico que permite a los centros privados que cumplan las normas establecidas, impartir la educación básica en régimen de gratuidad. Son los centros privados los que han de iniciar el procedimiento para acogerse al régimen de conciertos y ser sostenidos con fondos públicos, siempre que cumplan los requisitos establecidos en la LODE para su posible acceso y asuman las obligaciones derivadas del concierto. Los criterios que marcan prelación de las solicitudes de los centros vienen recogidos en el art.116.2 y la disposición adicional decimosexta de la LOE:

- a) Ofrecer enseñanzas declaradas gratuitas.
- b) Fomentar la escolarización de proximidad.

- c) Atender a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorecidas
- d) Realizar experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo.
- e) Las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso del segundo ciclo de la educación infantil.

En todo caso, tendrán preferencia los centros que, cumpliendo los criterios anteriormente señalados, estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

Con el régimen de conciertos se finiquita el viejo sistema de subvenciones a la enseñanza privada y se establece una nueva figura administrativa con derechos y obligaciones para ambas partes. El régimen de subvenciones no exigía ningún compromiso concreto al centro, ni tampoco la Administración se obligaba a continuar indefinidamente con las ayudas, así, la LGE en sus art. 94.4 y 96.1 ya citados, establecía que toda la educación en su nivel obligatorio fuera gratuita, no quedando pues a merced de la voluntad de los centros privados, sin embargo, la LODE no plantea la gratuidad de la educación obligatoria con carácter general, sino que en el caso del concierto el deber de no cobrar por dicha enseñanza deriva del contrato que se establece, constituyendo un instrumento jurídico que instaura compromisos para las partes firmantes.

Entre las obligaciones para los centros se citan:

- Impartir gratuitamente las enseñanzas del nivel educativo concertado,
- Prioritario el currículo oficial,
- Ofrecer información sobre el carácter concertado de las enseñanzas,
- Necesidad de autorización para cobrar por actividades complementarias,
- Aprobación de las cuotas por actividades extraescolares por el Consejo Escolar del centro,
- Carácter no lucrativo de las actividades complementarias, de las actividades extraescolares y de los servicios complementarios,
- Mantener las ratios alumno/profesor,
- Aplicar los criterios de admisión establecidos para la escolarización de los alumnos,
- Control del uso de los fondos públicos percibidos,
- Rendición de cuentas por parte de los centros,
- Dar paso a la participación de la comunidad educativa en el Consejo Escolar del centro.

Para la Administración:

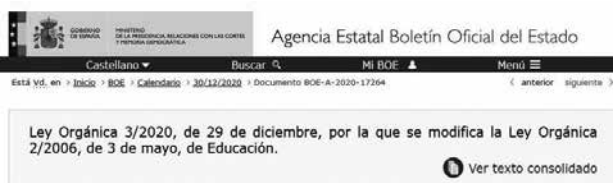
- Financiar la actividad del centro concertado mediante el pago de los módulos económicos por unidad escolar aprobados en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las Comunidades Autónomas.
- Abono de los salarios del profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro de acuerdo con lo dispuesto en el art.117 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Abonar mensualmente las cotizaciones a la Seguridad Social y otros gastos (de personal de administración y servicios, mantenimiento y conservación, de reposición de inversiones reales, etc., etc.).
- Reconocer a los centros concertados cuya titularidad sea registrada como entidad sin ánimo de lucro o en régimen de cooperativa, los beneficios que fiscal o socialmente les puedan corresponder, ya que por el art. 50 de la LODE se consideran asimilados a las fundaciones benéfico-docentes.
- No injerencia en las facultades directivas del titular del centro. La Administración educativa solo intervendría ante un incumplimiento grave del régimen de concierto o en caso de conflicto entre el titular y el Consejo Escolar del centro.

Al dejar de ser la educación privilegio de unos pocos, y pasar a ser un derecho fundamental protegido por la Constitución, la demanda de la misma se disparó en el último cuarto del siglo pasado. En 1990 la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), vino a agravar la situación de escolarización con dos medidas que, para ser atendidas requerían mayor oferta de plazas escolares. La primera ampliaba la escolarización obligatoria hasta los 16 años (con la LGE de 1970 estaba en los 14) lo cual implicaba que se requerían más profesores. La segunda rebajaba las ratios de alumnos por aula por lo que se necesitarían más aulas para distribuirlos. Así pues, el objetivo planteado era solo asumible si se consideraban todos los centros educativos existentes y todos los profesores de secundaria que se iban a necesitar. Los problemas de escolarización se tornaron acuciantes, pero ni las arcas públicas podían, ni la situación política estaba por ella, así pues, la realidad se impuso y el Estado de modo pragmático, no prescindió de las plazas escolares e instalaciones que tenía disponibles la escuela privada y se aceptó una vez más la coexistencia de las dos redes, pública y privada. Sin embargo, a nivel normativo no se introduce ningún cambio sustancial en el régimen de conciertos hasta la publicación de la LOE dieciséis años más tarde.

Ni la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ni la LODE otorgan a los centros privados concertados un carácter secundario o accesorio respecto de los centros públicos. Entre ambos forman una red dual con convergencia en la prestación del servicio de la enseñanza obligatoria y gratuita, y con el denominador común de estar sostenidos con fondos públicos. Respecto al posible carácter subsidiario de una respecto a la otra, numerosas sentencias del Tribunal Supremo (RJ\2016\2269) han declarado que “no resulta de aplicación el principio de subsidiariedad” en relación con la enseñanza privada concertada porque es contrario a la letra y al espíritu de la Constitución y de la LODE.

Si con la LOGSE se consiguió la universalización de la educación, y la escolarización general hasta los 16 años, con la LOE se persigue mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto, y garantizando una igualdad efectiva de oportunidades. La ley reconoce la exigencia de proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos, y la necesidad de concesión de un mayor grado de autonomía a los centros docentes en los planos organizativo, pedagógico y de gestión. De las tres variantes de la autonomía, la gestión de los recursos humanos para adaptarlos a las acciones de calidad que se emprendan en el centro, se muestra como la más complicada, la más anhelada y la menos desarrollada.

Pasados unos años, pero especialmente por el cambio del partido político en el gobierno, siguiendo las recomendaciones de la OCDE, y planteando un marco de estabilidad normativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y posteriormente 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 (LOMLOE) modifican la LOE para dar respuesta a los problemas que han aflorado en el sistema educativo. Es de destacar la insistencia en la autonomía de los centros, que se había desarrollado con la LOE y que las nuevas leyes amplían, no solo para seguir la recomendación reiterada de la OCDE sino como medio idóneo para mejorar los resultados académicos al permitir que cada centro pueda tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica.



Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado

Castellano Buscar Mi BOE Menu

Está yd, en Inicio > BOE > Calendario > 30/12/2020 > Documento BOE-A-2020-17264 < anterior siguiente >

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Las leyes no pueden dejar de mirarse en la CE y por tanto, determinar la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados a través del Consejo Escolar. Adeel profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro y a los órganos de coordinación docente. Los padres y los alumnos podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones, de sus delegados, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.

Podemos finalmente resumir las diferencias principales entre la enseñanza pública y la concertada en el siguiente cuadro sinóptico:

Enseñanza pública	Enseñanza concertada
<ul style="list-style-type: none"> • Gratuidad en todos los niveles • Participación de la comunidad educativa • Integración • Laicismo • Funcionarios en todos los estamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gratuidad en los niveles concertados • Participación de la comunidad educativa • Integración • Confesional y laica • Titular. Profesores contratados.
<p>El factor psicológico y propagandístico no deja de intervenir y, desde algunos sectores se insiste en la superioridad moral de lo público, basada en la ética de lo social solidario; lo inclusivo frente a lo exclusivo.</p>	<p>El factor psicológico y economicista minusvalora lo público y magnifica lo privado considerando que lo público es gestionado peor que lo privado, que lo público es menos eficiente, y por tanto la escuela privada se plantea como la que ofrece una educación de calidad.</p>

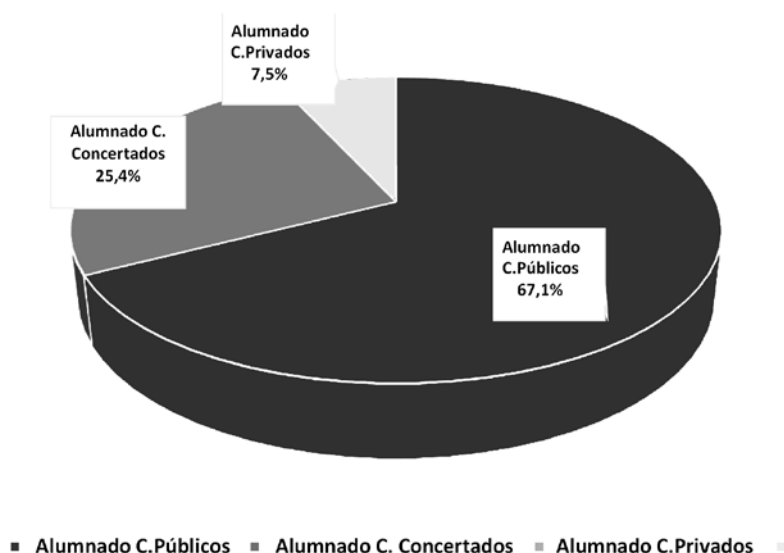
Concluimos este apartado recordando que los poderes públicos son los responsables de la provisión de la educación y el mantenimiento de la calidad de la misma, y a ellos corresponde dar respuesta a las demandas sociales, pues los centros docentes aplican las normas emanadas de los gobiernos y autoridades educativas, siendo protagonistas y principales actores finales. Y aunque periódicamente surge el tema de los concertados y sus circunstancias, en realidad ya no hay debate, sino escenarios en los que se ha de responder a muchos problemas acuciantes. Es la hora de trabajar con una actitud constructiva y pragmática sin perder de vista el fin esencial de la escuela. Lo expresa claramente el especialista en innovación educativa, estrategia y comunicación digital Carlos Magro (2018) en su artículo, *Siempre ha habido mucha educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación*, cuando escribe con conciencia:

Preparar para la vida ha sido y sigue siendo la gran promesa de la escuela. Todos, antes y ahora, sin importar la concepción que tengamos sobre la enseñanza y el aprendizaje, nuestras preferencias metodológicas, el currículo que defendamos o la evaluación que practiquemos, afirmamos con rotundidad que el fin de la escuela es el de educar a los más jóvenes para la vida

8.1. Situación actual en nº de alumnos y nº de unidades.

La escolarización del alumnado matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitaria en centros públicos, en enseñanza concertada y en enseñanza privada no concertada se expresa en porcentajes en el siguiente gráfico:

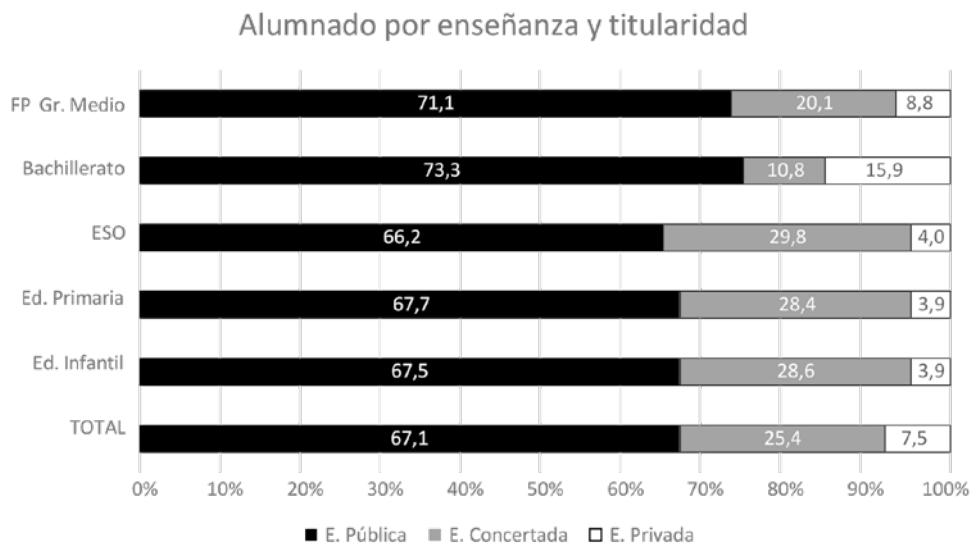
GRÁFICO I. Distribución del alumnado matriculado por titularidad del centro. EE. de Régimen General no universitarias. Curso 2021-2022



^ Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras. Curso escolar 2021/2022

Por comunidades autónomas el País Vasco es la comunidad con mayor porcentaje de alumnos en enseñanza privada concertada en el conjunto de todas las etapas no universitarias. Siendo la Comunidad de Madrid la que tiene el mayor porcentaje de enseñanza privada no concertada, en todas las enseñanzas no universitarias.

GRÁFICO II. Distribución del alumnado de EE. de Régimen General no universitarias por titularidad/financiación del centro y enseñanza. Curso 2021-2022.



^ Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras. Curso escolar 2021/20222.

Se presentan a continuación dos cuadros: el primero con la evolución a lo largo del tiempo del número de alumnos de enseñanzas de régimen general por titularidad del centro; el segundo con la evolución del número de unidades escolares por niveles educativos y titularidad del centro

TABLA V. Alumnado de Enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro.

	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11	2015-16	2021-22
TOTAL	8.378.935	7.678.692	6.885.462	6.983.538	7.782.182	8.113.239	8.230.730
Centros Públicos	5.547.318	5.316.110	4.668.900	4.714.264	5.278.828	5.501.663	5.524.828
Centros Privados	2.831.617	2.362.582	2.216.562	2.269.274	2.503.354	2.611.576	2.705.902

^ Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

TABLA VI. Evolución del número de unidades escolares por niveles educativos y titularidad del centro.

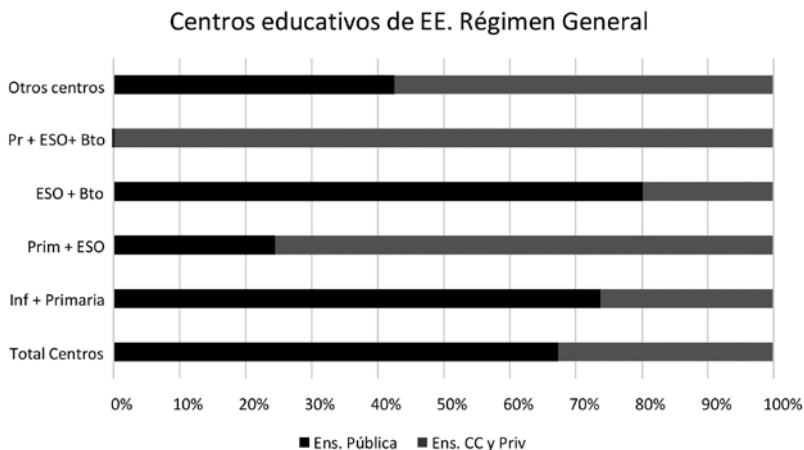
	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11	2015-16	2021-22
Totales	222.115	232.658	254.946	270.198	299.125	306.031	313.751
Centros públicos	156.638	167.072	178.287	187.186	204.178	206.835	212.733
Centros privados	65.477	65.586	76.659	83.012	94.947	99.196	101.018
Infantil	40.269	51.781	59.732	75.407	96.925	99.089	97.203
Centros públicos	27.191	35.718	40.915	49.877	62.603	62.722	61.645
Centros privados	3.078	16.063	18.817	25.530	34.322	36.367	35.558
Primaria	181.846	164.699	119.335	119.992	129.247	133.337	132.678
Centros públicos	129.447	117.713	85.293	85.855	92.593	95.139	93.614
Centros privados	52.399	46.986	34.042	34.137	36.654	38.198	39.064
ESO	—	16.178*	75.879	74.799	72.953	73.605	83.870
Centros públicos	—	13.641	52.079	51.454	48.982	48.974	57.474
Centros privados	—	2.537	23.800	23.345	23.971	24.631	26.396

[^] Fuente: Elaboración propia con Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el curso 2021-2022 el total de centros educativos no universitarios según la edición 21-22 del Anuario estadístico de las cifras de la educación en España, asciende a 32.533, de ellos, 28.539 de Régimen General, 2.078 de Régimen Especial y 1.455 centros específicos de Educación de Adultos, siendo los centros de Educación Primaria los más numerosos: 10.288

Mediante el siguiente gráfico se proporciona una visión general de la red de centros distinguiendo entre la enseñanza pública y la privada; en él observamos que los centros públicos son amplia mayoría pues de los 28.539 centros que impartían enseñanzas de régimen general, 19.149 eran públicos y 9.390 privados.

GRÁFICO III. Número de centros de EE. Régimen General no universitarias, clasificados por las enseñanzas que imparten en el curso 2021-2022



[^] Fuente: *Elaboración propia a partir de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2021-2022. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

Por último, no deja de ser interesante la comparación de la situación de los centros públicos y privados en España con los países comunitarios de nuestro entorno. Lo primero que se observa es la existencia en todos ellos de los dos tipos de centros, y por tanto, grosso modo se da una equiparación de nuestro sistema educativo con el resto de Europa. Los países comunitarios garantizan la escolaridad gratuita para todos los alumnos de enseñanza primaria, aunque existiendo gran disparidad en la atención de la escolarización entre la enseñanza pública y la privada. Realidades que son consecuencia de sus procesos históricos, habiendo diferencias incluso en un mismo país como ocurre en Reino Unido, fruto de sus circunstancias territoriales y su evolución en el tiempo, por lo que se hace difícil extraer un modelo común que sirva de referencia.

TABLA VII. Porcentaje de alumnado de enseñanza pública y privada concertada. Curso 2018-19

	E. Primaria (CINE 1)		E. Secundaria Primera etapa (CINE 2)		E. Secundaria Segunda etapa (CINE 3)	
	Pública	Privada Concertada	Pública	Privada Concertada	Pública	Privada Concertada
Alemania	95	-	90	-	91,9	-
España	68,5	27,7	68,7	28,1	74,3	18,0
Francia	85,4	14,2	78,2	21,5	70,0	29,2
Italia	93,6	0,0	96,4	0,0	91,0	5,1
Reino Unido	82,2	13,4	40,8	53,6	22,5	72,6

^ Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat y del Informe 2021 sobre el Estado del Sistema educativo. Curso 2018-2019. CE. ME y FP.

CINE2011 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, revisada en 2011):

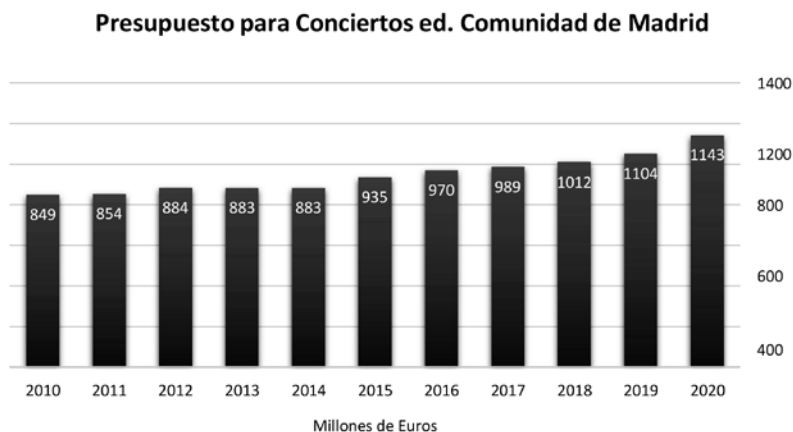
- CINE 0: Educación de la primera infancia.
- CINE 1: Enseñanza primaria.
- CINE 2: Primera etapa de educación secundaria o secundaria baja.
- CINE 3: Segunda etapa de educación secundaria o secundaria alta.

8.2. Caso especial de la Comunidad de Madrid. Situación en nº de alumnos, nº de unidades y centros

En la Comunidad de Madrid⁷, en la última década, excepto el estancamiento de los primeros años 2012, 2013, 2014, debido a la crisis económica, el incremento del presupuesto dedicado a los conciertos ha sido continuo. En pocas CC. AA. se ha pasado en una década de 849 a 1.143 millones de euros, con un incremento del 34%.

⁷ <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-cifras>

GRÁFICO IV. Presupuesto para conciertos educativos. Comunidad de Madrid.



^ Fuente: Elaboración propia con datos de la DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación y Juventud. Datos y Cifras de la Educación 2021-2022

El incremento en conciertos es importante, sin embargo también el resto de enseñanzas ha aumentado su cuantía:

TABLA VIII. Porcentaje de aumento en presupuestos según tipo de enseñanza.

Enseñanza	Cuantía	Incremento
Universitaria	988	43%
Enseñanza Secundaria + FP	941,8	50%
Educación infantil, primaria y especial	969,9	52%
Enseñanza Concertada	1143	40,8%

Las cantidades destinadas a cada tipo de enseñanza, evidentemente son diferentes, siendo la mayor la dedicada a la Enseñanza Concertada, y la de menor cuantía la que se dedica a la Enseñanza Secundaria + FP. Si lo que observamos es el incremento de gasto, entonces los órdenes cambian, pues el mayor incremento se lo lleva la Educación Infantil, Primaria y Especial seguido de la Enseñanza Secundaria + FP, mientras que el menor incremento de gasto corresponde a la Enseñanza Concertada. Todo un reequilibrio de gastos en función de las necesidades de los sectores destinatarios y la atención a proporcionar los fondos que optimicen la gestión.

GRÁFICO V. Gasto público en educación no universitaria. Comunidad de Madrid.



[^] Fuente: Elaboración propia con datos de la DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación y Juventud. Datos y Cifras de la Educación 2021-2022

Distribución del Gasto Público en la Comunidad de Madrid en educación no universitaria. Año 2020.

TABLA IX. Distribución del Gasto Público en E. Pública y E. Concertada. Comunidad de Madrid. Año 2020.

	E. Pública	%	E. Concertada	%
Infantil (2º ciclo) y Primaria	1132	26,5%	591	13,9%
Secundaria y Formac. Prof.	1270	29,8%	495	11,6%

[^] Fuente: Elaboración propia con datos de la DG de Bilingüismo y calidad de la Enseñanza. Datos y cifras 2021-22

Alumnos. Hay que decir que la educación concertada y privada está de enhorabuena en Madrid. El crecimiento de las enseñanzas en estos centros se ha disparado en los últimos años. Así se ha apreciado en los presupuestos madrileños y en el número de alumnos que han ido absorbiendo en la última década. De hecho, ambos salen ganando en la comparación con el crecimiento de la escuela pública.

TABLA X. Variación de alumnos en el período 2007-2022.

Enseñanza en	Alumnos curso 2007-08	Alumnos curso 2021-22	Incremento período	%
Escuela Pública	612.091	674.135	62.044	30,21%
Escuela Concertada o Privada	416.662	559.964*	143.302	69,79%
Totales	1.028.753	1.234.099	205.346	

[^] Fuente: D.G. de Educación Infantil, Primaria, D.G. de Ed. Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, y D.G. de Ed. Concertada, Becas y Ayudas al Estudio. Consejería de Educación e Investigación · Comunidad De Madrid

*En C. concertados 364.002 y en C. privados 195.962

Las cifras en cuanto al número de alumnos casi hablan por sí solas, pues si al principio de la década había un total de 1.028.753 estudiantes, al principio del curso 2021-2022 (último del que se disponen datos ofrecidos por la Comunidad de Madrid), la cifra ha crecido hasta los 1.234.099. Pero estos son datos en frío, si observamos dónde han ido los alumnos, veremos que han optado de forma abrumadora por la escuela concertada o por la privada, en detrimento claro está de la pública, con porcentajes tan significativos como 69,79 % y 30,21 % respectivamente.

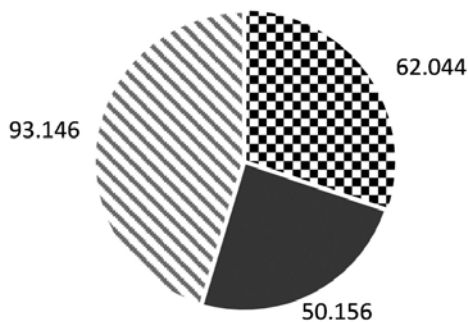
Pero los cálculos no terminan en el cuadro anterior, ya que si desglosamos los 143.302 alumnos que han incrementado la escuela concertada o privada, se obtiene que a la concertada han ido 93.146 alumnos, quedando el resto 50.156 alumnos para la enseñanza privada.

A pesar de tales incrementos, los alumnos que se escolarizan en la red pública superan ampliamente en número a los que escolariza la red de titularidad privada, aunque la distancia disminuye de forma significativa, pues en una década se ha reducido a la mitad.

La Comunidad de Madrid y el Ministerio de Educación deberían poner más estudio y concentración en el análisis de la situación y los motivos por los cuales se está produciendo un trasvase tan acusado.

GRÁFICO VI. Incremento de alumnos.

Incremento de alumnos

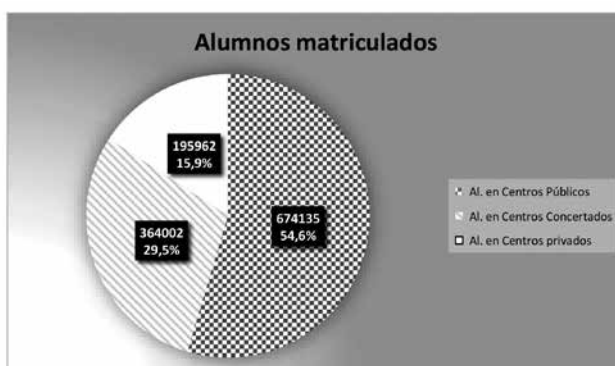


■ Ens. Pública ■ Privada ▨ Concertada ■

^ Fuente: Elaboración propia con datos de la DG de Becas y Ayudas al estudio.

Finalmente se presenta la distribución de alumnos matriculados en Enseñanzas de Régimen General en centros educativos, por titularidad y régimen de financiación. Curso 2021-2022.

GRÁFICO VII. Distribución de alumnos de EE.RG. matriculados en centros educativos por titularidad y régimen de financiación. Curso 2021-2022.



^ Fuente: Elaboración propia con datos de las DG de EI y Primaria, DG de Ed Secundaria, FP y Régimen Especial, y DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza.

Centros. La Comunidad de Madrid lleva años facilitando la instalación de colegios privados en la región, la forma de hacerlo es variada, desde la cesión de terrenos a diversas entidades privadas para la construcción de colegios, a la cesión de parcelas a un precio más bajo del que existe en el entorno para la edificación de centros. Otras veces el método consiste en el cobro de un canon anual en concepto de compensación por la cesión de los terrenos públicos pero que no pasa de ser casi simbólico.

Cuestión discutible sería el permiso para construir colegios privados en los nuevos barrios en los que no hay o escasean centros públicos, motivos de visión de futuro, adelanto a las necesidades, sincronía con las constructoras, etc., que permiten a los centros de titularidad privada adelantarse a la oferta pública.

TABLA XI. Centros por titularidad y tipo de centro. Curso 2020-2021

	Públicos	Concertados	Privados	TOTAL
C. Ed. Infantil	480	50	726	1256
C. Ed. Infantil y Primaria	809	1	5	815
C. Ed. Secundaria	362	35	97	494
C. Ed. Primaria y Secundaria	2	434	174	610
C. Educación Especial	25	41	2	68
TOTAL C. de Régimen General	1678	561	1004	3243
Régimen Especial	152	--	57	209
Centros Ed de Personas Adultas	75	--	6	81
TOTAL CENTROS	1905	561	1067	3533

[^] Fuente: Elaboración propia con datos de las DG de Becas y Ayudas al estudio, y DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza.

Los datos de la tabla nos muestran que los centros de titularidad pública son mayoritarios (dejando aparte los que imparten exclusivamente la edad infantil) para acoger a los alumnos que estudian Ed. Infantil, Ed. Primaria y Secundaria 1.173 estando a continuación a una gran distancia los centros concertados con 470 y, por último, como es natural, los centros privados con 276 centros. Y es más, pues si bien los centros públicos aglutinan sus centros para impartir en el mismo Infantil y Primaria o exclusivamente la Secundaria, sin embargo los centros concertados se ajustan para impartir en el mismo centro la Primaria y Secundaria. Lo cual es lógico al ser centros concertados y ser gratuitas las enseñanzas básicas.

9. La Educación desde el punto de vista económico

Los beneficios que la educación proporciona a las personas consideradas como individuos también se extienden a la sociedad en que dichos sujetos se insertan pues favorece las posibilidades de actuar en cualquier ámbito, mejora los salarios, proporciona una elevada rentabilidad económica, aumenta el civismo de la población y, es una herramienta relevante para reducir las desigualdades. Todas estas 'externalidades positivas' hacen que la educación se considere una responsabilidad pública.

Especialmente desde la aprobación de la CE la educación se ha considerado como un bien social y por tanto impropio para dejarlo en manos del mercado, pero no solo, porque ya desde el siglo pasado, en 1845, Ruiz de Zárata expresaba en el preámbulo del Plan Pidal⁸:

«La enseñanza de la juventud no es una mercancía que puede dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domina solo el interés privado. Hay en la educación un interés social, del que es guarda el Gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido»

Sin embargo, desde hace no muchos años se viene asistiendo a la inversión privada en la educación, mostrando con ello su consideración como mercancía. Estudios como los realizados por Mancebón y Pérez-Ximénez (2007) destacan las características del proceso de producción educativo:

- Carácter múltiple e intangible del output,
- Desarrollo del proceso sobre el propio estudiante,
- Heterogeneidad del producto,
- Efectos diferidos de la formación recibida en cada momento,
- Carácter acumulativo de la producción,
- Importancia de aspectos externos al proceso de producción en la obtención del *output*.

8. Real Decreto aprobando el Plan General de Estudios presentado por Pedro José Pidal, Ministro de Gobernación, y firmado por Isabel II el 17 de septiembre de 1845.

En la consideración de la educación como mercancía, las empresas inversoras en colegios y universidades, utilizan métodos económicos de estudio y remuneración de los factores productivos, de gestión de los mismos, de utilización de criterios empresariales de eficiencia y eficacia. Se asigna a los centros educativos el papel de 'bien de mercado' donde hay transacciones económicas, compra venta de bienes y servicios, oferta de materiales educativos, de plataformas digitales, libros y material escolar en formato físico o de acceso *on line*, tablets, equipamiento y material deportivo,..



La teoría neoliberal con su visión economicista, aplica los métodos de mercado a la educación, considerando a los usuarios (familias-alumnos) como clientes y a los centros educativos como empresas; la educación tiende a ser incluida como una actuación empresarial más en un mercado libre, aunque no un mercado libre total por las características particulares del sector, pero sí puede ser encuadrado como un cuasi-mercado (por tener mecanismos de mercado en la provisión, autonomía y responsabilidad de la gestión de los servicios educativos, aunque sujeto a mecanismos de intervención del sector público). Este 'bien de mercado' como considera la teoría neoliberal a la educación, olvida que ocasiona mayores desigualdades sociales, que proporciona mayores ventajas a los que ya las tienen, y en definitiva, abandonando su consideración social y la obligación del Estado de proporcionar una educación de calidad de todos y para todos.

Siguiendo dicha concepción, en los últimos años algunas CC.AA. vienen

aplicando políticas educativas que llevan a una deriva hacia la privatización de la educación en su ámbito territorial, y ello con dos finalidades, la primera para disminuir la carga en los presupuestos en educación, además de un gasto menor por alumno y un ahorro adicional de los ayuntamientos en su mantenimiento; la segunda para abanderar el concepto de la *libertad de elección* de centro. Libertad en un doble sentido, de los centros del lado de la oferta y, de elección del lado de la demanda (padres, alumnos). Todos estos planteamientos están basados, según la mayoría de los estudios, en la falacia de pensar que lo público es gestionado peor que lo privado, que lo público es menos eficiente, y que con la competitividad entre centros se aumenta la calidad del producto educativo.

No es aplicable pues a la educación la 'ética utilitarista' consistente en maximizar el valor para el titular del centro, sino que es exigible una 'ética de la responsabilidad', basada en el criterio de maximizar el valor añadido para todos los alumnos. De la misma manera que tampoco se puede realizar, matemáticamente hablando, una partición del conjunto de la comunidad educativa, en la que aplicando la Teoría de Juegos, se fomente en educación la teoría de Adam Smith con *juegos de suma cero*, con ganadores y perdedores; más bien se impulse con J. Nash la educación como *juegos cooperativos, donde todos ganan*.

La educación pues, no es un bien de mercado donde priman las leyes de la oferta y la demanda con libre competencia, sino que es un bien social, un derecho logrado con el tiempo y al que se ha convertido en un derecho fundamental en nuestra constitución. Por ello, los centros concertados, para ser sostenidos con fondos públicos, deben cumplir la misma función social que los centros públicos.

Pero sentadas las bases fundamentales, hay que pensar en el desarrollo tecnológico de la sociedad actual, y es evidente que hoy en día, muchos de los desarrollos en educación vienen del sector privado. Empresas como Pearson, McGraw-Hill, IBM, Apple,... están avanzando en la introducción de algoritmos inteligentes que usan *big data* para personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los Gobiernos no son capaces de avanzar a la suficiente velocidad en el campo de la inteligencia artificial (AI) con sus instituciones tradicionales. Por ello, porque el sector público no es capaz de innovar en este nivel tecnológico con sus propios medios, se deberían fomentar asociaciones, contratos público-privados, u otros tipos de colaboración para trabajar e investigar en el ecosistema de las nuevas tecnologías y la AI, y con ello actualizar, modernizar y mejorar los sistemas de enseñanza-aprendi-

zaje en los centros educativos. Utilizando el símil de la naturaleza con seres vivos, la asociación público-privada se debe plantear con carácter simbiótico, sin que en ninguno de los sentidos se convierta en parasitaria.



^ CC "Santa María del Pilar". Madrid

10. Autonomía de los centros.

Con la Constitución de 1978 la autonomía se pretenderá como un instrumento de participación democrática al estar representados todos los componentes de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones de los centros. Durante las últimas décadas del siglo XX con el establecimiento del 'estado de las autonomías' y la consiguiente descentralización en materia educativa, se llevó la responsabilidad de la autonomía escolar a los gobiernos de las CC.AA. (Eurydice, 2007), y la posibilidad de abordarla más directamente merced a la eficacia de la gestión que se obtiene al tener más próximas las responsabilidades por el control del gasto público y por los resultados del sistema educativo en su ámbito competencial.

La autonomía pedagógica arranca tímidamente con la LGE (Ley 14/1970, art. 56), aunque el concepto actual de autonomía se incorpora a nuestro ordenamiento jurídico en 1985 con la LODE (LO 8/1985, art. 15). Las sucesivas leyes educativas LOGSE (LO 1/1990, art. 21, 57, 58) y LOPEGCE (LO 9/1995, art. 5, 6, 7) establecen la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión para los centros, siendo en la actual LOE (LO 2/2006), modificada sucesivamente por la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), donde se establece la autonomía como uno de sus principios inspiradores, y en concreto le dedica el título V con el nombre de *Autonomía, Participación y Gobierno de los Centros*. La autonomía considerada como una posible solución a las necesidades de los sistemas educativos, no solo es preocupa-

ción de nuestras leyes educativas, sino que es reconocida su importancia para la mejora de los resultados escolares por organismos internacionales como la OCDE o la UE.

La autonomía de los centros tenida en cuenta como uno de los principios del sistema educativo debe ser atemperada por su encuadre en el marco legislativo y normativo general, ya que se ha de compatibilizar la misma con los objetivos educativos comunes para todo el alumnado, como garantía del derecho a la educación. A su vez, la autonomía que se permite ha de ir pareja con una mejora real de los resultados y la necesidad de transparencia para demostrar que los recursos públicos puestos a su disposición se han utilizado de forma eficiente. Se precisan entonces dos tipos de control: una evaluación interna indispensable y obligatoria al dejar a los centros como los principales responsables de la calidad de la enseñanza y la educación en sus establecimientos; y una evaluación externa, porque la sociedad tiene derecho a saber si los recursos invertidos en educación se están utilizando para los fines previstos y si se hace de la forma más aproximada a la óptima. Mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas ante la comunidad (*accountability*), pasando de este modo la evaluación a convertirse en un instrumento de valoración de los resultados obtenidos y de la mejora de los procesos que permiten obtenerlos.

Numerosos autores han atendido a la concreta autonomía de los centros concertados, así, López Tapia (2013) se refiere a ella:

“Desde una perspectiva positiva como un conjunto de facultades y derechos de auto-regulación; y, desde una perspectiva negativa, como aquellos ámbitos en los que no cabe que la Administración educativa suplante la decisión del centro, todo ello sin perjuicio de las facultades de inspección y evaluación que le competen a la Administración”.

Destaca que en general, los centros concertados gozan de una mayor autonomía que los centros públicos, derivada de su titularidad privada y del derecho de creación de centros. Al mismo tiempo, su autonomía se incrementa desde el momento en que pueden fijar su carácter propio y sus normas de organización y funcionamiento, lo que les permite diferenciarse y, especialmente porque pueden realizar la gestión de su personal.

La LODE reconoce a los centros privados en su artículo 25 autonomía para:

- Establecer su régimen interno,
- Seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente,
- Elaborar el proyecto educativo,
- Organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos,
- Ampliar el horario lectivo de áreas o materias,
- Determinar el procedimiento de admisión del alumnado,
- Establecer las normas de convivencia,
- Definir su régimen económico.

Posteriormente la LOE no deja lugar a dudas sobre el Proyecto Educativo de Centro (PEC) como un elemento institucional en el que se concreta la autonomía pedagógica, se recogen los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, y cuyas notas definitorias vienen explicitadas en los artículos 120 y 121. En el proyecto educativo se ha de incluir el Plan de Convivencia que fomente la misma y por tanto sea un elemento para la prevención del acoso escolar y ayude a resolver los conflictos que suceden en los centros educativos. El PEC es definitorio para todos los centros, pero mientras que los centros públicos son ideológicamente neutros, los centros concertados pueden definir su ‘carácter propio’ o ‘ideario de centro’, que no tiene porqué ser de contenido religioso, sino también pedagógico, filosófico, ... El carácter propio es fundamental en los centros educativos privados, pues en él se manifiesta la identidad del centro, se exponen los principios que orientan su espíritu educativo y las actividades que realiza. Corresponde a los titulares de los centros privados, según el art. 115 de la LOE, el derecho a establecer el carácter propio del centro, pues ofrece las claves fundamentales (y las secundarias), la base de su propia razón de ser, sus rasgos distintivos como institución de calidad educativa. Definido el carácter propio por el titular y hecho público, compete a la dirección trabajar en pos del objetivo de ese carácter que los define, de modo que las familias y los miembros de la institución sepan que se educa con esos postulados y, siendo respetuoso con los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa, a su vez, sea respetado por todos.

Los padres, los profesores, y los alumnos, al realizar la matrícula en el centro, son plenamente conscientes de que dicha acción supone el respeto y la libre aceptación del carácter propio del mismo (art.84 y 115 LOE). Por ello ha de ser puesto

a disposición de los mismos y tener la suficiente publicidad para ser conocido por terceros. En el documento programático es conveniente referirse a aspectos fundamentales como los criterios pedagógicos (pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, pedagogía personalizada, técnicas de aprendizaje, etc.); relación con los padres para proporcionar a sus hijos una educación de calidad; pleno apoyo a los profesores en su formación académica y su labor docente; y especialmente, la educación de los alumnos, procurando que cada uno de ellos alcance el máximo desarrollo de sus capacidades y logre la madurez suficiente para decidir y actuar libremente.

Tres son las posibilidades de ejercer la autonomía en un centro educativo tanto público como sostenido con fondos públicos:

a. Autonomía pedagógica. La autonomía se requiere para que proporcione margen de gestión del currículo (en el que no hay que olvidar está disuelta gran parte de la sabiduría acumulada a lo largo del tiempo) con vistas a ajustarlo a las necesidades de los alumnos, y por ello, la importancia de que cada centro educativo con independencia de su titularidad, identifique sus fortalezas para tomar decisiones encaminadas a aumentar la calidad de la educación y la mejora de los resultados de los alumnos.

b. Autonomía organizativa. Esta segunda posibilidad de autonomía para organizarse según criterios propios ha de permitir experimentar con distintas formas de organización pedagógica en las aulas, con metodologías innovadoras. Permite a los centros concertados definirse, establecer sus normas de convivencia, adecuarse a las necesidades de su alumnado, asegurar la equidad y la excelencia de la actividad educativa.

c. Autonomía de gestión. Autonomía para gestionar sus recursos personales y materiales, y que se está manifestando como un elemento diferenciador, dada la cercanía y la rapidez en el acceso a los recursos disponibles.

La autonomía organizativa se convierte en elemento distintivo de los centros concertados y privados, pues en contraste con los centros públicos que están normativamente organizados por las disposiciones reglamentarias que desarrollan las leyes, los centros privados tienen una estructura no tan rígida, que les permite adaptarse a sus peculiaridades, bien consecuencia de su historia por ser fundaciones, bien por su estructura derivada de su confe-

sionalidad, o bien por su adaptación a concepciones más propias de empresa o de cooperativa. En cualquier caso, se hace imprescindible establecer en sus respectivos reglamentos figuras como la del Director y Jefe de Estudios, con independencia del nombre que adopten, y a su vez, los órganos colegiados a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa.

Pensar para concluir que la autonomía de cada centro educativo se concibe principalmente como una herramienta al servicio de la mejora de la calidad de la educación, y supone tener en cuenta al menos los siguientes apartados: un proyecto propio que lo identifique y muestre la visión que el centro tiene de su futuro, puesto que sin un proyecto propio, los centros se limitan a impartir docencia, y normalmente olvidan mejorar los sistemas de enseñanza-aprendizaje; una dirección profesional con un liderazgo definido que involucre a un profesorado implicado en la mejora y en el proyecto; y finalmente un sistema de evaluación de resultados y rendición de cuentas.

Una apreciación importante en la evaluación de pruebas externas consecuencia de la autonomía escolar, es la que señala Cuadrado (2019):

“La generación de un cada vez mayor volumen de datos y su análisis, con el desarrollo del llamado big data, ofrece al Estado y a la administración educativa la monitorización constante de la evolución de los resultados escolares del alumnado y de distintas variables del sistema, que irá en incremento en los próximos años, ... Sin embargo, está por demostrar que el aumento de esta persistente y continua monitorización en los centros haya contribuido a mejorar realmente los logros escolares del alumnado.” (p. 17)

11. Equidad

La educación de los jóvenes se ha considerado desde T. Malthus (1766-1834) como el factor más importante para mejorar la situación de los más desfavorecidos de la sociedad. La educación se convierte de esta manera en una condición necesaria, pero no suficiente, como mecanismo de movilidad social, como estrategia defensiva frente al desempleo, y como apuesta salarial diferenciadora respecto a otros sectores de la población con menos formación. Pero hoy en día, la sociedad es consciente de que no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de formación, por ello es preciso dedicarles un tiempo al estudio de la equidad en la

educación.

Una buena aproximación al concepto de equidad en educación nos la ofrece desde el seno de la OCDE, B. Pont (2008):

Se entiende que se da equidad en educación cuando las circunstancias personales o sociales no impiden u obstaculizan el logro del potencial educativo de cada individuo (justicia) y que todos los alumnos alcancen al menos un nivel mínimo de habilidades (inclusión).

La equidad en educación presenta pues dos dimensiones. La primera es la 'igualdad de oportunidades', básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales no sean un obstáculo para que cada alumno alcance su máximo potencial educativo. La segunda es la 'inclusión', es decir, garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos. Por ello, el estudio del acceso y los resultados educativos constituye una forma de abordar la equidad de un sistema educativo. Garantizar las mismas oportunidades a los estudiantes es la manera de abrir el camino a la equidad, que habrá de ser complementado con un eficaz sistema de becas y ayudas, y cuya finalidad, no se debe olvidar, sea la de conseguir que las razones económicas no impidan el ejercicio del derecho fundamental a la educación.

Un ejemplo cercano de un sistema con falta de equidad se ha sufrido en España durante el franquismo, con la coexistencia de déficit de puestos escolares, con el papel subsidiario del Estado respecto a la oferta educativa privada, o con una enseñanza pública de mala calidad y una enseñanza privada de carácter elitista.

Desde el inicio de la etapa democrática se ha producido una significativa reducción de las desigualdades en el acceso a los niveles educativos obligatorios y no obligatorios. Especialmente con la extensión de la red pública de centros y la mejora de su calidad, las clases medias han aprovechado la posibilidad de alcanzar mayores niveles en la educación de sus hijos sin incurrir en costes económicos en la enseñanza privada. La aprobación de la LODE trajo entre otras muchas consecuencias la introducción del régimen de conciertos con la consiguiente gratuidad de las enseñanzas básicas.

Un estimador de la equidad de un sistema educativo es el influjo del 'estatus socioeconómico, cultural y social' (ESCS) de los alumnos en su rendimiento aca-

démico. Si el entorno socioeconómico y cultural influye poco o moderadamente en los resultados, entonces el sistema educativo se considera equitativo. Y análogamente, un mayor porcentaje de asociación entre este índice y el rendimiento de los alumnos implica menor equidad. Según los datos que proporciona PISA referidos a las últimas evaluaciones, en España el grado de relación entre el ESCS y el rendimiento es más bien moderado, siendo mucho menor que en la media de la OCDE, y por tanto, menor es el impacto de la desigualdad social sobre la desigualdad educativa y, por tanto, mayor es la probabilidad de que dichas desigualdades no se reproduzcan en futuras generaciones. Además, el porcentaje de estudiantes resilientes (estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico que tienen un rendimiento escolar elevado) es muy superior a la media de la OCDE. Este dato refleja que a pesar de la influencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias sobre el rendimiento académico, hay otros muchos factores, relacionados con el propio alumno que también influyen en el logro de buenos resultados educativos. No cabe ninguna duda que, sin quitar la importancia que tienen los factores socioeconómicos, el aprendizaje depende más que nada de factores personales como la inteligencia y el esfuerzo; y la influencia de dichos factores objetivos, hacen que dicho estudio resulte complejo (Carabaña, 1993; Akbas-Yesilyurt et al., 2020), y a la vez, estimulante.

Los centros concertados y privados parecen tener mejores resultados en las evaluaciones externas que los centros públicos. Pero si se analizan teniendo en cuenta la situación socioeconómica y cultural de las familias de los alumnos, entonces el impacto de la titularidad disminuye hasta casi diluirse. Prueba de la solidez y de la confianza de las familias en el sistema público por su equidad y calidad, es la estabilidad que se observa en el porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos a lo largo del tiempo, en una serie suficientemente larga y significativa.

TABLA XII. Porcentaje alumnos matriculados en centros públicos. Total EE. Régimen General.

	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2010-11	2015-16	2020-21
TOTAL	66,2 %	69,2 %	67,8 %	67,5 %	67,8 %	67,8 %	67,4 %

[^] Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos y cifras Curso escolar 2021-2022. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por ello, la enseñanza pública, al compensar más que la concertada las desigualdades personales, económicas, sociales y culturales, es un baluarte del sistema educativo para garantizar la equidad necesaria.

12. Igualdad de oportunidades.-

Corresponde al Estado la obligación de proporcionar a todos los individuos las mismas condiciones iniciales, como mínimo en la dotación de centros educativos, profesores, recursos, becas, etc., para que su azar de nacimiento no sea una sentencia y puedan desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades. Algo que no es teoría y que se realiza día a día en los centros educativos, como expresa Carmen Pellicer en el editorial del nº 480 de 2018 de Cuadernos de Pedagogía:

Los centros desafían las cifras que insisten en vincular discriminación socio-económica con fracaso escolar, y convierten las escuelas en verdaderas oportunidades para burlar el destino de tantos alumnos que no eligieron su infancia, pero podrían con nosotros elegir su futuro...

Se ha hablado mucho de los mecanismos de reproducción social de la escuela, y también de la eficacia de la misma en su faceta de ‘ascensor social’. Si la correlación entre la educación de los padres y la de los hijos es muy elevada (lo cual significa que las oportunidades no son iguales para todos), la desigualdad se transmite de una generación a la siguiente como ha mostrado Piketty (2014) o como señala el informe 2018 de la organización no gubernamental Oxfam Intermón ⁹ “*la pobreza y la riqueza se heredan,..*”; frente a esta realidad social, la escuela sí que debe trabajar en la reproducción social, con tratamiento no discriminatorio, fomento de capacidades, igualdad de oportunidades, etc., etc., factores en los que sí puede (y debe) intervenir. Es cuestión de justicia distributiva, y sin duda alguna, la igualdad de oportunidades es una contribución fuerte para su consecución.

De forma paralela al tratamiento de circunstancias e igualdad de oportunidades, también se debe hablar de resultados y esfuerzo personal, pues ambas son variables que se estudian juntas. El catedrático A. Villar ¹⁰ (2014)

9. Desigualdad . Igualdad de oportunidades 0

10 Villar, A. (2014) “Igualdad de oportunidades educativas: los resultados de PISA 2012 en España” en Avances en Supervisión Educativa nº 20.

lo expresa acertadamente:

La idea clave detrás de esta aproximación metodológica es que las diferencias de resultados debidas a las decisiones libremente tomadas por los individuos no deben considerarse “injustas”. Son diferencias derivadas del diverso esfuerzo ejercido por los individuos. Por el contrario, las diferencias de resultados derivadas de diferentes oportunidades se consideran injustas y deben ser compensadas de algún modo. Son diferencias no atribuibles a las decisiones de los individuos porque son producto de la desigual distribución de las condiciones de partida.

Entonces, para la valoración de los resultados educativos tendremos que distinguir al menos tres cuestiones que afectan de manera crucial al análisis de los mismos:

1. Para un conjunto social concreto, con alumnos con similares características socio-económicas, las diferencias de resultados que obtienen los alumnos del grupo, derivan de los distintos niveles de capacidad, de preparación, de motivación,.. y especialmente de su esfuerzo personal.

2. Para un conjunto de alumnos concreto, si las diferencias de resultados que se obtienen por los alumnos del grupo no son atribuibles a sus decisiones personales, y en cambio sí que se deben al distinto nivel socio-económico de los estudiantes, entonces estamos considerando variables en el ámbito de la oportunidad, y reflejan la desigualdad de oportunidades existente.

3. Para un grupo de alumnos con los mismos niveles de talento y habilidades, y que demuestran un muy similar deseo de utilizar ambos, deberían tener iguales probabilidades de éxito con independencia de su posición inicial en la sociedad.

La crisis económica sufrida por nuestro país desde 2008 supuso recortes a la educación pública en forma de disminución en el número de docentes, reducción de los profesores dedicados a la atención a la diversidad, aumento de la ratio profesor-alumno, aumento de la carga lectiva de los profesores, y como consecuencia, la reducción de plantillas y la no contratación de interinos; todo ello con su repercusión en el deterioro de la imagen social de los centros de titularidad pública y un incremento de la segregación escolar, lo cual ha llevado a una disminución de la igualdad de oportunidades.

Un estado social consciente de su deber de intervención en la sociedad, ha

de proporcionar los medios adecuados para que los alumnos puedan estudiar sin estar mediatizados por las barreras económicas de las familias y tengan las mismas oportunidades educativas. Así, la política de becas y ayudas al estudio es un instrumento para paliar las desigualdades de los estudiantes y una garantía del ejercicio del derecho constitucional a la educación. El sistema de becas que tenemos actualmente viene de 1961, año en que se constituyó el Patronato para la Igualdad de Oportunidades (PIO). Pero la filosofía de las becas sigue siendo la misma: dar dinero para estudiar a las familias y a los alumnos que tienen menos recursos económicos. A la vez que considerar dos variables: la renta disponible de las familias y, el rendimiento que se pide a los alumnos beneficiarios. Criterio económico para la concesión en base a la equidad y la igualdad de oportunidades, pero también criterio académico para demostrar que realmente se aprovechan los estudios. Respecto a la educación universitaria, es preciso recordar algo que continuamente se olvida, y es que en todos los casos, el Estado a través de la Universidad pública paga el 80% del gasto del curso de cada alumno, y el 20% restante lo tiene que pagar, evidentemente, bien el alumno, bien el Estado a través de la beca.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, con datos referidos al curso 2021-22, dedica cada año partidas presupuestarias crecientes a becas y ayudas generales al estudio, y la evolución del número de beneficiarios para alumnado no universitario y universitario refleja el gran incremento habido en los primeros años de la crisis, y el ligero aumento de las ayudas en los últimos años.

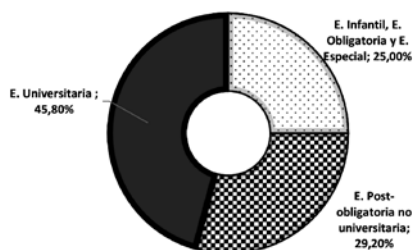
GRÁFICO VIII. Evolución del número de beneficiarios de becas y ayudas generales al estudio para alumnado no universitario y universitario del MEyF



^ Fuente: Elaboración propia con datos de la Estadística de la enseñanza en España, Estadística de las enseñanzas no universitarias. Principales series. Ministerio de Educación y F. Profesional.

En el curso 2019-2020, el importe total de las becas y ayudas concedidas por todas las Administraciones educativas fue de 2.228 millones de euros, la mayor proporción, el 45,8 % se destina a la E. universitaria y el 29,2 % a EE. postobligatorias no universitarias, correspondiendo a EE. obligatorias, E. infantil y E. especial el 25,0 % restante.

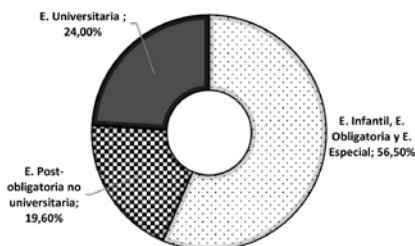
GRÁFICO IX. Distribución del porcentaje de las becas y ayudas de las Administraciones educativas por nivel de enseñanza. Curso 2019-20



^ Fuente: Estadística de Becas y Ayudas al Estudio. M^o Educación y FP

En lo referente a los beneficiarios en el curso 2019-2020, el 18,5% de los alumnos de Ed. Infantil recibió alguna beca o ayuda al estudio; en Primaria el 25,8%; el 13,35% del alumnado de ESO; el 29,8% en Bachillerato; el 25,2% en CFGM; el 29,4% en CFGS; y el 38,2% de los alumnos de Ed. Especial.

GRÁFICO X. Porcentaje de beneficiarios de becas y ayudas de las Administraciones educativas por nivel de enseñanza. Curso 2019-20.



^ Fuente: Estadística de Becas y Ayudas al Estudio. M^o Educación y FP

Las becas y ayudas en enseñanzas no universitarias son de muy diversos tipos, y el peso de cada una de ellas en el total es diferente, así, para analizar su distribución e incidencia se debe acudir a las cifras proporcionadas bien por el Ministerio o bien por las Consejerías de Educación de cada Comunidad Autónoma. Los tipos de becas y ayudas son tan diversos y extensos como los siguientes: Enseñanza, Compensatoria, Transporte, Comedor, Residencia, Libros y material didáctico, Cursos de Idiomas Extranjeros, Necesidades educativas específicas, Exención de precios públicos y tasas por servicios académicos, Bonificación de precios por servicios académicos para familias numerosas de tres hijos, Movilidad, Intereses de préstamos, Complementos a las becas Erasmus, Colaboración, Proyecto fin de estudios, Movilidad Internacional, Prácticas en empresas en el extranjero, Excelencia, Beca básica, Otras becas (actividades extraescolares y movilidad)



^ Alegoría de las Matemáticas. Gentileza del ATENEO de Madrid.

13. Intervención del Sector Público en la educación.

Después de la segunda guerra mundial el llamado Estado del Bienestar rompía con las ideas liberales imperantes desde Adam Smith¹¹, pues ya no se dejaba al individuo según su responsabilidad y esfuerzo y, a merced de las fuerzas del mercado, confiando la corrección de las desviaciones generadas a la acción de “la mano invisible” del sistema, sino que se consideraba que el bienestar básico de los ciudadanos era responsabilidad del gobierno, siendo a su vez compatible con la libertad de mercado y especialmente con la democracia. Con el fin de garantizar los derechos sociales (educación) los gobiernos se vieron impelidos a intervenir en la sociedad, tomando como base científica la teoría Keynesiana, y empezando por el principio de igualdad en el acceso a bienes básicos como la educación y la sanidad.

En la actualidad deberíamos prestar singular atención a la ‘teoría de la elección pública’ del premio Nobel Amartya Sen¹² con sus especiales estudios sobre la economía del bienestar para conjugar prioridades colectivas con las individuales.

En España, la consideración de la enseñanza como servicio público tiene su origen cercano en la Constitución de 1931 y próximo en la Constitución de 1978 que en su primer artículo establece:

España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, ...

Pero no puede quedar en una declaración formal, sino que debe ser desarrollada y complementada, y eso es lo que realizan los:

Art. 9.2 «Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social»

Art. 103.1 «La Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho».

11 Economista y filósofo escocés (1723-1790). En su obra fundamental “La riqueza de las naciones” equipara la educación con la inversión en capital físico, concepto que recibirá posteriormente el nombre de “capital humano”.

12 Amartya Sen, Premio Nobel de Economía (1998), Premio Princesa de Asturias de Ciencias Sociales (2021)

Partiendo entonces de que a los poderes públicos les corresponde establecer los objetivos políticos, será a la Administración a la que se le asigne el papel subordinado de conseguirlos, y por lo tanto el de gestionar los servicios públicos que se establezcan para la consecución de los intereses generales.

Y evidentemente en lo referido a la educación será fundamental el:

Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación.

Se reconoce la libertad de enseñanza.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

Se establece pues en la Constitución el derecho de todos a la educación, pero para garantizar tal derecho corresponde a los poderes públicos el establecimiento y mantenimiento de una red de centros docentes donde impartir la enseñanza básica de modo gratuito. La programación de la enseñanza es la manifestación de la realización efectiva de la garantía del derecho a la educación. Al mismo tiempo, también reconoce la libertad de enseñanza, la cual incluye la libertad de creación de centros docentes privados, pero quedando sometidos a las facultades administrativas de inspección y homologación para garantizar el cumplimiento de las leyes.

La responsabilidad última de los poderes públicos justifica que el servicio esencial de la educación se considere servicio público. En este sentido, la ley orgánica de educación LOE de 2006 (incluidas naturalmente sus dos modificaciones, LOMCE en 2013 y LOMLOE en 2020), ya en su preámbulo refiere anteriores leyes: la Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, que declaraban la educación como servicio público.

Lo expresado en la declaración de intenciones de la ley puede concretarse en la definición de Servicio público que establece el catedrático de la Universidad Complutense Garrido Falla (1994)¹³

¹³ Garrido Falla, Fernando (1994) El concepto de servicio público en derecho español. Revista de Administración Pública. Núm. 135. Septiembre-diciembre 1994

«Servicio técnico prestado al público de una manera regular y constante mediante una organización de medios personales y materiales cuya titularidad pertenece a una Administración pública y bajo un régimen jurídico especial.» (p. 21)

Teniendo en cuenta el concepto y lo dispuesto en la Constitución y en la LOE, podemos desgranar las características que definen a la educación como un servicio público:

- La Constitución española asegura una enseñanza básica obligatoria y gratuita.
- Garantía de un derecho fundamental y la libertad de enseñanza.
- La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) dispone el sistema de concertos para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la educación.
- El servicio puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social.
- La LOE en su art. 108.4 «La prestación del servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados».
- Un servicio esencial de la comunidad.
- Un Estado social democrático conlleva servicios esenciales accesibles y asequibles para todos los ciudadanos.
- Servicio público garantizado por los poderes públicos, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
- Servicio a todos los ciudadanos por igual, sin distinción ninguna y en condiciones de igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad humana
- Prestado con garantía de regularidad y continuidad no pudiendo ni la Administración ni los centros donde se imparte el servicio público suspender su actividad si no es con autorización de la Administración educativa.

Para conseguir una prestación efectiva del servicio público y social de la edu-

cación, la LODE dispuso un sistema de concertos en el marco de la programación general de la enseñanza respetando el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Como muy bien expresa en su preámbulo

<Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad>.

Así, en nuestro sistema educativo, el servicio público de la educación se presta tanto por los centros públicos como por los centros concertados. Matiza Garrido Falla¹⁴ el considerar a la enseñanza como un 'servicio público impropio' pues se trata de un servicio asistencial que no supone el monopolio público de la actividad, pero sí una regulación pública especialmente intensa cuando es llevada a cabo por la iniciativa privada, que se justifica en razón de su especial interés público. Y en la satisfacción de las necesidades de la sociedad será donde la intervención del sector público habrá de centrar el objetivo esencial de la política educativa.

La colaboración privada en la prestación del servicio público de carácter social como es la educación tiene su contraprestación en los concertos educativos, que no se rigen por la legislación de contratos del sector público, sino por la propia legislación educativa (leyes y reglamento aprobado por Real Decreto 2377/1985). Con la financiación pública a los centros concertados se pretende nivelar sus condiciones con los centros públicos con el objetivo de ofrecer una enseñanza gratuita y de calidad. A su vez, se interviene regulando las normas de funcionamiento como son la obligación de escolaridad gratuita, el establecimiento de requisitos mínimos de los centros para su funcionamiento, la participación de la comunidad educativa, la titulación del profesorado, la supervisión de los centros por la Inspección de educación,...

Sin embargo, persisten determinados aspectos en los que la actuación de los centros concertados es manifiestamente mejorable, así, deficiencias en el logro de una igualdad de oportunidades efectiva manifestado especialmente en la escolarización, en la segregación de sectores favoreciendo a las rentas medias y medio-altas, en trabas a la escolarización de inmigrantes o en la admisión de un reparto proporcional de alumnos con necesidad de apoyo educativo. Todo ello unido a la

¹⁴ Garrido Falla, Fernando. (1992) Tratado de Derecho Administrativo, Ed. Tecnos.

aplicación de políticas encubiertas de selección del alumnado que se utilizan por algunos centros concertados:

- El cobro de cuotas por actividades extraescolares y complementarias,
- Exigencia de uniformes o materiales escolares propios del centro,
- Percibir cantidades de asociaciones o fundaciones a las cuales deban pertenecer obligatoriamente las familias,
- Cobrar cuotas por enseñanzas de carácter gratuito,
- Adscripción obligatoria a servicios ofrecidos, como el gabinete psicológico,
- Aportaciones iniciales o temporales por utilización de instalaciones deportivas o pertenencia a club deportivo o equipo del colegio,
- Cobro de cantidades por la venta de libros, material escolar, u otros. La cuestión es controvertida pues en la compra o adquisición no se está actuando como usuario de un servicio público, sino que alumnos o familias se convierten en clientes de una empresa.
- Cobrar servicio de vigilancia o cuidado desde que se deja el niño en el colegio a primera hora hasta que empiezan las clases lectivas

En muchas otras ocasiones la actuación de los centros concertados tampoco es neutral, pues la inercia es a matricular y retener alumnos con buen expediente académico y en cierto modo dificultar la entrada a los alumnos con procesos de aprendizaje más costosos (minorías étnicas, pertenencia a entornos socioeconómicos desfavorables, acnee's,..).

Por todas las cuestiones anteriores se hace necesaria una intervención del Sector Público con políticas educativas activas tanto en los centros concertados como en los públicos. Sobre los centros concertados en todas las cuestiones que supongan una discriminación respecto a las condiciones normales de impartición de la enseñanza, así las citadas admisión, segregación, cobro de cuotas, alumnos con necesidades de compensación educativa, etc., etc. Sobre los centros públicos en la potenciación de la información sobre las características positivas que tiene la enseñanza pública no por comparación, sino per se. Existe una losa informativa sobre ella, que pone su objetivo en determinados centros con dificultades pero

que no resalta el buen funcionamiento de la inmensa mayoría. Se plantea pues la necesidad de una intervención del sector público con políticas de discriminación positiva que hagan más atractivos a los centros públicos, que faciliten la conciliación laboral y familiar y, en la que se destaquen aspectos como:

- Horarios flexibles de entrada,
- Servicios de comedor escolar para alumnos de Secundaria y Bto.,
- Centros bilingües,
- Grupos de apoyo y compensatoria,
- Actividades artísticas,
- Actividades culturales,
- Actividades deportivas,
- Nuevas tecnologías, TIC,
- Menores ratios profesor/alumno en determinados centros,
- . Posibilidad de abrir los centros en horario de tarde o en días no lectivos.

Y dentro de la intervención del Sector público en la educación, qué menos que las leyes estén adaptadas a los cambios sociales y educativos, así, la nueva ley de educación LOMLOE, tiene previsto en su desarrollo la actualización de los currículos, es por ello que le debemos dedicar varias líneas.

Hablar de currículo y de competencias no es nada nuevo, puesto que un buen sistema educativo siempre ha tratado de buscar el equilibrio entre la transmisión de los saberes y la cultura propia de la sociedad, y al mismo tiempo dotar a los alumnos de las herramientas para comprender el mundo y saber integrarse en su sociedad como ciudadanos libres e iguales. Hoy en día, con los avances y la disponibilidad de la información a través de internet, no tiene sentido continuar con los enfoques enciclopédicos del currículo, se hace más necesario el conseguir que los alumnos sean capaces de poder manejar formas complejas de pensar y trabajar (se enseñarán menos contenidos y de forma menos memorística). Por ello, el sistema educativo busca ser inclusivo, equitativo y de calidad, con currículos donde prime no tanto la extensión; sino especialmente su carácter funcional, basado en un enfoque competencial, competencias, que de conformidad con la OCDE y la Unión Europea (2018), se contemplan como conocimiento en la práctica, y que se

pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales. Se definen las competencias clave según la Recomendación del Consejo de la Unión Europea como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- Los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- Las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- Las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

En ese sentido reflexiona C. Magro¹⁵ en su artículo *La buena enseñanza siempre ha sido competencial*:

... La buena enseñanza siempre ha fomentado la adquisición de aprendizajes profundos y duraderos. La buena enseñanza se ha centrado en los conocimientos porque no hay manera de ser competente, si no se tiene una base de conocimientos accesibles y organizados y estrategias para abordar los problemas.

Enseñanza competencial, bien, pero sin olvidar que una gran parte del profesorado (buenos profesionales y con experiencia de años de docencia) reivindica el valor de la memoria como uno de los ejes centrales del aprendizaje; el profesor de Psicología de la Educación César Coll, expresa que «Una cosa es la memoria comprensiva, que es la base de la inteligencia, permite comprender lo aprendido y ponerlo en relación con lo que ya se sabe, y otra la repetitiva o mecánica, que no puede ser la que juzgue en el aprendizaje escolar».

Hay consenso en que no se puede prescindir de la memoria, puesto que nos permite comprender, y si no se tienen los contenidos, no se puede entender con profundidad lo que se deduce. Necesidad de memorizar todo aquello que es relevante e importante para poder actuar de manera eficiente y eficaz en un enfoque competencial. Sobre la eficiencia y la perdurabilidad de lo aprendido ya avisaba Goethe: <Ten cuidado con lo que aprendes porque no podrás olvidarlo>.

¹⁵ La buena enseñanza siempre ha sido competencial. El Diario de la Educación. 26/03/2021.

Muchos ejemplos ponen los pedagogos para apoyar su necesidad, el clásico del médico, o el más elemental de la necesidad de saber la tabla de multiplicar (a pesar de utilizar una calculadora), y tantas otras cuestiones de historia, matemáticas, literatura, física, ... que un alumno debe tener en su formación básica bien como conocimientos generales bien como base para su futura profesión.

La cuestión no es debida a la revolución que está suponiendo Internet, y todos los cambios que implica su utilización e interiorización en nuestro trabajo y vida diaria, pues como recoge Irene Vallejo¹⁶ (2021):

Sócrates temía que, por culpa de la escritura, los hombres abandonasen el esfuerzo de la propia reflexión. Sospechaba que, gracias al auxilio de las letras, se confiaría el saber a los textos y, sin el empeño de comprenderlos a fondo, bastaría con tenerlos al alcance de la mano. Y así ya no sería sabiduría propia, incorporada a nosotros e indeleble, parte del bagaje de cada uno, sino un apéndice ajeno. El argumento es agudo, y todavía nos impacta. Internet está cambiando el uso de la memoria y la mecánica misma del saber.

Es evidente que el conocimiento disponible es mayor que nunca, pero casi todo se almacena fuera de nuestra mente. (p. 125)

Es cierto que el profesorado es consciente de la necesidad de actualizar sus métodos pedagógicos y didácticos, y que las nuevas metodologías son muy positivas para la educación, pero el cambio progresivo y continuo se debe implementar sin desplazar radicalmente las que actualmente están demostrando su eficacia en la formación integral de los alumnos.

Nivel e implicaciones

Entre los docentes existe el temor de que el cambio a las enseñanzas mínimas, el rebajar el peso curricular, lleve a una disminución de la exigencia, pues si los «saberes imprescindibles» se estudiarán obligatoriamente en ción, serán los de carácter voluntario los que impliquen una diferenciación no ya por comunidades autónomas sino también entre centros, al permitir que unas u otros amplíen sus currículos y decidan en función de su autonomía la naturaleza de los «saberes deseables», y evidentemente su extensión y profundidad.

Con los saberes imprescindibles se habrá dado paso a la igualdad de oportu-
16 Vallejo, I. (2021). El infinito en un junco. Ed. Siruela.

nidades, que hace referencia a las que deben tener todos los alumnos de alcanzar éxito educativo con independencia de sus circunstancias personales (como el género), circunstancias socioeconómicas o circunstancias derivadas de su origen étnico; pero los centros utilizarán su autonomía para diferenciarse y como resultado no deseable se introducirá más desigualdad entre los alumnos y en general en la sociedad. Lo que por una parte parece ayudar al alumnado, por otra perjudicará a los alumnos de entornos desfavorecidos.

Una de las grandes preocupaciones entre el profesorado consiste en que si lo que importa es ‘saber hacer’ y no ‘saber’, es evidente que se va a bajar el nivel general, con el objetivo final de que todos los alumnos aprueben introduciendo a través del enfoque competencial el ‘facilismo’ y evitar altas tasas de repetición y de abandono escolar. En secundaria tal vez influenciados por la FP o por las corrientes pragmáticas de los ámbitos, lo cierto es que se va notando una progresiva sustitución del aprender por el hacer. Algo de lo que ya se prevenía hace años por la investigadora Hannah Arendt (1996)¹⁷:

La intención consciente no era transmitir conocimiento sino enseñar una habilidad, y el resultado fue que los institutos de enseñanza transformados en entidades vocacionales, tuvieron que la enseñanza de la conducción de un coche, del uso de una máquina de escribir o, mucho más importante para el “arte” de vivir, de la forma de relacionarse con los demás y tener popularidad, bastante más éxito que en la posibilidad de lograr que los alumnos adquirieran los fundamentos de un plan de estudios corriente. (p. 201)

Debemos ser conscientes de que se está contraviniendo lo expresado en el preámbulo de la LOE “En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto”. Porque de este modo no se mejorará el nivel educativo de todo el alumnado, sino que se igualará, perdiendo muchos alumnos una gran parte de sus capacidades, que quedarán cortadas y no desarrolladas en bien de que sus compañeros alcancen el nivel de las enseñanzas mínimas. Se contradice de este modo el primero de los fines del sistema educativo marcados en la ley educativa tras la modificación del 2020: ”a) El pleno desarrollode las capacidades de los alumnos”.

Tratando de resumir pensemos en dos constantes que han caracterizado a la

¹⁷ Arendt, Hannah (1996). Entre el pasado y el futuro. Ediciones Península. Barcelona

sociedad española, la primera es la de continuar con el nivel de solidaridad alcanzado en nuestra sociedad y que está extendida e interiorizada en todas las estructuras y capas sociales; la segunda es la de ilusionar, motivar a los estudiantes por la superación, el esfuerzo, y el desarrollo máximo de sus capacidades. El igualitarismo no es la solución.

Las reflexiones finales las dejamos para el filósofo E. Lledó (2018):

el hecho fundamental de toda política cultural es el descubrimiento de que el hombre es una realidad cultivable y que, como la naturaleza, su cerebro, que es también naturaleza, se siembra, se abona, se cuida. Una mente se hace o se deshace y, por tanto, un hombre llega a ser la suma de logros o frustraciones, de las siembras, los abonos, los cuidados que la sociedad, las instituciones le hayan ofrecido. Sólo una conciencia colectiva y unos dirigentes alimentados por la mejor de las filantropías, pueden colaborar en esta empresa, la más importante de todas las que puedan realizarse. (p. 210)

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS CENTROS CONCERTADOS, Y RAZONES DE SU DEMANDA.

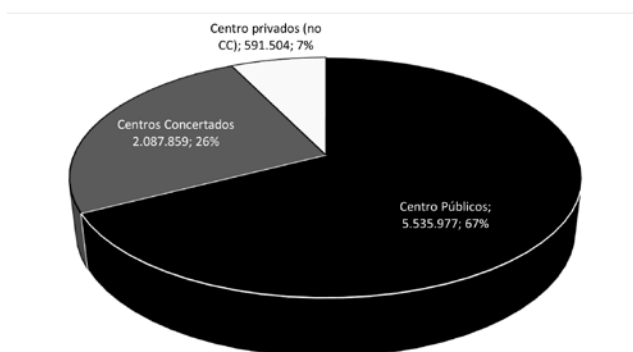
A.- Cuestiones diferenciales Centros Públicos- Centros Concertados

Un indicador que nos proporciona una visión cuantitativa del sistema educativo es el referido a los datos de escolarización. Durante el curso 2020-2021 el número de estudiantes escolarizados en las enseñanzas no universitarias fue de 9.245.373 en total. De ellos, 8.215.340 cursaron Enseñanzas de Régimen General, 796.307 Enseñanzas de Régimen Especial (enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas) y 233.726 enseñanzas de carácter formal para personas adultas.

En las Enseñanzas de Régimen General, la distribución de los alumnos en los distintos tipos de centros según su titularidad fue:

- 5.535.977 alumnos asistieron a centros públicos, representando un 67,1 % del total;
- 2.087.859 estudiantes estuvieron matriculados en centros privados con enseñanzas concertadas, suponiendo un 25,6 %, y
- 591.504 matriculados en centros de titularidad privada sin enseñanzas concertadas. Un 7,3 % del total de alumnos.

GRÁFICO I. Distribución de número y porcentaje de alumnos matriculados en centros docentes por titularidad. EE. de Régimen General no universitarias. Curso 2020-2021.

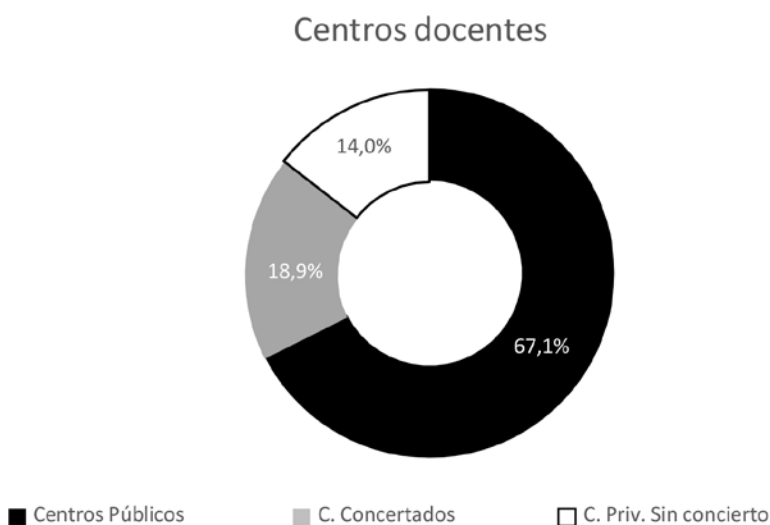


^ Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2020-2021.

Y también siguiendo con las Enseñanzas de Régimen General pero atendiendo ahora a los centros que las imparten, según la diferente tipología en función de su titularidad y su financiación, centros públicos, centros concertados y centros privados, y su porcentaje sobre el total del sistema educativo, con un total de 28.539, y con datos del curso 2019-20:

- El 67,1% de los centros docentes de enseñanzas no universitarias corresponden a centros públicos: 19.149,
- El 18,9 % son centros privados que tienen concertadas todas o parte de las enseñanzas impartidas: 5.381, y
- El 14,0 % restante son centros privados que no tienen concertada ninguna de las enseñanzas: 4.009.

GRÁFICO II. Distribución de número de centros docentes por titularidad y financiación. EE. de Régimen General no universitarias. Curso 2019-2020.



[^] Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Sistema Estatal de Indicadores. Informe 2021.*

1. Convenios.

Los centros concertados corresponden a los centros que siendo de titularidad privada, se financian con fondos públicos. Sin embargo, también hemos de referirnos a los muy minoritarios, representados por los centros con ‘convenio’ con la administración educativa. La figura del convenio viene a plantear una situación más laxa e interesante desde el punto de vista de los centros que acceden a ellos, por no estar sometidos a la regulación y control del concierto.

Tanto la LODE como la LOE en disposiciones adicionales prevén la posibilidad de que los centros puedan acogerse al régimen de conciertos en el momento de su creación, y también la de establecer convenios con los que imparten Formación Profesional.

El convenio es un instrumento jurídico que la Administración pública celebra con los centros privados para atender un interés público común como es en este caso el del servicio público educativo. La figura jurídica del convenio está regulada por la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

Para la Administración significa aportar los medios económicos sin realizar un seguimiento de modo tan rígido como el que se hace con el pago delegado, limitándose a ingresar en la cuenta del centro los fondos correspondientes por unidad escolar y nivel educativo. De este modo hace efectivo el mandato constitucional de gratuidad de la enseñanza en los niveles básicos, así como el derecho a escoger centro docente por parte de los padres.

Para el centro educativo privado el convenio significa no estar sujeto como en el concierto, al ejercicio de prerrogativas administrativas tales como el gobierno del centro o la organización interna, que sigue siendo propia de los centros privados y no tiene que atender a consideraciones como la participación de la comunidad educativa o los convenios de los trabajadores.

2. Cesión de terrenos públicos.

En algunas CC.AA. se ha utilizado con profusión el artículo 116.8 de la LOE cuyo tenor literal era el siguiente: <<Las administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional>>, que permitió ver a algunos autores el abandono

del *Estado prestacional* evolucionando al *Estado garante*, es decir, el Estado ya no prestaría los servicios que de él se esperan sino que se limitaría a garantizar que los servicios sean satisfechos.

Sin embargo, el gran problema no se planteó por la aplicación de dicho artículo, sino que surgió al abrigo del 109.2¹⁸ que establecía el principio de demanda social. Con esta normativa algunas comunidades autónomas cedieron suelo público para construir centros a los que se concedía el concierto de antemano. Así, la llegada a la enseñanza de empresarios de todo tipo, desde la construcción hasta la hostelería, en busca de una rentabilidad que sus empresas no ofrecían y, que en la enseñanza podían disponer no solo de la subvención de la Administración educativa sino también de una clientela fija y cautiva, ha hecho replantearse a las CC. AA. el doble negocio (suelo público más concierto) que ofrecían a estas empresas.

Para cualquier grupo económico es sumamente atractivo entrar en un mercado que va a proporcionar pingües beneficios. El proceso es de libro: se cede un terreno a bajo coste con la obligación de destinarlo a centro educativo y por lo tanto sin finalidad especulativa; se concede un plazo de disfrute de 75 años; no hay que entrar en el período de licitación de los conciertos, pues ya viene previamente concedido; se determina un canon anual asequible que permite superarlo fácilmente en función de un número concreto de alumnos escolarizados; y por si fuera poco, para compensar la inversión inicial, se conceden cuatro años de carencia.

Estas prácticas son atribuidas a la llamada “nueva concertada”, para referirse a los centros que hacen negocio aprovechando las facilidades de la concertación, y que está perjudicando enormemente a los centros concertados que se atienen a las reglas de su concierto.

Con este modelo se distorsiona de forma torticera el concepto de planificación general de la enseñanza, pues aunque deja al sector público su cometido de proveer suelo público y financiación adecuada, sin embargo permite al sector privado la gestión del bien educativo.

18 109.2. Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas, teniendo en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social.

Se hace preciso exigir que la Administración pública vele por el interés general y porque la función principal de los colegios privados siga siendo la provisión de educación como servicio público y no una cuestión mercantil. Para ello, una propuesta que ha ido ganando racionalidad consiste en que en el proceso de acceso a los conciertos sea necesario demostrar que durante los últimos años el colegio ha funcionado en un régimen no mercantil o que el titular esté constituido como una institución sin ánimo de lucro.

Con la aprobación de la LOMLOE el artículo 116 ha sido modificado y en concreto se suprime el apartado 8 que generó las actuaciones descritas. Por otra parte, también se suprime el concepto de “demanda social” del artículo 109, referido a la Programación de la red de centros, siendo uno de los temas que durante la elaboración y discusión de la ley generó mayor controversia social, especialmente por parte de las asociaciones agrupadas alrededor de la enseñanza concertada.

3. Profesorado

“Las perspectivas de desarrollo de un país dependen de la calidad de su gente, es decir, de la habilidad y creatividad de su fuerza de trabajo, la capacidad de sus líderes para gobernar y administrar los recursos y la aptitud de su generación adulta para criar sanamente y educar a sus hijos. La educación es la mejor forma de invertir en esta calidad.

(Banco Mundial. Nota conceptual de la Estrategia de Educación 2020.)”

Un tema conocido y asumido por todo tipo de centros, públicos y concertados, administraciones educativas, profesorado y comunidad educativa, es el de *que la calidad de un centro educativo viene dada por la calidad de sus docentes*. Y este aserto, en general, es corroborado por movimientos o estudios foráneos, como los movimientos de escuelas eficaces o los basados en modelos de gestión de la calidad educativa como los EFQM, o ISO en sus distintas variantes; siendo los estudios más citados e influyentes el Informe McKinsey junto con la formulación efectuada por Hargreaves y Fullan (2014).

Constatando que el modelo social ha cambiado por la influencia de las nuevas tecnologías y la globalización, las competencias de los profesores han debido evolucionar en paralelo para adaptarse a las exigencias demandadas, por ello, las

referidas al conocimiento de idiomas (especialmente el inglés) y la competencia digital (utilización de herramientas informáticas de manera crítica y creativa) devienen en básicas en su doble sentido personal y social, el primero como factor de formación individual y, el segundo para desarrollar su actividad profesional.

Pero aunque todos los profesores tienen una formación inicial muy similar, sin embargo la demanda que se efectúa de ellos por los dos sectores público y privado es diferente. En el reciente estudio de Rodríguez-Esteban et ál.¹⁹ teniendo en cuenta el peso de los centros de titularidad pública en el curso 2017/18 expresan que:

La docencia se ejerce, por tanto, en el sector público de forma mayoritaria; siendo las pruebas selectivas de acceso a la función pública del profesorado procesos rígidos de concurso-oposición en los que las competencias analizadas pasan a un segundo plano, configurándose como un valor añadido y no como una exigencia para el ejercicio profesional. (p. 398)

La diferencia a partir de la formación inicial vendrá dada entonces por el interés en formar parte de una de las redes pública o privada de enseñanza de este país, pues si la idea es opositar a una plaza pública, la relevancia viene dada por otras competencias como el trabajo en grupo o la planificación. Mientras que para la enseñanza concertada la formación en idiomas y TIC son factores de contratación relevantes dada su progresiva e intensa incorporación como centros bilingües por un lado, lo que implica que los profesores a contratar tengan una formación elevada en inglés (C1) y, por otro, la necesidad de atender a los alumnos *online*, intensificado a partir de la pandemia de la covid y el necesario desarrollo de la actividad docente de forma semipresencial, lo que exige el manejo de las herramientas TIC.

Varias son las variables que referentes al profesorado distinguen a los centros concertados de los centros públicos: los centros públicos disponen de su plantilla de profesores según el ‘cupó’ que la administración educativa les asigna, y no tienen que preocuparse por su selección ni tampoco por su estabilidad en el centro, pues fundamentalmente su permanencia en uno determinado depende de la decisión de cada profesor, que podrá participar voluntariamente en los concursos de traslados; o si es interino de pedirlo cuando sea convocado por la Dirección

¹⁹ Rodríguez-Esteban, A. González-Rodríguez, D. González-Mayorga, H. (2021) Idiomas y TIC: competencias docentes para el siglo XXI. Un análisis comparativo con otras profesiones. Universidad de León. Revista de Educación nº 393. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-498

del Área Territorial (DAT) o su equivalente, para la elección según su posición en la lista de interinos; en cambio, los centros concertados tienen la capacidad de contratar a los profesores que se consideren más adecuados según la política de recursos humanos de cada centro o institución (selección, retención y, desarrollo del talento). Al mismo tiempo, si la relación centro-profesor es estable, compete a ambos el desarrollar su labor docente y el incremento de sus competencias respectivas. Un valor añadido de los centros concertados es su capacidad para conservar a los mejores profesores, bien mediante incentivos económicos, bien mediante su pertenencia a la comunidad educativa que permite estancias temporales en otros centros, o bien mediante otros incentivos no monetarios como intercambios, participación en proyectos compartidos,..., todos ellos reales y efectivos.

En numerosos centros, la política para contratar a los mejores profesores y retenerlos, sigue la línea marcada por los tres países que han obtenido una eficacia docente destacada a nivel mundial, se trata de Singapur, Finlandia y Corea del Sur. Todos ellos utilizan para su contratación lo que se conoce como “estrategia del tercio superior”, pues sus profesores se buscan en cada cohorte académica de entre aquéllos alumnos que se encuentran en ese segmento al demostrar una bastante buena base académica. De este modo, además de mejorar el rendimiento de los alumnos, hacen atractiva la profesión para los nuevos profesores, y logran mantenerlos en el centro al crear un ambiente de calidad y unas condiciones económicas sugerentes para su trabajo diario y su crecimiento profesional.

Tanto en la enseñanza pública como en la concertada los profesores (maestros y licenciados) son buenos profesionales, que comparten con sus alumnos no sólo su saber, sino el mismo deseo de saber, y que lo que buscan, con independencia de colegio o IES en el que trabajen, es la mejora continua del binomio enseñanza-aprendizaje. La gran mayoría de los centros, públicos y privados, otorgan autonomía a sus departamentos didácticos, de tal modo que la planificación, gestión, control y evaluación de lo programado les corresponde a los mismos. Autonomía y libertad no deben entenderse como puertas de acceso a reinos de taifas, pues la programación conjunta y el trabajo en equipo conllevan una seria responsabilidad. Andreas Schleicher en su estudio de 2018 opina sobre la gran exigencia que la sociedad y los centros educativos piden de los profesores:

<<Esperamos que tengan un conocimiento profundo y amplio de lo que enseñan y a quién se lo enseñan, porque lo que saben los profesores y lo que les importa marca una gran diferencia en el aprendizaje de los estudiantes. Eso implica conocimientos profesionales (sobre la disciplina, sobre el currículo de ésta, y sobre cómo aprenden los estudiantes) y conocimiento sobre la práctica profesional, para que puedan crear el tipo de entorno de aprendizaje que conduce a buenos resultados de aprendizaje. También involucra capacidades de estudio e investigación que les permitan ser alumnos permanentes y crecer en su profesión. Es poco probable que los estudiantes se conviertan en alumnos permanentes si no ven a sus profesores de esa manera >> (p. 86)

Un tema que no se debe obviar es el de la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado en la enseñanza concertada, porque aunque en estos centros los profesores han sido contratados por motivos en los que intervienen otras variables aparte de su cualificación profesional, no deja de ser cierto que imparten más horas de clase que en la enseñanza pública²⁰, que por término medio cobran menos que sus homólogos de la pública, y que entre otras cuestiones, la ratio profesor/alumno es mayor que en los centros públicos. Se hace necesario avanzar en la solución de los problemas, porque las mejoras, bien facilitadas por la administración educativa, bien por los centros, o bien realizadas a título particular, son necesarias para el desempeño profesional y personal de cada profesor. La sociedad no puede cerrar los ojos y ser indiferente con las condiciones de trabajo de los profesores de la enseñanza concertada cuyas retribuciones al fin y al cabo se sufragan con fondos públicos.

En el curso 2021-2022 el total de profesores que impartían docencia directa en enseñanzas de Régimen General no universitarias era de 759.184. De ellos, 549.140 (72,3%) en centros públicos y 210.044 (27,7%) en centros privados.

Si atendemos a la distribución por género, en la siguiente tabla se puede observar que las mujeres son amplia mayoría en el profesorado que imparte enseñanzas de Régimen General no universitarias: 71,9%, alcanzando su máximo en los centros de E. Infantil, 97,6%.

²⁰“El tiempo de trabajo dedicado a actividades lectivas, como máximo, será de 25 horas semanales”. VI convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos.

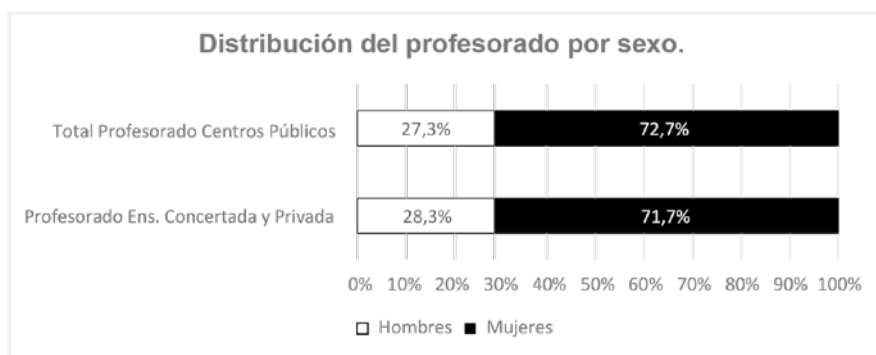
TABLA I. Distribución del profesorado de EE. de Régimen General no universitarias por sexo. Curso 2021-22.

Total profesorado	28,1%	71,9%
Total prof. Centros públicos	27,9%	72,1%
Maestros	18,7%	81,3%
Catedráticos y Prof. Ens. Sec.	39,7%	60,3%
Prof. Técnicos de FP.	55,7%	44,3%
Prof. Ens. Concertada y privada	28,4%	71,6%

Hombres
 Mujeres

Fuente: Elaboración propia a partir de: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación y FP. Secretaría General Técnica. Curso escolar 2021/2022

GRÁFICO III. Distribución del profesorado de EE. de Régimen General no universitarias por sexo en centros públicos y privados. Curso 2021-2022



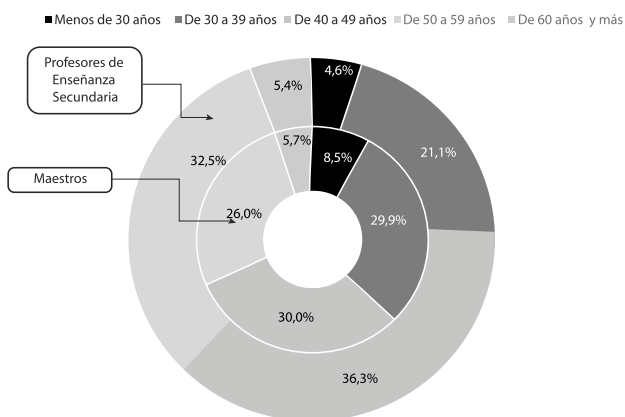
^ Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En lo referente al factor edad del profesorado, y con datos relativos al curso 2019-20, los mayores de 50 años suponen el 31,7% de los maestros y el 37,9% del profesorado de E. Secundaria. Lo cual supone una diferencia significativa y que

está muy relacionada con la edad de los alumnos a los que se imparte docencia. Por la parte baja del tramo de edad, el profesorado de menos de 30 años representa el 8,5% y 4,6% respectivamente.

Sin embargo, la diferencia entre ambos se muestra distinta pues si en los maestros apenas hay diferencias entre los tramos de 30 a 39 y de 40 a 49 años, con porcentajes prácticamente iguales de un 30% en cada uno de ellos, sin embargo, en los profesores de secundaria los porcentajes son del 21,1 % y del 36,65% respectivamente, con un salto de más de diez puntos para los mayores.

Gráfico IV. Distribución porcentual del profesorado por edad. Curso 2019-20.



^ Fuente: Elaboración del CEE a partir de Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2021 de la Sudirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

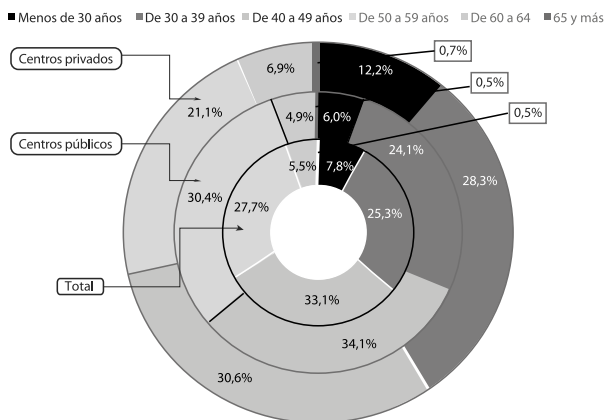
Si consideramos la titularidad de los centros, podemos analizar las diferencias en las edades del profesorado de los centros públicos y los privados. En el tramo de los menores de 30 años, el de los privados es más joven (12,2%) que el de los públicos (6,2%).

La mayoría de los profesores en ambos tipos de centros se encuentra en los tramos intermedios, de 30 a 49 años, siendo los porcentajes prácticamente iguales, pues si en los centros públicos se concentra el 58,2% del profesorado, en los centros privados la concentración asciende al 58,9%.

En el último tramo, el de los mayores de 50 años, encontramos que en los cen-

tros públicos representa el 35,8 % del profesorado, mientras que en el caso de los centros privados el porcentaje es el 28,7 %. Porcentajes que no deben llevar a error pues en la privada representa una concentración muy significativa en los tramos finales de edad (véase el gráfico).

Según la titularidad del centro:



^ Fuente: Elaboración del CEE a partir de Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. Edición 2021 de la Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la contratación del profesorado de los centros concertados, se establece una relación contractual de carácter laboral, y por tanto sujeta al Estatuto de los trabajadores (Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre). El artículo 1 concreta el ámbito de aplicación: *<Esta ley será de aplicación a los trabajadores que voluntariamente presten sus servicios retribuidos por cuenta ajena y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona, física o jurídica, denominada empleador o empresario>*. Todas las notas distintivas se perciben en el contrato entre profesor y titular: voluntariedad, retribución, dependencia de una organización y, dirección de otra persona, física o jurídica.

Por otra parte el artículo 20 del Estatuto de los trabajadores se refiere a la dirección y control de la actividad laboral *<1. El trabajador estará obligado a realizar el trabajo convenido bajo la dirección del empresario o persona en quien este delegue. 2. En el cumplimiento de la obligación de trabajar asumida en el contrato, el trabajador debe al empresario la diligencia y la colaboración en el trabajo que marquen las disposiciones legales, los convenios colectivos y las órdenes o instrucciones adoptadas por aquel en el ejercicio regular de sus facultades de dirección y, ...>*. Respecto a las facultades de despido de profesores, considerar que forman parte de las competencias de gestión

atribuidas al titular de la institución educativa, manteniendo la exclusividad del orden jurisdiccional laboral para pronunciarse sobre el despido (la intervención del Consejo Escolar debería contemplarse como un recurso a instancias conciliadoras previas a la vía judicial, pero que no pueden impedir al titular del centro el despido de un profesor).

Un tema candente pero que ha encontrado solución en la vía normativa es el referido a la libertad de cátedra, que si bien es universalmente admitido para la enseñanza pública, sin embargo, se olvida que también es aplicable a los profesores de los centros concertados, pues están amparados en ambos casos por la Constitución (art. 20.1):

Se reconocen y protegen los derechos: c) a la libertad de cátedra”

y la LODE (art. 3):

Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta Ley.

El hecho de recogerse este derecho por el artículo 20 y no por el 27, indica que dicha libertad supone un ejercicio de la libertad de expresión del docente, y claro, dentro del aula y por tanto en el ejercicio de sus funciones. Pero cuyo contenido se encuentra modulado por tres características:

- Primero por ser un derecho individual de cada docente (STC 217/1992),
- Segundo por la naturaleza pública o privada del centro educativo y,
- Tercero por el nivel al que el profesor imparte docencia.

Pero también todo derecho tiene sus límites, y la libertad de cátedra los tiene y muy amplios, no solo viene limitada por la Constitución (art. 20.4 y art. 27.2), sino también por distintas interpretaciones realizadas por el Tribunal Constitucional. (STC 179/1996 que la condiciona a los “planes de estudio conducentes a la obtención de títulos académicos”); a lo que hay que añadir las competencias que las Leyes Orgánicas se reservan a la hora de señalar los currículos de las distintas áreas, materias, ámbitos y módulos, determinando un límite preciso a la libertad de cátedra especialmente en ESO y Bachillerato. Límite que se cierra más en los centros educativos, pues como bien expresa Delgado (2021):

...PEC, que atenderá a la realidad del mismo para la consecución de los fines educativos. Este proyecto educativo que las distintas leyes educativas han ido configurando como ámbito de autonomía del centro origina un límite más a la libertad de cátedra del docente, quien a través de las programaciones didácticas debe atender a los criterios establecidos en el mismo, teniendo en cuenta el entorno social y las características del alumnado. De esta manera, desde la programación general de la enseñanza que corresponde al gobierno hasta la programación didáctica se configura una estructura de “caja china”, siendo la caja mínima o más próxima al profesor la programación didáctica del equipo de ciclo o departamento. Ni siquiera la capacidad de decisión del profesorado se reflejará en la metodología didáctica, pues también estará condicionada por lo establecido en la correspondiente programación didáctica, que tendrá en cuenta las orientaciones metodológicas establecidas por la normativa educativa de referencia. (p12).

Por otra parte, la libertad de cátedra es un derecho de todo el profesorado, ya sea de centros públicos o privados, según resolvió el Tribunal Constitucional en STC 5/1981.

Es por ello que hemos de diferenciar ambos supuestos, así,

- En los centros públicos, se debe tener claro que los profesores deben impartir una enseñanza neutra, con respeto total a la neutralidad ideológica de la enseñanza pública y el principio de aconfesionalidad del Estado, sin ningún tipo de adoctrinamiento (CE, art. 16.1 y 16.3), pudiendo expresar su opinión personal en la impartición de su docencia con los condicionantes expresados anteriormente y como no, por la madurez del alumno reflejada en su edad.

- En los centros privados concertados, la libertad de cátedra del docente se encuentra con otro límite: el respeto al ideario del centro o carácter propio. El art. 115 de la LOE *Carácter propio de los centros privados*. establece que:

1. *Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes.*

2. *El carácter propio del centro deberá ser puesto en conocimiento por el titular del centro a los distintos sectores de la comunidad educativa, así como a cuantos pudieran estar interesados en acceder al mismo.*

Los titulares de los centros privados tienen derecho a establecer el carácter propio de los mismos, lo que implica por una parte que han de respetar el derecho a la libertad de cátedra, y por otra, que las familias han elegido el centro en base al modelo y a los valores (religiosos, culturales, sociales,...) que se expresan en el mismo y que lo definen, y por tanto el profesorado del centro ha de respetar.

En resumen, con todas las restricciones apuntadas, la “libertad de cátedra” del profesor va paralela a la madurez de sus alumnos, siendo menor en Ed. primaria y aumentando hasta las enseñanzas universitarias. Y contrastado que la libertad de cátedra del profesorado de los centros concertados es tan plena como la de los profesores de los centros públicos.

Asentado lo anterior, es una cuestión interesante la referida a la posible colisión de derechos entre la libertad de cátedra del profesor en los centros concertados y la libertad de enseñanza del titular del centro al dotar a éste de un ideario propio. Si la formulación del ideario del centro es pública e inequívoca, entonces el profesorado es conocedor de la existencia del carácter propio, y por tanto, si acepta trabajar en el centro educativo, implícitamente considera que dicho ideario no constituye impedimento para realizar su labor docente, sin transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, ni subordinar al ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor.

En previsión de litigios relacionados con el carácter propio del centro, un gran número de contratos en los colegios concertados incorporan las conocidas como “Cláusulas de aplicación general a todos los trabajadores” y en concreto la nº 10 es significativa a este respecto:

“El trabajador declara que, previamente a la firma del contrato, conoce el ideario, el código de conducta ético, el perfil profesional y el carácter propio del Centro. Con la firma del presente contrato se compromete a respetarlo y desarrollará su función teniendo en consideración la actividad de la empresa, y el contenido de su categoría profesional, por lo que su conducta, indumentaria y otros elementos ornamentales personales, se adecuarán a los previstos en el Colegio donde presta servicios.”

Es preciso distinguir entre el respeto del docente al ideario, y el acatamiento que le obligue a hacer apología del mismo. El no participar, por ejemplo, en las

prácticas religiosas del centro no puede considerarse ni ataque al ideario, ni tampoco incumplimiento de su deber de respeto al mismo. En conclusión, ni el titular, ni el director de un centro concertado pueden obligar a los profesores a que respondan a sus creencias, eso sí, su comportamiento habrá de ser coherente con su libre opción de trabajar para la entidad educativa.

De modo paralelo es preciso también distinguir entre lo que es educar y enseñar, binomio que muchas veces se confunde, y quién mejor para diferenciar los términos que Hannah Arendt²¹:

No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad degenera en una retórica moral-emotiva. Pero es muy fácil enseñar sin educar, y cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por eso se convierta en una persona educada. (p. 208)

Con independencia de ser centro público o privado, los maestros y profesores ejercen su labor con dedicación, vocación por la enseñanza y atención a todos los alumnos sin discriminación de ningún tipo. Todos recordamos a más de un profesor que tuvo una gran incidencia en nuestra vida o en la elección de carrera u oficio. Ellos no saben del agradecimiento de la mayoría de sus alumnos, pero lo intuyen, es indeleble, no se borra con el tiempo. La utilización de ordenadores, plataformas o algoritmos no cambian la vida de ningún estudiante, lo que realmente les puede cambiar es un buen profesor. Normalmente tienen una influencia sobre las vidas de los alumnos más allá de su vocación de educar y formar, pero a veces, algunos tienen un reconocimiento tan explícito y lleno de admiración como el ya conocido agradecimiento público del escritor Albert Camus a su maestro con ocasión de la recepción del Premio Nobel de Literatura

19 de noviembre de 1957

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días con la concesión del Premio Nobel antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano efectiva que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo, pero por lo menos agradece la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas.

21 Arendt Hannah (1996). Entre el pasado y el futuro. Ediciones Península. Barcelona

4. ¿Compiten los Centros Concertados?

El concepto de competencia en educación se debería considerar como inapropiado, ya que es una realidad que los centros no compiten por conseguir algo, que es una de las primeras acepciones de la palabra, pero tampoco por llegar a ser los primeros y/o superar a los demás, no hay carrera con situación de salida y línea de meta. En el caminar continuo de los centros, solo hay compañeros en un mismo viaje, habrá muchas maneras de entender el viaje, pero no hay rivales, habrá asociaciones entre los centros, pero no para eliminar a ningún otro, sino para mejorar permanentemente en la realización de la tarea educativa.

Entonces, solo podemos pensar en los centros como entidades, donde cada una se esfuerza (no hay competencia interna) por aprender y mejorar, superar las dificultades, adaptarse a las normas cambiantes, a los cambios sociales, ahora y antes en beneficio propio y en beneficio de terceros y por lo tanto de la sociedad.

Y tampoco introducir un criterio económico que llevaría a vender a los padres de los alumnos considerados como clientes, las excelencias del producto educativo cuando precisamente el objeto de la educación es la formación de las personas y el desarrollo integral de su personalidad.

La disminución de la natalidad que está teniendo nuestro país (el informe del Gobierno *España 2050*²², prevé que para esa fecha, el país “tendrá unos 800.000 estudiantes menos de entre 3 y 15 años”, lo que con ratio de 25 supone cerrar unas 32.000 aulas, con la repercusión correspondiente en los colegios), afecta directamente a la demanda educativa, pues menos hijos por familia supone disponer de mayores recursos para dedicarles, y por tanto mayor demanda de educación y servicios educativos privados. Por tanto, dicho cambio demográfico no solo influye directamente en la escolarización, con repercusiones tanto en los centros de las ciudades como en los centros urbanos más pequeños o en las zonas rurales, sino que tiene repercusión en la diligencia entre los centros por atraer a un mayor número de alumnos y en la provisión de servicios educativos. Según el estudio *PISA 2018. La organización escolar. Informe español*²³, tanto en España como en los

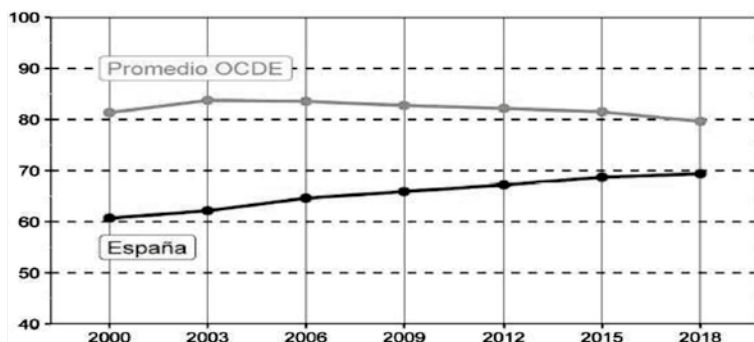
22 Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (coord.). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Madrid: Ministerio de la Presidencia. 2021.

23 PISA 2018. *La organización escolar. Informe español*. ME y FP. DG de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid 2020

países de la OCDE las familias disponen de varias opciones para elegir el centro educativo donde cursar sus estudios. Así, en los países de la OCDE, el 78 % de los estudiantes está matriculado en centros escolares cuyo director informa de que en su zona de influencia existen otros centros que disputan con el suyo por los estudiantes. En España, el porcentaje es del 85,5 %, siendo evidentemente diferente la distribución según se trate de centros urbanos (97%) o de centros situados en zonas rurales (32%).

No deja de ser significativa la evolución que en la última década está experimentando la matrícula de estudiantes en centros públicos y privados. Según los datos obtenidos en la publicación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020, p. 87): *PISA 2018. La organización escolar. Informe español*, la proporción de estudiantes en los diferentes centros según su titularidad, es diferente según se trate del estudio global de centros de la OCDE o en concreto de centros españoles. Como puede observarse en el siguiente gráfico, la proporción de estudiantes matriculados en centros públicos en la OCDE no ha cambiado prácticamente en la última década. Sin embargo, en España en este periodo se ha producido un aumento de los estudiantes matriculados en centros públicos: del 61 % en el año 2000 al 69 % en el 2018.

GRAFICO V. Evolución del porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos.



^ Fuente: *PISA 2018. La organización escolar. Informe español*. ME y FP. DG de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid 2020

El aparcar las reglas del mercado y sus leyes de oferta y demanda no impide constatar la continua diferenciación entre los centros, pero todos los centros, los públicos y los concertados, solo que regida por otros parámetros tangibles e intangibles distintos al económico como son el ideario, las instalaciones, el bilingüismo, los servicios, actividades complementarias y extraescolares... que van a decidir a los padres y a los alumnos por su escolarización en un centro u otro.

Asumido no el concepto de ‘competencia’ sino de ‘diferenciación’, la cuestión está en la forma en que lo hacen y los medios para conseguirla. En los centros concertados son de gran importancia las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios por su mayor capacidad para afectar a las decisiones familiares.

Los centros concertados tienen autonomía para realizar la oferta de dichas actividades y servicios dentro de la regulación que establece la normativa de aplicación al desarrollo de las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios escolares en los centros privados concertados que se encuentran establecidas en los artículos 51, 57 y 62 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; en el artículo 88 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por el artículo único cincuenta y cinco bis de la Ley Orgánica 3/2020, así como en el Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados. Es conveniente recordar que actividades y servicios tienen que atenerse a lo preceptuado en el art.6:

“1. La participación de los alumnos en los servicios y actividades a que se refiere este Real Decreto será voluntaria y, por tanto, no implicará discriminación alguna para aquellos alumnos que no deseen participar en las mismas.

2. Al inicio de cada curso escolar deberá facilitarse a los padres de alumnos información detallada sobre las actividades escolares complementarias, extraescolares y servicios complementarios que ofrezcan los centros, en la que se hará constar expresamente el carácter voluntario y no lucrativo de los mismos, así como las percepciones aprobadas correspondientes a las actividades extraescolares y servicios complementarios.”

Y puesto que los padres de los alumnos las conocerán al principio de curso, serán un argumento más para distinguirse de otros centros educativos.

El abanico de actividades y servicios se presenta a continuación:

a. Las actividades escolares complementarias se establecen dentro del horario de permanencia obligada de los alumnos en el centro, como complemento de la actividad escolar y como actividades que ayudan en la aplicación del currículo. Puesto que se proponen con base en las directrices del Consejo Escolar, serán conocidas a través de la PGA del centro. Con carácter gratuito, son nexo de unión con la teoría aprendida en las aulas. Son clásicas las visitas a museos, catedrales, fábricas, ...

b. Los servicios complementarios se establecen fuera del horario lectivo, como complemento a la vida y trabajo de las familias. Puesto que conllevan percepciones económicas por la prestación del servicio, se requiere aprobación del Consejo Escolar de su importe, aunque no tienen carácter lucrativo. Entre los servicios complementarios que se ofrecen, se pueden citar los de comedor, transporte escolar, o servicios médicos.

c. Las actividades extraescolares se establecen bien en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de permanencia, bien antes o después del horario. Las actividades extraescolares no podrán contener enseñanzas incluidas en el currículo y por tanto no serán evaluables. Las percepciones por dichas actividades, que tendrán carácter no lucrativo, serán fijadas por el Consejo Escolar del centro a propuesta del director o del titular en su caso. Entre las actividades extraescolares que se ofrecen son típicas las de judo, viajes, etc.

	Actividades complementarias	Actividades extraescolares	Servicios complementarios
Normativa básica	LODE, art. 51, 57 y 62; LOE, art. 88; RD. 1694/1995		
Concepto	Complemento a las áreas y materias del currículo.	Contenido distinto a las áreas y materias del currículo.	Facilitan la conciliación entre horario escolar y vida familiar.
Carácter voluntario y no lucrativo	X	X	X
Información a las familias	Si	Si	Si
Aprobación por el CE	X	X	X
Evaluable	No	No	No
Relación con la DAT	Autorización	Comunicación	Comunicación

No es infrecuente la acusación a los centros concertados de elitistas, por discriminar a muchos alumnos que no pueden pagar esas actividades y por lo tanto estar imponiendo barreras de entrada a sus centros, sin embargo, factores intangibles como su ideario propio o tangibles como los derivados del crecimiento de las ciudades y la ubicación de los centros concertados en las mismas no permiten generalizar la afirmación anterior, pues muchos titulares y directivos son conscientes, y obran en consecuencia, bien del fin último de la institución, bien de la situación socioeconómica de la población del barrio y del entorno en que sus centros están ubicados y donde desarrollan su acción educativa.

Se tratará de un trabajo del legislador y del regulador el de velar por la homologación de los centros con normas, dotaciones, programas y profesorado que ayuden a su equiparación en cuanto a igualdad de condiciones y que sean variables tales como: PEC, autonomía, liderazgo, ideario, profesorado, los factores que determinen las decisiones de las familias.

A la enseñanza concertada le incumbe una doble decisión en relación con la sociedad, por una parte decidir si contribuir a formar guetos y supuestas élites en sus barrios, en sus pueblos, en su entorno, o realmente ser un eslabón a la hora de lograr objetivos públicos y sociales; y por otra, la de dejarse llevar por la Administración educativa que les pedirá mayor compromiso social (acnee's, inmigrantes,..) o la de ser proactivos y dinámicos, ya que gracias a tener un ideario propio, si éste es abierto, puede abordar los compromisos que le piden las continuas transformaciones sociales, y por tanto contribuir al bienestar social.

Y a su vez, una sociedad responsable y avanzada no se puede permitir el lujo de prescindir de la experiencia acumulada por los distintos tipos de centros concertados, sean laicos o sean regidos por congregaciones religiosas, con muchos años dedicados a la actividad docente, formando a generaciones y generaciones de ciudadanos. Patrimonio inmaterial que al llevarlo día a día a las aulas mejora el sistema educativo y la calidad de la enseñanza observada de forma global.

5. La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España.

La Declaración Universal de Derechos Humanos²⁴ en su art. 26 establece que:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”.

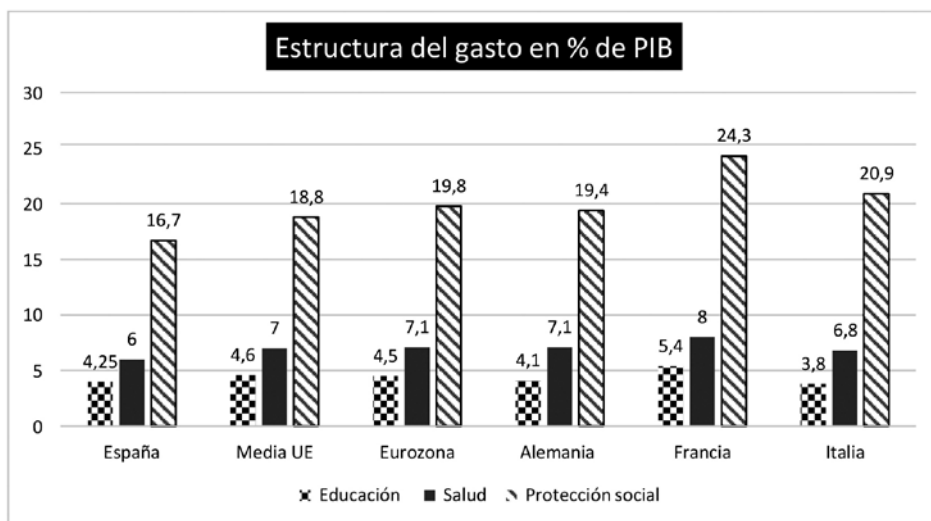
Se plantea pues la educación en su forma básica con dos características: obligatoria y gratuita. Las dos, obligatoria y gratuita, porque, aparte de razones económicas o sociales, la sociedad tiene la obligación de dotar a todos sus individuos de un mínimo, de una dotación inicial que los iguale por la base. Así lo recoge la LOE en su redacción inicial y en las modificaciones introducidas por la LOMLOE en su art.4: 1. *La enseñanza básica a la que se refiere el artículo 3.3 de esta Ley (La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica) es obligatoria y gratuita para todas las personas.* Y en su artículo 88.2 establece “garantías de gratuidad”: *Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas que en esta ley se declaran gratuitas y establecerán medidas para que la situación socioeconómica del alumnado no suponga una barrera para el acceso a las actividades complementarias y los servicios escolares. Las Administraciones educativas supervisarán el cumplimiento por parte de los centros educativos del presente artículo.*

Para atender la educación gratuita de todos sus ciudadanos, la sociedad recurre al Estado al que exige más y más recursos, y ante esta petición continua, es preciso detenerse y distinguir varias cuestiones: en primer lugar, para el funcionamiento normal del sistema educativo, se exige un mínimo que dependiendo de la situación económica de cada país es variable, y que en el ámbito de la OCDE se fija alrededor del 5% de su PIB; en segundo lugar se plantea la eficiencia en el gasto, es decir, lograr más con el mismo gasto, entendiendo que con un gasto dado se podría educar a más individuos, aunque llegados a un punto de equilibrio un aumento de los medios no significa una mejora proporcional (recuérdese la regla de la productividad decreciente de los factores); o lograr lo mismo pero con menos gasto.

24 La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento que recoge en sus 30 artículos los derechos humanos considerados básicos. Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

El siguiente gráfico nos muestra la estructura del gasto de diferentes países en prestación de los servicios públicos fundamentales así como la media de la UE y de la Eurozona en el año 2017 en porcentaje del PIB. Ciertamente España está por debajo de ambas medias, pero también lo es que está por encima de algunos y muy próxima a otros importantes. (Lo cual ni consuela, ni quita certeza al hecho de estar por debajo de la media).

GRÁFICO VI. Estructura del gasto en prestación de los servicios públicos fundamentales en España y en los principales países europeos, en porcentaje del PIB. Año 2017.



^ Fuente: Eurostat y Programa de Estabilidad. A.U./ EL MUNDO (1. may. 2019)

El **gasto en educación** constituye una de las partidas más importantes de los presupuestos públicos de cualquier nación, región o comunidad autónoma en su caso, de ahí que la eficiencia en la administración de los recursos dedicados a la educación sea un tema importante en la gobernanza pública. Un instrumento tan potente debe ser capaz de influir en la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, pero también de intervenir en las condiciones iniciales para que alumnos y familias con menores ingresos, peores condiciones socioeconómicas o diferencias culturales en el acceso a la educación, puedan hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en todas las etapas educativas.

Como bien afirma la publicación del Ministerio de Educación y Formación Profesional: *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2022*, una condición necesaria para la obtención de buenos resultados escolares es la de disponer de un gasto educativo adecuado a las necesidades manifestadas para el buen funcionamiento del sistema y, que la financiación que se realiza sea estable a lo largo del tiempo; pero con ser condición necesaria, también se puede asegurar que no es una condición suficiente; y es que la calidad de las políticas educativas y su grado de eficiencia se muestran como elementos definitorios. Por lo tanto, la preocupación actual en todos los sistemas educativos no es exclusivamente cuánto se gasta en términos absolutos, sino que cada vez es más relevante pensar en **cómo se gasta** el presupuesto educativo. De poco sirve una inversión poco eficiente, que genere resultados mediocres. Es necesario un sistema que atienda a los objetivos vinculados a la eficiencia y la equidad, y al tiempo, que sea flexible para posibilitar la optimización de los recursos con el fin de subir los niveles medios de competencia y conocimientos.

Para dotar al conjunto del sistema educativo de los recursos económicos necesarios y poder garantizar la consecución de los objetivos previstos en la LOMLOE, el artículo 155 de la misma establece la obligatoriedad de los poderes públicos de dotar dichos recursos, y emplaza al Estado y a las Comunidades Autónomas a acordar un plan de incremento del gasto público en educación que permita la equiparación progresiva a la media de los países de la Unión Europea. La disposición adicional octava es más explícita al establecer que el Plan de incremento del Gasto Público se formule en el plazo de dos años a partir del momento de entrada en vigor de la ley; y lo que es más esperanzador:

En todo caso, dicho plan contemplará el incremento del gasto público educativo mencionado hasta un mínimo del 5 por ciento del producto interior bruto.

España ha hecho un enorme esfuerzo para equipararse con los países del resto de la Unión Europea y de la OCDE tanto en gasto por alumno como en porcentaje del PIB que se destina a educación. Los datos proporcionados por el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación en su edición de 2022, muestran un gasto público en el año 2020 destinado a educación en relación al PIB del 4,93%, que se cuantifica en 55.266 millones de euros, de ellos, 6.652,6 millones se dedican a financiar la enseñanza privada concertada, lo que representa un 12,5 % del gasto público en educación. Del total de dicha cantidad, la mayoría corresponde al gasto

efectuado por las comunidades autónomas, pues el Ministerio de Educación solo dedica un 1,0% de su gasto total a este concepto.

Las comunidades autónomas que destinaron un mayor porcentaje de gasto público en educación a conciertos educativos en el curso 2018-2019 fueron: País Vasco (25,1%), Comunidad Foral de Navarra (18,6%), y la Comunidad de Madrid (19,9 %); las que menos porcentaje de su gasto público destinaron a conciertos fueron Castilla-La Mancha (8,7%), Extremadura (8,0%), y Canarias (8,9%).

El porcentaje del gasto público dedicado a conciertos se ha estancado en los últimos años, pues sobre el gasto público total en educación se mantiene sin incremento durante los años 2018, 2019 y 2020 en el 12,5%. Evidentemente, al subir el monto total, las cantidades también han aumentado, siendo en los tres años citados de 6.319, 6.632 y 6.652 millones de euros.

En los últimos años la enseñanza concertada ha vuelto a ser blanco de numerosas críticas. Pero las afirmaciones hay que sustentarlas en datos, por ello, el siguiente cuadro, que muestra el Gasto de las Administraciones educativas dedicado a conciertos por enseñanza, referido al año 2019, si se analiza bien, resuelve muchas de las críticas vertidas al sector:

TABLA II. Gasto de las Administraciones educativas dedicado a conciertos por enseñanza. Año 2019.

	Gasto público destinado a conciertos (millones de euros).	%
TOTAL	6.652,6	100,0
E. Infantil y E. Primaria	3.250,4	48,9
Educación Infantil	982,0	14,8
Educación Primaria	2.268,4	34,1
Educación Secundaria y F.P.	2.919,5	43,9
Educación Secundaria Obligatoria	2.140,1	32,2
Bachillerato	244,5	3,7
Ciclos Formativos de F.P.	534,9	8,0
Educación Especial	407,7	6,1

Otros + E. Universitaria	21,1+53,9	0,3+0,8
--------------------------	-----------	---------

^ Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Sistema Estatal de Indicadores. Edición 2022.

También es muy interesante mostrar la diferencia en gasto público, número de alumnos escolarizados, gasto por alumno, ratio de alumnos y docentes por grupo y el coste salarial por docente, en centros públicos y en privados:

TABLA III. Inversión por alumno en la E. Pública y en la E. Concertada.

	Gasto público (millones e €)	Total nº alumnos	Gasto por alumno (€)	Ratio alumnos /grupo	Ratio docentes / grupo	Coste salarial docente (€)
Públicos	22.082,0	5.276.436	4.185	21,2	1,98	36.784
Concertados	5.915,9	1.963.193	2.944	23,0	1,68	30.976

El gráfico siguiente muestra la estructura de gastos de los centros privados de enseñanza en la educación no universitaria referidos ambos al curso 2014-15. Es preciso destacar los apartados principales del gasto, así, es evidente que la mayor parte del mismo se destina al pago del profesorado, no solo al de sus nóminas, sino de todos los gastos inherentes al trabajador; en segundo lugar los gastos en bienes y servicios necesarios para atender el funcionamiento de los centros.

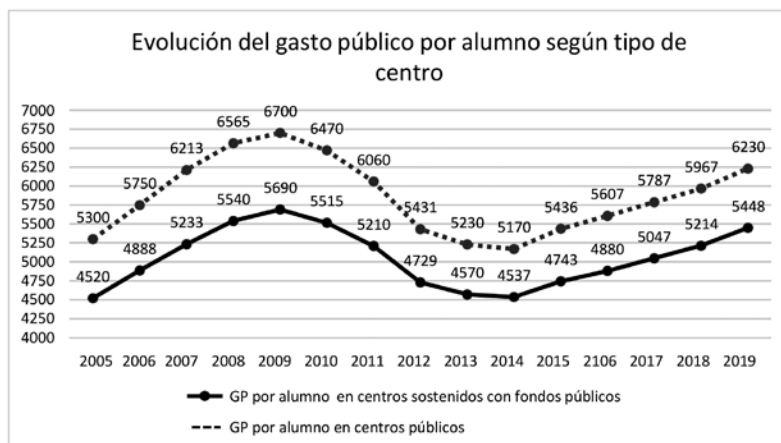
TABLA IV. Estructura de gastos de los centros privados de enseñanza. Educación no universitaria. Curso 2014-15.

TOTAL (Miles de euros)	Gastos corrientes					Gastos de capital
	Total	Gastos de Profesorado	Gastos de otro personal	Gastos en bienes y servicios	Impuestos	
11.104.628	95,3 %	59,8%	9,5%	25,6%	0,4%	4,7%

^ Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuesto liquidado. Año 2015. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En lo relativo al gasto, terminamos con la evolución del gasto por alumno en los centros sostenidos con fondos públicos y los centros públicos. Teniendo en cuenta que se parte del gasto público por alumno público y se le reduce el gasto destinado a conciertos y subvenciones que reciben los centros concertados.

GRÁFICO VII. Evolución del gasto por alumno en los centros sostenidos con fondos públicos y los centros públicos. Años 2005 a 2019.



^ Fuente: www.educacionyfp.gob.es/estadísticas. Las cifras de la educación en España. Edición 2022

La forma de la gráfica nos muestra una financiación creciente para todo tipo de centros antes de la crisis económica, y el descenso a partir de 2009 hasta la recuperación progresiva de las cantidades destinadas a la financiación en los últimos años. Dentro de las lecturas que dejan los porcentajes, una muy interesante es la que revela que el gasto educativo por alumno, en euros corrientes, se ha incrementado para los centros públicos en un 12,5% en el período, mientras que para los centros sostenidos con fondos públicos, el incremento porcentual ha sido del 15,3%. Si observamos que en el primer año de la serie la diferencia de financiación era de 780 euros, el último año de la serie la diferencia se ha mantenido en 782 euros, lo que indica una mejora de financiación de los centros concertados sobre la aplicada a los centros públicos; y al mismo tiempo que a nivel global supone un ahorro importante para las arcas públicas.

El profesor de la Universidad Complutense Julio Carabaña, en su comentario “El gasto en educación: eficacia y estatus²⁵” expresa una de las razones de la preferencia de ‘los más ricos’ por la escuela privada:

25 Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2020. Fundación Ramón Areces.

“Es decir, los más ricos pagan por una escuela de calidad inferior (en términos de coste) a la que podrían obtener gratis del Estado. Así que una de dos, o razonan mal económicamente o pagan porque creen que consiguen algo mejor. Sabemos por varias encuestas que muchos piensan que su escuela privada (no, atención, las escuelas privadas) es más eficiente enseñando, o que ofrece algo más o distinto relacionado con la educación, como religión o disciplina o que, simplemente, se ‘distingue’ del resto por su estilo o sus formas, sin ningún contenido concreto”. (pp. 111-116)

Como se expresaba al principio, una de las obligaciones de la Administración educativa debería ser el pensar y repensar la **distribución del gasto** en educación y su repercusión en la autonomía de los centros. Las autoridades educativas deberían intervenir positivamente en aquéllos centros que escolarizan población más desfavorecida, bien sea por su situación socioeconómica, por encontrarse en zonas con gran concentración de etnias, por tener gran porcentaje de inmigrantes, etc. La profesora San Segundo (2009) lo expresa y lo justifica:

Un incremento de gasto público para atender actuaciones dirigidas a estudiantes desfavorecidos, ya que, en caso de tener éxito, constituyen ejemplos de mejora simultánea de la eficiencia y la equidad del sistema educativo, con potenciales efectos multiplicadores sobre la productividad de la economía y sobre la cohesión social.

En definitiva, se trata de realizar una redistribución de recursos, y no asignaciones sin contrapartidas, sino asociadas a esfuerzos de mejora impulsados desde los propios centros y, a la eficiencia con la que se realiza el gasto.

Visto hasta aquí el aspecto del gasto bien como porcentaje del PIB, bien en su desglose, hemos de pensar ahora en los ingresos de los centros concertados. En España la financiación de la enseñanza privada sostenida con fondos públicos, se hace a través de la figura del concierto. Y el punto clave de dicha financiación es el de determinar por parte de los responsables públicos que han de elaborar el presupuesto, la cuantía de los recursos públicos asignados para su inversión en educación, y especialmente su distribución. Ciertamente es que como contrapartida a la financiación pública, el régimen de conciertos implica niveles elevados de regulación del sector público, pues no solo aporta las cantidades fijadas en los presupuestos para cubrir los costes de personal docente y de funcionamiento, sino que también

hay que considerar la sujeción a las disposiciones relativas a los requisitos iniciales que para acceder al régimen de conciertos se deben cumplir (instalaciones, cualificación del profesorado, ratios,..), además de otras obligaciones que no tendrían sin los conciertos, así aspectos como la participación de la comunidad educativa en los órganos de gobierno, los procesos de admisión de los alumnos, o el cobro de cuotas por las actividades complementarias, extraescolares y los servicios escolares. Pero a pesar de todo ello, el régimen de conciertos ha tenido éxito, y con sus fortalezas y debilidades, proporciona financiación estable a los centros que se acogen a él.

Las principales fuentes de financiación de los centros concertados se pueden concretar en:

1. Subvenciones de explotación del ME y FP y las CC.AA. (alrededor del 60% de la financiación total)
2. Cuotas cobradas por actividades complementarias (visitas a museos, teatros, auditorios, periódicos, excursiones, fiestas,..)
3. Cuotas por actividades extraescolares (impartidas con carácter voluntario a los alumnos fuera del horario lectivo, idiomas, informática, actividades deportivas,..)
4. Cuotas por servicios (transporte, comedor, médico,..)
5. Otros ingresos (ingresos financieros, aportaciones a cooperativas, aportaciones a fundaciones,..).

TABLA V. Estructura de ingresos de los centros privados de enseñanza. Educación no universitaria. Curso 2014-15.

TOTAL (miles de euros)	Ingresos corrientes						Ingresos de capital
	Total	Ingresos por cuotas	Ingresos por servicios complementarios	Subvenciones corrientes públicas	Transferencias corrientes privadas	Otros ingresos corrientes	
11.054.408	99,2 %	30,6 %	11,9%	53,8%	2,0%	1 %	0,8%

[^] Fuente: Estadística del Gasto Público en Educación. Presupuesto liquidado. Año 2015. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los centros concertados denuncian continuamente que la cuantía de la subvención pública asignada no alcanza para cubrir el coste real del puesto escolar, lo que provoca el «déficit crónico» que vienen sufriendo, y por ello se ven obligados a ofrecer todo tipo de servicios adicionales para financiarse.

A partir de 2019 una de las formas tradicionales de financiación de los centros concertados como son las donaciones que los padres de los alumnos hacen fundamentalmente a las Fundaciones de los centros, ha sufrido un cambio de concepto al impedir la Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT) que las familias puedan deducirse en la declaración anual del IRPF las “donaciones” que realizan por la escolarización de sus hijos.

No se entra en la distinción de pagos voluntarios o de carácter obligatorio, siendo lo importante el hecho de recibir una contraprestación, directa o indirecta (falta el requisito de liberalidad), pues al ir dirigidos a actividades que contribuyen a mejorar el centro y su actividad docente, entonces repercutirá en una mejor formación integral (contraprestación) de sus hijos.

La Agencia Tributaria considera que el pago de la cuota conlleva una “contraprestación”, que es el servicio prestado por el colegio, y por lo tanto no se puede considerar una “donación”. El cambio tiene un efecto doble, para el contribuyente al que se le obliga a regularizar su situación fiscal (no pudiendo deducirse cantidad alguna por este concepto en su declaración anual de la renta), mientras que para el colegio concertado supone la obligación de tributar por esos ingresos en el impuesto de sociedades.

Evidentemente el tema no se cierra con la opinión de la AEAT pues los centros concertados consideran que los donativos fiscalmente desgravables se atienen a las condiciones y requisitos establecidos en la Ley de Fundaciones y en la de Mecenazgo. En cuanto a la consideración como donación o nó, piensan que donaciones reciben muchas instituciones, no solo las Fundaciones y Organizaciones religiosas, sino muchas otras, sean ONG, culturales, sanitarias, etc., y que en su caso, realizadas libre y voluntariamente, sin contraprestación, se colabora a la consecución de los fines de la institución educativa.

A estas diferencias de criterio viene a sumarse la Comunidad de Madrid, al establecer en su Decreto 31/2019 de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen de conciertos educativos, en su disposición adicional primera que:

2. Todas las donaciones, de carácter voluntario, de personas físicas o jurídicas, que reciban los titulares de centros concertados estarán sujetas a lo dispuesto en la normativa de aplicación a las fundaciones.

3. Las donaciones, de carácter voluntario, no podrán condicionar en ningún caso la admisión y escolarización de los alumnos en la enseñanza sujeta a concierto, ni podrán entenderse como contrapartida por las enseñanzas concertadas y, por lo tanto, gratuitas.

Finalmente, el Ministerio de Hacienda reitera que los donativos que algunos padres realizan a fundaciones de colegios concertados serán deducibles en el IRPF si cumplen los requisitos legales. Pero si la Agencia Tributaria detecta que el donativo no tiene carácter voluntario y financia una actividad ordinaria del colegio que repercute en el alumno, es decir, existe una contraprestación por ese pago, entonces exigirá la regularización del contribuyente que se ha deducido como donación lo que en realidad es el pago por un servicio y aplicará la regulación existente para estos casos: el artículo 68.3 de la Ley 35/2006 del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y la Ley 49/2002 de Régimen Fiscal de las Entidades sin Fines Lucrativos y de los Incentivos Fiscales al Mecenazgo.

6. Organización del curso durante la pandemia

Las medidas de confinamiento total o parcial que para hacer frente a la situación de pandemia tomaron los distintos gobiernos, nacional y autonómicos, necesariamente habrían de afectar a una función esencial como es la educación. Para adaptarse a esta situación tanto el ME y FP como las Administraciones educativas de las CC.AA. publicaron varias normas con el fin de ayudar y orientar a los centros, familias y comunidad educativa en general en las diversas etapas y niveles. Lo primero que se ha de conocer es que se parte del principio general de mantener la actividad lectiva presencial en todas las enseñanzas, niveles y etapas educativas, con la evidente protección y adopción de las medidas sanitarias recomendadas, pues no se debe sustituir la educación presencial por la *online*, ya que la educación no se aprende en una pantalla, y los centros educativos cumplen una función de socialización, de relación, de desarrollo intelectual y, de formación de la personalidad que es insustituible durante la infancia y la adolescencia.

En función de la evolución de la crisis sanitaria derivada del Covid-19, se consideraron cuatro escenarios posibles, desde el que representaba menos extensión del virus, a la situación más grave de confinamiento. El escenario II definido por la presencialidad parcial, en el que la opción de las autoridades educativas, confirmada por las decisiones de los centros al avanzar en la misma dirección, consistía en la

necesidad, más allá de la conveniencia, de una presencialidad total en las primeras etapas, léase E.I.+ E. Pr. + 1º y 2º de ESO; el paso a un modelo híbrido para el resto de los cursos que combine dosis equilibradas de presencialidad y tele trabajo; para concluir al final del período educativo en una presencialidad total en 2º de bachillerato.

Así, para el escenario II de semipresencialidad se definieron medidas específicas para cada etapa educativa:

- Para Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, además de decisiones como la formación de grupos estables de convivencia, se generaliza la presencialidad para todas las etapas.

- En primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, se flexibilizan las medidas educativas, permitiendo por ejemplo el agrupamiento de materias en ámbitos, pero manteniendo la presencialidad diaria de todos los alumnos.

- Resto de enseñanzas: se podía optar bien por la organización de la presencialidad en dos franjas horarias semanales con reducción a la mitad del horario presencial; bien por la organización de la presencialidad en determinados días de la semana para cada subgrupo con horario completo los días de asistencia; o finalmente optar por la presencialidad de cada subgrupo durante al menos un tercio del horario semanal.

Es en los diferentes niveles en los que se permitía la posibilidad de organización a cada centro donde se podían encontrar dificultades las familias, pues muchas se quejaban de la falta de medios tecnológicos suficientes en sus hogares para poder continuar las clases con normalidad, otras por la situación de aislamiento en los domicilios de los alumnos durante tantas horas al tener los padres que atender al trabajo fuera del domicilio. No son menos las familias que se quejaban unas por el horario de tarde, por no poder asistir con normalidad o no tener servicio de comedor, y otras por lo contrario.

Caso especial lo presentaban los alumnos de bachillerato, especialmente los de segundo, dada su inminente y necesaria preparación para presentarse a las pruebas de la EvAU al final de curso. Pues bien, para atender de forma más directa a estos cursos, gran número de centros optaron por la presencialidad total, habilitando para ello lugares suficientemente ventilados y espaciosos como salón de actos, gimnasio o capilla.

Y la adopción de este modelo fluido – modelo semipresencial, no estaba exento de dos graves problemas:

- La digitalización, en su triple vertiente de centro educativo, formación de profesorado y asistencia en los domicilios. Sinergia triangular que permitirá superar tamaña dificultad y formar a los alumnos con éxito en esta nueva etapa educativa.
- La implicación de las familias, aunque a pesar de su voluntad y conocimiento de la realidad, sin embargo algunas de ellas no han podido ayudar a sus hijos, sea por falta de medios tecnológicos, sea por falta de competencias digitales.

Especialmente referido a la evaluación, promoción y titulación, fué notable la actuación del ministerio y de las comunidades autónomas, pues si bien la Conferencia Sectorial de Educación (15 abril 2020) acordó una serie de medidas dirigidas a flexibilizar la evaluación, promoción y titulación, publicadas en forma de Instrucciones y que contradecían lo establecido al respecto por la LOE (art. 28.2 y 31 en la ESO, y 36 y 37 para el Bachillerato), sin embargo, no todas las Comunidades Autónomas se adhirieron al documento y siguieron aplicando sus normas de evaluación, promoción y titulación.

De mayor alcance fue el Real Decreto-Ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptaban medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria, que ya en el preámbulo justificaba la utilización de un real decreto-ley acogándose al artículo 86 de la Constitución, que permite al Gobierno dictar decretos-leyes «en caso de extraordinaria y urgente necesidad», como era la pandemia del covid-19, aunque en condiciones normales se habrían establecido bien a través de la ley o bien a través de otras disposiciones reglamentarias.

Al establecer *Criterios de evaluación, promoción y titulación en las diversas etapas, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, se permitía a las Administraciones Educativas a autorizar la modificación de los criterios de evaluación previstos para cada curso, y materia, y posteriormente los centros docentes, de acuerdo con lo regulado en su caso por éstas, modificar, de manera excepcional los criterios de promoción y la decisión de titulación por los equipos docentes.

Quedaba abierta la vía de discrecionalidad y por tanto de diferenciación entre comunidades autónomas y posteriormente de centros dentro de cada comunidad autónoma, al permitir que cada una legislase a su manera y que las condiciones de promoción y de titulación fuesen distintas para cada centro, y por ende para los alumnos, pudiendo afectar al derecho a la igualdad de todos los españoles establecida en la Constitución.

Como respuesta al Real Decreto-Ley y ante las dudas generadas en los distintos centros educativos, algunas CC. AA. y en concreto la Comunidad de Madrid en su respectivo ámbito de actuación, publicó unas Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial, destinadas a orientar la actividad educativa de los centros así como el proceso de evaluación de las distintas enseñanzas estableciendo que: “La promoción y repetición en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato se regirá por la normativa vigente en la Comunidad de Madrid para cada enseñanza” y que “Las condiciones de titulación en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato se regirán por la normativa vigente en la Comunidad de Madrid”. Es decir, sin modificación alguna respecto a lo establecido normativamente y por lo tanto de igual aplicación para todos los centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid.

Las convocatorias de 2021 y 2022 han sido las más desiguales de las efectuadas hasta ahora con selectividad o EvAU ya que la mitad de las comunidades autónomas han permitido a sus alumnos examinarse con asignaturas suspensas mientras que la otra mitad sólo han permitido presentarse a las pruebas si los alumnos tienen aprobadas todas las materias de los dos cursos de Bachillerato.

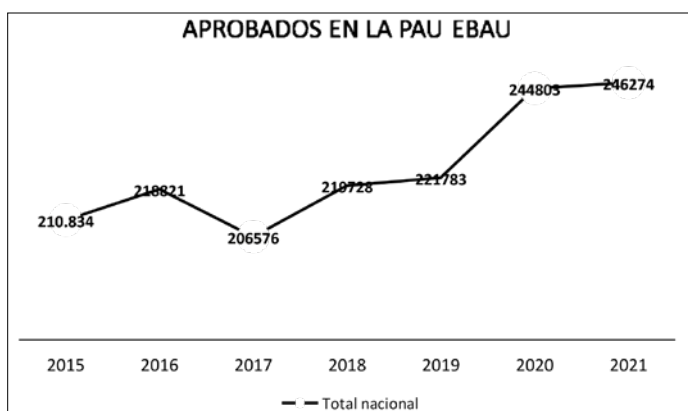
Además de la discriminación por la desigualdad de acceso marcada por el número de suspensos, estos cursos la desigualdad ha aumentado porque cada comunidad autónoma ha puesto exámenes según su criterio autonómico concreto, cuando otros años el Gobierno central fijaba condiciones homogéneas.

Doble discriminación que tendrán que sufrir alumnos y profesores pues no se olvida de la existencia de distrito único por el que la nota que un estudiante obtiene en su examen le coloca en las mismas o mejores condiciones para acceder a cualquier universidad del país.

El distinto tratamiento propuesto y adoptado por unas comunidades u otras, ha propiciado diferentes situaciones en los centros, que se han visto animados a ser más laxos en sus medidas de promoción y titulación, consiguiendo que muchos alumnos que normalmente no hubiesen titulado, hayan obtenido su título de Bachiller y llamado a las puertas de la Universidad, la cual también se ha visto presionada y ha rebajado su nivel de exigencia (al tener los alumnos posibilidad de elegir las preguntas de los dos ejercicios propuestos, podrán no ya aprobar un examen, sino sacar un 10, sabiéndose solo la mitad del temario). Lo que a su vez ha originado un efecto perverso, pues el aumento anormal de las notas finales ha provocado también el incremento de las notas de corte para acceso a determinadas Universidades o Facultades. Un proceso inflacionario de calificaciones y en definitiva un atentado a la calidad educativa.

En el siguiente gráfico se observa el incremento en los aprobados del 2019 al 2021, con 244.803 alumnos aprobados en 2020 sobre los 266.117 presentados en las dos convocatorias, que supone un 92%; y los 246.274 alumnos aprobados en 2021 sobre los 261.358 presentados, que supone un 94,2%; siendo más significativo el porcentaje de aprobados en la convocatoria ordinaria, que en 2021 ascendió al 96,04% y que hacen pensar en la utilidad de una pruebas de evaluación con el diseño actual. Pero lo más destacable es el incremento de aprobados respecto a los años anteriores, que fue del 10,4%. Algo inaudito para una serie histórica y que representa una llamada de atención sobre sus causas.

GRÁFICO VIII. Total de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad.



^ Fuente: Ministerio de Universidades. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad. 2022.

7. Esfuerzo.

“Sábetete Sancho que no es un hombre más que otro si no hace más que otro”.
D. Quijote, (1605).

La cultura del esfuerzo es un intangible que se aprende y se enseña, se fortalece, y no corresponde ni a los centros públicos ni a los privados, será su inclusión en el proyecto educativo, en la filosofía del centro, la que proporcione información para que las familias puedan ejercer una elección informada según el tratamiento que cada centro haga de este elemento importante en la formación de sus hijos.

El poeta Horacio (65 a. C.) en sus *Odas* expone su concepto de filosofía vital y, respecto a la felicidad considera que lo mejor para ser feliz es la «áurea medianía» («*aurea mediocritas*»), donde hay que alejarse de los extremos y situarse en el punto medio. Esta cultura de la medianía, de la *mediocritas*, no es exclusiva de griegos y romanos, pues desgraciadamente en nuestros días no pocos alumnos, tienen interiorizada la cultura del aprobado, del cinco, situarse en la medianía y pasar. Y muchos de los que se esfuerzan, deben sufrir en no pocos casos la presión de ser considerados ‘empollones’ o apelativos parecidos, siempre que no se les condene a regresar a la media o a cambiar de centro, siguiendo sin saberlo, el camino marcado por los ciudadanos de Éfeso, según relato del filósofo Diógenes Laercio (siglo III d. C.), ya que éstos habían dicho que “ninguno de nosotros debe sobresalir sobre los demás; si alguno sobresaliera, que se vaya a vivir a otro lugar y con otras personas”.

Poco que ver con la cultura del esfuerzo, que ha sido fundamental a lo largo del tiempo y que la filosofía popular ha ido acuñando en expresiones y dichos en los distintos contextos e idiomas referidas a imbuir en los alumnos el esfuerzo y estímulo personal, así, en nuestro idioma podemos citar varias: ‘No hay fruto sin esfuerzo’, o ‘Sin pena no hay gloria’. En inglés se enseña a los alumnos la frase semejante: *No pain no gain*. Y a los alumnos de latín la clásica “*per aspera ad astra*”(a través del esfuerzo, el triunfo).

Aunque Gutiérrez de Rozas, B. et al. (2022, p.42) consideran que tradicionalmente la capacidad intelectual ha sido el condicionante por excelencia del rendimiento académico, sin embargo, también está demostrado que ambos rendimientos, académico y físico, además de depender del talento individual, están estrechamente correlacionados con el esfuerzo personal. Por todo ello, el esfuerzo físico y mental se convierte en un factor que se ha de fomentar en los alumnos para

su propia creación personal, para conseguir sus objetivos, tanto físicos como mentales y por supuesto emocionales que le darán madurez al adolescente.

La LOE lo considera un principio fundamental, pues sin un esfuerzo personal será difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Por ello lo destaca ya desde su artículo 1. Principios:

3) *El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.*

De modo similar, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, en su art. 6.3.c) lo reconoce no como un principio, sino como un derecho de los alumnos:

« A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.»

La cultura del esfuerzo no solo es cuestión personal o individual, sino que es una responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa (art. 1.h de la LOE), debe ser un compromiso y un objetivo común, desde las familias comprometidas con el trabajo y la educación cotidiana de sus hijos, pasando por los centros y el profesorado construyendo una docencia motivadora, posibilitando metódicamente el desarrollo del esfuerzo personal, la exigencia, la fuerza de voluntad; hasta la sociedad en general, apoyando al sistema educativo y la creación de un clima favorable para la formación de sus jóvenes. Relación pedagógica que va acompañada de un factor esencial como es la ayuda. No solo se necesita la teoría, es preciso que se acompañe al niño, al adolescente, en este complejo entramado de esfuerzo y voluntad en su formación para que haga frente de modo continuo a las dificultades que se va encontrando, a la adquisición de hábitos de vida y de trabajo, que le lleven a una progresiva autonomía y seguridad en sí mismo y en sus capacidades. Sigamos el consejo de nuestro premio nobel Ramón y Cajal: “Por ellas afirmamos la personalidad, templamos el carácter, desafiamos la adversidad, corregimos el cerebro y nos superamos diariamente”.

Con las nuevas tecnologías y el fácil acceso a la información, a las redes sociales y, especialmente a los juegos de los ordenadores y móviles, los jóvenes actuales se han acostumbrado a la gratificación inmediata, a tenerlo todo en el momento, siendo poco proclives a esperar. Actitud que casa regular con la enseñanza y la educación, que necesita mirarse en la naturaleza y en la experiencia para aprender que las cosas

que merecen la pena llevan su tiempo, requieren paciencia para conseguir un buen resultado final. En términos matemáticos sencillos podríamos decir que existe una relación directa entre la paciencia y la probabilidad de éxito en la tarea emprendida.

Pero motivación y paciencia no van a conseguir resultados si no se crean hábitos de trabajo, de estudio, de vida, y para ello es fundamental la disciplina. No solo los estudiantes, sino muchos adultos sufren el <efecto gaseosa>: el que lleva a empezar actividades con mucho empuje (matricularse en gimnasios en septiembre, aprender idiomas después de un viaje,..); a empezar el curso con entusiasmo y buena actitud para ir perdiendo dinamismo con el paso del trimestre. Por ello, el adquirir y cultivar buenos hábitos es fundamental en la vida del estudiante y en su formación como persona madura

Tampoco hay que situarse en el postulado crítico de los que piensan que los alumnos se están volviendo más cómodos como consecuencia de las facilidades presentes y el bienestar general alcanzado por la sociedad actual; porque afortunadamente hay una juventud que es entusiasta de modelos, bien sea físicos, bien intelectuales o científicos. Es importante establecer modelos de aprendizaje, de imitación, los conocidos *role model*, de los que en España cada vez tenemos más, no solo los clásicos Ramón y Cajal o Pedro Puig Adam, sino los actuales, ya sean mujeres como Margarita Salas, o María Blasco; ya hombres como Mariano Barbacid o Juan Luis Arsuaga. Pero no solo científicos, sino músicos como Paco de Lucía o el más paradigmático ejemplo del tenista Rafael Nadal, por su esfuerzo físico y su ejercicio continuo, al mismo tiempo que desarrolla su capacidad intelectual y su equilibrio personal. Si los músculos y la mente no se ejercitan, se anquilosan; y si se ejercitan, a través del esfuerzo y sus componentes de motivación y voluntad, se consigue vencer las dificultades y asentar la personalidad.

Un elemento más al respecto y que últimamente está siendo cuestionado por algunos sectores de la sociedad es el de los '**deberes**'. Asunto que tradicionalmente ha dado resultados positivos en el rendimiento de los alumnos y que no es exclusivo de nuestro sistema educativo, sino que es común a muchos sistemas similares. Sabemos que en los resultados de los alumnos influyen muchas variables, todas ellas conocidas, tales como el horario lectivo, las aptitudes y la motivación, el currículum, las prácticas docentes del profesorado, el nivel socioeconómico de las familias, además de otras que derivan específicamente de cada materia. Pero son los deberes escolares los que tienen una influencia

positiva, directa e inmediata en el rendimiento de los estudiantes (Cooper et al., 2006)²⁶, (Aunque no se pueden olvidar las críticas, especialmente cuando son referidas al volumen excesivo o no responden a los criterios de proporcionalidad y finalidad pedagógica).

Cierto que los deberes que se mandan para casa son poco creativos, pero en este caso, no se trata de creatividad, sino de reforzar, trabajar e incidir sobre lo visto en clase para consolidar aprendizajes. Qué duda cabe que la lectura, escritura o al cálculo no se deben restringir al ámbito del horario lectivo del centro, sino que se ha de practicar en los domicilios para crear hábitos, rutina, costumbre y unas destrezas cognitivas en cada uno de ellos. Por otra parte, la realización de trabajos en grupo, ayuda no solo a consolidar conocimientos sino también a contrastar opiniones aumentando el espíritu crítico y acostumar a los alumnos al trabajo en equipo.

A nivel de centro no hay normativa específica que los regule, y aunque tienen total libertad para fijar las tareas escolares, sin embargo, muchos claustros han definido criterios comunes al respecto.

Como sabemos, son una práctica ampliamente utilizada en los países de la OCDE, y según la encuesta PISA 2015 los estudiantes emplean una media de 17 horas a la semana estudiando en horario no lectivo, repartiendo las tareas entre realización de trabajos, clases particulares y otras tareas relacionadas (OECD, 2016)²⁷. Siendo significativa la correlación entre el tiempo que emplean los estudiantes en los deberes escolares y el rendimiento escolar, por ejemplo en matemáticas.

Si pensamos en términos de equidad, siendo conscientes de que muchos alumnos necesitan una ayuda en la realización de sus tareas, que muy pocos pueden tener profesor particular, y que no todas las familias cuentan entre sus miembros alguno con preparación suficiente para ayudar a los alumnos con sus deberes en casa (ello unido a que muchos alumnos no disponen de un entorno físico que favorezca el estudio, o la concentración necesaria para realizar las tareas académicas), los centros pueden ayudar a sus alumnos en sus tiempos de estudio y de rea-

26 Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003, pp. 1-62. Review of Educational Research. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543076001001>

27 OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful PISA. Paris: OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

lización de tareas en el período no lectivo con una solución clásica como es la disposición en el centro de una dependencia de estudio supervisada por un profesor donde los alumnos puedan estudiar y trabajar. Es evidente que se necesita personal cualificado para atender a los alumnos en la resolución de sus dudas, al hacer sus tareas, pero con independencia de los problemas de horario o de contratación del profesor, no es difícil pensar que si hay profesores que pueden impartir los ámbitos en el período lectivo, no sería dificultoso encontrar profesores con dicho perfil para atender a estos alumnos.

Y estas consideraciones sobre el esfuerzo personal no deben olvidarse por el hecho de que se disponga en la mayoría de los hogares de ordenadores con acceso a internet, por el influjo de la cultura digital, por la facilidad de uso de los dispositivos digitales o por la extensión de las TIC, ya que una de las grandes falacias de la «era digital» es la idea de que las tecnologías digitales reducen la necesidad de esfuerzo personal.

*Aunque los esfuerzos de atención
fuesen durante años aparentemente estériles,
un día, una luz directamente proporcional a esos esfuerzos
inundará el alma.
Simone Weil²⁸.*

28 Leçons de philosophie (Roanne 1933-34)

!!! Be digital !!!

8. Competencia digital.

La transformación digital ya se estaba produciendo antes de la covid-19, pues procesos como la comunicación digital, la interacción de los medios sociales, el comercio *online*, y la proliferación de las empresas digitales con el increíble liderazgo de la llamadas GAFA (Google, Amazon, Facebook, Apple), están cambiando constantemente el mundo conocido del siglo XX. La importancia de la transformación en la sociedad ya la puso en publicación K. Schwab²⁹ en 2016 con la equiparación de esta revolución digital con la revolución industrial.

Las tecnologías digitales forman parte de nuestras vidas, y no solo en el sentido profesional sino también en el privado, y se han convertido en herramientas necesarias tanto para desarrollar cualquier tipo de aprendizaje como para participar de forma efectiva en la sociedad actual. Y esta preocupación por la influencia en la sociedad llega hasta las más altas esferas de la Unión Europea, así la presidenta de la Comisión Europea Úrsula von der Leyen, manifestaba recientemente: *“Quiero que la Europa digital refleje lo mejor de nosotros: que sea abierta, justa, diversa, democrática y con confianza en sí misma”*.

Consecuente con la preocupación existente, el Consejo publica³⁰ la “Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)”, que contiene las cinco prioridades estratégicas para

29 The fourth industrial revolution. Klaus Schwab Presidente ejecutivo del Fórum económico mundial. Penguin Random House, 2016 (pg. 7)

30 Diario Oficial de la Unión Europea 26.2.2021

la década:

P. E. nº 1: aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación.

P. E. nº 2: hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos.

P. E. nº 3: mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente.

P. E. nº 4: reforzar la educación superior europea.

P. E. nº 5: respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación y a través de estas ...

Queda patente la preocupación de la Unión Europea por la transición digital. Bajando de nivel, corresponderá a los países miembros poner todos los medios y adoptar las medidas para facilitar el cambio, primero en los sistemas educativos, luego en las instituciones y, finalmente a los ciudadanos. A las infraestructuras globales deberá seguir la implicación de los centros educativos en la configuración de entornos inclusivos que faciliten el logro del objetivo propuesto de la digitalización para todos, no para unos pocos. Al inicio de 2022 según la Secretaria de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, el 43 % de los españoles carecían de habilidades técnicas básicas.

En los diferentes ámbitos de la educación las habilidades y el uso eficiente de las TIC han de formar parte de la vida y el trabajo de los estudiantes, por ello, la formación en la competencia digital para el alumnado deviene no solo necesaria sino urgente.

La competencia digital aportará herramientas y capacidades para usar de forma responsable y eficiente la tecnología; y a nivel estratégico, para responder a las necesidades y exigencias educativas derivadas del cambio cultural.

La transformación educativa está siendo impulsada por la discontinuidad provocada por la pandemia del covid-19 que ha cambiado el uso de lo físico a lo digital, de lo presencial al trabajo *online*; situación inédita que refleja muy bien Rodríguez, J. (2020)³¹ cuando expresa:

31 Rodríguez, Joaquín. (2020). El virus de la segregación multiplicada. Asociación Educación Abierta. Disponible en <https://educacionabierta.org/recursos-dialogo-educativo/>

“La mayoría de los colegios no estaban preparados para trasladar de la noche a la mañana la docencia presencial a la virtual. No solamente porque carecieran de las infraestructuras y plataformas adecuadas, sino, sobre todo, porque eran completamente ajenos a las especificidades pedagógicas de la enseñanza virtual”.

En ello están involucrados centros y profesores, buscando el equilibrio adecuado entre la semipresencialidad y la formación *online*, redefiniendo el modo de trabajar, los unos inmersos de lleno en la revolución tecnológica, y los otros realizando un enorme esfuerzo personal en su formación y adaptación metodológica.

Esta transformación digital de la enseñanza está basada en tres pilares: los dispositivos cuya provisión corresponde a los centros educativos y a la administración, la formación de los docentes y, la optimización de los modelos híbridos. Dedicemos unas líneas a los dos primeros, pues el tercero deberá buscar en cada centro, como decíamos anteriormente, el equilibrio entre lo presencial y lo *online*, en su búsqueda de la transformación digital de los procesos, no solo para utilizar a distancia, sino para tenerlos a disposición de alumnos y profesores y utilizarlos convenientemente dependiendo de cada materia y tema concreto.

i) Corresponde a **los centros**, especialmente a los que imparten varias etapas, el estudiar diversas alternativas en función de las mismas, pues es sabido que las competencias digitales y la forma de abordar la enseñanza es distinta para cada edad y para cada nivel.

Estamos una vez más frente a los retos de la formación continua, pues la aceleración de la digitalización consecuencia de la pandemia implica la adquisición de nuevas competencias para todos los componentes de la comunidad educativa en su vertiente de centros educativos; para el equipo directivo la formación para optimizar las propias de sus desempeños (*reskilling* en terminología anglosajona), y para todos los profesores la formación para poder desarrollar competencias técnicas (*upskilling* en la misma terminología). Los fondos dedicados a una mayor capacitación digital suponen beneficios futuros para todas las partes, para el centro por partida doble, porque mejora su capital humano, y porque aumenta la reputación de la institución de cara a la sociedad; y para los profesores, porque dicha formación aumenta su motivación y dedicación al centro, correspondiendo al compromiso y a la inversión que el centro ha efectuado con todos y cada uno de ellos.

Los centros docentes tienen ante sí el reto de salvar la doble brecha digital, proporcionando soporte digital adecuado (chat, correo electrónico, plataformas, aplicaciones de videoconferencia, etc.) y entornos de conectividad a internet, al mismo tiempo que facilitar la ayuda para la adquisición de capacidades digitales a los profesores para que introduzcan las modificaciones en sus programaciones didácticas, en sus aplicaciones al aula, porque el fundamento de la digitalización en la educación no está en la disponibilidad de conectividad y dispositivos, sino en lo que pueden llegar a hacer alumnos y profesores con ella.



El centro no debe olvidar a aquellos alumnos que por falta de recursos digitales, o por sus necesidades educativas especiales, se encuentran más desfavorecidos, alumnos a los que les afecte en mayor medida la brecha digital, y para los cuales el centro debería estudiar una mayor atención del profesorado; una preocupación que es general y que la expresa acertadamente el filósofo Daniel Innerarity: “Pese a los elogios que recibe ahora la enseñanza telemática, tal vez empecemos a echar de menos la igualdad de la escuela presencial, con idéntico pupitre y la misma conexión a Internet, donde se mitiga la brecha digital”.

El proyecto educativo del centro ha de fomentar la creatividad de los alumnos especialmente en la visión y aplicaciones digitales, como un trabajo transver-

sal en todas las materias pues la formación de los alumnos llevará a que comprendan que los problemas, los cambios sociales a los que se enfrenten, han de resolverlos de forma digital, siendo la forma novedosa, innovadora, creativa, el elemento diferencial. Y la creatividad no está sujeta al género, es algo que iguala a alumnos y alumnas y que se ha de fomentar desde la escuela.

Los directores deben asumir su papel de liderazgo, estar involucrados en las soluciones de forma activa, y poner en práctica la inteligencia emocional gestionando a las personas que están en su organización, no a ésta misma. La capacidad de ser empático está bastante alejada de uno de los problemas de los directores, el narcisismo. Es por ello que se debe utilizar la inteligencia emocional como un recurso para atender a la interacción interpersonal de sus docentes, los problemas y las actitudes de los padres de alumnos y las conductas disruptivas en las aulas o en el centro. A todo ello habría que añadir como indica Sánchez-Gómez et al³². que “por si fuera poco, el docente es un modelo en el que la expresión de determinadas emociones como el enfado no está bien vista socialmente”.

Estar disponible para todos sus profesores y familias, y comunicarse con ellos de forma eficaz y continua. Y aquí será preciso elevar la mirada y pensar que si el cambio que se está produciendo en la sociedad es un cambio sistémico, habrá que contar no solo como estamos diciendo con el centro, profesores y alumnos, sino pensar que las familias también constituyen un elemento básico en todo el proceso educativo. Y puesto que no todas tienen tiempo o medios suficientes, la actuación de los centros con la comunicación de los cambios y las mejoras será esencial para adaptarse a nuevas metodologías, nuevas formas de trabajo y de relación, en definitiva, avanzar toda la comunidad educativa en los nuevos procesos digitales.

ii) En su labor docente corresponderá a **los profesores** adaptar el modelo educativo y la planificación para el seguimiento personalizado de la actividad de los alumnos. Nuevo rol en el que su papel sigue siendo esencial en la dirección del aprendizaje de sus alumnos, pero para el cual el profesor habrá de ser competente en el uso de la tecnología. En el artículo sobre la necesidad de reorganizar la Inspección para el siglo XXI y en concreto a la relación entre la

32 Sánchez-Gómez, M., Sadovyy, M. y Bresó, E. (2022). La Inteligencia Emocional como un recurso para mejorar el rendimiento y el compromiso docente. En *Inteligencia Emocional en Entornos educativos: Evidencias científicas*. Universitat Jaume I. (p.15)

IA y la Inspección de educación escribía (Tébar, 2020) al respecto:

<< Hoy en día no se puede pensar en un docente que una vez obtenida su titulación no se mantenga al día en su disciplina y que no utilice las TIC. Pero las habilidades tecnológicas no son de las que se adquieren en unos días de estudio: son de las que se han de ir adquiriendo sucesivamente. Así, primero habrá que manejar las destrezas básicas con TIC, después saber aplicarlas a la enseñanza de la materia propia, y cuando el profesor disponga de soltura y competencia en ellas, abordar la planificación para la materia. Entonces se podrá decir que el docente tiene adquirida la competencia digital>> (p.9)

Es el momento para la mutación de los procesos de enseñanza hacia lo digital, a la vez que una oportunidad para centros y profesores para experimentar en al menos un aspecto como es el relativo a si el profesor sigue fijando el ritmo de las actividades de determinadas materias en tiempo síncrono, o si es conveniente dejar que cada alumno marque el suyo propio, yendo más despacio o más rápido, pasando parte del proceso educativo a actividades asíncronas.

Es un gran cambio para centros y profesores, donde se ha de pensar que no se trata de un mero traslado de las clases y metodologías presenciales al otro lado de la pantalla, a través de internet, para continuar haciendo lo mismo que se hacía en clase presencial, sino desarrollar nuevas destrezas sobre pedagogía digital, como dar clase de forma eficiente en entornos *online*; una enseñanza *online*, que en líneas generales se caracteriza por:

- a) las lecciones *online*, que, o bien se pueden impartir en tiempo real, o bien deben estar disponibles para el alumno de manera asíncrona;
- b) los contenidos y/o materiales, que se ponen a disposición de los alumnos;
- c) la temporalización del trabajo, siguiendo la programación general de la materia;
- d) las tutorías con el profesor, fundamentales para mantener el contacto y para solventar las dudas y dificultades con que se encuentra el alumno; y
- e) la evaluación *online*, continua y basada en las competencias adquiridas.

La enseñanza *online*, propiamente dicha no es totalmente adecuada para la enseñanza básica, ni para Primaria ni para Secundaria, pues cada alumno evoluciona en su aprendizaje de manera individual, y sin embargo, en ambas se necesita el ritmo que marca profesor, la atención continuada, el control de los trabajos según la programación didáctica. Se puede utilizar para determinados cursos, determinadas materias, trabajos, épocas del curso, etc., etc., porque qué duda cabe que tiene sus ventajas en cuanto a individualización de tareas, responsabilidad creciente del alumno,...

Para Trujillo et al. (2020) el desarrollo del rol de aprendizaje permanente en los profesores es evidente:

“Educadores y educadoras viven y participan en sociedad y en su comunidad a través de su sentido de la ciudadanía, están conectados a otros individuos ya sea como líderes, como colaboradores o como mentores para su propio estudiantado y otros docentes y, finalmente, entienden su labor desde la perspectiva del diseño de experiencias memorables de aprendizaje, de la facilitación para que todos los estudiantes puedan tener éxito en el aprendizaje y de la evaluación para conseguir un ciclo continuo de mejora en su propia práctica docente y en las prácticas de aprendizaje de su alumnado”. (p. 34)

La concepción tradicional de la enseñanza, muy anclada al mundo analógico, sobre todo al libro de texto, ha de adaptarse a la nueva era digital que implica un proceso y una manera diferente de hacer las cosas, no se trata de cambiar de soporte. En su tarea educativa, el profesor debe considerar que las nuevas tecnologías y en concreto la ‘inteligencia artificial’ han llegado para ayudarle, no para sustituirle, ya que mejorará la enseñanza tradicional y facilitará el trabajo diario de la clase. Y evidentemente, familiarizarse con el teletrabajo y la utilización masiva de las TIC, en concreto la videoconferencia y las plataformas digitales colaborativas como *Teams*, *Moodle*, o *los MOOC*, debiendo discernir en cada momento qué recurso de comunicación es el más adecuado para ser más eficiente, llegar al alumno y cumplir con su objetivo.



^ Digital y Analógico

El profesor tiene que cambiar su papel tradicional como fuente central de conocimiento para convertirse en dinamizador del aprendizaje. El reto estará en llegar a definir un modelo híbrido, pero de forma ecléctica, es decir, tomando lo mejor de la metodología pedagógica tradicional y las múltiples ventajas de las nuevas herramientas digitales.

La adquisición de la competencia digital por el alumno también supondrá el saber hacer un uso eficiente de la búsqueda de los datos que necesita, de valorar la credibilidad de las fuentes y, ser capaz, una vez obtenida la información, de organizarla, evaluarla y presentarla adecuadamente.

Dentro de todo el ámbito curricular, un aspecto en particular merece una atención urgente, esto es, la difusión de 'información errónea, desinformación y noticias falsas'. Es entonces cuando se hace fundamental el pensamiento crítico desarrollado por los alumnos, y vencer la tendencia natural a la inercia porque como expresa el catedrático U. Cuesta "pensar cansa". La impartición de conocimientos científicos básicos se ha convertido en esencial, principalmente para poder discernir entre conocimiento y verdad, para tratar de forma crítica hechos e información, y así permitir una mejor comprensión y análisis crítico de la realidad global en que

el alumno se habrá de desenvolver. Preocupación no solo a nivel particular, sino de la que se previene en organismos como la Unesco, que en su publicación sobre los Futuros de la Educación³³ (2020) expresa:

<Debemos luchar activamente contra la desinformación, como están haciendo las Naciones Unidas con su nueva iniciativa de comunicaciones sobre la COVID-19. Es vital desplegar esfuerzos renovados para promover la impartición de conocimientos científicos básicos en todo el mundo, especialmente entre las poblaciones más desfavorecidas. Todos nos vemos frente a una cantidad de información sin precedentes, que a menudo es contradictoria, incluso cuando proviene de fuentes creíbles> (p. 19).

Están planteadas en las líneas anteriores las tres bases sobre las que se puede diferenciar un mejor tratamiento tanto en la escuela pública como en la escuela privada de la enseñanza digital y el empleo de metodologías digitales, dependiendo de un uso adecuado de la gestión descentralizada de los centros, de la autonomía en la toma de decisiones y, especialmente, del liderazgo de la dirección. El apoyo de los padres, la intervención del centro educativo y de los profesores, constituyen elementos fundamentales para conseguir el éxito en los procesos de digitalización.

Cantaba el poeta Mario Benedetti que *‘el infinito cabe en una maleta’*, pero lo deberíamos acoplar a los alumnos en la actualidad y en sus momentos vitales donde no caben límites y tal vez por ello, transformarlo en: *‘el infinito digital cabe en la mochila de los alumnos’*. En las manos de los educadores está el camino.

Vigilar los excesos

Para los alumnos: Tech en el aula

Las tecnologías digitales están presentes en prácticamente todos los centros educativos, el paso siguiente precisa que su uso se traslade a las aulas y que la adquisición de habilidades digitales sea uno de los objetivos de todos los centros en su PEC y su PGA. Si en un principio se ha de garantizar la igualdad de acceso a la tecnología como punto fundamental de la igualdad de oportunidades de hoy en día, se tratará de que cada centro evalúe si su utilización en los distintos niveles y

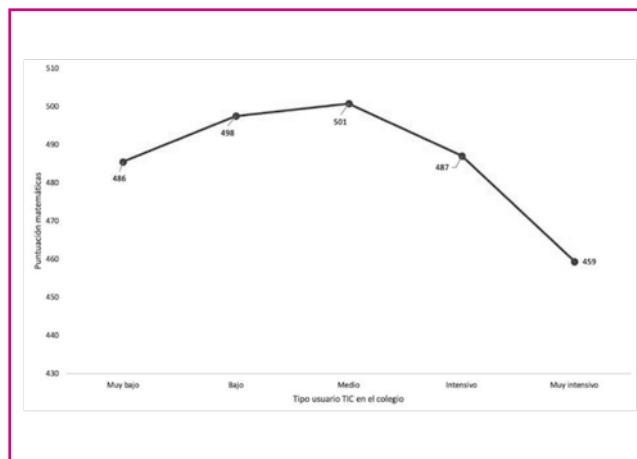
33 Comisión internacional sobre los Futuros de la Educación. 2020. La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública. París, UNESCO

materias favorece o perjudica el aprendizaje del alumnado.

Puesto que las nuevas tecnologías han de complementar los procesos de enseñanza será conveniente comprobar que todo el esfuerzo que los centros (y las familias) han hecho en adquisición y formación en las TIC, lleva a unos mejores rendimientos académicos de los alumnos.

La Fundación ISEAK en colaboración con la Fundación Cotec ha publicado el estudio³⁴ *Tecnología en la educación: ¿cómo afecta al rendimiento del alumnado?.* Con datos del estudio PISA 2018 analiza la correlación entre el uso de las tech en el aula y las competencias académicas del alumnado. El resultado no deja de ser sorprendente y concluyente: “*existe una relación de U invertida entre la frecuencia de uso de la tecnología en el aula y las competencias matemáticas del alumnado*”. (p. 85)

GRÁFICO IX. Evolución de la puntuación en matemáticas según la frecuencia de uso de la tecnología en el aula.



^ Fuente: Fundación ISEAK

El gráfico nos evidencia que la tecnología en el aula puede mejorar el rendimiento matemático del alumnado, pero hasta cierto punto, porque si la tecnología en el aula se utiliza con una frecuencia equilibrada, entonces las competencias aumentan, pero si la frecuencia sobrepasa lo que el estudio considera un manejo

34 Gorjón, L., Osés, A. y de la Rica, S. (2021). *Tecnología en la educación: ¿cómo afecta al rendimiento del alumnado?.* Informe ISEAK 2021/1. Disponible en ISEAK: <https://iseak.eu/>

moderado, entonces la relación entre su uso y las competencias en matemáticas se vuelve negativa.

Para hacerse una idea de la magnitud del problema hay que considerar que el colectivo de usuarios muy intensivos representa, según el estudio, cerca de un 20% de los estudiantes totales. Resultado que se obtiene no solo a nivel local, sino que se extrapola a cada uno de los países analizados.

Las autoras del estudio insisten en que el trabajo elaborado se enfoca principalmente en el impacto del uso de las TIC sobre los resultados de matemáticas, y avanzan algunas razones que avalan este cuestionamiento del efecto facilitador del aprendizaje que se les ha asignado a las herramientas digitales:

- a) La posibilidad de que el uso intensivo ‘distraiga’ al alumnado.
- b) El posible déficit de formación tecnológica del profesorado.

Para los profesores

Junto a las ventajas de las tecnologías digitales, también hay que considerar los peligros, pues la facilidad de acceso y la inmediatez en la comunicación, pueden conducir a excesos, especialmente para los profesores, ya que la disponibilidad total implicaría que trabajasen las 24 horas del día, perpetuamente conectados a la red, con independencia del lugar y la hora en que se encuentren.

La utilización del móvil, el email, redes sociales y otras herramientas de aprendizaje virtual puede llevar a la conexión continua y a la utilización del tiempo libre del profesor en beneficio del alumno y del centro educativo.

Pareciera como si fuera obligación de los profesores el atender a los requerimientos de alumnos y directivos del centro «en cualquier momento, en cualquier lugar», ya sean corrección de exámenes, petición de información, preparación de clases o exámenes, cuestiones burocráticas, etc., etc. de tal modo que el profesor (trabajador) ya desdibuja los límites de su jornada laboral. Es preciso encontrar el punto de equilibrio entre el interés general y los derechos fundamentales de los profesores, pues éstos son la clave de bóveda de nuestro sistema.

Hay que considerar que nos encontramos en pleno siglo XXI, con una sociedad hiperconectada, y con una situación de pandemia derivada del covid-19,

en la que la seguridad laboral hace difícil la desconexión de las tareas laborales, especialmente en los centros concertados y privados. Si bien el Estatuto de los trabajadores en su art. 34 protege al trabajador al expresar que “Entre el final de una jornada y el comienzo de la siguiente mediarán, como mínimo, doce horas”; sin embargo, los medios tecnológicos y el teletrabajo nos llevan a estar inmersos en la cultura del *always on* (siempre conectado).

El “derecho a la desconexión digital” se recoge por primera vez en el *Código Civil* francés que fue el primero en darle carta de naturaleza, y en España posteriormente por la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*, en su art. 88.1 “Los trabajadores y los empleados públicos tendrán derecho a la desconexión digital a fin de garantizar, el respeto de su tiempo de descanso, permisos y vacaciones, así como de su intimidad personal y familiar”.



^ “La escuela de Atenas”, fresco de Rafael (1509-1510). Museos Vaticanos de Roma.

B. Razones para demandar un centro concertado.

En Europa se tiende a considerar a la escuela pública con carácter subsidiario, mientras que la escuela privada se plantea como la que ofrece una educación de más calidad. Ambos argumentos no tienen consistencia, ni el de que la escuela pública no es eficaz, ni el de que la privada representa la calidad, son manifestaciones interesadas para minusvalorar lo público y magnificar lo privado. Los críticos de un lado, abogan por utilizar políticas eficaces que eviten el que las familias dejen de matricular a sus hijos en la escuela pública por las concentraciones de los diversos tipos de alumnos de compensación educativa, y de otro lado, como el colectivo de profesores Baltasar Gracián, considera que mientras no se repartan los alumnos con necesidades de compensación educativa en todos los centros, se aboca a la red pública a menores niveles de éxito y mayores concentraciones de fracaso escolar.

Temores fundados en muchos casos, pero que los resultados de pruebas de evaluación externa como las antiguas pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI), los Premios extraordinarios de la Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato, o las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU's), actualmente Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU), demuestran que la formación académica que tienen los alumnos, es tan equilibrada como la distribución de los mismos por género.

No pequeños problemas surgen si se observa el sistema a nivel global, pues entonces hay que plantearse si las familias tienen información completa para decidir la elección del centro educativo, si la información que poseen es incompleta y asimétrica, o si los centros están llevando a cabo políticas de segregación del alumnado y concentración según su clase social generando con ello problemas de equidad. No hay que olvidar que las políticas educativas las establecen bien el gobierno de la nación, bien los de las comunidades autónomas, y si citamos como ejemplo a la Comunidad de Madrid, en febrero de 2022 publica la Ley 1/2022, Maestra de Libertad de Elección Educativa con conceptos aplicables y disposiciones relativas a la misma, así, a los efectos de la ley se entiende por libertad de elección de centro educativo:

El derecho de los padres, madres o tutores legales a dicha elección y el de todo el alumnado al acceso, en condiciones de igualdad, a un puesto escolar, cualquiera de las enseñanzas gratuitas, mediante la programación general de enseñanza de la Comunidad de Madrid, que tendrá en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos.

Si bien a nivel práctico sigue siendo el Decreto 11/2019 que modifica el Decreto 29/2013, de 11 de abril, de Libertad de Elección de Centro Escolar en la Comunidad de Madrid. Con la publicación 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, el Decreto 244/2021, de 29 de diciembre, del Consejo de Gobierno, modifica el Decreto 29/2013, de 11 de abril, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid y actualiza los criterios aplicables y su ponderación en el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

Al establecer los criterios de admisión describe los tres primeros criterios prioritarios:

- 1º. Existencia de hermanos matriculados en el centro...
- 2º. Domicilio familiar...
- 3º. Renta anual de la unidad familiar.

A los cuales se les asigna en el baremo de admisión, 15 puntos por cada hermano matriculado en el centro..., 12 puntos por proximidad del domicilio familiar... y 12 puntos por la renta anual de la unidad familiar si alguno de los padres o tutores legales del alumno es beneficiario de la ayuda de la renta mínima de inserción o del ingreso mínimo vital. Está claro que se favorece la agrupación de los hermanos, pero también tiene una carga de profundidad en la segregación de los alumnos, que es digna de exposición.

Cuando la información de que disponen las familias es escasa, tienden psicológicamente a tomar decisiones en función de las opiniones formadas con anterioridad o facilitadas por su entorno cercano. En ambos casos contrastan sus ideas preconcebidas y la escasa información con la situación socioeconómica de la familia o el entorno en el que viven (Roger-García y Andrés-Candelas, 2012), pasando a un segundo plano otras variables tan importantes como la calidad educativa.

Por otra parte, se debe considerar la situación social de muchas familias (no solo de rentas bajas, sino de diferentes minorías étnicas o inmigrantes de primera generación) para las cuales el matricular a un hijo en la universidad no es primordial sino que constituye para ellos un hito, pues aunque sea su deseo, no pueden dejar de pensar en los costes reales y de oportunidad; de ahí la importancia de las políticas públicas en la difusión de la información, y en destacar el valor de la educación en la justicia social, a través de la promoción económica y cultural de los individuos.

Además de las razones expuestas de forma somera en las líneas anteriores, es preciso analizar con mayor extensión algunas de las importantes variables que intervienen en los procesos de decisión de las familias:

1. Los resultados académicos.

Uno de los lugares comunes relativo a la dualidad de centros que estamos analizando es el de que los centros concertados obtienen mejores resultados en promedio que los centros públicos, y por tanto, la conclusión de que ofrecen mayor calidad en su enseñanza académica. Sin embargo, numerosos estudios (Calero y Escardibul, 2007; Mancebón y Muñiz, 2008; Salinas y Santín, 2012) demuestran a lo largo del tiempo y con diversas metodologías que los resultados son similares si se descuenta el efecto de la pertenencia de los alumnos a grupos sociales de mayor condición socioeconómica y cultural. Aun así, y a pesar de demostrarse que la calidad de la educación académica recibida es similar, permanece en el acervo de las familias la primera impresión proporcionada por las estadísticas en bruto.

Los exámenes celebrados en julio de 2020 tuvieron el inconveniente de la pandemia del covid-19, con la repercusión evidente en cuanto a la protección sanitaria, el miedo al contagio y la abstención en las pruebas presenciales en la Comunidad de Madrid para la concesión de 25 Premios Extraordinarios de ESO el número de participantes rondó los 400, todos ellos con expedientes brillantes como exigía la convocatoria. Una vez celebradas las pruebas de las dos últimas convocatorias y publicados los resultados, la distribución fue:

TABLA VI. Premios Extraordinarios de ESO en la Comunidad de Madrid.

ESO	Curso 2020-21			Curso 2021-22		
	IES	CC	C. Priv.	IES	CC	C. Priv.
Premios	5	11	9	6	8	11
%	20%	44%	36%	24 %	32 %	44 %
Nº de alumnos	151.830	109.157	29.697	155.501	110.883	30.422
%	52,2%	37,6%	10,2%	52,4%	37,4%	10,2%

^ Fuente: Elaboración propia con los resultados publicados por la DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Datos y cifras de la educación 2021-2022.

Está claro que a nivel estadístico no es significativo, pues se trata de los resultados de dos cursos escolares, en los que pueden influir muchas variables, pero a nivel propagandístico por centros y profesores, es evidente.

Algo está pasando cuando una mitad de los alumnos presentados solo consiguen alcanzar el 20% de los premios, y cuando la otra mitad de los alumnos se reparten aproximadamente el 80% restante de los premios. No deja de sorprender que un segmento que representa a más de la mitad del alumnado solo alcance poco más del 20% de los premios; y que en el lado contrario, apenas el 10% de la población examinada, consiga alrededor del 40 % de los premios. Y no hay sesgo posible respecto a la exposición de los exámenes, pues éstos en su totalidad han sido propuestos y corregidos por profesores de la red pública.

Casi paralelamente se celebran exámenes similares dirigidos a los alumnos que acababan de terminar el Bachillerato en la Comunidad de Madrid, los 25 premios en las dos últimas convocatorias se distribuyeron de la siguiente manera:

TABLA VII. Premios Extraordinarios de Bachillerato en la Comunidad de Madrid

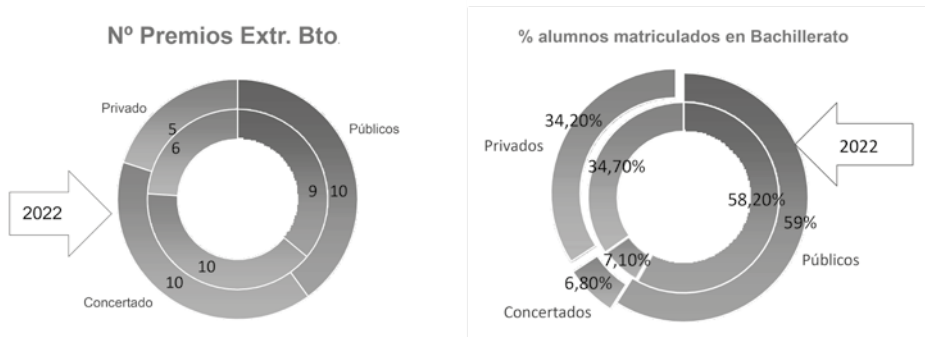
BACHILLERATO	Curso 2020-21			Curso 2021-22		
	IES	CC	C. Priv.	IES	CC	C. Priv.
Premios	9	10	6	10	10	5
%	36%	40%	24%	40%	40%	20%
Nº de alumnos	64.057	7.750	38.283	67.884	7.750	39.375
%	58,2%	7,1%	34,7%	59%	6,8%	34,2%

^ Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados publicados por la DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Datos y cifras de la educación 2021-2022.

Las cifras son elocuentes y admiten poca discusión, mientras los centros públicos escolarizan a más de la mitad de los alumnos de Bachillerato, sin embargo solo alcanzan a poco más de una tercera parte de los premios. Y destacan los resultados de los alumnos escolarizados en centros concertados, que suponiendo sólo alrededor del 7% sin embargo se alcanzan los dos años con el 40% de los premios.

Muchas más conclusiones se pueden sacar, dependerá del lector, pero habría que luchar contra los cuatro jinetes del apocalipsis educativo, esto es, la inacción, las políticas educativas centradas exclusivamente en el profesorado, no pactar soluciones para mejorar e incrementar valor añadido allí donde se detecte déficit, y la peor, eliminar la calidad para igualar por abajo.

GRÁFICO X. Número de Premios Extraordinarios de Bachillerato en la Comunidad de Madrid y porcentaje de alumnos matriculados en cada tipo de centro.



^ Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados publicados por la DG de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Datos y cifras de la educación 2021-2022.

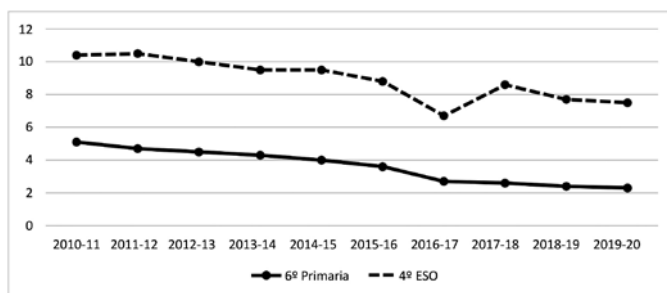
El comentario otra vez es similar al que se hizo con los Premios Extraordinarios de la ESO, teniendo en cuenta que pocos centros concertados imparten el Bachillerato al ser una etapa no concertada. Y aquí sí se puede ver más la mano invisible del estatus socioeconómico.

El estatus socioeconómico de las familias tiene una influencia sustancial en el rendimiento de los alumnos y globalmente de los centros. Los mejores resultados obtenidos por los centros privados se deben principalmente a que los centros públicos escolarizan mayor proporción de alumnos que provienen de familias más desfavorecidas socioeconómica o culturalmente. Y este hecho a su vez, provoca un efecto de empuje o de atracción de los rendimientos de los alumnos hacia los valores medios del centro.

La tasa de repetición es otra de las variables que influye en el resultado global de cada centro, y que hace que algunas familias se decanten por uno u otro; siendo como siempre, la información disponible elemento fundamental, pues si se descuenta la proporción de alumnos repetidores de los centros públicos, los resultados en ambos tipos de centros, públicos y privados, serían homologables. Se hace preciso pues abordar la brecha de rendimiento entre los alumnos repetidores y no repetidores.

El acceso a la Educación Secundaria Obligatoria se produce cuando los alumnos tienen 12 años, sin embargo, con datos proporcionados por la Fundación Ramón Areces en su publicación *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2022*, sólo lo hacen el 86,2% del alumnado puesto que el 13,8% ha acumulado algún retraso y se encuentra todavía matriculado en E. Primaria.

GRAFICO XI. Evolución de la tasa de alumnado repetidor en E. Primaria y ESO.

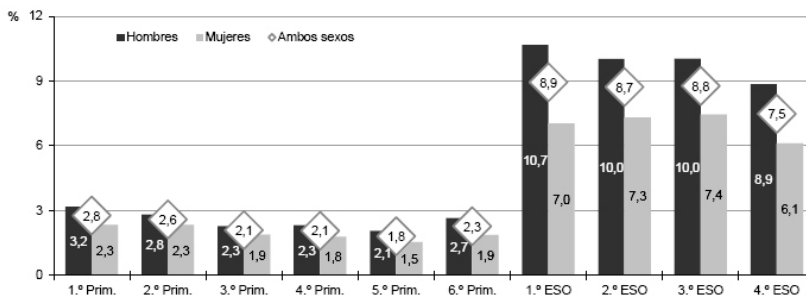


^ Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2022

Con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional referidos al curso 2019-2020, tanto en E. Primaria como en Secundaria las tasas de alumnado que repite son ligeramente decrecientes aunque diferentes, evidentemente, así en

Primaria varía entre el 2,8% de primero y segundo, al 2,3% de sexto curso, mientras en la ESO varía entre el 8,9% de primero y el 7,5% del cuarto curso.

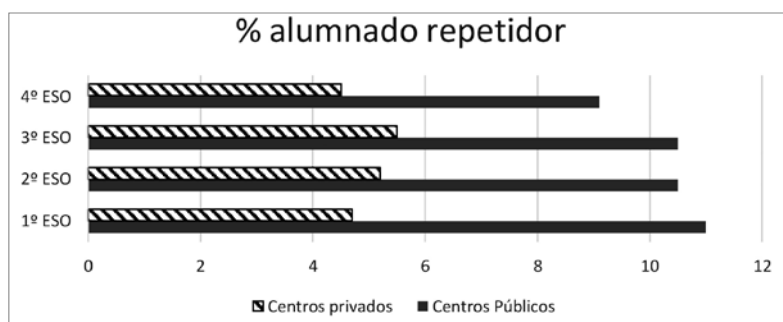
GRAFICO XII. Tasa de alumnado repetidor en Ed. Primaria y ESO por sexo. Curso 2019 – 2020.



^ Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Sistema Estatal de indicadores de Educación 2022.

En el siguiente gráfico observamos que mientras las tasas de repetición en la pública y en la privada permanecen prácticamente constantes en su ámbito en los distintos cursos de la ESO, (con ligera disminución en 4º), sin embargo, lo más llamativo es que la pública dobla la tasa de repetición de la privada.

GRAFICO XIII: Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro. Curso 2019-20.

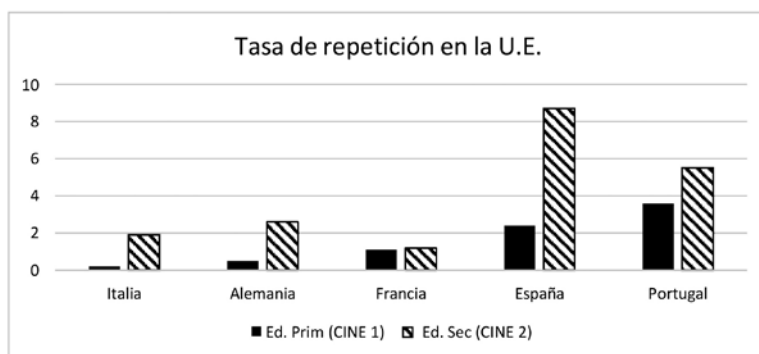


^ Fuente: Elaboración propia con datos de la Estadística del Gasto Público en Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Sistema Estatal de Indicadores. Edición 2022.

Finalmente se ha de comparar la tasa de alumnado repetidor en España con la de los principales países de la Unión Europea. España se encuentra con la mayor tasa de alumnado repetidor en Ed. Primaria (2,4 %), solo por detrás de nuestra vecina Portugal (3,6). En Educación Secundaria de primera etapa, España ostenta el nada edificante liderazgo en cuanto a ser el país con mayor porcentaje de alumnado repetidor (8,7 %), a mucha distancia de los siguientes.

En Primaria el escalón es enorme, pues si los principales países tienen tasas de 0,2; 0,5, o 1,1 el alcanzar un 2,3 supone un incremento considerable. Pero en Secundaria es peor, pues si se pasa de 1,9; 2,6; 1,2 a 8,7 el salto se convierte en abismal.

GRAFICO XIV: Tasa de alumnado repetidor por nivel educativo. Curso 2018-19.



^ Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Sistema Estatal de Indicadores. Edición 2022.

Las cifras son como para no dejar indiferente a ningún lector, y no debería serlo para nuestros dirigentes educativos; procede una reflexión seria y una toma de decisiones acorde. Y la solución debe ser sistémica y consensuada, pues el camino de bajar los niveles a golpe de boletín solo llevará a un perjuicio de la enseñanza en España y un déficit de formación de nuestras futuras generaciones. La inacción no es la solución, pero una decisión precipitada para salvar exclusivamente las cifras debería ser motivo de responsabilidad.

En paralelo al estudio de los porcentajes de repetición es preciso referirnos a la tasa de idoneidad, puesto que muestra el porcentaje de alumnos que se encuen-

tran matriculados en el curso que les corresponde según su edad y que lo normal es que estuviera próxima al 100%, pero que como consecuencia de que por ley los alumnos pueden repetir uno o más cursos, se alejará del 100 conforme se avance en las edades de los alumnos.

En la siguiente tabla se muestran las tasas de idoneidad a las edades de:

- 12 años (edad teórica de finalización de la Educación Primaria), y
- 15 años (edad teórica de matriculación en el último curso de educación obligatoria).

TABLA VIII. Tasa de idoneidad de los alumnos de 12 y 15 años. Serie histórica.

	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
12 años	83,9	84,4	84,9	85,3	86,1	85,7	86,5	86,2	86,6
15 años	61,7	62,5	63,6	65,8	67,5	68,6	69,5	70,6	71,1

[^] Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Series.

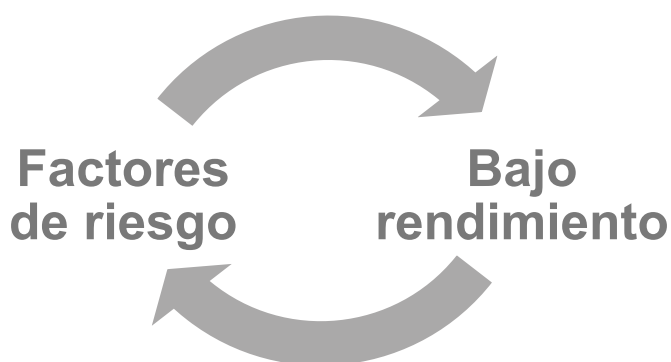
En general se observa que, la tasa de idoneidad a los 12 años de edad, que es la teórica de transición entre primaria y secundaria aumenta ligeramente desde el principio de la década, con un pequeño estancamiento desde el curso 2015-2016. Y al mismo tiempo, la tasa de idoneidad a los 15 años ha ido aumentando en el período considerado, alcanzando un máximo el curso 2019-2020. Lo cual implica que la tasa de repetición ha ido disminuyendo hasta alcanzar un mínimo de repetidores en el último curso.

Si nos centramos en el último curso de la serie, el 86,6% de los alumnos de 12 años y el 71,1% de los alumnos de 15 años estaban matriculados en el curso que les correspondía por edad, y por lo tanto, la tasa de idoneidad decrece al aumentar la edad del alumno.

Así, si en el curso 2019-2020 la tasa de idoneidad a los 15 años era del 71,1% (el porcentaje de alumnos de 15 años que no ha repetido nunca), implicaría que el restante 28,9% ha repetido al menos en una ocasión a esa edad, el mínimo de la serie histórica.

Lo cual debería congratular a la vez que estimular para disminuir aún más el número de repetidores en nuestras aulas. Es una elemental cuestión de justicia social.

Una prioridad educativa inmediata de todas las administraciones y más próxima para todos los centros educativos, debería ir encaminada a detectar y ayudar a los alumnos que muestren un ‘bajo rendimiento’, pues este es generalmente consecuencia de una acumulación de factores de riesgo (pertenecer a familias desfavorecidas socioeconómicamente, de zonas rurales, origen inmigrante, idioma familiar distinto al del centro educativo, alto índice de desmotivación, repetidores de curso y, con una alta propensión para abandonar los estudios); y es una situación cuasi circular, pues esta acumulación de factores aumentan la probabilidad de tener un rendimiento bajo. Corresponde pues a los Gobiernos a través de políticas educativas la implementación de medidas que disminuyan dichos factores de riesgo.



Si pensamos como último factor a considerar en el análisis de los resultados académicos el que podría derivarse del modelo de gestión que se aplica en los centros concertados desde el punto de vista de la eficiencia, Mancebón y Pérez (2009) comprueban que los mejores resultados académicos que se obtienen en las escuelas concertadas no son consecuencia de una posible superioridad de su modelo de gestión, sino que se confirma también desde este ángulo que se deben a las características socioeconómicas y culturales de su alumnado, siendo el valor añadido de los dos tipos de centros, públicos y privados, muy similar.

II.B.1.i Repetición

En el apartado anterior se ha introducido el problema de la repetición, que aunque no es exclusivo del sistema educativo español, sí se puede afirmar que es mucho más intenso, pues si la media en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es del 11,3%, en España casi se triplica pues el 28,7% de los alumnos ha repetido curso al menos una vez llegados a los 15 años (datos obtenidos de PISA 2018). Parece necesario dedicarle un pequeño apartado a un problema tan importante; para después ofrecer alternativas (de entre las muchas existentes).

Es obvio que un objetivo fundamental de la política educativa debe ser el de reducir las repeticiones, pero el problema está en encontrar el camino, pues ni la repetición es garantía de superación de los aprendizajes mínimos, ni la promoción automática tampoco.

López-Rupérez, F., García-García, I., Expósito-Casas, E. (2021) han estudiado la problemática de la repetición de curso desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades viendo si empíricamente existe correlación entre la repetición y el nivel socioeconómico y cultural (ISEC). Del análisis de regresión lineal efectuado referido al curso 2017-2018, extraen entre otras, la siguiente evidencia:

Una asociación intensa, con una fuerza R^2 del 67% entre ambas variables, lo que podría reforzar la tesis de que en España el ISEC es un predictor inverso de la tasa de repetición a los 15 años, dado que menores niveles socioeconómicos se corresponden con mayores grados de repetición. (p. 339)

Aparte (no con independencia) de los factores socioeconómicos, es preciso considerar los factores educativos vistos desde tres ángulos que se han de complementar, pues ninguno tomado aisladamente dará resultados, ni tampoco combinaciones de dos en dos, habrá de ser una combinación de los tres trabajando para el mismo objetivo:

– A nivel global correspondiendo a políticas educativas nacionales eficaces y eficientes que aborden el problema, con prevención pero también con intervención...

La actual ley de educación LOMLOE trata de poner coto a esta situación, al dejar en manos de los “equipos docentes” (art. 28.2 y 3) la promoción y titula-

ción de los alumnos, pero a partir de dos materias, pues con dos ya se promociona (“En todo caso promocionarán quienes hayan alcanzado los objetivos de las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias”). Lo cual tiene una implicación directa en la justicia y equidad del sistema educativo, al permitir que distintos equipos docentes con distintas sensibilidades y distintos criterios decidan la titulación de los alumnos. Es muy probable que sean diferentes en función de si el centro educativo está en una comunidad autónoma u otra, si es rural o urbano, si es sostenido con fondos públicos o es privado, si ... Así pues, no cabe ninguna duda de que a partir de la aplicación de la ley se reducirá el porcentaje de repetición.

Y algo similar ocurre con la titulación (art. 31), que también se deja en manos de los “equipos docentes”, añadiendo una particularidad que preocupa sobremanera ya que el 28.7 permitirá la realización de ‘*pruebas o actividades personalizadas extraordinarias de las materias que no hayan superado*’. Sin concretar nada, ni poner limitaciones, por lo tanto, bastará que a cada alumno suspenso se le personalicen cuantas pruebas sean necesarias hasta que supere la materia.

Pretendiendo hacer un favor al alumno, se baja y rebaja el nivel educativo sin inculcarle para el futuro los hábitos del trabajo y del esfuerzo. Se le dará un título que le equipara con el que se ha esforzado durante todo el curso; evidentemente el porcentaje de repetidores disminuirá; la ley parecerá buena y, se cumplirá con las directrices europeas.

– A nivel de centro, ayudar a los profesores a tratar las diferentes necesidades de grupos de estudiantes con niveles de aptitud diferentes, dando respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.

Para evitar la repetición, al final de curso los equipos de evaluación tienen dos posibilidades, siendo la primera la de dar a los alumnos una oportunidad añadida (un examen antes de empezar el próximo curso), y la segunda la de permitir la promoción al siguiente curso pero bajo ciertas condiciones. La decisión no es fácil, y recae en los equipos de evaluación con el tutor a la cabeza (la decisión deja de ser individual para evitar arbitrariedades o visiones parciales), y decimos que no es fácil porque habiendo constatado que el alumno no ha alcanzado el mínimo nivel de conocimientos o competencias requerido para progresar al curso siguiente, la decisión pertinente se entenderá como un castigo al alumno o como un premio; en ambos casos con unos costes implí-

bitos, pues si repite se desconecta de su grupo de iguales y por lo tanto deberá emplear un año más de su vida en la escolaridad básica con el consiguiente coste personal y familiar; y si progresa será bajo condiciones, lo cual implicará una carga añadida para superar el curso siguiente, también con el coste personal de un mayor esfuerzo y trabajo, y un coste sistémico por el esfuerzo que supondrá su atención y seguimiento para el profesorado.

Es por ello que siempre será más conveniente y aconsejable estudiar e instaurar sistemas de alerta precoz que permitan tomar medidas, ya exclusivas de centro, ya en colaboración con las familias.

En cualquier caso, es tarea de todos los profesores y tutores atender a las características individuales de cada alumno, evitando lo que J.A. Marina (2004)³⁵ llamaba “inteligencias fracasadas”:

La inteligencia fracasa cuando es incapaz de ajustarse a la realidad, de comprender lo que pasa o lo que nos pasa, de solucionar los problemas afectivos o sociales o políticos; cuando se equivoca sistemáticamente, emprende metas disparatadas, o se empeña en usar medios ineficaces; cuando desaprovecha las ocasiones, cuando decide amargarse la vida; cuando se despena por la crueldad o la violencia. (p. 10).

– A nivel de cada estudiante tomar medidas centradas en la tutoría individual y en enfoques de aprendizaje personalizados.

Uno de los males de la educación actual es la tendencia hacia la homogeneización en las aulas que impide alcanzar la excelencia de cada uno de los alumnos. El objetivo es que se estandarice el proceso educativo, estableciendo unos márgenes, cuanto menores mejor, pero los alumnos que preguntan demasiado, los que se separan de las reglas establecidas, tienen un problema, son diferentes y muchos de ellos quedarán anulados al no contemplar su individualidad. Se ha conseguido la equidad en educación que implica que por una parte (inclusiva) todos los alumnos reciben educación de calidad, y por otra parte (justa) que los resultados de los estudiantes sean independientes de sus condiciones socioeconómicas. Aunque en no pocos casos muchas personalidades quedan apagadas por no haber atendido adecuadamente su singularidad.

35 J.A. Marina (2004). La inteligencia fracasada. Ed. Anagrama



Dos propuestas interesantes que ya están siendo trabajadas en las aulas y con resultados muy prometedores son las:

Inteligencias múltiples.

Asociamos muchas veces inteligencia con obtener buenas notas en la etapa de primaria o de secundaria. Pero el 'cociente de inteligencia' (CI) solo se mide para indicar que alguien es superdotado o no lo es; y los que no llegan al mínimo de 135 no se suelen diferenciar ni clasificar ni segmentar, digamos que están en la normalidad. Ahora bien, siendo dos personas normales, ¿es más inteligente un médico que un profesor de matemáticas? O se han dedicado a campos distintos en los que los dos son buenos profesionales. El hecho de que no se sea excelente en matemáticas ¿impide que sea un excelente médico?. Gardner (2011) ya explicitó que la vida es muy compleja y diversa y por tanto no todos se enfrentan a ella con los mismos bagajes ni la misma motivación para resolver los problemas a los que habrá que afrontar a lo largo de la vida, ni los distintos caminos que cada alumno se irá abriendo en función de sus habilidades, aptitudes, deseos o motivaciones.

Dante³⁶ en la Divina Comedia (Infierno, Canto XXVI) expresaba:

*Ved que no habéis nacido
para vivir como brutos, sino
para lograr la virtud y la ciencia.*

Y efectivamente, hay que pensar que se ha nacido para lograr ambas, virtud y ciencia, aunque el camino no está escrito, sino que se ha de buscar, y ese será uno de los cometidos de un buen profesor, descubrir el talento de cada alumno. Gerver³⁷ (2012) insiste en la idea:

Los maestros verdaderamente buenos poseen la habilidad de inspirar interés y luego crear un aprendizaje que permita que los chicos exploren, cuestiones y descubran por sí mismos... (p.127)

La Teoría de las Inteligencias Múltiples proporciona una ayuda, una liberación y un soporte para los maestros y profesores, alejada del uniformismo de las clases rígidas y las evaluaciones sobre temas idénticos para todos los alumnos. Aporta una enorme facultad a los profesores y orientadores de los centros para analizar las capacidades, motivaciones y potencialidades de cada alumno y desarrollarlas en toda su etapa estudiantil.

Flipped learning o flipped classroom

No todos los enfoques educativos se reducen al clásico de enseñanza aprendizaje guiado por el profesor y con mayor o menor participación de los alumnos, existen otros como el conocido como *flipped learning o flipped classroom* que podemos decir tienen un denominador común: poner en activo al alumno y cambiar los órdenes de actividad profeso. alumno, haciendo que éste pase a protagonista de su propio aprendizaje. Así, se centra en el alumno y no en el profesor. El papel del profesor sigue siendo importante, como guía, como facilitador, como experto, pero la carga del aprendizaje pasa al alumno, que se convierte en el protagonista, el sujeto activo de su aprendizaje, el que controla sus tiempos y es responsable de sus logros y la consecución de los objetivos

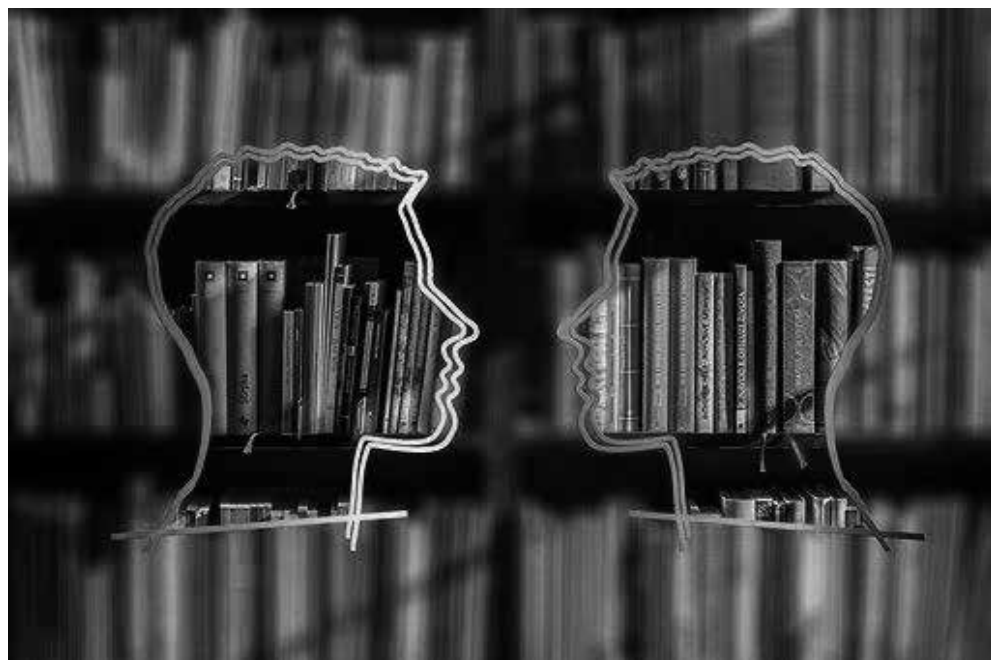
36 <http://www.ladivina.comedia.eu/index.php/cantos/canto-xxvi>

37 Gerver, Richard (2012). Crear hoy la escuela del mañana. Madrid. Editorial SM

2. El <<efecto compañero>>

Ha sido muy estudiada la influencia que el entorno tiene sobre los alumnos, especialmente los entornos habitacional y mental, pero aquí interesa destacar el personal, ya que la influencia de las personas es la que más efectos tiene sobre cada uno; la primera que se recibe y la más constante es la de la familia, siendo invisible y silenciosa tiene una importancia crucial por su interrelación desde la infancia y su creación de modelo, donde la paz del hogar y las aspiraciones sociales, formativas y humanas determinan la actitud y la personalidad de cada componente. La segunda en importancia es la que se tiene al compartir con amigos y compañeros, donde ya se interactúa con similares en edad y formación y donde se aprende y se forma. Este entorno es de importancia capital en la formación de los alumnos, cada compañero, cada amigo, deja un poso en el otro, con un factor de acumulación en el tiempo y que si el entorno es positivo, motivador, ejercerá una influencia total en su estímulo, rendimiento académico, creatividad y autorrealización personal.

Así pues, un motivo más a la hora de decidir y seleccionar un centro público o uno concertado viene determinado por las características de las familias de los alumnos que se escolarizan en cada uno de ellos, pues su elección la realizan con el fin básico de que sus hijos se relacionen con compañeros que ejerzan una influencia positiva (familias con buena posición social, inquietudes culturales, resultados educativos, establecimiento de redes para su futuro socio laboral) y eviten las negativas (familias con bajo nivel socioeconómico, alumnos con problemas de aprendizaje, ...). Se ha de tener en cuenta que el alumno siempre aprende dentro de un entorno, y que éste tiene un impacto directo en su motivación. Así, el “efecto compañero” (*peer to peer effect*) se dará con alumnos que estudien rodeados de otros que sean buenos estudiantes, que provengan de entornos socioeconómicos parecidos o mejores, con inquietudes por su futuro; y a su vez, evitando aquéllos con menos probabilidades de éxito educativo al relacionarse con alumnos poco interesados en los estudios, con problemas de aprendizaje o con insuficiente dominio del idioma.



Y es un bucle difícil de cortar, pues al agruparse en los centros concertados alumnos de mejores características socioeconómicas que los de los centros públicos, las familias los demandan en mayor medida; se trata sin duda de una barrera que en algunos casos imponen las mismas, pues en la elección del centro educativo no prima tanto la existencia de buenos profesores, las instalaciones o las actividades extraescolares o complementarias sino que uno de los elementos primordiales en la elección es el perfil socio-económico de los alumnos y las familias del centro. Y viceversa, al tener los centros concertados una mayor demanda, persiguen escolarizar a los alumnos con las características socio económicas por ellos prefijadas como media o media-alta, siendo su actuación no neutral, pues en no pocos casos la tendencia es a seleccionar alumnos con buen expediente y poner trabas a los alumnos con procesos de aprendizaje más costosos (minorías étnicas, pertenencia a entornos socioeconómicos desfavorables, acnee's,..) o con menores expectativas académicas. Este fenómeno conocido como *cream skinning*, ha sido estudiado en España por autores como Mancebón y Pérez Ximenez (2007) o Fernández, R. y Muñiz, M. (2012) quienes confirman la existencia de dichos procesos en nuestro sistema educativo, con la consiguiente pérdida de eficiencia, de equidad y de calidad.

Dos características más son destacables en los trabajos realizados al respecto y que influyen en la agrupación socioeconómica de las familias, la primera es el nivel de estudios de los padres, donde la presencia de familias en las que los padres tienen mayores cualificaciones o estudios universitarios es mayor en los centros concertados. Ello a su vez influye en otra variable secundaria pero importantísima al analizar los resultados académicos de los alumnos, se trata de su actitud hacia el aprendizaje (aspiraciones laborales o académicas, mayor confianza en sí mismos, respaldo familiar, nivel académico compartido,..). La segunda característica se refiere a la participación de los progenitores en el mercado laboral, donde en los centros concertados son mayoritarias las familias en las que ambos padres trabajan.

TABLA IX. Distribución de estudiantes de enseñanza reglada según nivel de ingresos mensuales netos del hogar por titularidad del aula. Curso 2019/2020.

Ingresos mensuales netos	Total	Pública	Privada Concertada	Privada Sin Concierto
Hasta 1.499 euros	100	80,9	14,4	4,7
De 1.500 a 2.999 euros	100	75,1	17,6	7,3
3.000 euros o más	100	57,5	24,0	18,5

Efectuado el mapa de distribución de la enseñanza concertada en las distintas comunidades autónomas, se constata que existe correlación positiva entre el PIB *per cápita* de la comunidad autónoma y el número de centros concertados existentes en la misma, así, hay más centros concertados en las CC.AA. con mayor renta (País Vasco, Madrid, Navarra, Aragón), y dentro de cada una, más en las ciudades (lo mismo ocurre con los barrios, así por ejemplo en la ciudad de Madrid, hay más centros concertados en el barrio de Salamanca que en el de Vallecas) que en las zonas rurales. En concreto en la Comunidad de Madrid, con datos referidos al curso escolar 2018-2019, con un total de 1.197.525 alumnos, el 54% están escolarizados en la red pública, el 30% en la concertada y el 16% en la privada. En el lado contrario nos encontramos que cuando el PIB *per cápita* es menor, los centros más abundantes son los públicos (Castilla-La Mancha, Extremadura, Canarias, Andalucía).

Pero no solo la renta es la que ha definido el desarrollo mayor o menor de los centros concertados en las comunidades autónomas, pues también y de forma fundamental lo han sido las decisiones de los gobiernos de cada una de ellas, y con

base legal en art. 27.5 de la CE con carácter general, la planificación educativa pública ha prevalecido sobre cualquier otra consideración. Guardia (2019) considera las dos posibilidades, la denegatoria y la aprobatoria de la petición de concierto:

La planificación educativa realizada por las administraciones se ha convertido en el eje de la denegación de peticiones de acceso al concierto educativo, así, la praxis administrativa habitual en la mayoría de las comunidades autónomas ha sido denegar las peticiones de conciertos económicos si en el ámbito territorial del centro educativo peticionario existían plazas libres en los colegios estatales. Todo ello, aunque el centro privado acreditase que tenía una demanda de matrícula suficiente que justificase acceder a una financiación pública.

Esa planificación, en donde ha habido una administración educativa propicia a aumentar la oferta educativa concertada, (tomando en consideración, entre otras razones, el concepto jurídico indeterminado “demanda social”, que abre la posibilidad a que la administración educativa pueda atender a las preferencias de las familias) posibilitó el aumento de establecimientos docentes no estatales sostenidos con fondos públicos, caso en el que se encuentra de manera destacada la Comunidad de Madrid. (p. 338)

Y en este vaivén entre las disposiciones del gobierno central y las de las CC.AA., destaca la iniciativa de la C. Madrid que en su Ley 1/2022, Maestra de Libertad de Elección Educativa, en su Artículo 2: *Programación de puestos escolares* establece:

2. La Comunidad de Madrid garantizará, en cualquier caso, la existencia de plazas suficientes para las enseñanzas declaradas gratuitas por la ley, *considerada la oferta de centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos y la demanda social*, así como las consignaciones presupuestarias y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos.

Finalmente considerar las destacadas por Díez-Gutiérrez y Bernabé-Martínez (2022) en su revisión sistemática de la literatura (SLR) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el tema, que entre sus factores comunes encuentra para evitar el monopolio del Estado en educación diversas causas como:

- Se evidencia una constante relacionada con el recelo o rechazo al Estado en materia educativa;
- Rechazo al monopolio educativo del Estado por ser incompatible con el pluralismo;
- Deseo de menor “intromisión del Estado en la educación de las familias”;
- Asociación de un mayor peso del Estado en la educación a dinámicas contrarias a la libertad;
- O tendentes al “nihilismo neutralizador”.

Para terminar afirmando algo más obvio:

(Que) No ha lugar a construir la libertad de enseñanza en o a través de la pluralidad de profesorado en la escuela pública, sino creando la posibilidad –limitada a parte de la población– de escapar de lo público. (p. 224

3. *Motivos religiosos.*

El art. 27.3 de la CE establece el deber de los poderes públicos de garantizar “el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. O lo que es lo mismo, el derecho de libertad de elección de centro, y dentro de su libertad, los motivos religiosos son otra de las variables a considerar a la hora de realizar la elección entre la pluralidad de centros. Cuando una familia decide llevar a sus hijos a un centro concertado regido por instituciones religiosas está haciendo una opción determinada; del mismo modo que lo hace otra familia que decide escolarizar a sus hijos en un centro concertado laico o en un centro público sin las connotaciones religiosas anteriores.

Especialmente en las ciudades, donde la posibilidad de elección de centro educativo es más alta, determinados centros regidos por Órdenes religiosas o con connotaciones liberales, son capaces de atraer a cientos de alumnos de toda la ciudad porque sus padres tienen como uno de los principales elementos de decisión la connotación religiosa – o su ausencia del centro educativo.

El derecho de los padres a escoger el tipo de formación religiosa y moral que desean para sus hijos no se puede oponer al derecho que tiene el centro privado con ideario propio (concertado o no); puesto que los padres no están obligados a escolarizar a sus hijos en uno de esos centros, llevarlos a ellos demuestra cierta

adhesión a su ideario. Cuando las familias escolarizan a sus hijos en un centro con ideario propio, están declarando su conformidad con el mismo, y a su vez ejerciendo su derecho de elección con carácter previo, mientras que si la escolarización la realizan en un centro público, el derecho se ejerce una vez que el alumno está escolarizado en él. La neutralidad, el pluralismo interno, solo es exigible a los centros públicos, pues en los centros concertados la existencia de un ideario propio, expuesto libre y públicamente indica que existen convicciones religiosas o de otro tipo y, coherentemente la educación conllevará la impregnación de las mismas, por consiguiente, la matrícula de un alumno en ellos, supone una elección libre y consciente.



Dentro de la enseñanza concertada destaca la ‘escuela concertada católica’ que se aglutina en torno a la patronal Escuelas Católicas con una representación del 14,9% del total del sistema educativo y del 60% de la privada concertada, lo que la convierte en la organización más representativa del sector. Sobre la educación concertada católica hay muchos prejuicios que perviven en el tiempo, sin embargo, su adaptación a la realidad actual de la sociedad hace a dichos prejuicios cuando menos desfasados (no podemos por menos que recordar a A. Einstein cuando decía que “Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”). Hoy en día los centros concertados católicos reflejan en su composición la pluralidad social, económica e ideológica de la sociedad española (como dato concretar que en los colegios concertados católicos hay más padres que se definen de izquierdas (41%) que en el resto (39,8%); o que en el curso 2017-18, las familias inmigrantes en los centros concertados católicos suponen el 6,7%, apenas cuatro décimas menos que en los

centros no católicos), según se desprende del informe «Demandas educativas de los padres en España» elaborado por la Universidad Pontificia de Comillas.

Más de un millón doscientos mil alumnos están escolarizados en los más de dos mil centros dirigidos por instituciones eclesiales católicas teniendo como base común una enseñanza de humanismo cristiano y, los principios de calidad, equidad y libertad. Las Hijas de la Caridad de S. Vicente Paul con 221 centros en España son los más numerosos, seguidos por los Hermanos de La Salle con 102 colegios, cuyo coordinador general expresa: “Queremos que el niño se sienta acompañado y acogido, y que la familia encuentre en el colegio un protagonismo cercano y afectivo”. El tercer puesto de la lista es para los Padres Salesianos con 100 colegios, cuyo coordinador nacional opina: “la escuela debe ser una plataforma para que el alumno sea más persona, más ciudadano y más cristiano. Hay que prevenir, no corregir”. Otras Órdenes destacan por su trayectoria al servicio de la educación y la enseñanza, así, un ejemplo lo podemos encontrar en las Escuelas Pías, fundada por san José de Calasanz en Roma en 1597, y que llega a España en 1677; sus inicios y trayectoria no fueron fáciles, teniendo siempre en contra, por una parte, a los maestros, porque al impartir enseñanza gratuita les quitaban su fuente de ingresos, y por otra, a la Compañía de Jesús, que no quería competencia de otras Órdenes, y entre ambos, fueron relegados a pueblos pequeños o a las afueras de las ciudades. Su trayectoria y acción bien las refiere Faubell³⁸ (1987):

“Los escolapios han sido unos buenos profesionales y se han dedicado (hasta finales del siglo XIX) a enseñar gratis a los pobres, y esto, junto a la necesidad pública de maestros, les ha granjeado el respeto de las autoridades y, sobre todo, el afecto del pueblo”.

Con una escolarización tan amplia, con las numerosas familias afectadas y los profesores implicados, la enseñanza concertada merece un trato respetuoso y objetivo, evitando prejuicios y generalizaciones. Así, en la Comunidad de Madrid cuando se pone de ejemplo el Ceip XX que tiene un 60% de alumnos inmigrantes, no se cita de contraejemplo el centro concertado YY, con un 81% de inmigrantes; o cuando globalmente se hace referencia a la escolarización de los inmigrantes, se debería señalar la existencia de 67 Aulas de Enlace en centros concertados frente a las 74 en centros públicos, siendo la proporción concertada-pública muy diferente.

El nuevo gobierno socialista constituido en 2018 llevaba entre sus propues-

³⁸ Faubell Zapata, V. Escolapio (SChP), historiador y catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca.

tas la modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que en su artículo 109.2 referido a la Programación de la red de centros establece: *“Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas,.... Tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social”*. Pero la supresión de considerar la “demanda social” como elemento para programar la oferta educativa es importantísima pues abre la puerta a las CC.AA. a prescindir de ella a la hora de establecer las unidades para cada curso escolar en los centros concertados, aunque sea una petición de las familias y aunque haya disponibilidad en los centros concertados solicitados.

Ante las noticias de la consecuente modificación parcial del régimen de concertados, dos posturas se mostraron encontradas, por una parte la del Secretario General de Escuelas Católicas J.M. Alvira que en referencia a la situación de acoso que padece el sector, cita a San Pablo³⁹ al sentir que *“estamos atribulados en todo, más no angustiados; en apuros, mas no desesperados; perseguidos, más no desamparados...”*; y por otra la del Secretario de Estado de Educación A. Tiana quien con el poder del BOE en la mano, no necesita encomendarse a los santos y tranquiliza a la población asegurando que el porcentaje que representa la enseñanza concertada (\approx el 30 %), no está amenazado; que el sistema actual funciona y existe seguridad jurídica, concretando que *“Las escuelas católicas llevan décadas atendiendo a un alto porcentaje de estudiantes. No hay motivos de alarma”*.

En diciembre de 2020 se aprueba 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 (LOMLOE) dando una nueva redacción al artículo 109 y suprimiendo el párrafo en discusión. Posteriormente, en marzo de 2021 el partido político PP lleva la ley al Tribunal Constitucional aduciendo entre otros argumentos jurídicos que contraviene el artículo 27 de la Carta Magna, se impugnan 16 de sus artículos y dos disposiciones adicionales al entender que se vulnera el derecho de los padres a elegir libremente la educación de sus hijos, se discrimina a la concertada,

Con independencia del Gobierno de turno, una petición es unánime en todos los centros concertados y en todas sus asociaciones, se trata de la supresión de la inseguridad en la financiación y en la situación jurídica, por la inestabilidad que provoca en los centros y las familias.

39 2 Corintios 4:8-10

Tanto a nivel internacional⁴⁰ como nacional⁴¹ se han hecho estudios serios para estabilizar la financiación de los centros concertados con atención a también a los problemas planteados a lo largo del tiempo y a los que algún día habrá que abordar. Aunque como expresa Sancho (2022) en la edición de los “*Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español 2022*”:

Sí se echa en falta la voluntad política para llevarlo a cabo y, sobre todo, un clima de consenso en el cual no se conciten argumentos en defensa de intereses de parte, sino de aquellos que proceden de evidencias o de objetivos comunes basados en el interés general, la eliminación de cualquier tipo de barrera en el acceso (culturales, económicas, sociales, ideológicas, etc.), la inclusión, la equidad y el pluralismo educativo. (p. 109)

4. Enseñanzas impartidas en el centro.

El elemento precio es un factor importante a la hora de elegir centro educativo para la mayoría de las familias. Todas ellas conocen que la enseñanza básica es gratuita, y ninguna desconoce la existencia de actividades complementarias y extraescolares. Por ello, si escolarizan a sus hijos tanto en centros públicos como en concertados, saben que el coste de la enseñanza es nulo; pero el problema se plantea una vez terminada la ESO y por tanto la enseñanza básica, ya que ni el Bachillerato ni la Formación Profesional están concertados en la mayoría de los centros⁴² y por tanto es preciso hacer frente a las cuotas del colegio. Así pues, la decisión de escolarización con vistas al futuro del alumno tendrá influencia según los niveles que impartan los colegios, Educación Infantil y Primaria; Educación Infantil, Primaria y ESO; Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato o ciclos formativos de Formación Profesional; o centros que imparten todos los niveles educativos, desde Educación Infantil hasta segundo de Bachillerato; pues dependiendo de

40 Parlamento Europeo; https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-201.0247_ES.html

41 ANELE; La financiación del sistema educativo: invertir en calidad, equidad e inclusión, 2020. Pagès, M. y Alegre, M. A. (2021). La fórmula de la equidad. Fundación Jaime Bofill Esteban, M. y Sancho, (2022) Una metodología para el cálculo del puesto escolar. Cuadernos de pedagogía, 505.

42 Disposición final cuarta de la LOE. Autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios: *Continuará en vigor, con las modificaciones derivadas de la presente Ley, la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de bachillerato, formación profesional y artes aplicadas y oficios artísticos en los centros públicos y la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.*

las expectativas de los padres para con la escolarización de sus hijos, el alumno podrá permanecer en el mismo centro educativo hasta el fin de sus estudios no universitarios o tendrá que cambiar de colegio a IES al finalizar cada etapa.

Dada la tipología de los centros concertados, en que una gran cantidad de ellos son de línea uno o dos, no les es posible mantener las ratios exigidas en bachillerato, de ahí que muchos de ellos no lo ofrezcan en su oferta educativa, por lo que sus alumnos se han de pasar a los IES para continuar sus estudios de forma gratuita. Opción que no es mal considerada por todas las familias, unas porque valoran la formación que en los primeros años se les imparte en el colegio, pero para cursar Bachillerato o elegir dentro de la variada oferta de Formación Profesional, solicitan el cambio a otro colegio o a un IES, y ello porque el nivel que se imparte en los bachilleratos en los IES goza de un merecido reconocimiento y por lo tanto el escolarizar a sus hijos en un IES no supone mayor problema; y otras porque buscan una formación integral para sus hijos, y después de unos años en un centro concertado, quieren la formación más abierta que corresponde a un centro público.

Pero si el alumno ya está en un centro concertado que ofrece continuidad hasta la Universidad, entonces algunas familias hacen el esfuerzo económico del pago de las mensualidades en la etapa del Bachillerato al pensar que el gasto en educación es importante para la proyección futura de sus hijos, y que solo son dos años. La inercia de que al alumno le ha ido bien en los años de Primaria y de la ESO, y el *efecto compañero* si la mayoría decide continuar en el colegio y no pasar a los IES próximos, juegan un papel importante en las decisiones de las familias. En este sentido, la Comunidad de Madrid en su impulso de medidas para la mejora y modernización de la educación convoca anualmente becas para los estudiantes que terminan 4º de ESO en un centro concertado y quieren continuar en el mismo centro cursando 1º de Bachillerato, de este modo, se apoya la libertad de elección de las familias y se elimina la barrera de no poder hacerlo por razones socioeconómicas.

La convocatoria va dirigida a todos los estudiantes que cumplan las condiciones pedidas, pero aunque también se dirige a todos los centros que imparten Bachillerato, sin embargo es preciso que voluntariamente participen, pues se han de comprometer en asegurar plaza escolar a todos aquellos alumnos que resulten beneficiarios de la beca. Además, para garantizar la plena integración de los alum-

nos becados con el resto de los alumnos del centro, se comprometen a que el importe de la beca sea suficiente para cubrir los gastos educativos esenciales (reserva de plaza, gastos de matrícula y tarifa de escolaridad).

5. Reputación del centro.

La reputación de los centros concertados es un intangible que se extiende en el ámbito local a lo largo del tiempo, y esa imagen institucional proyectada ha servido y sirve para atraer a los alumnos y consolidar a las familias. Pero la buena reputación no viene dada, primero hay que conseguirla y después es necesario mantenerla e incrementarla año tras año, tanto en los grupos de entrada como en los finales. En los cursos iniciales porque los padres y madres de los alumnos son más jóvenes y están más próximos a nuevas ideas, innovaciones, corrientes pedagógicas, y proyectos educativos que exigirán se apliquen en los centros y por los profesores. En los cursos finales por las expectativas de futuro de los alumnos, a los que el centro ha de dar respuesta con buenos resultados en la EvAU o con altos porcentajes de colocación en los ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio o Grado Superior.

Cuando una familia se plantea la elección de un centro para la educación de sus hijos, no solo considera la calidad de la educación en términos de resultados académicos, sino que observa a sus hijos con una perspectiva global y desea que al término de su escolaridad se hayan desarrollado como personas en todos los ámbitos de la vida. Así lo han recogido Fernández y Muñiz (2012):

<< desde los primeros pasos de la Economía de la Educación, se ha considerado el carácter multidimensional del resultado educativo y, de forma específica, sus dos componentes fundamentales: formación cognitiva (habilidades intelectuales, conocimientos en asignaturas específicas) y educación no cognitiva (valores afectivos, comportamientos sociales, madurez de la personalidad). Existe asimismo un acuerdo en que estas dos dimensiones son igual de relevantes>> (p.109).

La cuestión digital es un elemento sensible para las familias a la hora de la elección de centro educativo para sus hijos, Fernández Enguita (2017) expresa su preocupación por el ecosistema digital y el avance de unos centros respecto de otros en lo que no debería ser una carrera sino una formación homogénea entre los

diversos tipos de centros:

“Diversos indicadores, sobre todo aquellos asociables a los usos reales más allá de la mera existencia de equipamiento, parecen decir que los centros privados se están dando más prisa en hacer uso del que ya tienen. Indicadores vagos, pero que apuntan a que la escuela privada corre más, reduce su desventaja global y avanza más en el uso de los recursos digitales, que esta última está haciendo un uso más intensivo y más vinculado a las actividades propiamente de educación y aprendizaje”. (p.12)

El barómetro Cambridge Monitor, que Cambridge University Press ha publicado sobre la ‘Innovación en la Educación’ en España, señala que el 94% del profesorado encuestado cree que los padres delegan en la escuela la responsabilidad de la educación de sus hijos. En todo tipo de centros, en los últimos tiempos y en determinados círculos, la situación laboral de muchos padres les exige estar muchas horas en el trabajo y por lo tanto plantearse su influencia sobre la educación de sus hijos y su logro educativo, por lo que han de confiar en una institución ya sea pública o privada, con ideas muy próximas en objetivos y valores. Dos tipos de situaciones –aunque opuestas – se están presentando en los centros educativos. En primer lugar se encuentran las familias en las que el hecho de compartir con sus hijos menos tiempo del que quisieran, no implica que su mensaje sobre la necesidad del éxito académico y de motivación hacia el estudio y el esfuerzo no cale en los mismos. Continuamente perseveran en crearles el sentimiento de que les apoyan en su dedicación en los procesos de aprendizaje, tanto en las actividades que se desarrollan en el centro como en las actividades extraescolares. Martín-Lagos, (2018) destaca tres factores en la actuación exitosa de estas familias en la transmisión del sentimiento de apoyo en sus estudios y en su proceso educativo: generación de expectativas hacia los estudios, motivación y confianza. Por el contrario, en otro extremo están los conocidos como “niños de la llave”, que sin la ayuda continua, el apoyo y estímulo en las tareas escolares, y la presencia física de los padres, se encuentran solos en su casa y, atraídos por las redes sociales o por los juegos *online*, y desmotivados hacia las tareas escolares, son presa fácil para en muchos casos subir al tren del fracaso escolar.

Los titulares de los centros privados utilizan el derecho que les atribuye el art. 115 de la LOE para establecer el carácter propio de los mismos, pues define su identidad y garantiza frente a terceros el tipo de educación que se va a impartir. Se

tratará de una cultura organizativa, unas ideas próximas que identifican a todos los que por generaciones han pasado por las aulas del centro, que condiciona la formación actual, e implica a todos los intervinientes. Y el compartir la filosofía del centro y su proceso de enseñanza-aprendizaje qué duda cabe que acerca a las familias, las hace implicarse y sentirse partícipes del centro como algo propio. Es lo que se puede llamar como un “sentido de pertenencia” que es el que anima e impulsa a un comportamiento que es reconocido y alimentado por todos los estamentos; un concepto que concreta y define a la comunidad de ese centro que educa y participa en la educación.

Finalmente, con el expresivo término inglés: *last but not least*, nos referimos a uno de los motivos de elección de centro que se deriva del ‘boca a boca’ de los estudiantes, mediante el cual expresan el grado de satisfacción por sus estudios y vivencias en los centros. El paso por las aulas de los estudiantes generalmente es satisfactorio y deja huella en su vida y su formación para el futuro, aunque junto a ello, no se debe olvidar que en España en 2020 la tasa de abandono escolar⁴³ temprano se situó en el 16% y que el porcentaje de alumnos que salieron de la ESO sin titular⁴⁴ se situó en el curso 2017-2018 en el 20,7%. Durante sus años de escolarización muchas variables influyen en su formación, así es evidente que experimentan cambios físicos derivados de su etapa de adolescencia, prácticas sociales derivadas de su pertenencia a grupos, clases, amistades, ambiente académico y cultural ... y experiencias académicas derivadas de su proceso de aprendizaje; todas ellas interconectadas entre sí, y que darán lugar a la percepción de la calidad de la educación recibida y al grado de satisfacción de cada estudiante con su centro educativo.

Si estructuramos y resumimos las respuestas dadas por los alumnos a las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) a la pregunta de por qué han elegido estudiar en un IES o en un centro concertado las respuestas más frecuentes se agrupan en el cuadro:

43 La tasa de abandono educativo temprano se define como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado estudios de Secundaria de Segunda Etapa y no está cursando ningún tipo de formación

44 Las cifras de la educación en España. Curso 2018-2019. Edición 2021. Ministerio de EYFP

TABLA X. Motivos de elección de Centro Público – Centro Concertado.

¿Por qué has elegido un IES?	¿Por qué has elegido un CC?
<ul style="list-style-type: none"> · Porque es barato. · Porque aquí estudian mis amigos del barrio. · Para tener más nivel cultural · Para ser alguien el día de mañana 	<ul style="list-style-type: none"> · Lo eligieron mis padres. · Está cerca de casa. · Estoy en este cole desde pequeño. · Por tradición familiar · Porque es mejor que los públicos · Tienen buenas instalaciones · Es religioso · Exigen mucho, así me preparan mejor.

^ Fuente: Elaboración propia con datos del CIS.

De un modo similar podemos concentrar las respuestas que desde los centros concertados (en este caso religiosos) se dan a la pregunta que busca las razones por las que las familias prefieren matricular a sus hijos en sus centros:

1. Ideario del centro: es un colegio religioso, eso unido a los valores propios crea un perfil de alumno concreto que gusta a las familias que nos eligen. Se crea además un fuerte sentimiento de pertenencia a la familia xxxxnista.
2. Familias de antiguos alumnos que requieren que sus hijos se eduquen en su colegio: debido a ese sentimiento de pertenencia que mencionábamos anteriormente, muchos exalumnos quieren que sus hijos vivan lo que ellos vivieron.
3. Familias que expresan que prefieren elegir un centro en el que sus hijos puedan desarrollar toda su vida académica desde los dos años hasta los 18, con cambios de etapa más cuidados.
4. Horario: buscamos la conciliación familiar ajustando los horarios de cada etapa a lo que consideramos más adecuado para sus edades.
5. Ofertamos actividades extraescolares de calidad tanto por la tarde como al mediodía, de tal manera que el alumno pueda adquirir, si así lo desea, la mayor parte de su formación en nuestro centro.
6. Amplia oferta de viajes de inmersión y culturales: ofrecemos desde los últimos cursos de primaria viajes de inmersión lingüística en inglés que se

amplían y completan después en la etapa de secundaria. Además se realiza en bachillerato un viaje cultural por xxxa muy valorado entre nuestros alumnos.

7. Apuesta por la innovación: desde las diferentes etapas, materias y departamentos hay una apuesta continua por la innovación en las aulas a través de diferentes proyectos, programas, etc.

8. Atención a familias y alumnos: Atención personalizada con amplia flexibilidad por parte del profesorado para mantener tutorías y seguimiento personal tanto con padres como con los alumnos. Profesores y equipo directivo muy accesible en todo momento.

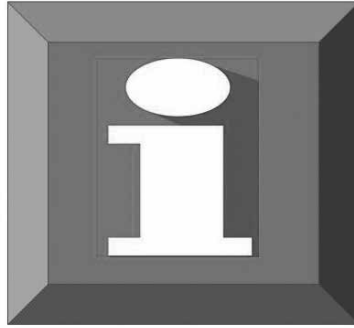
9. Departamento de Orientación para alumnos desde infantil hasta bachillerato.

10. Servicio de enfermería en el centro que garantiza que ante un problema médico es un profesional el que se encarga de atender a los alumnos.

11. Modelo de bilingüismo: los padres quieren que sus hijos aprendan inglés sin comprometer los conocimientos en las materias que cursan y nuestro modelo de bilingüismo se adapta a ese deseo.

Y es que la decisión de escolarizar a los hijos en un centro u otro es un momento complicado al que las familias dedican muchas horas y que causa bastante preocupación e incluso estrés. Dichas dudas las expresa perfectamente el Jefe de Estudios de un importante IES de Madrid:

En una ciudad como Madrid, en la que la oferta es amplia y variada, el proceso se vuelve aún más complicado. Tampoco ayuda mucho la gran cantidad de información, no siempre veraz ni contrastada, de la que disponemos los padres para tomar nuestra decisión: jornadas de puertas abiertas, opiniones vertidas en internet, listas con puntuaciones de los centros en diferentes pruebas externas, experiencias de otras familias, el boca a boca de la gente del barrio, etc... Por ello, me atrevería a afirmar que, en la mayoría de los casos, el hecho de que un alumno esté escolarizado en un centro público o asista a uno concertado obedece al resultado de ese arduo proceso de reflexión llevado a cabo por sus padres, y, prácticamente nunca, es algo casual.



6. Información.

Uno de los consensos elementales en educación es que los alumnos tienen derecho no ya a su educación, sino a una ‘buena educación’ (una de las múltiples razones es que una persona educada, un pueblo educado, es más libre). Si el derecho a la educación es un derecho constitucional, el derecho a una buena educación se ha convertido en un mantra cultural. Aunque el consenso que existe para ambos ya no es tan general cuando de lo que se trata es de determinar el camino para llegar a él.

Los poderes públicos al realizar la programación general de la enseñanza han de considerar en su oferta educativa los equilibrios inestables en el tiempo entre los objetivos de la sociedad (equidad, eficiencia) y las demandas de los usuarios. Pero éstas no pueden ser conocidas si no se mejora la información, tanto la proporcionada por la Administración educativa como por los centros, de tal modo que la libre elección de los usuarios, refleje las preferencias y demandas sociales. Se parte entonces del hecho de que la información que se pone a disposición de las familias constituye un punto esencial para la equidad, la libertad de elección y el buen funcionamiento del sistema educativo. Así, las familias pueden educar a sus hijos según sus convicciones morales, y ello se traduce en su derecho a elegir una escuela que complemente y colabore en la actividad educadora.

La información a las familias corresponde suministrarla por un lado a la Administración educativa, con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades y promover la calidad y la adecuada elección de centro, y para ello debe poner a su dis-

posición la información relevante correspondiente a todos los centros sostenidos con fondos públicos de su ámbito de actuación. Información que ha de extenderse al menos, a los apartados:

- Información general a los padres sobre los derechos relacionados con la educación, especialmente el derecho a una educación básica gratuita (en centros públicos y en centros concertados).
- Información específica de que no tienen que pagar matrícula, cuotas o mensualidades por la educación básica.
- Información sobre la no obligatoriedad para las familias de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones.
- Información relativa a las actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios escolares, que vienen perfectamente reguladas en los artículos 51, 57 y 62 de la LODE:
 - No podrán formar parte del horario escolar del centro.
 - No podrán tener carácter lucrativo.
 - Deberán ser aprobadas por el Consejo Escolar del centro y comunicadas a la Administración educativa correspondiente.
 - En todo caso tendrán carácter voluntario.
 - Se registrarán por el principio de no discriminación.

Por el lado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, tienen la obligación de proporcionar a las familias la información específica sobre los diversos aspectos de su organización con el fin de facilitar el proceso de decisión y elección:

- Proyecto educativo de centro, que en el caso de los centros privados concertados incorporará el carácter propio de los mismos.
- El tipo de jornada escolar aprobado o previsto para el nuevo curso así como el horario del centro autorizado o solicitado.
- La información básica sobre el proceso de admisión incluyendo la oferta de vacantes, los criterios aprobados por el centro para la adjudicación del punto complementario y la ubicación del Servicio de Apoyo a la Escolarización que corresponda al centro.
- Normas de convivencia,

- Programas educativos,
- Recursos disponibles,
- Servicios complementarios que prestan,
- Servicios de valor añadido disponibles, y que muchas veces vienen dados por los servicios auxiliares que ofrece cada centro, y que actúan como un incentivo, un plus, unas veces para los alumnos (instalaciones, equipos deportivos) y otras para los padres (intercambios con alumnos de otros países, salas de ordenadores, ...)

El esfuerzo de información de los centros a las familias no acaba con la aportación de datos disponibles más o menos estáticos, pues la mayoría de los centros se han vuelto proactivos, especialmente desde que se ha hecho evidente el descenso de la natalidad en nuestro país (las previsiones demográficas estiman que en la presente década las aulas de 3 a 6 años habrán perdido el 20% de alumnado; y que entre esta década y la siguiente, el avance de la onda demográfica hará que la enseñanza obligatoria pierda un 23,4% de los estudiantes, y adoptan fórmulas para darse a conocer especialmente en los entornos del barrio y de localidad, como la que corresponde a las 'jornadas de puertas abiertas', donde el equipo directivo y parte del profesorado reciben a las familias y a los alumnos en el centro, les enseñan las instalaciones (equipamiento, laboratorios, gimnasios, patios, biblioteca, comedor, ...) y se facilita un contacto con los profesores y tutores de los distintos niveles, lo que proporciona información directa sobre la enseñanza, la metodología docente, la labor tutorial, en definitiva, la formación integral que reciben los alumnos, ... dando respuesta transparente y veraz a las preguntas e inquietudes de las familias que les visitan.

Las formas clásicas de publicidad institucional a través de hojas informativas, dípticos y trípticos con toda clase de información y fotografías de las instalaciones, los laboratorios y las aulas, se han mejorado con campañas institucionales en los periódicos y radios de ámbito local, así como las ofertas más específicas que se realizan con la participación en ferias educativas tipo AULA.

Hay que considerar que la información que se transmite no es un simple eslogan o una acertada campaña de marketing, es la esencia del centro, su trayectoria y su realidad diaria con el fin de crear valor para todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, ningún centro se queda al margen de las inmensas posibilidades que proporciona internet. Todos ellos disponen de página web donde se muestran los aspectos más importantes de la vida educativa, cultural y social, de tal modo que la información está disponible para todos los ciudadanos en cualquier sitio y momento, a golpe de un clic. Por otra parte, internet con todas sus redes sociales, grupos de WhatsApp,.. actúa como una formidable caja de resonancia, acudiendo muchos padres a informarse continuamente para conocer las opiniones y experiencias de otros padres de alumnos de cada centro educativo. El <<boca a boca>> siempre ha sido uno de los mejores medios de comunicación y transmisión de información, pero en la actualidad, gracias a internet y las redes sociales, tiene un efecto multiplicador que amplifica su relevancia.

CAPÍTULO III:

INTERVENCIÓN DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN LOS CENTROS CONCERTADOS.

“Pero yo te digo que cualquier oficio se vuelve Filosofía, se vuelve Arte, Poesía, Invención, cuando el trabajador da a él su vida, cuando no permite que ésta se parta en dos mitades: la una, para el ideal; la otra, para el menester cotidiano. Sino que convierte cotidiano menester e ideal en una misma cosa, que es, a la vez, obligación y libertad, rutina estricta e inspiración constantemente renovada”. Eugenio D’Ors⁴⁵

45 Eugenio D’Ors (1881-1954) Aprendizaje y heroísmo. (Conferencia impartida en la Residencia de Estudiantes en 1915)

1. Introducción.

La Inspección de educación desde su creación por impulso de Gil de Zárate en 1849 compartió su función de control escolar en el sector público con el control interno que la enseñanza privada realizaba de sus instituciones, básicamente como consecuencia de la importancia y extensión que las órdenes religiosas tenían en los distintos niveles de la educación en España. Como ejemplo del ejercicio de la inspección en los centros de las órdenes religiosas podemos citar al historiador Faubell (1987) al analizar las visitas mensuales y anuales que el *Visitador* de los Escolapios realizaba a los colegios de su zona, especifica detalladamente: “Pondrá especial cuidado en que se guarde el debido orden en todos los colegios de la Provincia en las clases, libros de lectura y prácticas espirituales”. Se trataba de una visita de control, planificada en el tiempo, de tipo tecnocrático, con una serie de ítems para constatar la calidad de la enseñanza y, estimular el trabajo y dedicación de los profesores.

El *statu quo* existente en la educación en el país durante el siglo XIX se alteró con la acción del Conde de Romanones (Álvaro Figueroa y Torres Mendieta, Madrid 1863-1950) como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes en los años 1901-1902 bajo la presidencia de Práxedes Mateo Sagasta, pues con él, la enseñanza estatal se moderniza y se impulsa el interés público por los asuntos educativos, inspirándose para ello en los intelectuales de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Destacada trascendencia tendrían los cambios en la educación introducidos por el ministro: los salarios de los maestros dejan de cobrarse de los municipios pasando a depender de los presupuestos del Estado; la educación obligatoria se amplía de los 9 a los 12 años de edad; y por lo que respecta a la inspección de educación, se impulsa la acción y el prestigio de la misma al ampliar su control y funciones a los centros privados, y establecer las oposiciones como sistema de selección.

Otro bloque de cincuenta años habría de pasar para que la relevancia de la inspección de educación en los sistemas educativos, considerada desde una óptica global, tuviera un gran impulso, y ello fue gracias a su inclusión como tema de estudio en la XIX Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en 1956, citado por López del Castillo (2016), en su recomendación n° 42⁴⁶ se describen las finalidades de la inspección:

46 Recomendación n° 42 a los Ministerios de Instrucción Pública relativa a la INSPECCIÓN de la enseñanza (Año 1956), Publicado por la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, ISBN 92-3-301614 – 5 Edición española © Unesco, 1979.

“1) El fin principal de la inspección debe ser el de fomentar por todos los medios el desarrollo y la eficacia de las instituciones educativas, sirviendo de órgano de enlace entre las autoridades de la enseñanza y las colectividades escolares.

3) Los inspectores deben contribuir a proporcionar a los maestros los medios que necesitan para desempeñar su misión con dignidad y eficacia, darles la posibilidad de perfeccionarse y, evitar su aislamiento intelectual, y respetar su personalidad e ideas a fin de animarles a tomar iniciativas.

Sin olvidar entre otras las nº 4 y nº 18:

4. El inspector debe hacer todo lo posible para crear entre los profesores, los padres y la comunidad en general, un ambiente de comprensión, simpatía y estima, tal como es esencial para la realización efectiva de cualquier tipo de labor educativa y para el apoyo moral y material de la comunidad al trabajo de los profesores.

18. Sin establecer normas estrictas sobre la duración de las visitas de inspección, hay que tener en cuenta los peligros de las visitas demasiado apresuradas; es a través de contactos tranquilos y humanos como el inspector conseguirá ganarse la confianza de los profesores y darles la ayuda y el asesoramiento que necesitan.

Y encadenando un nuevo salto de casi medio siglo, la Inspección de educación recibe un gran reconocimiento en el Informe de la UNESCO conocido como **Informe Delors** (1996) y titulado “*La educación encierra un tesoro*”, gracias al cual se constata la actividad de la inspección de educación como un elemento esencial del sistema educativo, y en particular sobre lo referente a su influencia en el aumento y mejora de la calidad de la enseñanza. El Informe orienta la actuación de la Inspección en su relación con los centros educativos:

La Inspección ha de ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino también con él un diálogo sobre la evolución de los conocimientos, los métodos y las fuentes de información. Conviene reflexionar sobre los medios de identificar y premiar a los buenos docentes. Es indispensable evaluar de forma concreta, coherente y regular lo que los alumnos aprenden. Y conviene insistir en los resultados de aprendizaje y en el papel que desarrollan los docentes en la obtención de estos resultados. (Delors, 1996, p. 165)

En la actualidad y en nuestro país, tras la Constitución Española (CE) de 1978 y la aplicación real y efectiva de su artículo 27, es preciso considerar que el derecho a una buena educación se hace imposible sin la intervención de los pode-

res públicos, que conscientes de su legitimidad democrática no dejan en manos del mercado, de las leyes de la oferta y la demanda, la provisión de un servicio público como es el de la educación. A ello ha de contribuir el cambio de concepción de la Inspección de educación en su paso de funcionarios docentes a Inspectores de educación, y cuyo motor principal de actuación será la garantía de los derechos en educación y la mejora de la calidad educativa. Se abandona una rutina perpetua y se evoluciona hacia una verdadera revolución cultural y funcional.

Corresponde a la IE el deber de vigilar las situaciones de equidad que se han de procurar en la parte del sistema educativo sostenido con fondos públicos, no solo la igualdad de acceso, sino también a través de la calidad en la prestación del servicio educativo, pues no basta con facilitar su incorporación a las aulas, sino que se debe dar el mismo proceso educativo en todos los centros y a todos los alumnos. Por ello, y una vez conseguida la escolarización plena, con independencia de la proporción de la red pública o de la concertada, y garantizado el máximo de igualdad de oportunidades a los alumnos y sus familias, el siguiente reto es el de trabajar en pos de la calidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de los 17 objetivos planteados por las Naciones Unidas para el período 2015-2030, lleva por título “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y su objetivo es el de proporcionar a los niños y jóvenes una educación de calidad y facilitar el acceso al aprendizaje. El alcanzar la meta de una educación de calidad supondrá la implicación del sistema educativo en su conjunto para conseguir que todos los alumnos, con independencia de su entorno rural o urbano, socioeconómico o cultural, alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales y emocionales.

La intervención de la Inspección de educación en los centros de enseñanza, tanto públicos como concertados, especialmente en sus visitas, ha de mostrar su lado humano, (ya tendrá tiempo de mostrar el técnico), con el fin de que sus propuestas y su asesoramiento ayuden a la educación de los jóvenes y no supongan un entorpecimiento de la labor educadora. Formación que no tiene como objetivo que los alumnos encuentren los mejores empleos en su futuro, donde la afirmación de Benjamín Franklin, uno de los padres fundadores de Estados Unidos: “La inversión en conocimiento paga el mejor interés”, sea lateral y no la primordial, lo importante será reivindicar el valor de lo intangible, la importancia del *ser* frente al

tener. Y de modo particular para la Inspección, frente a la idea de su antigua rigidez e inflexión, recordar la *Ilíada* de Homero, en su Canto XXIV, 40: Entonces Apolo, toma la palabra y hace un reproche a los dioses “Queréis, oh dioses, dar vuestra ayuda al maldito Aquiles, que, como se ve, no tiene un corazón justo, ni una mente flexible en su pecho y sólo sabe de...”. Ya entonces consideraban los dioses “una mente flexible”, como la capacidad de rectificar, de buscar alternativas, de adaptarse a los tiempos, una virtud y no un defecto.

*Si abor das una situación como asunto de vida o muerte,
morirás muchas veces.
(Adam Smith)*

2. La Inspección del sistema educativo (*funciones y atribuciones*)

La aprobación de la Constitución Española de 1978 no solo supuso el cambio de sistema político, sino que llevó al establecimiento de un nuevo Estado de Derecho en el que compete a la IE garantizar la efectividad del derecho a la educación de todos los ciudadanos.

Y en el enfoque de la IE como servicio público se enmarca la supervisión referida a la tutela de la legalidad, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes; y al mismo tiempo, su actuación como factor educativo que favorece la calidad de la educación, la mejora del sistema educativo en general, de la práctica docente, y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Considerando que en los centros concertados confluyen las dos condiciones de impartir enseñanza reglada y, a la vez, ser centros sostenidos con fondos públicos, la Administración educativa también pondrá su enfoque en la supervisión de los mismos en todos los ámbitos de la función inspectora.



La base normativa fundamental para la intervención de la IE en los centros educativos, sean públicos o privados, se encuentra en la CE, art. 27.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

Que posteriormente será avalada por las distintas leyes educativas, y en concreto por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que en su Título VII aborda la Inspección del sistema educativo:

Artículo 148. Inspección del sistema educativo.

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección, supervisión y evaluación del sistema educativo.

2. Corresponde a las Administraciones públicas competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.

3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

Son los poderes públicos quienes poseen la competencia para la inspección del sistema educativo, y a las Administraciones públicas les corresponde el ejercicio de la misma, la cual se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, y por lo tanto en todos los centros que lo conforman. Descendiendo un nivel, las Administraciones educativas asignan en virtud del art. 152 el ejercicio de la inspección a los funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación. Está legitimada pues la IE para su actuación en todos los centros públicos y privados con “*el fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza*”. Amplísimo cometido para el que necesitará definir sus funciones y atribuciones.



La intervención de la Inspección de educación en los centros concertados no difiere grandemente de la que realiza en los centros públicos, si bien, es evidente que al ser el titular de los centros concertados distinto de la Administración pública, sus acciones han de adecuarse al diferente régimen jurídico de los mismos. La actuación que realice se basará evidentemente en las **funciones** que el art. 151 de la LOE le asigna, y que según la modificación efectuada por la LOMLOE queda con la siguiente redacción:

A) Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.

La función de control ha sido el *leitmotiv* de la inspección desde su origen en 1849; es la que asegura el cumplimiento de la normativa en los centros de acuerdo con el modelo administrativo (derecho administrativo); y al mismo tiempo proporciona seguridad y garantía a los ciudadanos de que los fondos invertidos en la educación se están empleando de forma efectiva. Por lo tanto, la Administración no puede renunciar a esta supervisión normativa de los centros donde se desarrolla una función fundamental y protegida por la Constitución como es la educación.

La función de control la ejerce la IE como autoridad pública del estado democrático y por tanto actúa con legitimidad democrática.

La especificidad de los centros concertados derivada de su titularidad llevará a que la IE no pueda intervenir en determinadas cuestiones como el control del profesorado, contratación de servicios de comedor, utilización o no de los servicios de transporte, personal no docente, etc., etc.

El artículo 148 de la LOMLOE ha ampliado las competencias de la Inspección con dos elementos básicos para sus funciones en el siglo XXI, los de supervisión y evaluación. Ambos están convirtiéndose en elementos fundamentales en el nuevo modelo de inspección que se está desarrollando: control, supervisión del funcionamiento de los centros, evaluación en sus distintas acepciones y, asesoramiento.

B) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.

Más que supervisar la práctica docente, habría que considerar la colaboración en la práctica docente para así contribuir a la mejora continua. Por lo tanto, la IE ha de ejercer esta función con independencia de la titularidad y siempre teniendo en cuenta la autonomía de los centros.

Dejando aparte la función de legalidad, la IE se adentra en el análisis de los procesos para alcanzar los objetivos, y es ahí donde puede aportar el valor añadido que se solicita por los centros y que se espera de su actuación. Prácticas habituales como las de supervisión técnica de las programaciones didácticas, adaptaciones curriculares significativas, procesos de evaluación, criterios de calificación, criterios de promoción y titulación de los alumnos, así como la supervisión de las propuestas de los títulos que se alcanzan al final de cada etapa, corresponden a su actuación en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

C) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.

El avance de la descentralización, la autonomía de los centros y las lógicas expectativas de padres, alumnos y profesores para alcanzar mejores resultados, lleva a una mayor extensión de la cultura de la evaluación. La LOE considera la evaluación como elemento fundamental para conseguir mejores cotas en la calidad del sistema educativo; siendo para los centros, tanto públicos como

privados, las evaluaciones interna y externa uno de los caminos para incrementar la calidad del servicio educativo que se presta.

Las evaluaciones internas corresponde realizarlas al director junto a un equipo coordinado por él mismo, aquí la intervención de la IE ha de ser meramente informativa y de asesoramiento, siempre a instancias del centro. Esta evaluación interna de los centros debería realizarse periódicamente, pero abarcando a la comunidad educativa, de tal modo que los resultados que se obtengan sean asumidos por todos sus componentes. Y lo que es más importante, se generen expectativas de mejora en todos los ámbitos con metas reales y con compromisos para su consecución.

Las evaluaciones externas son consideradas por la LOMLOE como uno de los elementos esenciales para mejorar los resultados académicos y los procesos que permiten obtenerlos. Todas las actividades de evaluación van a aportar datos reales para que el equipo directivo de cada centro los analice, valore y elabore un Plan de Mejora de los Resultados (PMR) con las medidas para reforzar o corregir los procesos organizativos y didácticos, y con las correspondientes propuestas de mejora. Será responsabilidad del SIE la supervisión y el seguimiento de su desarrollo, apoyando las medidas y colaborando en su implementación, de acuerdo con la temporalización que exprese el Plan de Actuación de la IE para el curso siguiente.

Las actuaciones evaluadoras de la inspección no se deberían limitar a supervisar el cumplimiento de la norma, sino que desde el conocimiento de las debilidades y las fortalezas, se propongan actuaciones concretas (función de asesoramiento) y especialmente, que no se queden en actuaciones aisladas sino que tengan continuidad en el tiempo.

Para que la evaluación sea completa, se ha de tener la posibilidad de realizar comparaciones entre centros, de ámbito local o por distritos, entre públicos o privados, a nivel autonómico o entre países, para ello se ha de acudir a la información que proporcionan los datos cruzados y segmentados. En este aspecto comparativo, el conocimiento de los centros, de los distritos y en general del sistema educativo que tienen los IE ayudará a complementar los estudios y su aplicación directa a las realidades de cada centro.

Finalmente, si la evaluación ha de contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación y permitir orientar las políticas educativas aumentando la eficacia y la transparencia del sistema educativo, se requiere que tenga en cuenta

el grado de autonomía de los centros, así una vez conocidos los resultados, los centros educativos haciendo uso de su mayor autonomía y por tanto libertad, pueden tomar decisiones sobre su organización pedagógica o didáctica, para las cuales el Inspector puede servir de apoyo, al mismo tiempo que proporcionar cultura sobre buenas prácticas.

Estudios recientes como los de Blanco y Miguel (2019) destacan que “La actuación inspectora en la evaluación de centros y profesores correctamente planteada produce mejoras en el funcionamiento de los centros, en el desempeño del profesorado y en los resultados académicos”.

Todas las bondades descritas no deben hacer olvidar que la asunción de la responsabilidad que asume la IE en una tarea tan importante lleva a valorar dentro de un contexto específico de transparencia y mejora que la adopción de sistemas no adecuados de medida en las evaluaciones de la inspección puede dar lugar a cometer errores en la medida exacta de la calidad de una escuela, en las intervenciones en los centros o en las recomendaciones de política educativa, con el consiguiente impacto negativo en los profesores y/o en los colegios o institutos.

D) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

Al referirse a los centros educativos, se ha de entender a todos, públicos y privados, pero esta función casi es redundante, pues el cumplimiento de la norma constitucional, las leyes o reglamentos que desarrollen el derecho a la educación, afecta a todos los ciudadanos e instituciones, solo que al encontrarnos en el ámbito educativo, compete especialmente la vigilancia de su cumplimiento en los centros educativos, y por tanto también en los concertados.

Ello implica que el inspector no puede, ni debe, analizar el mayor o menor grado de cumplimiento de normas que no afecten al sistema educativo. A título de ejemplo podemos citar lo relativo a las relaciones laborales de los docentes en los centros concertados.

También hay que considerar la estructura de las normas legales, leyes, reales decretos, decretos, y demás normativa de inferior rango que afecta al sistema educativo en cuanto Administración, véase circulares, resoluciones o instrucciones de órganos inferiores a ministros o consejeros de comunidad

autónoma que, afectando a los centros públicos, no tienen aplicación directa en la organización y funcionamiento de los centros privados.

El deber del inspector radica en no forzar interpretaciones de las normas, que responderían en realidad a los deseos y prejuicios personales, en contradicción con la letra y el espíritu del documento original.

E) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

En una sociedad democrática, plural y participativa como la española, este apartado debería ir de suyo, no ya por la actuación del Inspector como tal, sino como ciudadano. Pero prescrito en la norma, obliga con más intensidad, y el inspector habrá de velar no solo por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la ley, sino en todas las leyes, y especialmente a la sujeción de los principios que inspiran y están contenidos en la Constitución. Obsérvese que en el apartado anterior, siempre se refería a las leyes...‘que afecten al sistema educativo’, cuando en realidad, se debería haber empezado por el sentido más amplio, es decir la sujeción a la norma constitucional, pero no porque afecte como ciudadanos, sino porque es la base normativa del derecho a la educación y el principio constitucional de actuación de la IE, que afectará a todos los centros, tanto públicos como privados.

El descenso normativo se hace necesario, y puesto que la LOE _ LOMLOE es la ley de educación, es lógica la sujeción de todos los centros a dicha ley y a los contenidos que en ella se recogen.

“El Inspector multiplica, (a veces solo suma), pero nunca resta”.

F) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

La función de asesorar, orientar e informar que el inspector realiza casi continuamente bien *motu proprio*, o bien atendiendo a los requerimientos de la comunidad educativa no tiene restricción de titularidad de los centros, por lo que no se circunscribe a los centros públicos sino que se extiende también a los concertados y privados. Al fin y al cabo, al asesorar se mejoran las competencias de los asesorados, y ello de forma indirecta, contribuirá a incrementar

los niveles de calidad y equidad del sistema educativo.

La diferencia entre la función asesora y la de supervisión la delimita con precisión Ramos Fresno (2016) al expresar: “La función asesora, a diferencia de la función de supervisión, no es vinculante ni preceptiva, ni tiene efectos punibles, y se puede llevar a cabo a petición del asesorado o a iniciativa del inspector”. En el proceso de avance de esta función, se pasa del modelo clásico de intervención del inspector para encontrar solución a un problema, al modelo preventivo y colaborativo, en el que, el inspector asesora para prevenir problemas o dificultades de actuación o relación.

Cada vez con más intensidad, su intervención es demandada no ya por los miembros de los equipos directivos, sino por padres de alumnos, profesores y alumnos mismos, que buscan en su persona criterio objetivo para mejor consejo, información y orientación. Aspecto en el que incidir, pues la Inspección también constituye garantía y defensa de los derechos que desde el punto de vista del ciudadano se le niegan o restringen, y esa defensa la ejerce con imparcialidad frente a terceros. El asesoramiento de la IE debe ir unido a su tarea de difusor de buenas prácticas que han resultado exitosas en la resolución de problemas o en la mejora de la práctica docente.

La situación de la IE en el sistema educativo constituye un valor añadido que le proporciona un acercamiento directo a la realidad de los centros, a sus peculiaridades y a su contexto sociocultural. Esta característica, unida a su conocimiento de los documentos institucionales, cuya supervisión tiene encomendada, supone plantear las mejores opciones a tomar en cada momento y situación.

G) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.

Junto a la visita, la atribución de emitir informes es un elemento básico de la actuación inspectora. La Inspección informa a la Administración de todo aquello que por una razón u otra se derive de su contacto con la realidad educativa, inequidades, oferta y demanda educativa, ... no solo para conocimiento de hechos o estado de los centros, sino para conformar idea general y opinión de situaciones producidas por cuestiones de base social, desviaciones de

la norma o de la aplicación de leyes, reglamentos o cualquier otra normativa emanada del Estado o de las CC.AA. Una acción de mejora del sistema educativo necesita de una información veraz y objetiva de los funcionarios que están en contacto con la realidad educativa en los centros.

En su función de garantía de la calidad de la educación, la Inspección de educación debe informar a la Administración de todo lo relativo a la profesión docente, y en concreto de sus necesidades y problemas con los que se encuentra para desarrollar su labor con eficacia, tanto en la enseñanza pública como en la concertada.

Todos los datos y la información objetiva recogida por los técnicos, analizados profesionalmente y puestos a disposición de la Administración educativa, contribuirán a la mejora de la calidad de cada centro (que se beneficia del conocimiento y experiencia global) y del sistema educativo en su conjunto (pues la suma de matices enriquece al producto).

De igual modo, su intervención en las presidencias de los Servicios de Apoyo a la Escolarización, le aporta una situación privilegiada de observador de la oferta y demanda educativa de su zona, conociendo de primera mano las ratios en cada centro, la disposición de las familias, las plazas de acnee's, ... de tal modo que no solo supervisa que todo el proceso se desarrolle atendiendo a la norma, sino que sus datos y valoraciones serán muy útiles a la Administración para tomar decisiones globales que mejoren la asignación de recursos públicos.

H) Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.

Este apartado nuevo que añade la LOMLOE viene a incidir en una de las funciones que ya hemos destacado anteriormente, y que refleja la inquietud por el tema de la convivencia en los centros educativos. Tema que no es novedoso para la Inspección de educación puesto que le ha prestado desde siempre un gran apoyo, vigilancia y dedicación.

La preocupación de la IE por temas como el clima escolar no puede estar

desligada de su relación con la vida en los centros, por ello siempre se ha visto desde al menos dos ópticas, el clima dentro del aula para aprovechar los procesos de enseñanza aprendizaje, la gestión del aula y la calidad del tiempo eficaz de aprendizaje; y la convivencia en los centros educativos como parte de la formación de los alumnos en valores democráticos y en ciudadanía.

Y esta función tan importante hoy en día significa estar cerca de los centros y de las comunidades educativas. La sociedad está cambiando rápidamente y, en no pocos casos, es difícil enfrentarse al día a día en una escuela, en un colegio, o en un instituto. Por ello, los inspectores deben trabajar con los equipos directivos y con los profesionales, prestándoles su ayuda, experiencia e intermediación pues los problemas no son pocos, desde cuestiones inmediatas como responder a una diversidad cada vez más creciente, o cómo responder a las presiones derivadas de los cambios en las estructuras familiares, o no desfallecer en la lucha continua contra la discriminación en todas sus variantes, de género, de origen, sociocultural, de raza, ...responsables en más de una ocasión de los conflictos de convivencia.

La labor de la IE no solo deriva de sus actuaciones contempladas anteriormente, sino que ha de ampliarse hacia un papel protagonista como verdaderos agentes de cambio en el camino hacia la escuela deseada por todos.



^ Fuente: Elaboración propia con las seis preguntas de R. Kipling

De modo semejante a la seguridad que proporciona el saber que después del 9 viene el 10, para poder cumplir las funciones que la LOE encomienda a la IE, sin distinción de centros públicos o privados, la ley dota a los inspectores de una serie de atribuciones sin las cuales sería difícil poderlas llevar a término, pero que en el caso de su actuación en los centros privados y concertados debe tener presente que su titularidad no es la Admón. educativa, sino que se trata de centros de titularidad privada. El art. 153 de la LOE modificado y ampliado por la LOMLOE describe las **‘atribuciones’** de los Inspectores:

a). Conocer, supervisar y observar todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso.

Una de las razones de ser de la Inspección es la **visita** a los centros educativos. Conceptualmente se la debería considerar como una “actividad” propia de los inspectores de educación, un “medio” a través del cual el inspector puede cumplir las funciones que le son propias en los centros educativos. La Orden 732/2021⁴⁷ de la Comunidad de Madrid la concibe como “una técnica básica para los inspectores de educación y el procedimiento de actuación habitual”. Lo cierto es que constituye la manera habitual de trabajo del inspector y responde a una planificación y a unos objetivos, y siempre enfocada a conseguir la mejora del funcionamiento de los centros.

47 Orden 732/2021, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se desarrolla el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid.

Tanto la LOE como la LOMLOE definen las funciones y **atribuciones** que corresponden a la Inspección de educación y, prácticamente sobre ninguna de ellas el Inspector podría interactuar (incluso con la ayuda de las nuevas tecnologías) si no fuera por medio de la visita. La citada Orden de la Comunidad de Madrid, en su artículo 4 dedicado a La visita de inspección establece claramente que:

1. Los inspectores de educación, según lo establecido en el artículo 5.2.a) del Decreto 61/2019, de 9 de julio, deberán visitar los centros docentes públicos, los sostenidos con fondos públicos, los privados,

Y se han de notar en este apartado 1 del artículo dos consideraciones: la primera referida al tiempo verbal utilizado en su redacción, deberán, no dejando dudas sobre la importancia que desde las autoridades educativas se le atribuye a la misma; la segunda sobre el ámbito de aplicación: todos los centros docentes, ya sean públicos, concertados o privados.

Sin olvidar en el transcurso de las visitas que el inspector no está autorizado para su acceso a determinadas dependencias de los centros concertados por su condición de recintos privados.

Si acorde con la sociedad actual, la evolución de los sistemas educativos, y con la actualización de las funciones asignadas a la IE se está dejando paso al trinomio supervisión-evaluación-asesoramiento, sus actuaciones deben estar sujetas y ser consecuencia de una adecuada planificación; cuya importancia es destacada por todos los autores que han dedicado su tiempo a la actividad de la Administración, entre otros García Ureta⁴⁸ (2006) para quien:

La planificación, como proceso de racionalización administrativa que se traduce en la fijación de objetivos, establecimiento de las conductas a seguir y determinación de los medios (materiales y jurídicos) para llevarlos a cabo, también se plantea en el ámbito de la inspección. Con ello se pueden dirigir las actuaciones inspectoras hacia aquéllos sectores o actividades que resulten más susceptibles de inadecuación o incumplimiento de las normas a las que estén sujetos. (p. 333).

48 García Ureta, A. (2006). La potestad inspectora de las Administraciones públicas. Ed. Marcial Pons (pp. 331-338).

La planificación del trabajo de la IE viene dada por los Planes de Actuación establecidos por la Administración, bien en su nivel técnico, bien en el político. Aunque no todas las ideas y requerimientos de la Administración educativa son trasladables directamente a la IE, pues habrá de considerar sus funciones, atribuciones y su independencia técnica y profesional. Planificación que es demandada desde distintas posiciones profesionales (Tébar, 2019) y que debe combinar el corto y largo plazo, y la correspondiente priorización de las actuaciones, diseñarlas, planificarlas, establecer los objetivos de cada una de ellas, los indicadores de resultados y el correspondiente feed back.

Y el informe final será uno de los valores de la IE, pues traslada desde su experiencia y su carácter técnico, la diversidad de criterios que los inspectores almacenan, la complejidad de cada uno de ellos y la riqueza de matices que se aportan.

Trabajo, intervenciones y en general su actividad profesional ha de estar regida por los tres principios de actuación que le acompañan siempre: principio de legalidad, por el cual, la actuación de la Inspección está siempre vinculada a la ley; principio de independencia, referido a la actitud que debe asumir el Inspector para ejercer sus funciones desde la perspectiva del derecho y frente a influencias extrañas al mismo; y principio de objetividad, que se manifiesta con la profesionalidad de los inspectores en todas sus actuaciones.

b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.

Toda la actividad prevista en la norma y en los Planes de Actuación de la IE no se podría llevar a cabo desde los despachos, es preciso conocer y examinar directamente en los centros la documentación administrativa relativa al proceso de escolaridad de los alumnos y el funcionamiento de los departamentos. El libre acceso a los registros, así como la ausencia de limitación temporal, ha de ser tenida en cuenta por la IE y por los centros educativos, realizándose cualquier supervisión en las dependencias administrativas, bien sea revisión de ficheros, archivos, expedientes o cualquier otra documentación que se considere necesaria, que, sea del tipo que sea, no debe salir de las dependencias del centro educativo. El IE puede extender en el tiempo el examen y comprobación de cuanta documentación necesite en su actuación,

pero ésta ha de hacerse necesariamente en el centro, en ningún caso trasladar actas, expedientes, etc., a los despachos del SIE.

Una de las limitaciones que el inspector no debe olvidar en su actuación es la referida a la protección de datos, para ello deberá tener presente las disposiciones contenidas en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

Cuestión importante es la referida a la intervención de la Inspección de educación y por extensión a la Administración educativa, en los centros privados, pues los centros de titularidad privada no acogidos a concierto educativo alguno, gozan de autonomía para establecer sus normas de organización y funcionamiento, que son de obligado cumplimiento para todos los miembros de la comunidad educativa, de acuerdo con lo establecido en el artículo 115.1 de la LOMLOE:

“Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y en las leyes”.

Teniendo en cuenta lo dispuesto en el artículo 148.3 de la LOMLOE:

3. La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje,..

La Administración educativa solo tiene competencias para supervisar la organización y funcionamiento pedagógico de los centros privados con el fin de garantizar que se cumplan los requisitos establecidos por las leyes y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sean públicos como privados.

Al tratarse de centros privados (no sujetos a concierto), la relación jurídica con las familias de los alumnos nace como consecuencia de un contrato de prestación de servicios pactado entre los padres del alumno y el centro escolar, con prestaciones a favor de tercero (el alumno). En definitiva, relaciones jurídico privadas contractuales en las que ni la Inspección ni la Administración tienen competencias

c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.

La ley confiere a los inspectores la consideración de autoridad pública, pero enmarcada convenientemente en el ejercicio de sus funciones.

Se trata fundamentalmente de tutelar las funciones públicas, con el fin de garantizar el correcto funcionamiento de la Administración, y en especial la actividad de prestación de servicios al ciudadano. Y puesto que la Constitución establece que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, cualquier forma de agresión contra una autoridad educativa, altera la función encomendada constitucionalmente a la Administración educativa.

El jurista Sainz Moreno escribe al respecto:

“Siendo autoridad pública, los inspectores están protegidos penalmente (delitos y faltas contra la autoridad, atentados, resistencia, desobediencia, artículos 550 y siguientes del Código Penal de 1995) pero también pueden ser sancionados si abusan en el ejercicio de su función (art. 404 y siguientes), o cualquiera de los delitos tipificados para las autoridades o funcionarios (art.22)”.

En el ejercicio de sus funciones los inspectores están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico, al igual que el resto de autoridades, de lo cual se entiende que su actividad no puede ser arbitraria, sino que debe estar debidamente fundamentada y resultar conforme a derecho. Al estar protegidos por el Código Penal, aquéllos que opongan resistencia a las actuaciones de la Inspección o las obstaculicen, por hacerlo a una autoridad pública, podrían incurrir en un delito de desobediencia.

Distinta a la autoridad pública, es la autoridad profesional, que le vendrá dada por su eficaz práctica inspectora a lo largo del tiempo. Recuérdese la diferencia entre *auctoritas* y *potestas*.

En lo específico de su intervención en los centros concertados, la IE ha de tener en cuenta a la titularidad, y de modo similar a su actuación en los centros públicos, es de buen criterio el concertar con antelación la visita, de tal modo que

sea acompañado en su recorrido por las distintas dependencias del centro, bien por el titular, el director, o bien por cualquier otro cargo directivo que pueda resolver las dudas que al IE se le presenten, o le facilite el acceso a dependencias donde se desarrollen actividades educativas.

d) Participar en las reuniones de los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, respetando el ejercicio de la autonomía que la Ley les reconoce, así como formar parte de comisiones, juntas y tribunales, cuando así se determine.

Este apartado de las atribuciones debería desglosarse en dos partes, pues son completamente diferentes y sin ligazón entre sí. La primera parte se refiere a su participación en los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, y ello deriva no del principio de jerarquía administrativa, sino de su intervención para cumplimiento de sus funciones, en especial de asesoramiento y orientación. Obsérvese que no se tiene competencia para convocar los órganos mencionados, ni tampoco para presidirlos, funciones ambas que se reservan al director o directora, como disponen LODE (apartado 2 del artículo quincuagésimo cuarto:

“2. Las facultades del director o directora serán:

c) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.

Y LOMLOE: Artículo 132. Son competencias del director o directora:

i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.

Por tanto su participación en los mismos debe derivar en el cumplimiento de las funciones que tiene asignadas y en función de las circunstancias, deba considerarse del interés público a alcanzar.

La Comunidad de Madrid, en su Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa en la Comunidad de Madrid, va más allá en las atribuciones de los IE pues en su art. 5.2 en el cumplimiento de las funciones de inspección y dentro de sus atribuciones, los Inspectores de Educación podrán realizar, entre otras, las siguientes actuaciones:

c) Convocar reuniones con los distintos sectores de la comunidad educativa y participar, si procede, en reuniones de los diferentes órganos del centro.

Cuestión que es reafirmada y explicitada en su Orden 732/2021⁴⁹, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se desarrolla el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid:

Artículo 19. Convocatoria y participación en reuniones

1. Según lo dispuesto en el artículo 5.2 c) del Decreto 61/2019, de 9 de julio, los inspectores de educación, en el ejercicio de sus funciones, tendrán la atribución de convocar reuniones con los distintos sectores de la comunidad educativa y participar, si procede, en reuniones de los diferentes órganos del centro.

2. La convocatoria de reunión a los distintos sectores de la comunidad educativa se deberá realizar con el tiempo suficiente, será comunicada al director y, en su caso, al titular del centro, para su traslado a los miembros convocados. Asimismo, deberá informar del objeto de la reunión.

De la redacción de la ley y del decreto no se deduce directamente la potestad de los inspectores de convocar reuniones en los centros concertados, sin embargo, la Orden de Inspección citada, sí que especifica que la convocatoria deberá ser comunicada al director, en el caso de los centros públicos, o al titular del centro en el caso de los centros privados.

e) Elevar informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente.

Las actuaciones de la Inspección de educación comunicando datos, consideraciones y propuestas, se han de trasladar a los órganos superiores en forma escrita, y ello se realiza por medio del documento administrativo conocido como Informe. Mucho se ha escrito sobre el mismo, destacando la aportación de la Comunidad de Madrid, que ha desarrollado no sólo el concepto del mismo, sino su estructura y técnica; servirá como guía o referente en el futuro

⁴⁹ Orden 732/2021, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se desarrolla el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid

para uniformar las relaciones escritas con la Administración y a partir de su descripción recibir ampliaciones y mejoras.

Es conveniente recordar la estructura del informe según la propuesta del artículo 13 de la mencionada Orden 732/2021 de la Consejería de Educación y Juventud:

Estructura del informe

El informe de inspección tendrá, con carácter general, la siguiente estructura:

- 1. Encabezamiento con fecha de emisión, origen, destinatario y solicitante del informe, en su caso.*
- 2. Asunto y encuadre dentro de las actuaciones del Plan General de Inspección.*
- 3. Descripción de los hechos.*
- 4. Actuaciones de la Inspección Educativa, si procede.*
- 5. Referente normativo.*
- 6. Análisis de los hechos, de acuerdo con el referente técnico-normativo.*
- 7. Consideraciones tenidas en cuenta por el inspector, si procede.*
- 8. Posibles conclusiones y propuestas que correspondan.*
- 9. Firma electrónica del inspector o inspectores que emiten el informe.*
- 10. Visto bueno del inspector jefe de distrito o en su caso del inspector jefe del servicio.*

Por último, es evidente la relación y el ajuste que el Informe como documento administrativo y elaborado y firmado por funcionarios, debe tener con lo dispuesto en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común, así lo expresa el artículo 15:

Plazos de emisión de informes

1. El plazo para la elevación de un informe solicitado por un órgano competente de la Administración educativa será con carácter general de diez días, según se establece en el artículo 80.2 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común, salvo que el procedimiento específico por el que se solicita el informe permita otro plazo mayor o menor.

f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educa-

tivas, dentro del ámbito de sus competencias

Las atribuciones e) y f) están íntimamente vinculadas a la organización jerárquico-burocrática de las Administraciones Públicas, cuyos principios de actuación derivan principalmente de la Constitución, y se encuentran recogidos en los principales textos legales, así en las leyes 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, y en la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

Y la base de todo el ordenamiento jurídico administrativo se encuentra en la Constitución Española de 1978 que establece en su artículo 103:

1. La Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho.

Siendo el eje sobre el que gravita la actuación de la Administración la afirmación de que ‘la Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales’. Por lo tanto, el interés general se configura como un principio que debe estar presente y guiar cualquier actuación de la Administración. Y a continuación expresa los principios que deben regir en sus actuaciones: eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación. En lo relativo a las actuaciones de la IE no sería necesario realizar un gran esfuerzo argumental para sostener que los dos primeros son los que conectan con la finalidad de alcanzar una actuación administrativa eficaz, el primero por objetivo y el segundo como medio para conseguirlo.

Con el principio de eficacia la Administración Pública buscará la consecución de los objetivos marcados de interés general, sujeta a ofrecer calidad en todos sus procesos y con una gestión económica adecuada. El principio de eficiencia va más allá, pues no se limita a alcanzar las metas planteadas, sino que atiende a la optimización en el uso de los recursos materiales y humanos para la consecución de los mismos (Con un gasto determinado, elegir la alternativa que lleve al mejor cumplimiento de los objetivos generales, y; entre varias alternativas que conllevan al mismo cumplimiento fijado, elegir la que comporta menores costes).

La Administración *pública* en virtud del principio de jerarquía ordena y organiza verticalmente las relaciones competenciales entre órganos en los que existe una relación de subordinación, así el órgano superior ordena el ejercicio del órgano inferior mediante diversas formas escritas de manifestación de su voluntad.

Del vértice de la pirámide jerárquica se transmiten mandatos o decisiones que pueden ser de distinta naturaleza: reglamentos internos, órdenes, instrucciones y circulares, y órdenes de servicio.

La jerarquía administrativa supone la atribución del poder de mandar para conseguir un objetivo determinado por las cúpulas políticas y administrativas superiores y ser eficientes en la consecución del mismo; supone una jerarquía funcional al implicar por una parte una aceptación y cumplimiento de los mandatos superiores, y por otra el deber de respeto y obediencia del subordinado jerárquicamente. Este principio es preciso estudiarlo aparte y con detenimiento en el caso de los tribunales, pues éstos se crean con vocación de neutralidad, siendo actividades técnicas muy especializadas que deben tener la necesaria independencia y profesionalidad en su actuación.

La situación del Servicio de Inspección Educativa dentro de la pirámide administrativa conlleva la sujeción a los principios de actuación establecidos para toda la Administración pública. En consecuencia, el inspector trabajará siempre con “objetividad” y con “sometimiento pleno a la ley y al Derecho”, lo cual excluye la utilización de medios discriminatorios o basados en razones subjetivas.

La doble dependencia funcional y orgánica de la Inspección de educación no debe llevar a olvidar el verdadero sentido de su actuación con respecto al principio de independencia. Por un lado, algún sector profesional con el fin de evitar dicha doble dependencia y las consecuencias que de ella se derivan y, con el fin loable de elevar el estatus administrativo de la IE, ha planteado en el pasado una propuesta de pasar su dependencia exclusivamente del Parlamento, a este respecto, el razonamiento aportado por el Inspector E. Ramírez (2021) en su escrito sobre el artículo 27.8 CE y la Inspección, aporta solución de invalidez a la propuesta al afirmar:

Una dependencia de la Inspección de Educación del Parlamento, al estar obviamente afectada por la organización de los partidos, perdería dos esenciales notas de su identidad: la neutralidad y la independencia de su criterio técnico. (p. 29)

Por otra parte, el novedoso artículo 153.bis de la LOE que proporciona algunos de los principios de actuación de la IE, expresa claramente la “independencia de criterio técnico”. Algo que pertenece al bagaje de actuación de la Inspección, pero que ahora orla sus facultades aunque solo viene a recoger lo que la IE ha venido haciendo al rechazar cualquier presión por parte de personas (directores, equipos directivos, profesores o padres), o de grupos (económicos, religiosos o ideológicos) que tratara de influenciar su actuación y correspondiente informe. Esa independencia y la no manipulación de la información son una garantía para la Administración y para los derechos de los ciudadanos, cuya salvaguardia constituye una de las razones del trabajo profesional de la IE.

En +

La LOMLOE añade a la LOE una nueva disposición adicional cuadragésima octava, con la redacción:

Cambio de las funciones del personal docente. Los funcionarios docentes que muestren una manifiesta falta de condiciones para ocupar un puesto docente o una notoria falta de rendimiento que no comporte inhibición, podrán ser removidos de su puesto de trabajo y realizar otras tareas que no requieran atención directa con el alumnado. La remoción ha de ser consecuencia de un expediente contradictorio que finalice con una evaluación negativa realizada por la inspección educativa.

Se hace intervenir a la IE con una de las características con la que a veces se la identifica en los centros educativos. Y se echa de menos que el legislador hubiera asignado una intervención positiva en su actuación. Pongamos una realidad.

Es frecuente que en la visita, que no será única, el Inspector del centro educativo determine que tras ‘Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento del centros educativos’, su propuesta sea favorable. Del mismo modo, al ‘Supervisar la función directiva’, declara que la actuación de

dicho funcionario es positiva para el funcionamiento del centro, para la mejora del sistema educativo y, que incorpora con su trabajo un plus de calidad. Y algo tan claro como el *'Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo'*; o su actuación clara y decidida en favor del *'cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres'*, llevarían como colofón del análisis de todo ello que el director/a del centro está desarrollando su labor a satisfacción plena de la supervisión del Inspector.

Por experiencia sabemos que tras analizar la actuación de los directores en los cuatro ámbitos que se exponen a continuación, encontramos un buen número de directores que realizan sus responsabilidades de modo excelente:

- **Liderazgo:** pedagógico en todos sus ámbitos; incremento de participación en proyectos y programas institucionales (bilingüismo, FP dual, programas de excelencia, de innovación); dinamización de los órganos colegiados; actualización del PEC; impulso a la digitalización en todas sus vertientes; planificación de evaluación interna del centro y adopción consecuente de planes de mejora; fomentar sin desánimo la formación continua del profesorado.
- **Relacional:** mejora de la convivencia; de la participación de los distintos componentes de la comunidad educativa; atención a las familias; atención a la diversidad; prevención del absentismo escolar; así como su colaboración con la Administración educativa.
- **Gestión:** de los órganos colegiados y de coordinación docente; gestión económica, académica y administrativa; gestión del estado y mejora de las instalaciones y; adecuada gestión de los recursos materiales y humanos.
- **Resultados:** de las evaluaciones internas y externas; mejora de los resultados académicos; evaluación de los resultados por el Claustro y el Consejo Escolar; grado de satisfacción de los distintos sectores de la comunidad.

Encontramos un buen número de directores que realizan sus responsabilidades de modo excelente.

Entonces también sería de aplicación el apartado referido a *'Emitir los informes que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa'*. Se trataría de informar a las autoridades educativas de las que dependen tanto el centro educativo como el Inspector, en su labor funcional y gracias a su privilegiada situación de nexo de relación entre ambos, no bas-

tando con la aprobación de su labor en una felicitación verbal y personal, o un certificado genérico anual, sino que se debería reconocer expresamente su trabajo como factor impulsor de la calidad en la educación, y al mismo tiempo felicitarle por el esfuerzo que él como director del equipo de dirección está desarrollando con empatía y eficacia al servicio de toda la comunidad educativa. Iniciativa que no es nueva pues se ha hecho en épocas anteriores, y de la cual existen muchos y buenos documentos. Podemos recordar el RD de 27 de marzo de 1896 en el que se aprueba el Reglamento para la Inspección de la enseñanza, en su exposición de motivos, se contiene parte importante de la acción de la Inspección de educación que se mantendrá, con distintos matices y muchas mejoras, a lo largo del tiempo: *Esta inspección, más que una vigilancia desconfiada y recelosa, es la acción del Gobierno, mediante la cual estimula a Profesores y alumnos, premia al que lo merece, ...* Como ejemplo más actual y muy ilustrativo se puede citar el que nos dejó el Inspector de la escuela del pueblo manchego de La Roda en su Libro de visita:

“Las impresiones de la Inspección sobre esta escuela no pueden ser más optimistas y ellas por sí solas son motivo bastante para felicitar a la Directora Doña María de los Remedios López. Los niños y niñas que a esa escuela asisten reciben una educación tan esmerada que excede de lo que lógicamente cabe esperar con arreglo a la corta edad de los niños. Es tan excesiva la asistencia que parece imposible que en esas condiciones pueda darse enseñanza alguna provechosa”. “Considerando la gran vocación que siente por la carrera que ejerce, la Inspección le concede un voto de gracias en nombre de S.M. el Rey a los efectos procedentes”.



^ Homenaje a las Maestras y profesoras.

¡Qué buen ejemplo en positivo, se reconoce, y también felicita, y anima, y alienta a los funcionarios docentes en su actuación!.

III.3. La Inspección y la autonomía de los centros.

La autonomía es el gran mensaje de la LOE y las posteriores LOMCE y LOMLOE. Dar autonomía a un centro educativo implica conceder mayor protagonismo a su dirección, cuyo director será responsable de liderar el claustro para la consecución de mejores metas educativas y, de modo semejante a como una orquesta no es la suma de las acciones de los solistas que la componen, (o en términos futbolísticos, recordando la motivación a sus jugadores de Alfredo Di Stéfano: “Ningún jugador es tan bueno como todos juntos”), el resultado final en un centro educativo con el liderazgo del director, tampoco será la mera suma de las acciones de sus profesores.

García Ramos (2002) en su estudio sobre la calidad de las instituciones educativas, pone énfasis en tres dimensiones básicas condicionantes de la calidad: liderazgo, trabajo en equipo y clima institucional. Los directores al ejercer su papel de liderazgo son los encargados de aumentar, de impulsar la inteligencia colectiva; y la responsabilidad que se les confiere con la autonomía lleva aparejada la exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados.

La tendencia actual de mayor autonomía a los centros aboga por una más necesaria inspección, por cuanto debe comprobarse el respeto a las normas legales básicas y, sobre todo, los resultados de esa autonomía (*accountability*) en el rendimiento educativo. La actuación de la inspección ha de respetar la autonomía de los centros y sus características especiales derivadas de su titularidad, así, su intervención es plena en los centros públicos; limitada en los centros privados sostenidos con fondos públicos al no poder aplicar todas las disposiciones aunque sean de obligado cumplimiento para los centros públicos (resoluciones, circulares, instrucciones,..); y mínima en los privados.

La supervisión de las condiciones iniciales necesarias para la autonomía de los centros y el posterior mantenimiento de las mismas corresponde a la IE, que mediante su acción, informará a la Administración de la correcta adecuación a la norma y al compromiso adquirido. Su cometido y responsabilidad no termina con los requisitos previos e iniciales, sino que ha de proyectarse hacia el futuro en el seguimiento de los proyectos, en el análisis de los resultados que se van obteniendo, en el apoyo al equipo directivo personalizado en su director, en la evaluación de los

planes y, como consecuencia de las mismas, en la propuesta de medidas específicas para corregir las desviaciones y enfocar la actividad docente para la consecución de los objetivos propuestos. De este modo, la actuación global y genérica de la Inspección de educación pasa a tener una dimensión doble:

a) Como garante de la autonomía del centro, constatación del cumplimiento de las condiciones, tutela de la legalidad y apoyo en el proceso.

b) Como elemento favorecedor de la calidad de la educación, potenciando sus funciones de asesoramiento y evaluación.

La IE debe reflexionar sobre su actuación bidireccional en los centros educativos, así, deberá proponer a la Administración que disponga los medios y recursos necesarios para que los centros puedan desarrollar con eficacia sus proyectos. Sin recursos, la autonomía se queda corta de miras, sin dotaciones los centros no podrán compensar carencias educativas individuales o sociales en las que están inmersos. Del mismo modo, debe tener presente que uno de sus objetivos es el de que los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades, para ello deberá fomentar la equidad y la igualdad de oportunidades no solo desde un punto de vista profesional de servidor público, sino desde un punto de vista ético, y por qué no, económico.

Y si ha de ser un factor que favorece la calidad de la enseñanza, no puede dejar de pensar en el futuro de los alumnos, por lo que ha de estimular y fomentar en los centros una enseñanza en la que la **creatividad** esté presente. Destacar que las sociedades avanzan no por la rutina, sino por la creatividad en sus distintas fuentes, en las ciencias, las artes o el humanismo. Hay personas que son creativas por naturaleza, pero la creatividad también se puede entrenar, y al IE le corresponde animar en las diferentes estrategias: mapas mentales, conexiones cruzadas o la inspiración aleatoria, y hacer propuestas en ese sentido, ya sean las de mejorar la observación (estableciendo conexiones), el estímulo del juego (con conexiones verbales, visuales, físicas, eclécticas,..), o la creación de algo cada día (a través de variaciones: de signos o de palabras); y en la extraordinaria conjunción de números y letras, uno de los mejores ejemplos nos lo proporciona J. Margarit⁵⁰, arquitecto y poeta, que sabia y artísticamente demuestra que ambas se complementan, *la ciencia convence, la poesía conmueve*.

⁵⁰ Joan Margarit, Premio Reina Sofía de Poesía 2019. Premio Cervantes 2019.

La mente humana es libre, y la de los alumnos más todavía por no estar constreñidos por historia, religión, etc., y especialmente destaca su capacidad imaginativa para contemplar múltiples posibilidades y pensar en objetos, formas, rutas, situaciones diferentes de las que se les presentan.

Un buen profesor introduciendo a los alumnos en la creatividad de un artista como Chema Madoz, puede equivaler a despertar en muchos de ellos ese punto especial para mirar la realidad. Y como no, insistir en el potencial creativo que tiene el ajedrez, juego por todos conocido y que en los centros educativos introducen especialmente los profesores de historia y los de matemáticas para explicar las progresiones. Ante un tablero el alumno se enfrenta a la reflexión, la memoria, las reglas, la geometría con sus líneas verticales, horizontales, paralelas o diagonales, el respeto al rival, la deportividad, y especialmente a la creatividad del caballo, sin la cual el juego no tendría la magia que deslumbra.



La IE ha de ser proactiva con los centros, ayudando en las propuestas, identificando áreas de mejora, colaborando en lo posible en las investigaciones e innovaciones en las que participen. Pero a su vez recordando la importancia crucial de la educación considerada de forma global, que no debe limitarse a la adquisición de los conocimientos y competencias que cada materia proporciona, sino también a la impregnación de valores como la convivencia, la ciudadanía responsable, la solidaridad o cuestiones referentes al desarrollo de su personalidad, su ser, saber, saber hacer y querer hacer; en definitiva, se trata de, como decía el escritor y filósofo francés Montaigne (1533-1592) en sus Ensayos, que la educación de nuestros alumnos consiga cabezas ‘bien hechas’ más que cabezas ‘bien llenas’.

Siendo muchas y muy importantes las dimensiones y actuaciones que la IE puede realizar en los centros, la cuestión estará en la forma de llevarlas a cabo y la continuidad de las mismas, por ello, el Inspector ha de utilizar la primera herramienta de que dispone que es la ‘visita’ al centro educativo, pues es donde se pondrán en marcha todas las funciones y atribuciones que le son propias.

Existe una correlación positiva entre la mejora del rendimiento escolar y docente y la intensidad y frecuencia de las visitas de inspección (Ehren & Visscher, 2008), aunque evidentemente, el número de visitas per se no desemboca directamente en la mejora de los resultados, sino que es precisa una retroalimentación de calidad por parte de la acción inspectora y en la que la función de asesoramiento del inspector juega un papel determinante.

En la visita es importantísima la competencia comunicativa por parte del inspector de educación, por eso es conveniente practicarla (el buen comunicador no nace, se hace), y no olvidar que de acuerdo con las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), la competencia comunicativa se desarrolla mediante la integración de las competencias orales y escritas:

Competencia de comunicación	Oral	Escrita
Comprensión	ESCUCHAR	LEER
Expresión	HABLAR	ESCRIBIR

Se concentran en el cuadro de doble entrada los elementos básicos que debe seguir el inspector en su actividad en los centros, desde la lectura y análisis de la documentación pertinente, pasando por la escucha de los problemas, las circunstancias, y las propuestas que los miembros de la comunidad educativa plantean, un diálogo cercano con todos ellos, hasta la plasmación final de informes, reseñas u otros documentos relacionados. Tanto desde la Administración como desde los centros educativos se buscan inspectores que comuniquen bien, la parte humana es fundamental (y aquí se ha de recordar una de las máximas no escritas de la IE, el Inspector puede ser todo lo cercano que su naturaleza le dote, pero hay dos cuestiones en las que no debe entrar en su proximidad con los directores, equipos directivos, ni profesores, son los temas tabú de la religión y la política), puede ser un buen inspector en lo técnico, pero también debe tener claridad mental y expositiva, porque si es incapaz de establecer una comunicación fluida y clara con directores, profesores,...entonces?

Puesto que la acción de la Inspección no se circunscribe a la Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría, sino que en no pocas ocasiones se reúne con colectivos más numerosos, el Inspector en su fase comunicativa ha de cuidar la preparación de dichas reuniones. Así, en sus interacciones con los centros, ya sean equipos directivos, profesores o reuniones con la comunidad educativa, el Inspector no debe dejarse llevar por divagaciones o ideas dispersas, sino que hará bien en centrarse en comunicar con efectividad la idea principal de la reunión. Y para ello, analizar con cuidado sus interlocutores, pensar que lo normal es la diversidad, y por tanto, no dar nunca por sentado que ciertos conceptos forman parte del bagaje cultural o profesional de todos los que le escuchan; conocer bien el auditorio y su composición constituirá la primera premisa a la hora no ya de enfrentarse, sino de abordar la comunicación.

Y si la preparación de la reunión requiere de los conocimientos sociales, no es menos cierto el esmero con el que debe realizar su intervención con los profesionales, así, preparar el orden del día, los temas a tratar y la duración de la reunión. El Inspector debe ser suficientemente humilde para reconocer que no es un profesional de la comunicación y por ello esforzarse en preparar su mensaje con conciencia y profesionalidad. Organizar los contenidos, avanzando hacia el tema principal y pensar en las conclusiones que al final han de prevalecer en la mente de los asistentes.

Es conveniente además de interesante, disponer de un esquema para desarrollar la reunión, y para ello nada más útil que utilizar la estructura argumental que normalmente sigue la literatura, el cine o el teatro, sólido en las tres fases de: exposición, nudo y desenlace. Así, en la primera fase después de la presentación, se comenzará la información relativa a los contenidos, con un carácter formal, emotivo, pero profesional. Debe quedar claro el motivo de la reunión, no se trata de rellenar el tiempo, ni de una toma de contacto, la reunión se convoca por una cuestión determinada y con objetivos concretos. Lo que se pretende es comunicar, no dar una charla, para ello, es preciso ser muy pedagógico, y como se sabe, la pedagogía va de la mano de la sencillez. En la segunda fase es donde se ha de realizar la exposición central motivo de la reunión, con la solidez que proporciona la base normativa y la calidad que aporta la Inspección de educación. Los interlocutores normalmente reciben mal una batería de malas noticias, por ello es conveniente el exponer la situación, sin buscar culpables, y sobre todo levantar las miras y hacer

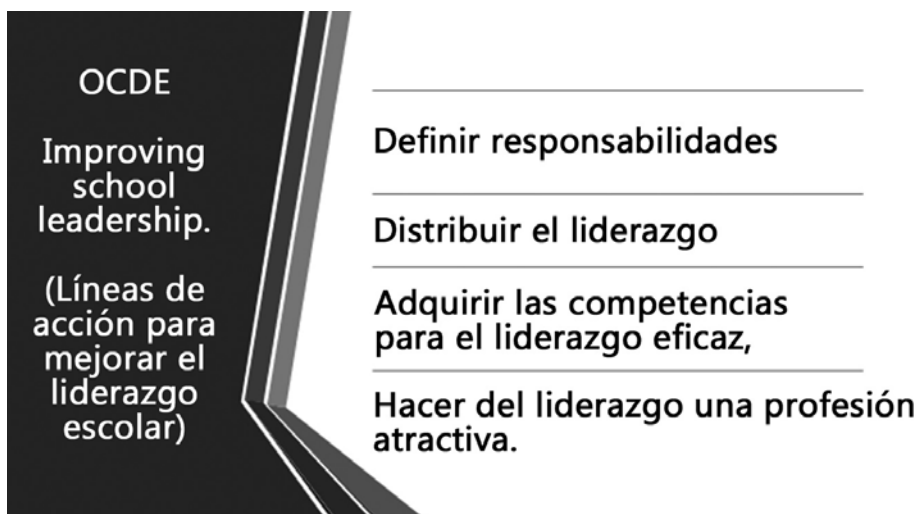
en consecuencia con los hechos, propuestas factibles, que se puedan realizar por los implicados, ya sean profesores, jefes de estudios o directores. Para el desenlace es conveniente hacer un pequeño resumen de lo tratado, con las ideas básicas que se pretendían transmitir y con las propuestas claras y precisas que realiza el Servicio de Inspección.

Y es que en la actuación de la IE en los centros educativos, se debería parafrasear al poeta León Felipe:

*Sistema, inspector, sistema.
Empieza por contar las piedras,
luego contarás las estrellas.*

III.3.i. La IE con la dirección

Autonomía y cambio de rol de los directores suponen nuevos retos para la actuación de la Inspección en los centros concertados, donde una primera intervención será en, con y sobre la función directiva entrando en contacto con equipos directivos preparados, formados y motivados, liderados por directores que gestionan adecuadamente los recursos, materiales y humanos; con amplio margen de autonomía para definir los proyectos (pedagógico, de gestión y organizativo), y llevarlos a término.



Según B. Pont (2015), la evidencia empírica y los resultados de los estudios realizados en los países de la OCDE (2006, 2013), confirman la correlación positiva entre la autonomía que ejerce el director y los resultados del centro; y en paralelo, el programa de la OCDE *Improving school leadership* propone para mejorar el liderazgo escolar, cuatro líneas de acción:

- definir las responsabilidades,
- distribuir el liderazgo,
- adquirir las competencias para el liderazgo eficaz y,
- hacer del liderazgo una profesión atractiva.

La LOMCE haciéndose eco de dichas tendencias reconocía la importancia del director (a veces en detrimento del claustro y del consejo escolar), dándole más competencias para ejercer su labor y adoptar las medidas pedagógicas, económicas y organizativas necesarias. Con la publicación de la LOMLOE se vuelve a las competencias que le otorgaba la LOE.

La intervención de apoyo y asesoría de la IE a los directores es totalmente necesaria, pues comprometidos con el proyecto educativo del centro o con el proyecto propio, tienen un catálogo de **responsabilidades** cada vez mayor (relación con la titularidad, relación con la administración educativa, recursos humanos, recursos telemáticos para atender a los alumnos durante la pandemia y después, gestión financiera, incorporación de las nuevas tecnologías, atención a las familias, evaluaciones internas y externas, etc., etc.); unos condicionantes novedosos pero de importancia creciente en la actividad educativa, así, alumnos más independientes, aulas con más diversidad, inmigrantes de distintas procedencias, convivencia en el centro, acoso escolar, familias con problemas relacionales,...y una actividad de gestión y administración que se ha visto multiplicada por la Administración educativa con proyectos, planes de mejora de resultados, atención a la diversidad, resultados de las evaluaciones, Plan de convivencia, programaciones didácticas, memoria anual, etc., etc. Para acometer tan importantes responsabilidades son necesarios profesionales formados, preparados, motivados, líderes, independientemente de si se trata de dirigir centros públicos o concertados.

Una de las responsabilidades de los equipos directivos radica en la adopción de medidas tendentes a la consecución de un equilibrio en la vida del claustro de sus profesores. A nadie se le escapa la “feminización” del sector de la educación, al

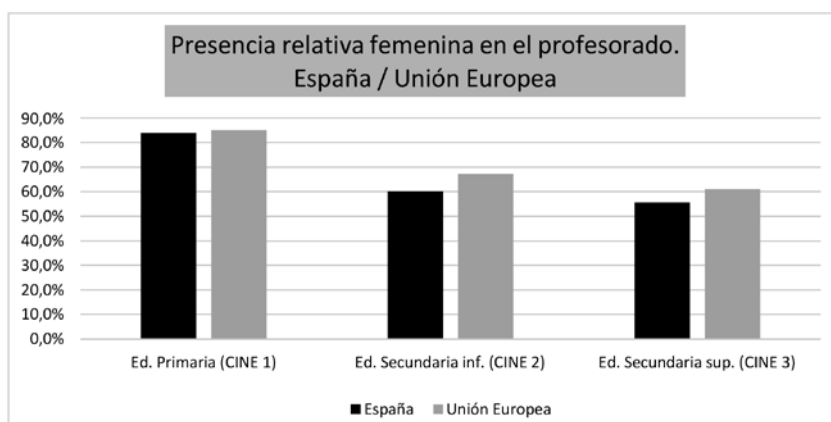
ser evidente la proporción de mujeres en prácticamente todos los claustros. Pero esta realidad debe ser tomada con precaución, pues si bien las profesoras son más emotivas, activas y pacientes con los alumnos, el contraste con la mayor rigidez del sector masculino del profesorado hace que la mezcla enriquezca los claustros de los centros educativos.

La idea que predomina en la enseñanza respecto al grado de feminización de la profesión docente es que es muy alta, sin embargo al compararla con los países del contexto europeo, se aprecia que, siendo verdad, España no es una excepción, es más, está por debajo de la media.

En el siguiente gráfico se muestra la presencia relativa femenina en el profesorado en la Educación Primaria (CINE1) como en la Educación Secundaria, dividida esta última en inferior (CINE 2) y superior (CINE 3).

En cualquier caso, se aprecia que la presencia femenina es mayor en la Educación Primaria que en la Educación Secundaria y, que en todos los niveles, el porcentaje de mujeres sitúa a España en los últimos lugares de la clasificación de los países europeos, deshaciendo un mito de la profesión.

GRÁFICO I. Presencia femenina en el profesorado en los distintos niveles. España/ Unión Europea

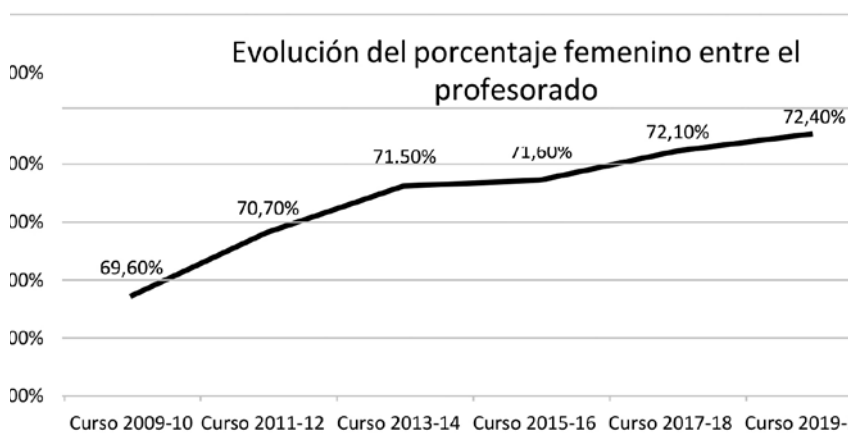


^ < <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c207.xlsx> >

^ Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Consejo Escolar del Estado y los de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación.

En cuanto a la distribución por tramos de edad y por sexo del profesorado de centros públicos y privados de Enseñanzas de Régimen General a nivel nacional, la Estadística de las enseñanzas no universitarias proporcionada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional señala que la situación es similar en ambos tipos de centros, con independencia de la titularidad.

GRÁFICO II. Evolución de porcentaje femenino entre el profesorado en los centros educativos que imparten Enseñanzas de Régimen General en España.



< <http://ntic.educacion.es/cee/informe2021/i21c207.xlsx> > ^ Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados por el Consejo Escolar del Estado y los de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación.

Un elemento importante en la acción de la Inspección de educación con los centros, y que se puede englobar en su faceta de asesoramiento, es la referida a la continua rotación de las plantillas. En muchos centros se dan altas tasas de rotación, con consecuencias negativas para el propio centro. No olvidemos que los centros concertados tienen una mayor autonomía en cuestiones de personal, de tal modo que su decisión respecto a la organización y gestión de los recursos humanos es muy amplia. Pero también hay que tener presente que la estabilidad del profesorado en los centros conduce a un mayor compromiso con la organización, un mayor rendimiento laboral, facilidad para planificar los currículos y programaciones, un mayor y mejor clima de trabajo, mayor productividad y mejora de la calidad del servicio educativo prestado.

Al renovar la dirección de los centros educativos, es frecuente que se tienda a pensar equivocadamente que las personas más inteligentes serán las más exitosas para el cargo, pero sin embargo, el cociente intelectual (ci) no es la variable más idónea para la elección de director. El ensayista A. Takahashi (2006) no recuerda que Einstein fuera elegido director, pero sí su filosofía de vida: “Los ideales que han iluminado mi camino y que, una y otra vez, me han dado coraje para enfrentar la vida con alegría, han sido el Bien, la Verdad, y la Belleza”; debería pensarse más bien en un sistema de selección en donde primara no solo la preparación sino también el “sustrato emocional” de cada aspirante. La IE interviene de forma distinta en los procesos de selección y evaluación de los directores, así, mientras que en los centros públicos participa directamente, en cambio, en los concertados se limita a comprobar el cumplimiento de determinadas condiciones iniciales; pero en ambos casos, su intervención será un buen momento para ejercer sus funciones de asesoría, por sus conocimientos técnicos y por su experiencia con los problemas de la dirección. En la nueva redacción dada a los artículos 133 a 137 de la LOE por la LOMLOE, que regulan el proceso de selección y nombramiento de directores en los centros públicos, se dispone que dicho proceso se efectuará mediante concurso de méritos entre funcionarios docentes conforme a los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad. Algunas CC.AA. entre las que se encuentra la Comunidad de Madrid, han ampliado el número de miembros de la Comisión evaluadora de los candidatos para dar entrada a la Inspección Educativa, que tendrá entre sus funciones la de valorar el Proyecto de Dirección en los casos de ‘selección’ de directores, o la actualización del mismo si se trata de ‘renovación’ del director. Una vez dotados los procesos con las garantías procedimentales adecuadas, el siguiente paso será el de determinar la calidad y viabilidad de los Proyectos de Dirección presentados, para lo cual se tendrán en cuenta: los objetivos, líneas de actuación, planes de mejora e innovación y, los instrumentos previstos para la evaluación del proyecto, con la consideración de los ámbitos: gestión y administración, organización pedagógica, relaciones institucionales y resultados. Queda evidente el diferente grado de implicación de la IE en cada uno de los casos de centros públicos o de centros concertados.

Por otra parte, hay que tener siempre presente que uno de los aspectos más importantes en la figura del director es el ejercicio de su rol de liderazgo, que se expresará de diversas maneras: respecto al exterior, pues la sociedad y más en concreto las familias, ante cualquier duda o consulta referente a cuestiones educativas acudirán al director como responsable último de los procesos de enseñanza aprendi-

zaje que se desarrollan en su centro. Respecto al interior en el doble aspecto de desarrollar entornos y condiciones favorables para el desarrollo de las competencias y la motivación de los profesores; y finalmente, con la conciencia de modelación de actitudes y conductas que se ejercen sobre el alumnado con sus actuaciones.

Una vez elegido el director, la siguiente fase es la de **distribución del liderazgo**, con la asignación de responsabilidades a los profesionales de su confianza, que tienen completa dedicación a cada una de las competencias docentes asignadas y que actúan coordinados y dirigidos por el director en pro de la consecución de los objetivos y el fin marcados en los proyectos. Rodearse de buenos profesionales es condición necesaria, aunque no suficiente para tener un buen equipo directivo, compuesto al menos por jefe de estudios y secretario. La segunda condición es delegar autoridad, es preciso dar confianza al resto de los miembros de su equipo directivo. Motivar, incentivar, apoyar, pero no interferir.

Elegidos director y equipo, se debe prestar especial atención al claustro de profesores, pues dirigir un centro educativo también es dirigir un grupo de profesionales con formación universitaria en distintas ramas del saber, profesores que individualmente considerados, cada uno es especialista en su materia y tiene libertad durante su horario para conducir su clase (dentro de los acuerdos de los departamentos didácticos). Una dirección es algo más que gestionar unos horarios y unas actividades; significa una profesionalidad en la realización, un modelo de actuación y de trabajo, el consolidar una estructura organizativa para la consecución de los objetivos propuestos, significa en definitiva ejercer un liderazgo.

Con directores comprometidos con el PEC. proyecto propio del centro, la IE debe interactuar con la debida diferenciación y personalización, y nunca bajo un prisma de estandarización de la función directiva o de los centros educativos. Ellos son los responsables de aplicar las políticas educativas y de generar un clima apropiado para que profesores y alumnos desarrollen adecuadamente su labor. Las **competencias** que debe manejar un líder educativo son bien diversas, así, en el continuo trabajo en equipo con los profesionales de su confianza; con la adecuada dirección de las reuniones para que sean efectivas y eficaces; para la cada vez mayor intervención en la gestión de los conflictos, generalmente de relación personal e interpersonal; en la negociación con todos los grupos de trabajo que intervienen en los centros educativos; en la fundamental acción de motivación del personal, ya sean profesores o personal no docente, el fomento de la comunicación necesaria

para tratar con todos los colectivos de forma general y con todos los individuos de manera concreta; y finalmente, la evaluación de sus acciones, ya sea trimestral, anual, o cualquier periodicidad que se impongan en sus normas de funcionamiento, pero evaluación necesaria.

Debería ser una obligación para la Administración educativa (centros públicos) o para los titulares (centros concertados) fomentar acciones para atraer y retener el talento, y en paralelo **hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva.**



Aquí la IE como garante de la calidad del sistema educativo debería intervenir para apoyar las mejoras en la profesionalización, los procesos de selección, dotación de incentivos profesionales y personales (especialmente los económicos) y, sin olvidar la importancia de otras compensaciones que hagan atractiva la dirección de los centros educativos.

Y formación, siempre formación; inicial como cualquier profesional dedicado a la docencia, pero también continua para fomentar y desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio de la dirección.

El fomento de la formación continua del profesorado y de los equipos directivos no solo debe ser una preocupación constante de la Inspección en su intervención en los centros de enseñanza, sino que también corresponde a los directores

responsables, no obsesionados con los resultados inmediatos de los alumnos sino con visión a largo plazo de su centro y por tanto de los profesionales que lo forman. No se trata ante un profesor novel que no tiene desarrolladas sus aptitudes y competencias de proceder a la rotación del mismo, sino que el director debe ser consciente de que aprender a enseñar es un proceso con el que no se nace, es necesario construirlo progresivamente, aprender nuevas metodologías, y de ahí que la formación del profesorado se convierta en un proceso activo que aporta beneficios individuales y colectivos. Individuales porque la formación continua genera una satisfacción personal y un enriquecimiento en habilidades y competencias que producen un impacto positivo en su función docente. Colectivos porque al incrementar la formación individual se contribuye a la suma total del profesorado, cualquier incremento, por pequeño que sea, favorece a la realización común que se verá reflejada en todos los sectores, interno organizacional, en las familias, y en el rendimiento del alumnado.

III.3.i.a. Relación con la protección de datos.

La gran mayoría de las veces los centros están tan concentrados en las clases, en las programaciones, las evaluaciones, actividades extraescolares, etc. que no perciben, aunque están inmersos, el cambio de paradigma no ya en la generación de datos, sino en la protección de los mismos, especialmente los de los alumnos.

La protección de datos nace en nuestra legislación del art. 18 de la Constitución de 1978: Sección 1ª. *De los derechos fundamentales y de las libertades públicas.*

- 1. Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.*
- 2. La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos.*

La IE no puede quedar indiferente ante un tema tan importante que afecta a un derecho fundamental de los alumnos matriculados en los centros educativos. Y su intervención no se debe restringir exclusivamente al derecho a la protección de datos, independiente del derecho a la intimidad, sino también, a la diferenciación y distinta protección de dos tipos de datos; los especialmente protegidos (ideología, afiliación sindical y religión) y, los que reciben una protección media (origen racial, salud, vida sexual).

En sus continuas visitas a los centros los IE, entre otras, deben ejercer sus funciones de asesoría en este aspecto concreto, pues, además de la actividad docente que se realiza en las aulas, el centro dispone y utiliza una gran cantidad de datos y de imágenes en redes sociales, en páginas web, revista del centro, reportajes de viajes, de actividades deportivas,.. y cómo no, publicación de resultados de evaluaciones y calificaciones finales.

La pertenencia a la Unión Europea hace que sea de aplicación el Reglamento 2016/679 de Protección de Datos, conocido como el Reglamento Europeo de Protección de Datos (REPD), que establece el consentimiento como base de legitimación para el tratamiento de datos personales. Y en nuestro país, la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de datos y garantías de los derechos digitales.

Así que corresponderá a la IE el asesorar a la Dirección de cada centro para que vele por la correcta aplicación de sus disposiciones, ya que así lo dispone la citada ley orgánica en su art. 92 al decir:

“Los centros educativos y cualesquiera personas físicas o jurídicas que desarrollen actividades en las que participen menores de edad garantizarán la protección del interés superior del menor y sus derechos fundamentales, especialmente el derecho a la protección de datos personales, en la publicación o difusión de sus datos personales a través de servicios de la sociedad de la información. Cuando dicha publicación o difusión fuera a tener lugar a través de redes sociales o servicios equivalentes, deberán contar con el consentimiento del menor o sus representantes legales, conforme a lo prescrito en el art. 7 de esta LO”. (Artículo 7. Consentimiento de los menores de edad.1 El tratamiento de los datos personales de un menor de edad únicamente podrá fundarse en su consentimiento cuando sea mayor de catorce años. 2. El tratamiento de los datos de los menores de catorce años, fundado en el consentimiento, solo será lícito si consta el del titular de la patria potestad o tutela, con el alcance que determinen los titulares de la patria potestad o tutela.).

Y es que “la utilización o difusión de imágenes o información personal de menores en las redes sociales que puedan implicar una intromisión ilegítima en sus derechos fundamentales, determinará la intervención del Ministerio Fiscal, que instará las medidas cautelares y de protección previstas en la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor”.

El derecho a la protección de datos es un derecho fundamental independiente del derecho a la intimidad. La sentencia 292/2000, del Tribunal Constitucional declara que este derecho no se reduce solo a los datos íntimos, sino a cualquier tipo de dato personal, sea íntimo o no.

Respecto a la publicación de listados y comunicación de calificaciones, hay que insistir en (disposición adicional 7ª de la LO de Protección de Datos):

- Se debe realizar en entornos seguros a los que solo se pueda acceder mediante usuario y contraseña.
- Se realizarán en los tabloneros de anuncios alojados en el interior del centro.
- No puede aparecer el nombre y dos apellidos con el DNI completo.

Por otra parte, los alumnos no siempre están en el mismo centro, sino que muchos de ellos por diversas razones se trasladan a otro, con lo cual, para dar continuidad a su proceso educativo, los datos escolares deben viajar con ellos, aunque en la forma prevista por las Administraciones educativas conforme a lo establecido para su cesión y tratamiento en la DA 23ª “Datos personales de los alumnos” de la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La protección de datos de los menores es un tema que preocupa a toda la sociedad, y las leyes que se van aprobando reflejan la concienciación sobre la repercusión en la infancia y la juventud. Prueba de ello, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, entre otros, en sus artículos 16 y 52 manifiestan la garantía de la protección específica de los datos personales de los menores de edad y la responsabilidad de la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD):

Artículo 16. Deber de comunicación cualificado.

3. Cuando las personas a las que se refiere el apartado 1 adviertan una posible infracción de la normativa sobre protección de datos personales de una persona menor de edad, deberán comunicarlo de forma inmediata a la Agencia Española de Protección de Datos.

Artículo 52. De la Agencia Española de Protección de Datos.

1. La Agencia Española de Protección de Datos ejercerá las funciones y potestades que le corresponden de acuerdo con lo previsto en el artículo 47 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, con el fin

de garantizar una protección específica de los datos personales de las personas menores de edad en los casos de violencia ejercida sobre la infancia y la adolescencia, especialmente cuando se realice a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

La cuestión como siempre, no es la tecnología, sino el uso que de esos datos se puede hacer. Ciertamente se necesita el consentimiento de los individuos, y que el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) incluye a los datos biométricos dentro de las categorías especiales de datos, pero el temor estará en el uso fraudulento que se pueda dar a los mismos (pensar que se ha admitido la utilización de la huella digital para finalidades como el control de acceso). Ejemplos de mala praxis en la utilización de los datos no faltan, tanto en el plano internacional como en el nacional. Porque aunque se manejen los datos tal y como exige la ley (información anónima sin detalles de identificación (nombres, dirección, teléfono, mail,...), se trata de información que los ciudadanos ‘regalan’ a las empresas “al aceptar las cláusulas de servicios”. Para hacerse una idea de la magnitud de la cuestión, la auditora de sistemas y consultora de seguridad P. Llaneza autora del libro “*Datanomics: todos los datos personales que das sin darte cuenta y todo lo que las empresas hacen con ellos*”, advierte que “con tres datos anónimos obtenidos de fuentes públicas, es posible identificar al 81% de los afectados”.

Los sistemas de control avanzan, desde el común y continuo reconocimiento personal por el jefe de la unidad administrativa, pasando por las hojas de firmas en las que figuraban la hora de entrada y salida, la utilización de lo que sabemos (contraseña), lo que tenemos (tarjetas en sus diversas versiones, móvil) hasta llegar a lo que somos: huella dactilar, voz, iris, o el sistema de reconocimiento facial, todos ellos datos biométricos (datos personales relativos a las características físicas, fisiológicas o conductuales de una persona que permiten o confirman la identificación única de dicha persona) y, por lo tanto, de la misma categoría.

Y un tema sensible en todos los centros es el referente a la grabación de imágenes en las que aparecen los alumnos, pues no pocas veces se publican en la página web del centro, en la revista,.. y es labor también de la IE aconsejar a la dirección del centro que se necesitará contar con el consentimiento expreso de los afectados. En el caso de que las fotos o vídeos se publiquen en internet, no se deberá poder identificar al alumno o alumnos (referido a los centros, porque la grabación que realizan las familias se podrá hacer siempre que sean imágenes para uso y disfrute personal y doméstico).

Dada la utilización masiva que los adolescentes realizan de su *smartphone* y el inicio en su manejo a una edad cada vez más temprana, un tema tan preocupante como el acoso escolar, se ha visto ampliado con las nuevas tecnologías al nuevo del ciberacoso (*cyberbullying*), que Buelga et al (2022) definen como “la utilización por parte de una o varias personas de dispositivos electrónicos para agredir intencionalmente y de forma repetitiva a alguien que no puede defenderse por sí misma fácilmente” (p.45). Si olvidar, como bien destacan los autores citados, las relaciones significativas entre el *cyberbullying* y la conducta suicida.

En lo referente a la Comunidad de Madrid, el Decreto 32/2019, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes, en su art. 12, establece que *el plan de convivencia de los centros debe promover que los padres o tutores sean informados en temas de convivencia, acoso, ciberacoso y uso responsable de las nuevas tecnologías*; y este tema entonces es responsabilidad de la dirección de los centros y de la IE al asesorar y supervisar. En la dedicación constante para su prevención sirve de mucha ayuda el protocolo de intervención establecido en la publicación del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid: “*Cyberbullying, guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*”.

Es preciso pues que la IE supervise ante los responsables de los centros la privacidad y seguridad de los procesos de generación y almacenamiento de los datos de los alumnos, ya que la IE no puede abstraerse de su responsabilidad derivada del art. 148 de la LOE: *Inspección del sistema educativo*.

1. *Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección, supervisión y evaluación del sistema educativo.*
3. *La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.*

Mención aparte es el caso de algunos profesores que han planteado dudas, objeciones y cuestiones relativas a la obligación de atender a los alumnos de forma telemática, inicialmente durante la pandemia del covid-19 y posteriormente con teletrabajo. La obligación de atender a los alumnos es muy clara, pues la LOE (modificada por la LOMLOE) en su art. 1 al establecer los principios en los que se inspira el sistema educativo español, no deja lugar a dudas:

a bis) La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Así pues, el profesor no puede negarse a emplear medios telemáticos y sustituirlos por correo electrónico (por ejemplo), pues esta herramienta que se puede utilizar de manera complementaria a su actividad en el aula (física o virtual), no es la adecuada por no permitir la interacción necesaria entre profesor y alumno, al funcionar de modo asíncrono. Entonces, para su tranquilidad, hay que decir que se pueden realizar videoconferencias y grabaciones para la actividad educativa pues mientras se imparte clase a un grupo de alumnos, se está realizando una actividad profesional, la cual es independiente de su intimidad, ya que la clase se imparte en un ámbito restringido, y ello no significa según el RGPD, que sea privado en el sentido de su esfera íntima.

III.3.i.b. La IE con el Profesorado.

El principal activo de un centro educativo es su capital humano, los profesores y el personal no docente que en el día a día desgranar su creatividad, su motivación, su trabajo y pasión por la enseñanza. El capital económico se puede obtener, pero el social no se puede copiar ni digitalizar, es único e irreplicable. Por ello, un punto fundamental en la calidad del profesorado lo hemos de concretar en su cualificación y formación. La evidencia empírica disponible permite asegurar al expresidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid F. López Rupérez, que *los alumnos de los buenos profesores obtienen resultados cuatro veces mejores que los de los malos docentes*. Las estadísticas, y la experiencia personal de cada profesional confirman tal afirmación, por ello, desde todas las instancias se ha de cuidar y mejorar la calidad del profesorado. Y esa tarea de estímulo y motivación positiva también incumbe a la Inspección.

La intervención de la IE es importante antes de la contratación del profesorado en los centros concertados pues uno de los primeros aspectos que debe supervi-

sar es el cumplimiento de las condiciones que plantea la nueva redacción dada por la LOMLOE al art. 60 de la LODE, cuya literalidad es la siguiente:

- 1. Las vacantes del personal docente que se produzcan en los centros concertados se anunciarán públicamente.*
- 2. A efectos de su provisión, el Consejo Escolar del centro, a propuesta del titular, establecerá los criterios de selección, que atenderán básicamente a los principios de mérito y capacidad en relación al puesto docente que vayan a ocupar.*
- 3. El titular del centro, junto con el director o directora, procederá a la selección del personal, de acuerdo con los criterios de selección que tenga establecidos el Consejo Escolar del centro.*
- 4. El titular del centro dará cuenta al Consejo Escolar del mismo de la provisión de profesores o profesoras que efectúe.*
- 5. La extinción de la relación laboral de profesores o profesoras de los centros concertados deberá ser comunicada al Consejo Escolar del centro para que, en su caso, puedan establecerse los procesos de conciliación necesarios.*
- 6. La Administración educativa competente verificará que los procedimientos de selección y extinción de la relación laboral del profesorado se realice de acuerdo con lo dispuesto en la normativa y procedimientos que resulten de aplicación.»*

Los distintos apartados del artículo hacen referencia a cuestiones de procedimiento relacionadas con el centro, así las de publicidad, mérito, capacidad y transparencia; dejando a la Administración educativa la obligación de verificar las condiciones de selección. Y de la redacción del artículo queda claro que la IE no tiene competencias en aspectos internos de los centros referidos al profesorado, como pueden ser las faltas de asistencia, la asignación de horarios u otras tareas relacionadas con actividades extraescolares o complementarias, que corresponden al titular del centro y a su organización interna.

En el proceso de selección, la IE habrá de verificar también la idoneidad del profesor contratado para impartir las materias, asignaturas o módulos que cubre con la vacante. El Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato, recoge en su

Artículo 2. Requisitos de formación inicial.

El profesorado de los centros privados podrá impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o de Bachillerato si reúne los siguientes requisitos de formación:

a) Tener un título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o un título oficial de Educación superior de Graduado, o equivalente académico,

b) Acreditar una cualificación específica adecuada para impartir las materias respectivas.

c) Tener la formación pedagógica y didáctica a la que hace referencia el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

No es suficiente entonces con el cumplimiento de las condiciones del art. 60 LODE citado, sino que la IE habrá de comprobar que el profesor reúne los requisitos establecidos en el real decreto, no pudiéndose acreditar a ningún profesor que no los tenga; y al contrario, comprobar el inspector que en ningún centro se está impartiendo docencia sin que su profesorado esté debidamente acreditado o habilitado en su caso. Para ello, la resolución administrativa que dicte la DAT competente (u órgano administrativo equivalente según la comunidad autónoma) expresará los términos en que se habilita al profesor, nivel y materias; pero también que, manteniendo las condiciones de acreditación, ni el profesor ni el centro han de volver a pedirla o renovarla.

Con la comprobación por parte del IE del cumplimiento por parte del centro y del profesor de las condiciones establecidas en la normativa vigente se trabaja también para evitar los casos de intrusismo profesional, aunque al centro concertado es al que le corresponde solicitar la documentación en el momento de la contratación, y al profesor entregar la titulación oficial específica, pues ejercer la profesión sin la misma, le llevará a incurrir en delito de intrusismo profesional. Delito en el que no se incurre por la simulación de una titulación, sino por la realización de actos propios de una profesión sin poseer el correspondiente título académico expedido o reconocido en España de acuerdo con la legislación vigente, aunque a los ojos de la dirección del centro que le contrata parezca un buen profesor.

El daño que realiza el profesor que comete intrusismo profesional es cuádruple: en primer lugar perjudica a los alumnos a los que presta docencia sin tener la formación adecuada; en segundo lugar a la institución, que contrata a quien no debe; en tercer lugar a la profesión docente y en concreto a los titulados habilitados

para las asignaturas que asuma; y en último lugar, a la sociedad en general y a la comunidad educativa en particular, que tiene el convencimiento de que las personas que ejercen la profesión de profesor cuentan con la idoneidad correspondiente. Y aquí la confianza depositada en la IE como garante de los derechos educativos se manifiesta esencial.

No debemos olvidar que en no pocas ocasiones al mentir en el currículo se comete también un delito de falsedad documental, cuestión que ocurre si se falsifican títulos académicos oficiales. Y no es un tema baladí, pues tiene consecuencias penales agravadas

La especialización del profesor no solo es cuestión de cumplimiento de la normativa, sino que hace referencia a su formación inicial, a sus conocimientos, a la utilización de procedimientos propios de cada materia, a la adopción de estrategias metodológicas que lleva asociadas la enseñanza –aprendizaje de la misma, que constituyen una garantía de calidad en la prestación del servicio educativo y que redundará en la mejora de los resultados de los alumnos.



^Clase en la Universidad de Bolonia, Laurentius de Voltolina, hacia 1350

En la interacción de la IE con los **profesores** no solo se deben abordar los cuatro clásicos planos funcionales de la IE, sino que también es conveniente tratar otros como los que propone el filósofo y escritor J.A. Marina (2018)⁵¹ :

“Cambios de paradigma pasando del tradicional al nuevo, del centrado en el enseñar al centrado en el aprender, del centrado en el maestro al centrado en el alumno, del centrado en los contenidos a centrarse en los procesos, de la motivación extrínseca a la motivación intrínseca...”.

Respecto a la práctica educativa Marina es explícito en cuanto a la importancia de las tres variables que a su juicio el docente tiene que tener presente: objetivo, lo que quiere que el alumno aprenda; didáctica, como conseguir que lo haga; evaluación, como saber si lo ha conseguido.

La labor de asesoría de la IE con los profesores no debe circunscribirse a la materia que imparte, sino que ha de transmitirles la necesidad de utilizar y combinar las distintas competencias establecidas y no solo los conocimientos. Las mentes de los alumnos se han de abrir a las nuevas megatendencias en la sociedad y que tienen su implicación directa o indirecta bien en su vida, bien en su entorno, y seguro en su formación integral. Así, la digitalización, con los correspondientes avances tecnológicos que llevan a la automatización de trabajos y tareas; la globalización, con los problemas sociales de deslocalización; las tendencias demográficas consecuencia del envejecimiento de la población y el descenso de la natalidad; las migraciones, con flujos de personas debidos a desequilibrios sociales o económicos, en busca de un futuro mejor; o la toma de conciencia del cambio climático en todas las sociedades y entornos.

La intervención directa de la IE con el profesorado tiene aspectos diferentes según se trate de centros públicos o concertados, pues si bien en los primeros se interviene mediante la evaluación docente, en los segundos no se tienen competencias sobre su actividad educativa. Pero al igual que existen diferencias, también existen multitud de similitudes, y la IE no debe caer en la discriminación de centros, sino pensar que todos están sostenidos con fondos públicos y por tanto, la ayuda, el asesoramiento a los profesores se debe dar en todo momento y lugar, así por ejemplo, concienciar a los profesores de la necesidad de compatibilizar el trabajo diario con la formación continua, insistiendo en que para perfeccionar su

51 J.A. Marina (2018). El docente como experto en aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía nº 489. 2018. Pp 58-62

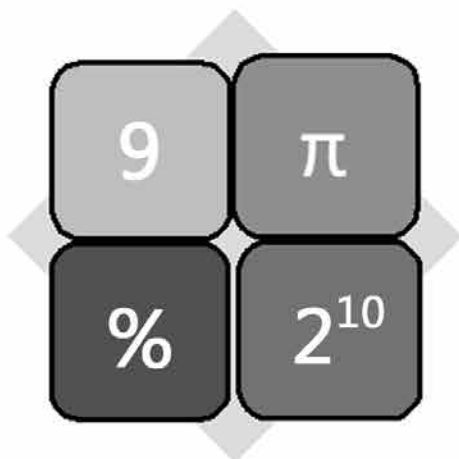
vida personal, cultural y profesional es necesario seguir aprendiendo, y que para repercutir en la formación de los alumnos, es preciso enseñar bien.

La IE debe servir de apoyo a la tarea del profesor, a su concepto de la profesión, con la mirada puesta en sus objetivos, concienciándolo de que su función no es exclusivamente la de enseñar, sino la de conseguir que sus alumnos aprendan, que realicen un aprendizaje efectivo y adquieran las competencias básicas. Para ello el profesor ha de utilizar todo lo aprendido en su formación pedagógica y didáctica, metodología didáctica (entendida como el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados), estrategias apropiadas, elección de sus herramientas, utilización y aplicación en cada caso. El tener presente que la calidad del aprendizaje vendrá dada por el qué se aprende, el cómo se aprende y, cómo se integra lo aprendido en el contexto de quien lo aprende. Ser consciente de que en el proceso de enseñanza, es el profesor el que desempeña el papel decisivo, con motivación (intrínseca y extrínseca), con nuevos métodos pedagógicos, olvidando viejas reglas severas y adoptando la regla horaciana del “instruir deleitando”, pues depende de él toda la aplicación de los elementos de currículo, desde los contenidos hasta la metodología adaptada a los cursos, sin olvidar su responsabilidad en la creación del clima de trabajo en el aula que facilite la participación activa de los alumnos y la correcta realización del proceso educativo.

Finalmente considerar que en la situación de pandemia derivada de la covid-19, la Inspección no puede por menos que estar con el profesorado como también lo manifestaba el Consejo Escolar del Estado al definir las “Propuestas educativas del Consejo Escolar del Estado para el inicio y desarrollo del curso 2020-2021” que dedicaba al profesorado su propuesta 21:

Se considera especialmente importante que todo el profesorado pueda recibir todos los medios tecnológicos y materiales, así como la formación necesaria para poder desarrollar su labor, en las condiciones que un sistema educativo basado en los principios de calidad, equidad e inclusividad requiere, en el contexto de excepcionalidad, de no retorno en educación digital, en que nos encontramos, manteniendo sus condiciones laborales y retributivas. De igual manera, para poder realizar su trabajo es necesario que el profesorado cuente con el apoyo y la confianza de la sociedad, así como un alto grado de autonomía y libertad en el ejercicio de la profesión.

Continuamente el inspector de educación en sus visitas no solamente analiza las propuestas de la PGA o las realizaciones en la Memoria, sino que ha de inducir a los profesores la necesidad del aprendizaje permanente, de la educación a lo largo de la vida, *Life Long Learning* (LLL en sus siglas en inglés). Y en contra de alguna corriente moderna que rechaza la importancia de la **memoria**, animar al profesor a seguir trabajando con ella, “*es el primer auxiliar de la inteligencia*” expresa el catedrático de la Universidad Pompeu Fabra Carles Ramió; muchas cuestiones hay que aprenderlas de memoria, se puede y se deben recordar canciones, poesías, cuentos populares, refranes, axiomas, pero el alumno también ha de aprenderse de memoria el alfabeto, el teorema de Pitágoras, y tantas otras cosas intelectualmente interesantes, no vale el argumento simplista de que todo está en los libros o en internet, los alumnos han de estudiar e interiorizar determinadas cuestiones y con esta base aplicarlas para automatizar procesos y para su crecimiento intelectual y personal.



Uno de los grandes descubrimientos (de la neurociencia) expresaba el citado profesor e investigador J.A. Marina⁵² en 2022 “es que la memoria no es un mero almacén donde se guardan los conocimientos, sino que tiene una capacidad activa, está constantemente trabajando y es el núcleo de la inteligencia. La educación es la construcción de la memoria, no podemos hacer nada sin ella”.

52 José Antonio Marina, entrevista en el periódico El Mundo el 29 de Enero de 2022.

¿Por qué parece normal que un jugador de tenis, u otro deporte de élite, realice entrenamientos de forma automática, ejercitando músculo, reflejos y hábitos, y sin embargo el alumno no lo haga con su músculo más importante que es su cerebro? No se trata del típico ejemplo obsoleto de aprender la lista de los reyes godos, ni de establecer una educación decimonónica basada en la memoria, ni de acabar con la capacidad creativa o la espontaneidad y el pensamiento crítico, se trata de no abandonar un recurso efectivo y de utilizarlo en su justa medida. El literato J. Marías en su sección semanal de El País (junio-2019) expresaba con palabras afiladas la necesidad de ejercitarla y cultivarla “con el fin de no crear ciudadanos no ya ignorantes, sino mentalmente lisiados e intelectualmente indigentes”.

La educación tradicional ha de evolucionar con la sociedad, y de forma equivalente a como se abandonan las clases magistrales y se adopta la enseñanza por competencias, se debe avanzar en la innovación en el desempeño de la profesión. La OCDE (2019) propone un texto interesante donde se invita a trabajar en las distintas materias en la innovación, se justifica, se explica cómo, se plantean diferentes caminos, ..., constituyendo una excelente guía pedagógica para el profesorado de todos los niveles. Y es que la innovación no se puede restringir a la derivada de la enseñanza de la materia, se puede extender a la mejora profesional y a las prácticas docentes, en el desarrollo del currículum, en la integración de las TIC en las clases o en las complementarias, en el trabajo de deberes, pensando en la resolución de problemas no estándar, a través de experimentos, en la selección y uso de materiales, en el trabajo en equipo o en el conocimiento de la práctica docente de otros compañeros.

También es obligación del inspector intermediar ante las instancias superiores, ya sea Administración educativa en los centros públicos, ya sea titular en los concertados, para que el profesorado mejore las competencias digitales y reciba la formación necesaria para la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos en un uso de los medios digitales seguro y respetuoso, con el fin de garantizar el adecuado desarrollo de su personalidad y, preservar la dignidad y los derechos fundamentales de los menores en Internet.

Un grupo especial de profesores es el formado por los **orientadores/as**, pues cada vez se han hecho más necesarios en los centros, ya que proporcionar a los alumnos una buena orientación personal, académica y profesional es fundamental para que puedan formarse para su futuro y prepararse para las oportunidades y los retos que les esperan. Pensar por otra parte en la labor social que desempeñan, ya

que aconsejar a los alumnos sobre las salidas profesionales puede ser la clave no ya para evitar el abandono escolar, sino para la movilidad social, especialmente para los alumnos sin capital socio económico en sus familias, pues para los que provienen de un entorno de bajas realidades o aspiraciones económicas o sociales, la orientación profesional puede ser un vehículo de justicia social y una de las ayudas personales para que puedan disfrutar de sus vidas con la plenitud que merecen.

Hay que tener presente continuamente que los grupos en desventaja están casi siempre silenciados, por lo que es fácil olvidarse de ellos, se hace entonces necesario por parte del inspector, que en sus visitas, mantenga una preocupación y relación continua con los orientadores y el resto de los profesionales del Departamento de Orientación como los de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.



Mención aparte supone el problema latente de la **repetición de curso**, menor en primaria pero especialmente grave en secundaria y bachillerato. Y es que aunque debería utilizarse como último recurso educativo, sin embargo es tan habitual en nuestros centros, que España tiene una de las tasas de repetición más altas de Europa. Por ello, desde todos los ámbitos se están buscando alternativas para disminuirla, no ya por la tasa en sí, sino por la ayuda a los alumnos, puesto que las evidencias empíricas en las aulas revelan que esta medida no es eficaz, por ser desmotivadora, colocar al alumno en un entorno extraño al tener nuevos compañeros, y no mejorar su madurez ni personal ni académica.

La IE no puede ser ajena al problema y su intervención asesora se vuelve conveniente cuando no necesaria. Su labor entonces no se debe circunscribir a la dirección o secretaría de los centros, sino que desde su conocimiento de la realidad de las aulas, debe aportar su consejo derivado de su visión general del sistema educativo y su conocimiento de buenas prácticas que estén dando resultados positivos en situaciones similares. En concreto, una propuesta de intervención de la IE con los profesores, sería su asesoramiento para establecer mecanismos de detección

temprana en las aulas, pues conociendo a los alumnos, su preparación y trabajo, es fácil detectar sus carencias y proporcionarles la ayuda necesaria en cada momento y en cada etapa. Si normalmente el profesor atiende a las dificultades de sus alumnos preguntándoles en clase y resolviendo sus dudas (personalizando su enseñanza), también debería de forma sistemática dedicar atención a los déficits de comprensión o de conocimientos que se arrastran a lo largo del curso o permitir un trabajo colaborativo que sirva de estímulo a los alumnos del grupo. Cuando el alumno con la normalización se queda atrás, es preciso pasar a la personalización, y este es un reto clásico y actual para los profesores, puesto que si bien estos alumnos pasaban a engrosar la larga lista de suspensos y tal vez de repetidores, ahora se hace necesario cambiar el paradigma y atender de forma individualizada al alumno y sus carencias. De modo similar a como en medicina se cura la herida específica del paciente y no se le trata de forma general sino que se atiende a su dolencia concreta, a su deficiencia, se trata en educación de pasar de la clase programada y temporalizada en general, a una metodología adaptada y personalizada a los estudiantes sujetos de aprendizaje.

Cualquier estrategia que el profesor emplee será válida con tal de que el alumno aumente su motivación, mejore su autoestima, y progrese con el resto de la clase. Esta transformación no puede completarse sin convertir a los estudiantes en sujetos de poder. Deben salir empoderados, deben sentir que aprender los transforma en actores sociales, deben tomar conciencia de que parte de su destino está en sus manos (Axel Rivas, 2019).

El inspector de educación ha de intervenir con los profesores de todas las materias, especialmente de las instrumentales, en el sentido de no permitir que se abra una brecha entre las habilidades de los alumnos, o mejor dicho, que ningún alumno se descuelgue significativamente del resto de la clase, pues recuperarle será francamente difícil, nunca volverá a ponerse al día con respecto a sus compañeros (y menos desde que se le quitó la posibilidad de preparar una materia durante el verano y superarla con aprovechamiento en septiembre, de tal modo que se inicie el curso con igual formación básica y por tanto en igualdad de condiciones).

Pensar que muchas materias están concebidas en forma de espiral, partiendo de conocimientos, conceptos y experiencias anteriores, pero si éstas no se tienen, si no se han conseguido, si no se han consolidado, entonces estamos construyendo un edificio con la base de arena. Y ¿quién es el responsable de lo que le ocurre al

alumno? ¿Quién ha modificado su porvenir? El profesor J. Rodríguez (2019) interviene en la importancia del profesorado en la diferenciación de la enseñanza según materias, y no ya por el contenido evidente de cada una, sino de leer los textos enunciados y abordarlos, así, expresa:

“no es lo mismo un texto literario que un enunciado matemático, porque sus caracteres son diferentes y porque las palabras adquieren significados distintos en la integración en sus contextos respectivos, y los profesores deberían ser sistemáticamente asesorados y preparados para que practicaran esa formación” (p. 344).

Un ejemplo importante en nuestro sistema educativo en el que se arrastra el déficit de conocimientos (y muchas veces de motivación) desde la educación primaria y la ESO es el que se manifiesta con el sesgo de género en matemáticas y también en lengua, con independencia del contexto socioeconómico de los alumnos y de la ubicación del centro educativo, lo cual supone una discriminación para una parte importante del alumnado. Lo ha estudiado Méndez⁵³ (2020) y expresa al respecto que:

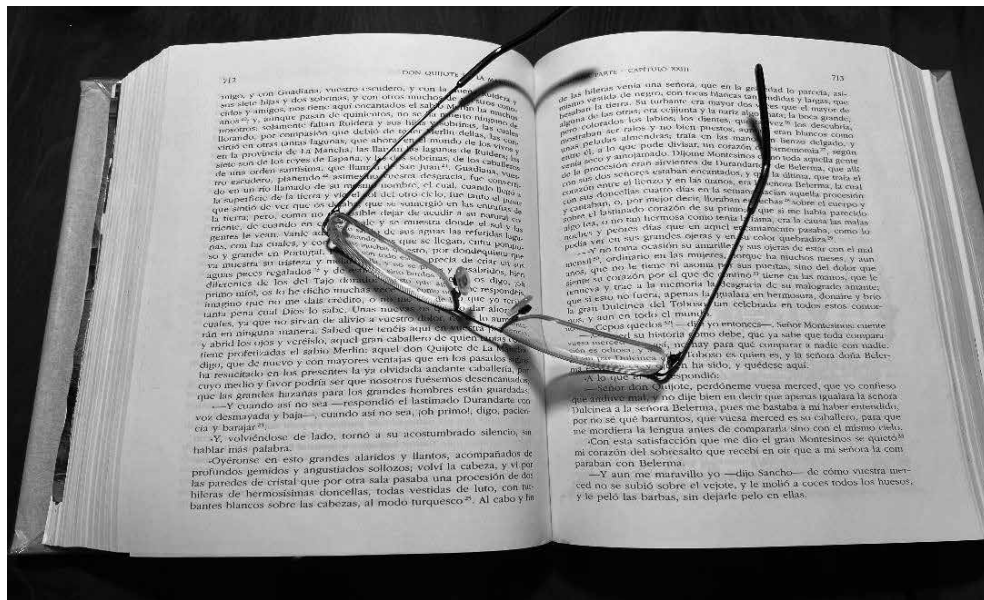
Las estimaciones realizadas confirman la presencia de una brecha de género desfavorable a las alumnas en el rendimiento matemático tanto en educación primaria como en secundaria obligatoria. Por el contrario, encontramos una brecha de género favorable a las alumnas tanto en lengua española como en lengua inglesa. (p.89)

Constituye un problema importante de inequidad del sistema a la vez que una pérdida de talento, y por ello, se ha de insistir con los profesores, evitando los estereotipos de género y modificando las creencias y subjetividades relativas a las capacidades de las alumnas en matemáticas.

Y antes de terminar este apartado, no podemos dejar de insistir no ya en uno de los deberes de la IE en todos los centros, englobado dentro de las actuaciones habituales, como es el de supervisar el Plan de fomento de la lectura, sino que con independencia de su obligación funcional, también es su obligación personal y moral el atender al entorno mental del alumno especialmente a través de la **lectura**.

⁵³ Méndez, I. (2020) Sobre los orígenes del sesgo de género en matemáticas en *Papeles de Economía Española*, nº 166, 2020 “El capital humano en la economía digital”

La conocida cita *Mens sana in corpore sano*, es una cita latina que desde el siglo II ha calado en la sociedad occidental de diversas formas, atendiendo con



esfuerzo y dedicación desde el cuidado del cuerpo para conservar la salud y evitar enfermedades, hasta la más actual de formación de la imagen personal. En ningún caso se debe abandonar el cultivo de ninguna de las dos, sin embargo, el descuido de la salud mental se lleva a cabo de forma inconsciente.

En este estadio de formación se debe hacer un esfuerzo por alimentar la mente con ideas, información veraz y formativa. El hombre a lo largo de la historia ha demostrado ser curioso por naturaleza, se tiene necesidad de aprender y por supuesto de encontrar respuestas y soluciones a los problemas con los que se enfrenta, por ello, se considerará a los profesores y las familias el proporcionar a los alumnos lecturas inspiradoras, reflexión sobre lo nuevo, sobre las creencias,... Es clásica la referencia a la transformación que un buen libro, y una buena explicación puede suponer en muchas personas, con independencia de su edad o formación. Se suele referir la pasión por la geometría que desarrolló el afamado filósofo B. Russell (1872-1970), con las explicaciones que su hermano le dió del libro *Los elementos* de Euclides, que le llevó a escribir en su autobiografía: “*Este fue uno de los grandes descubrimientos de mi vida, tan deslumbrante como el primer amor*”.

No se debe confundir el leer para adquirir conocimientos con el hábito de la lectura, pues el primero es necesario para conseguir un fin académico, mientras que el segundo supone un impulso mental y corporal para satisfacción personal. Según el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil el desarrollar el hábito lector es esencial para mejorar la comprensión lectora y entrenar el pensamiento crítico. Ahora bien, ser crítico no supone hacer críticas destructivas, sino que implica conocer y desde la reflexión proponer mejora o, diferente pero respetuoso, punto de vista.

Son solo unos años de formación, pero se debería sembrar en los alumnos el hábito de la lectura como una de las mejores formas de alimentar la mente. Decía el Papa Juan Pablo II refiriéndose a esta cuestión para los jóvenes (y no tan jóvenes) que: “media hora de lectura diaria es suficiente para que nuestra mente se abra a nuevas ideas y mentalidades diferentes”.

III.3.i.c. Reuniones para análisis de la normativa.

Las reuniones con los equipos directivos son frecuentes al principio de curso, principalmente para planificar las actuaciones con vistas a conseguir los objetivos y, especialmente para aclarar dudas relativas a la normativa vigente, su aplicación directa, cuestiones referidas a los currículos, criterios de evaluación, criterios de calificación o atención a las reclamaciones para garantizar una evaluación objetiva de los alumnos. Pero en épocas de cambios de leyes educativas se hacen más necesarias las reuniones, pues es preciso no solo analizar la ley, sino las siguientes disposiciones que la desarrollan, tanto estatales (reales decretos) como de ámbito autonómico (decretos).

Con la publicación de la actual ley educativa: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE), se han hecho necesarias diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros tanto públicos como concertados conforme han ido entrando en vigor las modificaciones previstas en la ley en su “Calendario de implantación” descrito en la Disposición final quinta; analizando especialmente la regulación de la evaluación, la promoción y la titulación, puesto que se basan principalmente en la consecución de los objetivos y en la adquisición de las competencias que se estiman necesarios para la formación del alumnado. Al mismo tiempo se destaca la especial relevancia de la actuación colegiada del equipo docente, a quien se otorga la responsabilidad de la decisión sobre la promoción y la titulación de su alumnado.

Después de la ley, la normativa de desarrollo correspondiente se hizo con el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, que tiene carácter de norma básica⁵⁴, al amparo de las competencias que atribuye al Estado el artículo 149.1. 30.^a de la Constitución y por tanto, de aplicación en todo el Estado. Si bien los Reales Decretos 217/2022 y 243/2022, por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la ESO y el Bachillerato respectivamente, derogan el RD 984/2021, éste se seguirá aplicando, durante el curso 2021-22 y transitoriamente hasta la finalización del curso escolar 2022-23 en los cursos y niveles en los que todavía no se hayan implantado las modificaciones previstas en los dos reales decretos citados.

Como las bases que corresponde fijar al Estado no pueden agotar por completo el espacio normativo del ámbito educativo, cada Comunidad Autónoma puede regular en su ámbito territorial la normativa relacionada con la educación dentro de su ámbito estatutariamente asumido, así, en la Comunidad Autónoma de Madrid, sin confrontar la norma estatal sino completándola, y en uso de las competencias de desarrollo legislativo y ejecución en materia de educación establecidas en el artículo 29 de su Estatuto de Autonomía, se publica el Decreto 29/2022, de 18 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se regulan determinados aspectos sobre la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, así como en las enseñanzas de personas adultas que conduzcan a la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

Se hacen necesarias pues, reuniones con los equipos directivos y con el profesorado para analizar el desarrollo de las normas, y su aplicación directa ya en el curso actual. Una forma sencilla de acercar la normativa es a través de esquemas que ayuden y resuman para una misma cuestión, las disposiciones aplicables desde la ley, el real decreto y el decreto de la comunidad autónoma:

54 [...] la «norma básica» venga incluida en Ley votada en Cortes que designe expresamente su carácter de básica (STC 69/1988).

EVALUACIÓN			
	LOMLOE	Real Decreto 984/2021	Decreto 29/2022
Ed. Primaria	Art. 20. Evaluación durante la etapa.	Art. 8. Evaluación.	
ESO	Art. 28. Evaluación y promoción.	Art. 10. Evaluación.	Art. 5 Características de la evaluación
BACH.	Art. 36. Evaluación y promoción.	Art. 19. Evaluación.	Art. 18. Características de la evaluación
FP	Art. 43. Evaluación.	Art. 23. Evaluación y titulación.	Art. 26. La evaluación en los ciclos de formación profesional básica.

PROMOCIÓN			
	LOMLOE	Real Decreto 984/2021	Decreto 29/2022
Ed. Primaria		Art. 9. Promoción.	
ESO	Art. 28. Evaluación y promoción.	Art. 11. Promoción.	Art. 6. Promoción
ESO. Diversificación Curricular		Art. 13. Incorporación a los programas de diversificación curricular.	Art. 9. Incorporación a un programa de diversificación curricular
BACH.	Art. 36. Evaluación y promoción.	Art. 20. Promoción.	Art. 19. Promoción

TITULACIÓN			
	LOMLOE	Real Decreto 984/2021	Decreto 29/2022
ESO	Art. 31. Título de Graduado ESO.	Art. 16. Título de Graduado en ESO	Art. 16. Titulación
BACH.	Art. 37. Título de Bachiller.	Art. 21. Título de Bachiller.	Art. 20. Titulación
FP		Art. 23. Evaluación y titulación.	Art. 26. La evaluación en los ciclos de formación profesional básica.

Y como es común, los profesores no solo solicitan la exposición de lo principal y las líneas generales de la norma, sino que en la mayoría de los casos se pide mayor concreción para las implicaciones en su actividad más inmediata, bien sea para la elaboración de las programaciones didácticas, bien para su atención en el aula y, especialmente para la aplicación en la promoción y titulación de los alumnos.

Además de la adaptación a la norma, un aspecto que ha resultado novedoso, y que ha supuesto un cambio de mentalidad respecto a lo tradicional admitido por el profesorado a lo largo de las distintas leyes, ha sido la supresión de la convocatoria extraordinaria en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Así el Real Decreto 984/2021 citado, en su Disposición transitoria cuarta. Documentos de evaluación.

Evaluaciones Ordinaria y Extraordinaria.

a) Las actas de evaluación de los diferentes cursos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria se cerrarán al término del período lectivo ordinario.

Las actas de Bachillerato se cerrarán al final del período lectivo después de la convocatoria ordinaria, y tras la convocatoria extraordinaria.

Modificación que será confirmada posteriormente tanto por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, de ámbito estatal

Artículo 31. *Actas de evaluación.*

1. Las actas de evaluación se extenderán para cada uno de los cursos y se cerrarán tras la finalización del período lectivo.

como en el autonómico de la Comunidad de Madrid en su Decreto 29/2022, de 18 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se regulan determinados aspectos sobre la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, así como en las enseñanzas de personas adultas que conduzcan a la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller, ambos con mínimas modificaciones.

Artículo 13.- *Documentos oficiales de evaluación*

3. Las actas de evaluación de los diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria se cerrarán al término del período lectivo en el mes de junio

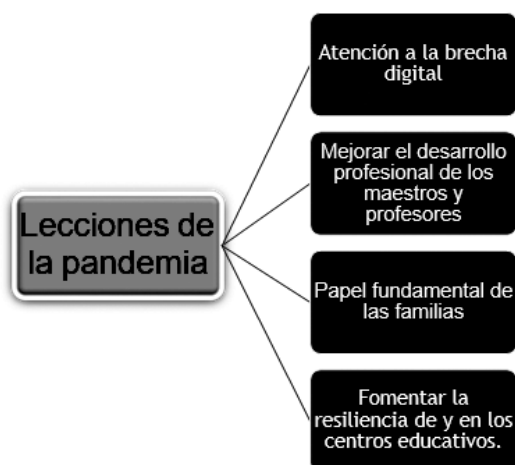


[^] Aula Magna del IES Cardenal Cisneros. Madrid⁵⁵

III.3.ii.- Actuación de la IE durante la pandemia del Covid-19.

Muchas son las consecuencias que se derivan para la educación por efecto de la pandemia, pero si tenemos que concretar algunas lecciones para reflexionar y obtener conclusiones, destacarían las siguientes:

Centros concertados. La inspección de educación en los CC.



55 <https://ieshistoricos.educa2.madrid.org/>

<https://mediateca.educa.madrid.org/imagen.php?id=u76rapvrmxjpdn1q&type=2&m=550>

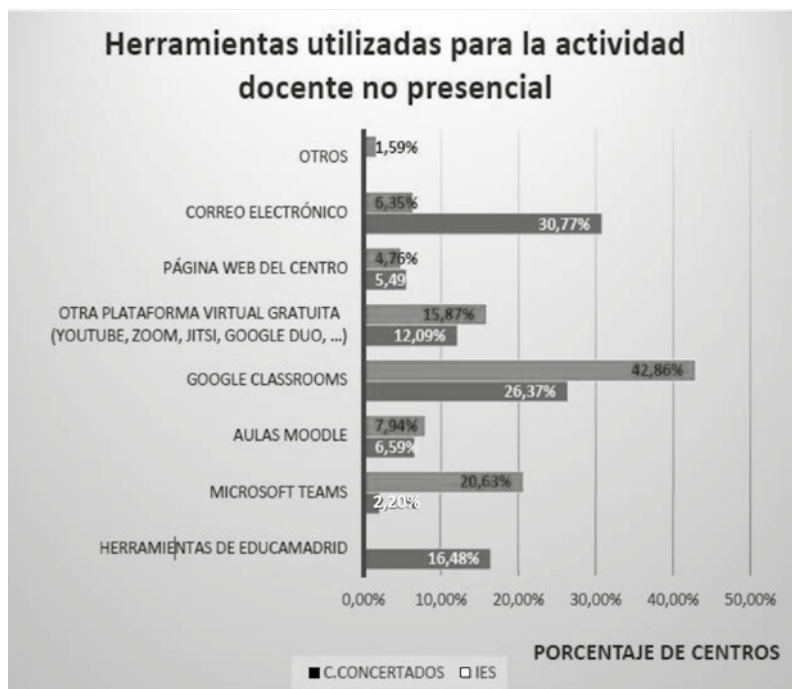
Durante el largo período de duración de la pandemia derivada de la Covid-19 a la IE se la encomienda la realización de las acciones necesarias dentro de sus competencias para el asesoramiento y supervisión a los centros docentes en relación con la organización y aplicación de las medidas pedagógicas adoptadas por las autoridades con competencias en educación⁵⁶. En esta situación de incertidumbre y complejidad, la IE como parte del sistema educativo, no podía quedar al margen y en su cercanía con los centros de enseñanza (públicos y privados), profesores y familias, adoptó las siguientes medidas:

- En primer lugar ofrecer a todos los centros su plena disponibilidad, apoyo y experiencia, priorizando como elemento central su atención continuada.
- Organizar el trabajo de la Inspección de educación para atender a los cinco pilares:
 - Velar por los alumnos, su salud personal y después su aprendizaje,
 - Apoyar a los maestros y profesores,
 - Analizar la idoneidad de las dotaciones de equipamiento de las aulas,
 - Asesorar a los equipos directivos en sus múltiples tareas,
 - Cuidar que la información llegue a las familias para mantenerlas informadas de las decisiones que afectan a sus hijos relativas a la actividad en los centros educativos.
- Conocer la situación de los centros, en lo relativo a la organización de las enseñanzas y, la comunicación del centro y los profesores con alumnos y familias, por cualquiera de los canales, bien de forma presencial, bien a través del teléfono, de la plataforma institucional, videoconferencias, página web del centro, correo electrónico, envíos en formato papel,...

Según los datos aportados por el Informe de la Inspección educativa de la Comunidad de Madrid en relación con la actuación extraordinaria de asesoramiento y seguimiento de la acción educativa desarrollada en los centros educativos realizadas en el tercer trimestre del curso escolar 2019-2020, de 8 de mayo de 2020, la herramienta Google Classroom fue la más utilizada por ambos tipos de centros, los públicos (26,3%) y los privados concertados (42,8%), siendo la principal en los centros concertados y en secundaria en los IES.

⁵⁶ Teletrabajo y Covid” en Tébar (2022). La Visita de la Inspección de Educación.(p. 87)

GRÁFICO III. Herramientas digitales utilizadas en los centros educativos para la actividad docente no presencial durante la etapa de la pandemia. Comunidad de Madrid.



^ Fuente: Informe de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid.

Las siguientes más utilizadas se diferencian según los tipos de centros, así los IES se decantan por la utilización del correo electrónico (30,7%) y las herramientas de EducaMadrid (16,4%); mientras que los centros concertados utilizan más las plataformas comerciales Microsoft Teams (20,6%) y las plataformas virtuales gratuitas (15,8%).

- Asesoramiento a los centros sobre la conveniencia de usar otros recursos complementarios, como webs o libros de consulta. Sobre la disponibilidad de plataformas de enseñanza *online*, *moocs* (cursos en línea masivos y abiertos), donde se pueden encontrar recursos en diferentes formatos (texto, vídeo, etc.). Con todas las dificultades a las que hay que hacer frente, no deja de ser una oportunidad para centros y profesores de ensayar nuevos modelos de enseñar, como el denominado *Peer Instruction* uno de cuyos objetivos es ayudar a ser mejores pensadores, priorizando la comprensión por encima de la memorización.

- Asesorar sobre la atención a los alumnos que tienen la primera y/o la segunda evaluación suspensas; así como sobre la forma de recuperar las materias pendientes del curso anterior.
- Conocer los métodos de los profesores para el seguimiento de las actividades y las formas de intervenir para solventar las principales dificultades. El impacto de la pandemia sobre los alumnos puede conducir a un déficit de los aprendizajes, por lo que habrá que identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo, y evitar al máximo que aumente la deserción escolar.
- Especial atención a los alumnos de 2º de bachillerato, usando plataformas virtuales existentes en la red y de libre acceso. Los exámenes de final de curso y la EvAU están planificados y programadas las fechas, por lo que los alumnos habrán de estar preparados. Los departamentos didácticos disponen de una batería de exámenes de las EvAU's de cursos anteriores junto con los recursos propios de los departamentos que habrá que practicar conforme se avance en la programación.
- El contexto del virus covid-19 y el cierre de los centros educativos supone una novedad para los estudiantes al tiempo que una distorsión de su normalidad, por lo que será preciso cuidar los aspectos emocionales, estar cerca de ellos, especialmente sus tutores, ofreciéndoles la ayuda y el apoyo personal para abordar cuestiones como la ansiedad, el estrés o la autoestima.
- El docente tiene la oportunidad de comunicarse con los alumnos en cualquier momento, sin necesidad de esperar a una hora determinada de un día concreto para atender su horario de tutoría.
- Supervisión: A los inspectores corresponde la supervisión de la docencia tanto presencial como telemática. Para ello, será preciso conocer las modificaciones de las Programaciones Didácticas de cada curso, las desviaciones del contenido curricular, su ajuste a la normativa, la adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación, la temporalización y especialmente los criterios de calificación.
- En la doble estrategia del corto y medio plazo, al modificar las Programaciones Didácticas para el curso escolar se ha de verificar que se han detectado por los profesores los aspectos curriculares del curso anterior que no se pudieron abordar con la suficiente profundidad o extensión por la suspensión de las actividades educativas presenciales y que se consideran relevantes para el progreso educativo de los alumnos. Modificaciones a corto reflejadas posteriormente en la Memoria del curso, y a largo planificadas en la PGA del siguiente.

- Habrá que acompañar a los departamentos didácticos en la realización de la evaluación inicial del curso para valorar el aprendizaje anterior de los alumnos y adoptar las medidas curriculares, planes de repaso, y de refuerzo, para recuperar y superar las dificultades detectadas.
- En la situación de utilización masiva de los medios digitales, de aislamiento de los alumnos en sus domicilios, corresponde a la Inspección educativa el asesorar a los equipos directivos en los casos en que se detecten situaciones de ‘ciberacoso’ colaborando en su análisis y valoración y, en su caso, elaborando propuestas de intervención.
- Comprobar que en previsión de una suspensión de la actividad educativa presencial el centro ha elaborado actuaciones y estrategias para el fomento de las destrezas digitales y de comunicación de los alumnos.
- A pesar de haber trabajado con denuedo en el período de la pandemia, se debe reconocer que todo se puede hacer mejor, que es algo por lo que merece la pena luchar, y que se debe tener una relación más próxima con cada uno de los sectores de la comunidad educativa. La Inspección es un eslabón de una cadena de relaciones humanas que produce un valor añadido muy valioso.
- Concluir que a pesar de haber trabajado con denuedo en el período de la pandemia, se debe reconocer que todo se puede hacer mejor, que es algo por lo que merece la pena luchar, y que se debe tener una relación más próxima con cada uno de los sectores de la comunidad educativa. La Inspección es un eslabón de una cadena de relaciones humanas que produce un valor añadido muy valioso.

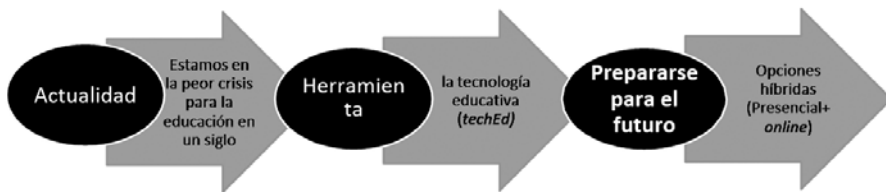
Es evidente que con la llegada del covid se han experimentado cambios en casi todos los sectores, no solo en la sanidad que ha sido el más directamente afectado, sino también en la economía, en las relaciones sociales, y por supuesto, en educación en donde han sido evidentes; y como no podía ser de otra forma, también la Inspección de educación ha cambiado la forma de trabajar, experimentando una nueva relación con el tiempo y, con la decadencia de la oficina física, con la tecnología y con la potenciación de nuevas habilidades especializadas.

Es el momento de buscar el equilibrio entre el trabajo presencial y el teletrabajo; entre la videoconferencia y la documentación en formatos tradicionales; a la vez que ocasión para definir las herramientas y las tecnologías digitales más adecuadas para el trabajo y la comunicación. Este período de experimentación desembocará en uno nuevo más estable, donde ya parece claro que se camina hacia un sistema

mixto, en el que habrá que buscar la adecuada ponderación entre la presencia y la distancia, el porcentaje adecuado dependerá de varias variables y será difícil establecer una norma común, ya que los centros son muy diversos y una uniformidad habrá de ser lo suficientemente básica para que quepa todo el sistema educativo.

La oportunidad está planteada, es un tiempo caracterizado por la incertidumbre, en donde el **teletrabajo** tiene muchas ventajas pero también amplias restricciones, pues entre otras consecuencias está minando la cultura de equipo y el sentido de pertenencia de los inspectores a sus Distritos o Servicios.

Con el teletrabajo se tiene una sensación de más libertad al no estar sujeto a transportes, horarios, etc., pero a cambio, se entra en colisión con factores que no se contemplaban en el trabajo en la oficina, como son la familia, otros *coworkers* del hogar, o los problemas de conexión; aunque el mayor de todos es que se ha desdibujado la frontera entre lo personal y lo profesional.



Se hace preciso desarrollar cualidades como la empatía, potenciar la capacidad de comunicación, y dar más importancia a la autonomía individual para organizarse y cumplir con los objetivos propuestos.

El Inspector siempre ha destacado por su competencia profesional, pero con la experiencia de la crisis derivada de la pandemia provocada por el covid, el teletrabajo y la necesidad de ayudar a la comunidad educativa, se han planteado nuevas competencias que deben adornar el bagaje del Inspector para realizar con eficacia su trabajo tanto en distancia como en sus visitas a los centros educativos.

En el reciente trabajo del equipo de inspección coordinado por el inspector Marcos Rodríguez (2021), en su capítulo VII: *Desarrollo competencial de los inspectores e inspectoras de educación*, se analizan con más detalle algunas de las nuevas competencias: Tolerancia al estrés; Resiliencia; Competencia digital; Empatía; Trabajo en equipo; Capacidad de comunicación. Trabajo que hay meditar

con justicia, pues resulta tan complejo como necesario, y es que ni pasa por alto las pequeñas cosas, ni descuida las grandes.

El SIE ha de ser consciente de que la crisis derivada de la pandemia puede ser una oportunidad para redefinir el papel que debe tener en el sistema educativo, para estudiar la forma en que realiza su cometido y sus funciones, el valor añadido que suponen sus actuaciones, la relación con los centros educativos tanto públicos como privados y con los órganos administrativos de que dependen los SIE's. Pero sin perder sus bases firmemente asentadas, manteniendo su ADN de calidad, conservando su espíritu de reinención constante y, reforzando su vocación de servicio público.

A pesar de todos los inconvenientes descritos, la IE tiene necesariamente que mirar al futuro y aplicar la conocida frase de *“Nunca desperdicias la oportunidad ofrecida por una buena crisis”*, atribuida a Churchill (*Never let a crisis go to waste*) aunque con muchas utilizaciones, siendo la primigenia debida a Maquiavelo y la última a un colaborador del expresidente de EE.UU. Barack Obama.

III. 4. Otras intervenciones de la IE en los Centros Concertados.

La Constitución española de 1978 es clara en el establecimiento de un derecho fundamental como es la educación. Su contenido se expresa en el artículo 27 y por lo que respecta a este trabajo, citamos algunos de sus apartados:

4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*

Corresponde pues a los poderes públicos no solo la garantía básica del derecho de todos a la educación en condiciones de igualdad, sino también la inspección y homologación del sistema educativo. Y el sistema educativo lo componen tanto los centros públicos como los privados, concertados y no concertados. Por ello, la intervención de la Inspección de educación tiene su fundamento tanto como garantía del cumplimiento de las leyes (27. 8), como de la extensión de la enseñanza básica, su obligatoriedad y su gratuidad (27. 4 y 5).

La LOE en su artículo 1 establece los principios en los que se inspira, entre otros cita

a bis) La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España.

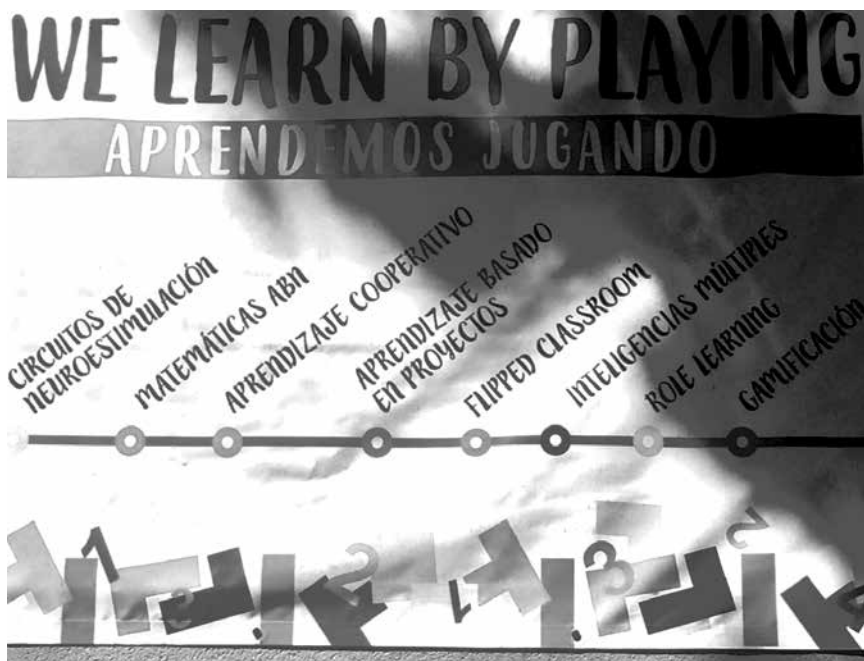
y los

m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

Conclusión inmediata es que no puede la IE distinguir entre los distintos tipos de centros, pues todos los alumnos tienen los mismos derechos y la educación es para todos igual, con los mismos principios educativos y los mismos fines. Los poderes públicos han de prestar atención a los factores que la ley declara como favorecedores de la calidad de la enseñanza, así, la atención al profesorado, los recursos educativos, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa o la evaluación; y todo ello, está directamente implícito en las actuaciones que corresponden a la IE y que en mayor o menor medida afectan a todos los centros, públicos y privados.



^ Cartel del colegio concertado de la Madres Concepcionistas de Madrid.

La intervención de la IE en los centros concertados siempre ha de realizarse respetando su carácter propio o ideario pues es el que define a cada institución educativa, especialmente en lo referido a su organización, metodología, misión, visión, valores, modelo de comunidad educativa, métodos de trabajo, etc. etc. Desde su intervención generalista velará por la tutela de los intereses públicos y la garantía de los derechos jurídicos, concretamente el derecho a la educación; desde su intervención especializada, intervendrá en los centros aportando sus conocimientos especializados como titulado superior y con experiencia docente en alguna etapa educativa, o correspondiente a estudios muy concretos y nada comunes como doctorados, otras carreras universitarias, cátedras, master, etc.; o por su formación y conocimientos de los distintos programas que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Junto a las actuaciones generales vistas anteriormente y que corresponden a sus funciones y atribuciones, o las más habituales que se citan más adelante, destacamos en los apartados siguientes algunas de especial relevancia.

III.4.1. Reclamaciones sobre Convivencia.

El grado de convivencia en los centros educativos es muy elevado, así lo atestiguan cuantos estudios se han realizado hasta ahora y se confirma con las comparaciones internacionales, sin embargo, se ha de tener en cuenta que en la vida escolar conviven multitud de niños y adolescentes, y en los procesos de formación de su personalidad y socialización surgen pequeños conflictos que normalmente son resueltos con la oportuna intervención de los profesores y tutores. Los centros educativos han creado un enorme espacio vacío de violencia, razón por la cual se amplifica el impacto de cualquier suceso de estas características. A veces se tiende a considerar los hechos aislados como corriente general, cuando en realidad se circunscribe a una minoría de casos, que es cierto, deberían haberse evitado con educación, prevención, acción tutorial y orientativa, pero que no dejan de ser una pequeña minoría.

El estudio TALIS 2018 ofrece información relativa al clima escolar y nos permite realizar una comparación con los centros de enseñanza de educación secundaria de la OCDE en los que ocurren incidentes similares. En el gráfico se puede observar cómo en los centros españoles las situaciones que alteran la convivencia tienen un porcentaje menor que los promedios de la UE-23 y de la OCDE. Así, en el caso de mayor incidencia como es el de intimidación y acoso cada día o cada semana, mientras que en España el porcentaje fue del 5%, en los centros de la UE-23 o de la OCDE subía a alrededor de un 14%.

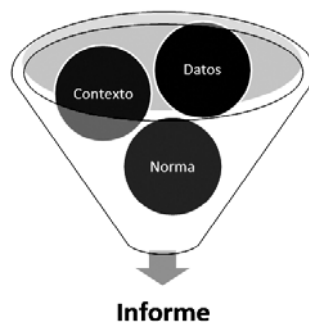
GRAFICO IV: Porcentaje de centros de educación secundaria en los que ocurren, cada día o cada semana, los incidentes que se indican



La LOE y su actualización por la LOMLOE en sus artículos 121 y 124 establece que todos los centros educativos deben incluir en su PEC (que deberá hacerse público con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa) un Plan de convivencia para dar respuesta a las distintas realidades, y en el que se fundamente y concrete el modelo de convivencia del centro. Plan de convivencia que no debe convertirse en un documento represivo, sino que deberá contribuir a crear un clima de respeto, responsabilidad y esfuerzo que se hace imprescindible en cualquier proceso educativo. Las normas de convivencia del centro se incorporarán a la Programación General Anual, serán informadas por el Claustro y aprobadas por el Consejo Escolar (LOE, art. 127: Competencias del Consejo Escolar: a) Aprobar ... las normas a los que se refiere el capítulo II del título V), de tal modo que se realicen dentro de los principios democráticos de participación y respeto a toda la comunidad educativa y, expresando los respectivos derechos y deberes; una vez hechas públicas, serán de obligado cumplimiento para todos los miembros de la comunidad educativa. Corresponde a la IE la tarea de supervisar lo dispuesto en dicho plan, comprobar su adecuación a las normas, los derechos y deberes de los alumnos, las disposiciones sobre organización y funcionamiento del centro y, las garantías para su cumplimiento.

Prácticamente todas las CC.AA. en uso de sus competencias, han establecido normas que regulan la convivencia en los centros educativos; puede servir de ejemplo la dictada en la Comunidad de Madrid con el Decreto 32/2019, de 9 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes en su ámbito territorial, modificado por el Decreto 60/2020, de 29 de julio, para dar respuesta a la nueva situación jurídica y social, y que es de aplicación tanto en los centros públicos como en los centros privados concertados.

La resolución por la que se impongan las medidas correctoras en un centro público o en un centro privado sostenido con fondos públicos, podrá ser objeto de reclamación por el alumno, sus padres o tutores, en el plazo de cuatro días hábiles a partir de su recepción, ante el Director de Área Territorial correspondiente. Recla-



mación que desencadena la intervención de la IE, pues la Dirección de Área Territorial para dictar la resolución, ordenará al SIE la elaboración de un Informe, que redactará normalmente el inspector que supervise el centro docente, respetando los preceptos relativos a las competencias de los órganos colegiados y unipersonales, y adecuando su actuación al régimen de autonomía de los centros y a la asignación de responsabilidades a la dirección, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 54 y siguientes de la Ley Orgánica 8/1985.

El artículo 53 sólo prevé la posibilidad de reclamar ante la Dirección de Área Territorial cuando se trate de sanciones adoptadas por un centro público o un centro privado sostenido con fondos públicos, no por un centro privado. La relación jurídica mantenida por los alumnos y la titularidad de un centro privado no-concertado es de naturaleza privada, lo que conlleva al sometimiento a la jurisdicción ordinaria de las cuestiones que se produzcan en dicha relación según la normativa de carácter privado, de tipo contractual o asociativo, que corresponda. No puede quedar al arbitrio de un centro privado someter sus decisiones privadas a la revisión de órganos administrativos, y por lo tanto ser objeto de reclamación o recurso en la vía administrativa ni en la contencioso-administrativa.

III.4.2. Reclamaciones de calificaciones

La Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación, establece el derecho de los alumnos a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad, en su art. 6.3 se dispone:

3. Se reconocen al alumnado los siguientes derechos básicos:

c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad.

Con referencia a la Comunidad de Madrid dos Órdenes⁵⁷ de la Consejería de educación regulan las reclamaciones a las calificaciones para la ESO y Bachillerato: las Orden 2398/2016 y Orden 2582/2016 respectivamente. Ambas son claras

57 Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato.

en su ámbito de aplicación, pues ya en el artículo 1 se dice expresamente que serán de aplicación en los centros docentes públicos y en los centros docentes privados de la Comunidad de Madrid que, debidamente autorizados, impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato en su caso. Dejando la salvedad para los centros privados, que se regirán por sus normas de funcionamiento, y de aplicación supletoria las órdenes citadas en todo lo no regulado en las suyas.

De forma general no se puede olvidar lo dispuesto en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (LPAC), que respecto al acceso a la información pública en su art.13 declara:

Derechos de las personas en sus relaciones con las Administraciones Públicas.

d) Al acceso a la información pública, archivos y registros, de acuerdo con lo previsto en la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno y el resto del Ordenamiento Jurídico.

h) A la protección de datos de carácter personal, y en particular a la seguridad y confidencialidad de los datos que figuren en los ficheros, sistemas y aplicaciones de las Administraciones Públicas.

Y en la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno, respecto al acceso a la información pública.

El procedimiento de reclamación ante las Direcciones de Área Territorial viene regulado en los artículos 42 (*Procedimiento de revisión en el centro de las calificaciones finales y de las decisiones sobre promoción*) y 43 (*Procedimiento de reclamación de las calificaciones y decisiones sobre la promoción ante las Direcciones de Área Territorial*) para la ESO y 35 y 36 en el caso del Bachillerato, pero para ambos se siguen los mismos pasos y plazos. Así, en el caso de que, tras la revisión en el centro, persista el desacuerdo con la calificación final de curso obtenida en una materia o ámbito o con la decisión sobre la promoción adoptada por el equipo docente, el alumno, sus padres o tutores legales, podrán presentar por escrito a la Dirección del centro docente, en el plazo de dos días hábiles a partir de la última comunicación, reclamación ante la Dirección de Área Territorial.

La Inspección educativa analizará el expediente remitido por el director del centro y a la vista de las alegaciones que en él se contengan y de la programación didáctica del departamento respectivo, emitirá su informe en el plazo máximo de 10

días, en función de los criterios establecidos en el art.43.4 de la Orden 2398/2016 y el art. 36.4 de la Orden 2582/2016:

- Adecuación de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables sobre los que se ha llevado a cabo la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno con los recogidos en la correspondiente programación,
- Adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación aplicados con lo señalado en la programación didáctica,
- Correcta aplicación de los criterios de calificación y evaluación establecidos en la programación didáctica para la superación de la materia,
- Cumplimiento por parte del centro de lo establecido en la normativa que regula el procedimiento. (En concreto la documentación remitida por el director que completa el expediente de reclamación: escrito de solicitud de que se eleve la reclamación a la DAT, reclamación inicial formulada por el alumno, informe del departamento didáctico correspondiente, comunicación remitida al interesado en la que se resuelve la reclamación en primera instancia, los instrumentos de evaluación y criterios de calificación que justifiquen las informaciones acerca del proceso de evaluación del alumno, y el informe del director acerca de las nuevas alegaciones que haya podido efectuar el interesado, si procede).

El inspector al elaborar su informe habrá de tener en cuenta que tanto el profesor como los miembros del departamento didáctico correspondiente son especialistas en la materia que califican y, que ejercen las potestades que la ley les confiere, por tanto, gozan de una amplia *discrecionalidad técnica*, y del principio de acierto y justicia en sus calificaciones. Luego, si un alumno o sus padres quieren impugnar las calificaciones otorgadas, habrá que aportar pruebas de hechos ciertos, que lleven a demostrar que se ha actuado con dolo, abuso de derecho, arbitrariedad o ausencia de justificación en el criterio adoptado, pues de lo contrario, la valoración otorgada por el profesor debe prevalecer.

No está previsto efectuar una segunda corrección por la Inspección al modo de las reclamaciones de la EvAU; entonces, el informe de la IE será un informe de naturaleza técnica, referido a la correcta aplicación de los criterios descritos anteriormente, a las pruebas aportadas y su cotejo con la Programación didáctica del Departamento, sin que apreciaciones subjetivas puedan ser tenidas en cuenta. Así

pues, en el informe se ha de motivar porqué la calificación realizada por el profesor es correcta y ajustada a derecho, o por el contrario, es arbitraria, injusta o errónea. Como dice la sentencia del Tribunal Supremo⁵⁸ (STS de 21 de noviembre de 2006): “*todo lo que no sea arbitrario o manifiestamente injusto, no es censurable, aunque sobre ello se pueda disidir o simplemente discrepar*”.

Con la elevación del informe dentro de los plazos señalados, pero sin apresuramiento del juicio, ‘la necesidad de concluir’ que llamaba Flaubert, terminaría la actuación de la IE, dando paso a la resolución de la DAT.

Sobre la decisión de promoción o titulación adoptada por el equipo docente para un alumno, en los casos en que persista el desacuerdo con su decisión, la actuación de la IE se limitaría a estudiar si ha habido una mala utilización de la atribución conferida. En ese caso solo le compete informar para la retroacción de las actuaciones, pero no podrá cambiar la decisión de promoción o titulación que corresponde exclusivamente al equipo docente.

Hay que tener en cuenta en los procedimientos tramitados a solicitud del interesado, el principio de *reformatio in peius* por el cual la resolución que se dicte para resolver la reclamación que formule un alumno contra sus calificaciones, en ningún caso podrá empeorar su situación inicial, de tal forma que salga perjudicado como consecuencia exclusiva de la presentación de su propio recurso. Principio reflejado en la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas en su

Artículo 119. Resolución.

1. La resolución del recurso estimará en todo o en parte o desestimará las pretensiones formuladas en el mismo o declarará su inadmisión.

Cuando existiendo vicio de forma no se estime procedente resolver sobre el fondo se ordenará la retroacción del procedimiento al momento en el que el vicio fue cometido, sin perjuicio de que eventualmente pueda acordarse la convalidación de actuaciones por el órgano competente para ello, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 52.

2. El órgano que resuelva el recurso decidirá cuantas cuestiones, tanto de forma como de fondo, plantee el procedimiento, hayan sido o no alegadas por los intere-

sados. En este último caso se les oirá previamente. No obstante, la resolución será congruente con las peticiones formuladas por el recurrente, sin que en ningún caso pueda agravarse su situación inicial.

El procedimiento administrativo de impugnación de calificaciones, en síntesis, establece los siguientes plazos de interposición de reclamaciones o recursos.

TABLA I. Procedimiento administrativo de impugnación de calificaciones, plazos y órgano decisor.

Procedimiento	Plazo de interposición	Órgano decisor
Revisión de la calificación	Dos días lectivos desde el que se produjo su comunicación.	Departamento didáctico ^{59 60}
Reclamación de la calificación	Dos días hábiles a partir de la última comunicación.	Dirección del centro para traslado a la Dirección del Área Territorial.
Centro Educativo	Tres días hábiles para remitir el expediente a la DAT.	Dirección del Área Territorial.
Dirección de Área Territorial	Quince días a partir de la recepción del expediente.	La Dirección del Área Territorial adoptará la resolución pertinente.

Se hacen constar los plazos de interposición pues su cumplimiento es imprescindible para admitir la reclamación. Carmen Martínez, del Gabinete del Defensor del Pueblo, en su manual de “Procedimiento administrativo en el ámbito educativo” (2020) expone al respecto:

Cuando se presenta un recurso fuera de plazo debe resolverse declarando su no admisión a trámite, sin entrar en el fondo del asunto. Ahora bien, será admitido, aunque sea extemporáneo, si la resolución recurrida o el oficio de la notificación carecen de “pié de recurso.” Únicamente están legitimados para recurrir los interesados, así pues, un profesor no puede recurrir una resolución sobre calificaciones porque no esté conforme con la decisión adoptada por la DAT, al ser un empleado público sometido al principio de jerarquía. (pg. 37)

Como consecuencia de determinadas reclamaciones, la Inspección puede detectar otros problemas de organización y funcionamiento de los centros, que incluso considerando que cumplen con la normativa vigente, pueden estar perjudicando la formación de los alumnos. Lo entenderemos mejor si es a través de un

caso real. Un centro educativo envía a la IE varias reclamaciones de una asignatura concreta. Para atenderlas, el inspector se dirige al centro para hablar con el director

plificaciones genéricas del tipo “revisado el examen, se han aplicado correctamente los criterios de evaluación”.

tor y conocer más datos y motivación de las reclamaciones. Todas corresponden a alumnos que estaban cursando la materia de 1º de bachillerato como 'pendientes'. Profundizando un poco más, a estos alumnos se les había ayudado con clases de pendientes durante el curso escolar, una vez a la semana, de modo grupal y a 7ª hora del viernes; se hicieron dos exámenes, uno a primeros de año y otro en mayo. La conclusión: todos suspensos. A partir de estos hechos reflexionamos Director, Jefe de Estudios e Inspección, pensando que si un alumno no sabe la materia (pongamos Matemáticas) en la evaluación ordinaria, habiendo ido a clase diariamente, solucionando dudas y ejercicios, con exámenes propios de evaluación continua, con asistencia personalizada de profesor y tutor; y ahora se le manda a la evaluación extraordinaria, sin las ayudas mencionadas, sin los apoyos, evidentemente, las probabilidades de que suspenda son altísimas. Si promociona de curso con la materia pendiente, el alumno seguirá sin saber matemáticas, es más, se le irán olvidando porque estará inmerso en las materias del nuevo curso. Así, con la ayuda de una clase desmotivada el viernes al medio día, ¿Qué resultados podemos esperar en la evaluación de febrero?, y siguiendo igual, pero más desmotivado al ver que no saca adelante la materia, ¿qué ocurrirá en la evaluación de pendientes de mayo?.

Un tema recurrente cuando llegan las fechas de exámenes que plantean muchos equipos directivos y profesores es la relativa al tiempo que es obligatorio guardar los exámenes de los alumnos.

Ya veíamos en este mismo apartado que la LODE establecía el derecho de los alumnos a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad. Actualmente no existe ninguna estipulación legal estricta que determine el periodo durante el cual deben conservarse los exámenes en los centros educativos. Podemos hacernos una idea con la disposición más próxima al respecto: Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos, que en su apartado:

Cuarto.-3. Los instrumentos de evaluación, en tanto que las informaciones que contienen justifican los acuerdos y decisiones adoptados respecto a un alumno, deberán ser conservados, al menos, hasta tres meses después de adoptadas las

decisiones y formuladas las correspondientes calificaciones finales del respectivo ciclo o curso. Los centros establecerán los procedimientos oportunos para asegurar esta conservación.

Establecido lo anterior, hay que tener en cuenta los plazos en que una reclamación o recurso puede ser interpuesto, de modo que, transcurrido el mismo (y el razonable para recibir comunicación de la interposición), se puede inferir que la reclamación o el recurso no ha sido interpuesto, y por tanto, proceder al archivo de los instrumentos de evaluación



III.4. 3. Calendario escolar

La disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, dispone que las administraciones educativas deben establecer anualmente el calendario escolar, que comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias. Así también lo recoge la normativa estatal al fijar los mismos días lectivos el Real Decreto 217/2022 en su disposición adicional cuarta:

El calendario escolar, que fijarán anualmente las administraciones educativas, comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias.

En cumplimiento de la norma, la Comunidad de Madrid, a la que tomaremos como ejemplo, publica anualmente la orden por la que se establece el calendario escolar para el curso siguiente siendo de aplicación en los centros sostenidos con

fondos públicos que impartan enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid

Evidentemente repite la normativa superior, pero es de destacar el art. 7 de la Orden 1210/2022, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2022-2023⁶¹:

7.1. En los centros sostenidos con fondos públicos, las fechas de inicio y final de curso para cada etapa o enseñanza tienen carácter de mínimos obligatorios. El curso no podrá iniciarse después, ni finalizar antes, de las fechas señaladas en cada caso.

7.4. El presente calendario escolar no podrá ser modificado salvo en casos excepcionales que deberán ser adecuadamente justificados y comunicados con la debida antelación. En todo caso, la modificación deberá ser previamente autorizada por la Viceconsejería de Política Educativa a propuesta de la Dirección de Área Territorial o de la Dirección General correspondiente.

En ambos casos corresponderá a la Inspección educativa la supervisión del cumplimiento del calendario, desde las fechas de inicio hasta las de finalización. Aparte de ello, cualquier modificación propuesta por un centro deberá ser informada por el SIE para poder ser autorizada por la Viceconsejería de Política Educativa.

La autonomía organizativa de los centros les permite establecer jornada y horario; limitándose la IE a verificar los mínimos horarios para la impartición de las enseñanzas y el mínimo de horas semanales establecido para cada materia en cada curso.

La eliminación de la evaluación extraordinaria de septiembre ha tenido una gran trascendencia en la organización de muchos centros privados, sostenidos con fondos públicos o no, pues se altera su calendario tradicional de actividades, de formación y trabajo de los profesores, de los alumnos, de las familias y del centro educativo en general. Dicho cambio de fechas ha llevado a no pocos centros a solicitar modificaciones en el calendario para tratar de ajustar la norma externa con la organización y funcionamientos internos. La intervención de la IE a este respecto

61 Orden 1210/2022, de 12 de mayo, del Consejero de Educación, Universidades, Ciencia y Portavoz del Gobierno, por la que se establece el calendario escolar para el curso 2022-2023 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

con los centros privados debe ser la de atender las solicitudes, personales, telefónicas y escritas; y siendo la respuesta siempre la misma: la norma prevalece sobre otras consideraciones, y más en concreto para salvaguardar el derecho de los alumnos a sus evaluaciones, participación en Premios extraordinarios, EvAU, procesos generales de matrícula y escolarización, documentación para traslados, etc., etc.

III.4. 4. Admisión de alumnos

La libertad en educación es un concepto amplio que engloba dos dimensiones: la “negativa” y la “positiva”, de elección de centro educativo o de libertad de enseñar. Gortazar y Ferrer (2021) lo analizan para a través de la atención a la diversidad tratar de reducir la segregación escolar:

Los pensadores liberales distinguen dos dimensiones de la libertad, cuya formulación más conocida es la de Isaiah Berlin⁶²:

- *la libertad negativa, la libertad de hacer sin coerción ni intromisión o “ser libre de”; y*
- *la libertad positiva, de autorrealización, la libertad de ser tu propio amo, actuar racionalmente y elegir tu destino de manera responsable o “ser libre para”.*

Esas dos dimensiones tienen su traslación al ámbito educativo en la “libertad de enseñar” y en la idea de “educar para ser libre”. (p.8)

El derecho de los padres a elegir centro educativo tiene su base en el art. 27 de la CE, que garantiza la libertad de elección de centro escolar. La Comunidad de Madrid para dar cobertura a dicho derecho publicó el Decreto 29/2013, de 11 de abril, de libertad de elección de centro escolar, que se ejercerá a través del proceso de admisión de alumnos. Las mejoras procedimentales derivadas de la aplicación de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, hicieron necesaria su actualización por el Decreto 11/2019, de 5 de marzo, con el fin de facilitar, entre otros objetivos, la mejora de la equidad y transparencia en la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos y, el agrupamiento de hermanos en un mismo centro educativo. Y como es lógico, tras la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, se publicó el Decreto 244/2021, de 29 de diciembre, del Consejo de Gobierno, que modifica

⁶² Berlin, I. (1988). Cuatro ensayos sobre la libertad. Alianza Editorial. Madrid (1988)

otra vez el citado Decreto 29/2013, ajustándolo a la norma vigente y actualizando los criterios aplicables y su ponderación en el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Finalmente, la Comunidad de Madrid publica la Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid, que en su art. 1 concreta el Objeto de la ley:

El objeto de esta Ley es asegurar y garantizar, en el ámbito de las competencias de la Comunidad de Madrid, un sistema educativo de calidad en condiciones de igualdad, respetuoso con los valores de la Constitución Española y con el ejercicio de la libertad de elección de centro escolar, recogido en su artículo 27 que respalda a las demandas de la sociedad actual y contribuya al desarrollo integral del alumnado y a su plena inclusión en la sociedad de manera específica, del identificado con necesidades educativas especiales

Que fundamenta dicha libertad en los siguientes principios generales:

- a) *Derecho a la educación de calidad sostenida con fondos públicos.*
- b) *Igualdad de oportunidades.*
- c) *Derecho a recibir las enseñanzas en castellano*
- d) *Pluralidad de la oferta educativa.*
- e) *Excelencia académica.*
- f) *Compromiso de las familias.*
- g) *Transparencia informativa.*
- h) *Publicidad de los resultados individualizados por cada centro de todas las pruebas generales en la que participen los alumnos.*
- i) *Inclusión en la parte del currículo que es competencia de la Comunidad de Madrid, los contenidos sobre los derechos fundamentales y los valores consagrados por la Constitución Española,....*

Por su parte, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los siguientes principios:

- a) *La normalización, inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.*
- b) *La escolarización en centros o unidades específicas de educación especial...*
- c) *La participación activa de la comunidad educativa en la puesta en práctica de acciones preventivas y la detección temprana.*
- d) *La intervención educativa se llevará a cabo por equipos, en los que participarán*

profesionales expertos en distintas disciplinas.

Cada curso escolar las Administraciones educativas concretan la oferta de plazas escolares de todos los centros y posteriormente publican las normas por las que se regirá el proceso de escolarización de los alumnos en los distintos niveles y enseñanzas sostenidas con fondos públicos, siendo uno de los puntos calientes en cada convocatoria el que se refiere al baremo de las solicitudes, pues en él se concreta la puntuación que se asigna por cada criterio: hermanos en el centro, domicilio familiar o lugar de trabajo, renta, discapacidad acreditada, familia numerosa, etc.

Son los propios centros los que con la ayuda de un algoritmo específico para la gestión de las solicitudes, se encargarán de todo el proceso. Sin embargo, la coordinación general y la asignación geográfica se llevará a cabo a través de los Servicios de Apoyo a la Escolarización, con la actuación de la IE presidiendo los mismos.

La escolarización es algo sencillo y a la vez complejo:

- La sencillez consiste en que hay que garantizar un derecho constitucional (art. 27.1 Todos tienen el derecho a la educación).
- La complejidad deviene de asignar plaza a todos los alumnos bajo los principios entrelazados de planificación, libertad de elección, equidad e igualdad.

La intervención de la IE en todo el proceso de escolarización asegura su transparencia, garantiza la equidad en el acceso, la libertad de elección de las familias y la potenciación de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. En ausencia de un proceso de escolarización reglado, los centros concertados tratan de seleccionar a sus alumnos según un criterio medio de calificaciones, pues este criterio actúa en un doble sentido, sirve como foco de atracción para la demanda de alumnos, y al mismo tiempo, reduce la variabilidad que proporciona la diversidad, necesitando aplicar menos recursos educativos a su atención. De este modo aumentan su eficiencia, pero disminuyen enormemente la equidad. Se hace necesaria pues la intervención del Sector Público para regular la escolarización de los alumnos con criterios objetivos y, simultáneamente la de la IE para garantizar la misma y el mantenimiento de los niveles de calidad del servicio.



^ CC "Maristas". Denia

Un tema frecuente en momentos puntuales como en el período de admisión o a lo largo del curso con los traslados de centro, es el referido a la escolarización de los alumnos cuyos padres están separados o divorciados; en estos casos la asesoría de la IE se convierte en muy importante para los centros educativos. Lo primero que se tiene que tener claro son los dos conceptos fundamentales para aclarar los derechos de los padres en la atención educativa de sus hijos en los centros de enseñanza, son los referidos a la patria potestad y a la custodia:

- La patria potestad es el conjunto de derechos, atribuciones y deberes que la ley concede a los padres sobre los hijos no emancipados para facilitar el cumplimiento de los deberes de sostenimiento y de educación que pesan sobre dichos padres. No se pierde en caso de separación o divorcio salvo privación expresa por sentencia judicial. (*art. 156 del Código Civil: La patria potestad se ejercerá conjuntamente por ambos progenitores o por uno solo con el consentimiento expreso o tácito del otro. Serán válidos los actos que realice uno de ellos conforme al uso social y a las circunstancias, o en situaciones de urgente necesidad.*)
- La guarda y custodia se centra en la convivencia, cuidado y asistencia de los hijos menores de edad y comprende todo lo relacionado con la alimentación, vestido, tareas académicas, horarios, etc.

Al compartir la patria potestad, ambos progenitores ostentan todos los derechos reconocidos en el art. 4 de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), por lo que en el ámbito educativo, los dos tienen derecho a participar en las decisiones claves de la vida educativa de sus hijos. Para garantizar los derechos de los progenitores y salvaguardar el interés superior del menor, la Comunidad de Madrid publicó en julio de 2012 unas "Instrucciones de la Viceconsejería de Educa-

ción sobre actuación de los centros docentes ante discrepancias de los padres separados o divorciados en los aspectos relacionados con la vida escolar de sus hijos”, trabajo importantísimo que resume derechos y orienta en la toma de decisiones.

Una de las conclusiones que se deben obtener del texto es que tanto si se tiene la custodia compartida como si nó, los padres deben ponerse de acuerdo para decidir cuestiones esenciales para sus hijos, pero en caso de que no haya acuerdo, es el juez quien debe decidir por el bien del menor, en ningún caso el centro docente. Complementamos este aserto con varios supuestos atendiendo a los derechos establecidos por la ley:

- La solicitud de matrícula debe ser firmada con carácter general por ambos progenitores, necesidad que también afecta en los casos de separación o divorcio (salvo pérdida de la patria potestad) y, tanto si existe custodia compartida como si no.
- En los casos en que existiendo custodia compartida, si los progenitores no llegan a un acuerdo, la decisión debe resolverse judicialmente (Art. 159 Código Civil: *Si los padres viven separados y no decidieren de común acuerdo, el Juez decidirá, siempre en beneficio de los hijos, al cuidado de qué progenitor quedarán los hijos menores de edad...*).
- La Administración educativa en base al art. 13.2 de la LO 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, al tratarse de enseñanzas obligatorias, puede escolarizar de oficio hasta que se tenga la resolución judicial, asignándole una plaza escolar con carácter provisional hasta que se obtenga la resolución judicial.
- En los casos en que no existiendo custodia compartida los progenitores no lleguen a un acuerdo, la Administración educativa puede considerar la solicitud firmada por el progenitor custodio y, para evitar la paralización del procedimiento y no perjudicar al menor, tramitar la solicitud (sin perjuicio de los derechos que le caben al progenitor no custodio por la vía legal y la posterior resolución judicial).

Resumiendo, como regla general, en caso de conflicto, los centros docentes y la Administración educativa deben esperar a que la cuestión se resuelva por la autoridad judicial, si bien, al tratarse de enseñanzas obligatorias (Educación Primaria y Secundaria), y puesto que la Administración está obligada a escolarizar, en muchos casos no se puede esperar hasta que se obtenga la decisión judicial (la

realidad de las tardanzas de las resoluciones indica que pueden pasar meses), por lo tanto es precisa la escolarización con carácter provisional hasta que resuelva el órgano judicial, único competente para solucionar el conflicto (*art.156 CC En caso de desacuerdo, cualquiera de los dos podrá acudir al Juez, quien, después de oír a ambos y al hijo si tuviera suficiente madurez y, en todo caso, si fuera mayor de doce años, atribuirá la facultad de decidir al padre o a la madre*); cuya resolución será acatada sin reservas por la Administración educativa.

III.4.5. Intervención en el procedimiento de acceso, renovación y modificación de los conciertos educativos.

La situación de los centros concertados no es fija a lo largo del tiempo, sino que en función de las circunstancias de cada institución, de la evolución de su entorno geográfico y los factores socioeconómicos, se producen diversas variaciones: accesos al régimen de conciertos, en el mejor de los casos; en el más probable, la renovación de los ya existentes; o en el peor, la modificación a la baja de los mismos. Para las solicitudes de acceso, además de los certificados de la Agencia Estatal de Administración Tributaria y de la Seguridad Social de hallarse al corriente de las obligaciones, se exige una Memoria explicativa en los términos previstos en el artículo 21.2 del Reglamento de Normas sobre Conciertos Educativos.

La actuación de la IE se hace necesaria en relación a todas las solicitudes de concierto que formulen los titulares de los centros privados, así como, de oficio, derivadas de cualquier modificación de unidades de un concierto ya existente, en ambos casos con el fin de que la Administración disponga de datos para decidir sobre las peticiones. En el pertinente informe que elabore el Servicio de Inspección, necesariamente ha de ofrecer información y justificación relativa a los siguientes apartados:

- Los datos de escolarización de cada centro en el curso que se trate, y la previsible proyección de los mismos al curso siguiente que supongan un incremento o reducción del concierto, siendo la más frecuente la mera “evolución de la matrícula”,
- La demanda previsible de escolarización en la zona,
- La capacidad autorizada al centro,
- La ratio alumnos/unidad que el titular está obligado a mantener,
- Aquellas otras circunstancias justificativas que se considere deban ser valoradas

III.4.6. Actuaciones de la IE en los CC.

“Toda magnitud es infinitamente divisible, pero esta divisibilidad *in infinitum* no implica que la magnitud esté de hecho dividida; la divisibilidad *in infinitum* es una potencialidad que se habrá de actualizar”.

El infinito en la *Suma teológica*, prof. Miguel de Guzmán

La LOE establece en su artículo 148.2 que corresponde a las Administraciones Públicas competentes ordenar, regular y ejercer la Inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial. Utilizando dicha competencia, la Comunidad de Madrid aprueba el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa en la Comunidad de Madrid, con lo que se consigue entre otros objetivos, reforzar por una parte la seguridad jurídica para la actuación de la Inspección educativa y, a la vez, por otra, fortalecer el papel de la función inspectora como factor que favorece la calidad de la enseñanza. Uno de los múltiples aspectos en los que destaca el decreto es el de considerar que la Inspección educativa actuará conforme a los planes generales plurianuales de actuación.

Con este planteamiento se publican sendas resoluciones antes del principio del curso escolar actual; por la primera⁶³ se articula un Plan General Plurianual de Actuación de una duración de cuatro cursos escolares. Por la segunda⁶⁴ se concretan dichas actuaciones en el curso escolar, recordando que según el artículo 22 de la Orden 732/2021, de 24 de marzo, las actuaciones de la Inspección Educativa podrán ser:

- habituales,
- habituales de mayor relevancia y,
- de atención preferente;
- además, también puede desarrollar actuaciones extraordinarias e incidentales.

Se hace notar que dichas actuaciones son las previstas para desarrollarlas y llevarlas a cabo por la Inspección educativa, que como es sabido las realiza en todos los centros, tanto en los centros públicos como en los concertados, estableciendo diferencias posteriormente en función de la titularidad de los mismos, y que la

63 Resolución de 17 de agosto de 2021, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General Plurianual de Actuación de la Inspección Educativa.

64 Resolución de 30 de agosto de 2021, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan Anual de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2021-2022.

realidad compleja de cada centro y su riqueza de matices no se podrán apreciar sin la visita del inspector al centro educativo, donde su acción y trabajo tendrán el lugar idóneo para implicarse en los distintos aspectos de la vida escolar.

Dejando las actuaciones habituales para su expresión en último lugar de este apartado, seguiremos el orden de las actuaciones previstas.

Actuaciones habituales de mayor relevancia:

Son aquellas cuya incidencia en los centros docentes exige una especial consideración dentro de los planes generales de actuación. Se centran en elementos esenciales para el funcionamiento del sistema educativo: la convivencia, la atención a la diversidad, el funcionamiento de los centros y la función directiva.

El Plan General Plurianual de Actuación ha establecido cuatro actuaciones habituales de mayor relevancia durante su período de vigencia:

- HMR1. Supervisión de la convivencia en los centros docentes.
Esta actuación se desarrollará en los centros sostenidos con fondos públicos
- HMR2. Supervisión de la atención a la diversidad.
El Plan General Plurianual de Actuación prevé que esta actuación se desarrollará en los centros sostenidos con fondos públicos que impartan Educación Infantil y Primaria o Educación Secundaria.
- HMR3. Supervisión de la organización, las enseñanzas y los resultados de los centros.
Esta actuación se desarrollará en los centros sostenidos con fondos públicos que impartan Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional o Enseñanzas de Régimen Especial.
- HMR4. Evaluación de la función directiva.
Esta actuación se desarrollará exclusivamente en los centros públicos.

Actuaciones de atención preferente:

Las actuaciones de atención preferente responden a los objetivos y a las líneas prioritarias en los diferentes ámbitos de la educación.

Dos actuaciones están previstas “Supervisión del período de prácticas del profesorado seleccionado en los procesos selectivos convocados por la Dirección

General de Recursos Humanos”; que evidentemente solo afecta a los profesores de centros públicos.

Y “Supervisión de los planes de contingencia previstos en la Resolución conjunta de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa por la que se dictan instrucciones sobre medidas organizativas y de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2021-2022”; que relacionadas con la pandemia, se llevan a cabo en todos los centros sin distinción de titularidad.

Actuaciones habituales:

Las actuaciones habituales son aquellas que la Inspección Educativa realiza de modo usual y reiterado y que responden a procesos cíclicos y previsibles.

La enumeración de las actuaciones habituales nos puede hacer idea de la magnitud, y entrar en el desarrollo de cada uno de los apartados supone un trabajo posterior al que terminamos.

A. Supervisión de la documentación administrativa

Autorización de inicio de actividades académicas,

Cumplimiento de ratios,

Revisión del DOC,

Revisión de la documentación administrativa y académica,

Supervisión de la Formación en centros de trabajo,

Propuesta de regularización del expediente académico del alumno.

B. Supervisión de la organización de los centros

Proyecto educativo del centro y sus modificaciones,

Carácter propio del centro,

Actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios,

Enseñanza bilingüe,

Programación general anual,
Horario general del centro y jornada escolar,
Horarios de profesores, personal complementario y alumnos,
Cambios en el calendario escolar,
Normas de convivencia,
Concreciones del currículo. Propuestas pedagógicas,
Programaciones didácticas,
Libros de texto y otros materiales curriculares,
Supervisión de desdobles en ciclos formativos,
Plan de acción tutorial, plan de orientación académica y profesional
Plan de fomento de lectura, comprensión lectora y expresión oral
Plan de tecnologías de la información y de la comunicación
Memoria final anual y Plan de mejora.

C. Supervisión de la atención a la diversidad.

Plan de atención a la diversidad,
Medidas ordinarias de atención a la diversidad,
Alumnos con necesidades educativas especiales,
Atención preferente para alumnos con TGD y discapacidad auditiva o motora,
Programas de educación compensatoria,
Programas de compensación externa,
Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo,
Aulas de compensación educativa,
Aulas de enlace,
Grupos específicos y específicos singulares,
Programas dirigidos a alumnos con altas capacidades. Flexibilización,

Programa de mejora para el aprendizaje y el rendimiento (PMAR),
Programa de diversificación curricular (PDC),
Formación profesional básica,
Medidas promoción igualdad entre hombres y mujeres,
Prórroga de permanencia en educación infantil y primaria de alumnos con necesidades educativas especiales.

D. Supervisión y asesoramiento en el proceso de evaluación y recuperación de los alumnos

Observación de la actividad en el aula

Procedimientos, instrumentos y registros de evaluación y recuperación,

Procedimientos, instrumentos y registros de evaluación y recuperación de alumnos con necesidades educativas especiales,

Programas de refuerzo y apoyo para los alumnos que no han conseguido los objetivos del curso o ciclo,

Criterios de calificación,

Criterios de promoción y titulación,

Publicidad e información sobre la evaluación y sus resultados,

Reclamaciones sobre las calificaciones, promoción o titulación,

Visado de las propuestas de títulos de los alumnos,

Participación en las evaluaciones externas.

E. Titulación y acreditación del profesorado

Titulación y Acreditación del profesorado.

F. Participación en la escolarización del alumnado

Servicios de apoyo a la escolarización en periodo ordinario y extraordinario,

Escolarización en los centros. Validación de la propuesta de vacantes,

Intervención en las solicitudes de cambio de centro. Comisión de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales,
Comisión de escolarización de ACE,
Comisiones o mesas locales de absentismo.

G. Supervisión y asesoramiento a los Órganos del centro.

Intervenciones con el Director del centro y el Equipo directivo

Órganos de coordinación docente

Departamento de actividades complementarias y extraescolares

Departamento de orientación/orientadores del centro

H. Información, apoyo y colaboración a las Direcciones de Área Territorial y a otros Órganos de la Administración educativa.

Participación en procedimientos de selección de los directores.

Mediación en comisiones de conciliación

Asistencia a eventos: inauguraciones, aniversarios, entrega premios...

Premios extraordinarios: ESO, Bachillerato y FP

Planes de autonomía y proyectos propios

I. Atención, información y asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa.

Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa.

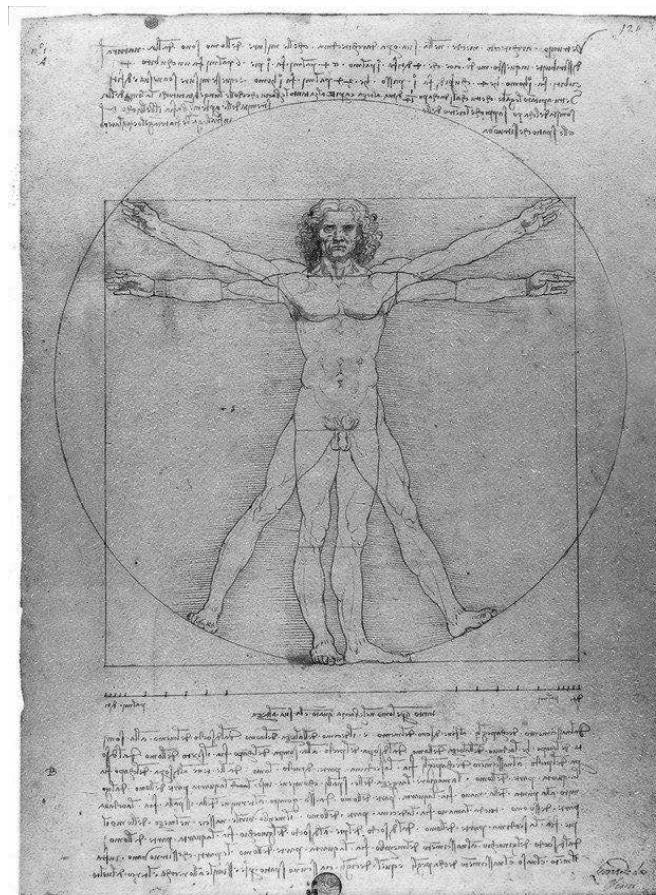
Atención y respuesta a demandas de información y asesoramiento de la comunidad educativa.

Acreditación y habilitación de profesores,

Respuesta a demandas, quejas y reclamaciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Asesoramiento en conflictos de convivencia

Asesoramiento en casos de acoso escolar



III.4. 7. *Visión de la IE desde los Centros Concertados.*

No podemos terminar el trabajo sin considerar el modo en que se aprecia la actuación de la IE en los centros educativos. Así, desde su percepción concreta y luego generalizada, la ampliación del papel de la IE de controlador exclusivo a asesor ha sido muy bien recibida. Algunos temas son esperados de su actuación e intervención:

- La posibilidad de aprovechar su experiencia en los distintos centros para impulsar procesos de evaluación interna, y por tanto de cambio, pues no solo tienen en mente una determinada actividad o proyecto, sino también todas las cuestiones relacionadas, amén de una visión global del sistema. Se trata de

un profesional que se involucra en los centros de su ámbito territorial y por tanto conoce los conflictos, las medidas que se aplican y las que dan resultados positivos, y esa información es importante en la búsqueda de soluciones a los problemas que acucian y preocupan a cada comunidad escolar.

- Ayuda continua en las decisiones relativas a su autonomía. Colaborando en la definición de sus propios proyectos, en la formación, adquisición de técnicas y procesos de análisis, y en su evaluación, estudiando las conclusiones y propuestas.
- Apoyo a los equipos directivos en los procesos de mejora que se inician, incidiendo en la calidad del servicio educativo que se presta a los ciudadanos.
- Asesoría en cuestiones pedagógicas, en temas relacionados con metodología, prácticas educativas innovadoras, extensión de buenas prácticas, técnicas de reflexión internas que desembocan en mejora de la práctica docente y de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- La información y asesoramiento a los equipos directivos en la elaboración del Plan de convivencia.
- La intervención y asesoramiento a los equipos directivos en la prevención sobre el acoso y ciberacoso en el ámbito escolar.
- Orientación y consejo en los procesos de digitalización de la enseñanza de las distintas materias para modernizar y actualizar su didáctica.
- Una pulsión hacia la reflexión sobre la realidad, unido a un sentido de la anticipación sobre el futuro próximo.
- Salvaguardia y garantía de la protección del interés superior del menor y de defensa sus derechos fundamentales en relación a la protección de datos personales recogidos entre otras en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

A su vez, solicitada información sobre cómo los distintos sectores de la comunidad educativa ven la actuación de la IE en los centros, la opinión es diferente según las expectativas que sobre su actividad deben realizar, lo que genera demandas distintas y en función de la respuesta obtenida, mayor o menor grado de satisfacción, dependiendo de si coincide con las esperanzas puestas por cada colectivo. Así, de modo similar a como ocurre con los profesores de la enseñanza pública,

son pocos los que ven a los IE como especialistas en áreas o materias; lo cual se traducirá en que si necesitan asesoramiento (en muy pocos casos) éste tiene más carácter jurídico que pedagógico. Por parte de las familias, se piensa en la IE como vigilantes, controladores y con potestad para sancionar a profesores y directores. Su descontento con el colectivo se debe principalmente a que consideran que si se dirigen a la Inspección con algún problema, en muchos casos el Inspector se pone del lado de profesores y directores, por lo que solo en muy contadas ocasiones solicitan la intervención del SIE.

De lo que no cabe duda es de que los centros han sentido cercanos a los servicios de inspección educativa con la asesoría prestada en las antiguas y las nuevas responsabilidades, como la supervisión de los procedimientos de matrícula, de emisión de certificaciones académicas, correcta cumplimentación de los documentos de evaluación de los alumnos y de los documentos oficiales, las convalidaciones, renunciaciones o exenciones en su caso, la sujeción a la norma de los itinerarios ofertados, así como que la propuesta de títulos de los alumnos correspondientes a las enseñanzas cursadas y superadas, sea conforme con la normativa vigente.

La progresiva autonomía para los centros privados y el cese de la adscripción administrativa a centros públicos ha supuesto para la IE una responsabilidad añadida, no solo por el aumento de su función clásica de control y supervisión, ya que antes se veía atemperada por el excelente trabajo de las Secretarías de los IES, sino también por su labor divulgativa y de concienciación; no cabe ninguna duda que los centros docentes valoran positivamente el asesoramiento de la IE y su contribución al aumento de su percepción de la importancia que tiene la actividad administrativa, por su doble función, por una parte la de dejar constancia documental de unos hechos, demostrando su existencia y garantizando su veracidad; y por otra, su función de comunicación, tanto interna como externa con el resto de instituciones y, por supuesto, con los ciudadanos.

Fernando Tébar Cuesta

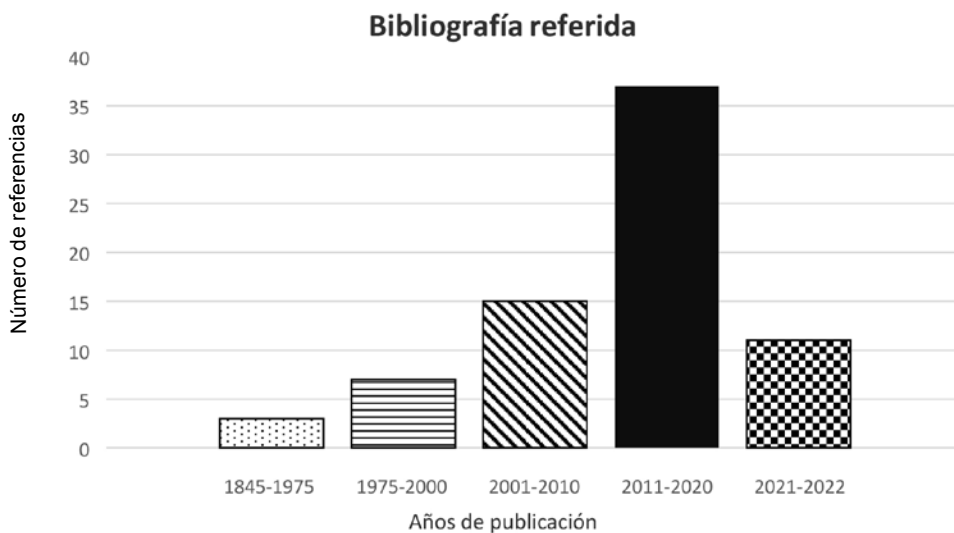
BIBLIOGRAFÍA

El criterio de temporalidad permite analizar la evolución del tema de estudio a lo largo del tiempo, en una perspectiva diacrónica.

El criterio de actualidad nos ha permitido analizar las aportaciones más significativas y más actuales.

Por último, en cuanto al criterio de referencialidad, todas las referencias reseñadas se han incorporado al texto y han sido publicadas en revistas de reconocido prestigio en el ámbito educativo.

En la tabla siguiente se agrupan los artículos seleccionados en la bibliografía según año de publicación.



[^] Fuente: *Elaboración propia.w*

- Akbas-Yesilyurt, F., Kocak, H., y Yesilyurt, M.E. (2020). Spatial models for identifying factors in student academic achievement. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 735-752. <https://doi.org/10.21449/ijate.722460>
- Araque, N. (2009). La educación en la Constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*. Volumen I. Págs. 1-21.
- Blanco, J.L. Y Miguel, V. (2019). Inspección y evaluación: la inspección de educación como factor de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 504, 2019, Wolters Kluwer.
- Buelga, S., et al. (2022). Cyberbullying y conducta suicida en alumnado adolescente: Una revisión sistemática. En *Revista de Educación*, 397. pp. 43-67. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-397-539.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación*. Barcelona; Ediciones Pomares-Corredor.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española-Revista de Economía Pública*, 183 (4/2007), 33-66.
- Capellán de Toro, L.; García Castaño, F. J.; Olmos Alcaraz, A. y Rubio Gómez de Toro, M. (2013): Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis. *Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18 1-27.
- Capitán Díaz, Alfonso (1991). *Historia de la educación en España II*. Editorial Dykinson, pp. 413.
- Carabaña, Julio (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales, en García de León, M^a P. et al.(ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona, Barcanova.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Private Household Spending on Education & Training*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013, sobre el estado del sistema educativo*. MECD. Secretaría General Técnica. Recopilado de:

- <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informesdelsistemaeducativo/informe-2013>
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2018/C 189/01).
- Cuadrado Muñoz, F.J. (2019). Evolución y sentido de la autonomía de los centros educativos. *Revista "Avances en supervisión educativa" nº 31-junio 2019*
- Delgado Moral, C. (2021). Autonomía docente versus libertad de cátedra en la enseñanza no universitaria. *Revista AVANCES Núm. 36: Diciembre (2021)*. DOI : <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.733>
- Díez-Gutiérrez, E.; Bernabé-Martínez, C. (2022). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. En *Revista de Educación*, 395. pp. 211-236. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520.
- Díaz Lema, J.M. (1992): *Los conciertos educativos en el contexto de nuestro derecho nacional y en el derecho comparado*. Madrid: Ed Marcial Pons.
- Ehren, M.C.M. y Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56, 205-227. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400>.
- Embid Irujo, A. (2000) *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*. Ed. Tecnos.
- Eurydice (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: Eurydice/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=12471_19
- EURYDICE, (2015). *Organisation of school time in Europe Primary and secondary general education 2014/15 school year*. Bruselas, European Commission.
- Faubell Zapata, V. (1987): *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid: Editorial SM.

- Fernández Enguita, M. (2017). Desigualdades educativas en la sociedad digital. © *Fundación Alternativas. Zoom Social*, serie Educación.
- Fernández Llera, R.; Muñiz Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público* 67/2012: 97-118 Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos © 2012, Instituto de Estudios Fiscales.
- Fundación Ramón Areces y Europea, Sociedad y Educación. Valdés, M.T, y Sanchó Gargallo, M.A. Coord. (2022). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español 2022*.
- García Ramos, J.M. (2002). La calidad de las instituciones educativas y algunas de sus dimensiones básicas. *Revista de Educación* nº 329, pp. 105-125
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid, Paidós.
- Gil de Zárate, A. (1851). De la Instrucción Pública en España. Recogido en “*Historia de la Educación en España*”, Ministerio de Educación, Madrid, 1979, pp. 422-431
- Gortazar, L. y Ferrer, A. (2021) *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. EsadeEcPol & Save the Children.
- Guardia, J. J. (2019). Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: recorrido histórico y perspectivas de futuro. *Estudios Constitucionales*, 17(1), 321- 362.
- Gutiérrez de Rozas, B., López Martín, E., Carpintero, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: Revisión sistemática de 25 años de meta – análisis. En *Revista de Educación*, 398, pp. 39-85. Recuperado de <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Hargreaves, A. y Fullan, J.M. (2014) *Capital profesional docente*. Madrid, Ediciones Morata
- Hargreaves, A. y Fullan, J.M. (2014) *Capital profesional docente*. Madrid, Ediciones Morata.

- Instituto Nacional de Estadística: Estadística de financiación y gastos de la enseñanza privada. Curso 2017-2018, disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp122&file=inebase&L=0>
- Kuhl, P., et al. (2019), *Developing Minds in the Digital Age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/562a8659-en>.
- Lledó, Emilio. (2018) “*Sobre la educación*” Editorial Taurus.
- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la Inspección de primera enseñanza en España*. Madrid, Ministerio de Educación.
- (2016) La inspección como nexo entre los centros docentes y la administración. En *Supervisión 21*, nº 40, ISSN 1886-5895.
- López Rupérez, F. et al. (2018). *Eficacia, eficiencia y equidad educativas en las Comunidades Autónomas. Financiación pública y políticas de mejora*. Disponible en www.ucjc.edu/la-universidad/estructura-academica/catedras,
- López-Rupérez, F., García-García, I., Expósito-Casas, E. (2021) La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394, pp. 325-353
- López Tapia, F. (2013). Fortaleza institucional de los Centros Privados Concertados. *Revista Participación Educativa*, junio-2013. MEC.
- Magro, C. (2017). *21 habilidades VEINTIUNO*. Madrid. Santillana.
- (2018). Siempre ha habido mucha educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación. En *Calmar la educación*. ISBN: 978-84-09-05118-2. Asociación Educación Abierta. (370-373).
- Mancebón, M^a J. y Pérez-Ximénez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. En *Hacienda Pública Española. Revista de Economía Pública*, 180. 2007 Instituto de Estudios Fiscales.
- (2009). Los efectos de los conciertos sobre la eficiencia y la equidad del sistema educativo español. Fundación Alternativas.

- Marina Torres, J. A.; Pellicer Iborra, C.; Manso Ayuso, J.; *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Accesible en <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco>. Consulta efectuada el 12 de marzo de 2018.
- Martín-Lagos López, M^a D. (2018) educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. En *Revista de Educación*, 380. Abril-Junio, pp. 186-209.
- Martínez Aragón, L. (2014). ¿Responde la Inspección de Educación a las actuales necesidades del sistema educativo español? *Revista Supervisión* 21, núm. 31, enero.
- Martínez López-Muñiz, J.L. (2007). “La educación escolar, servicio esencial: implicaciones jurídico-públicas”. *Cuadernos de derecho judicial*. XI. Consejo General del Poder Judicial. Escuela Judicial.
- Meix Cereceda, P. (2013) *Descentralización de la enseñanza y derechos fundamentales*. Editorial INAP. Madrid
- Montero Alcaide, A. (2021). *La Inspección de Educación en España*. Coedición: Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades
- Piketty, Thomas (2014). *Capital in the twenty-first Century*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Pont, B. (2008), “Equidad en la educación: retos y recomendaciones para los países de la OCDE”. Consejo Escolar del Estado, Madrid.
- Puelles Benítez, M. de (2017). *Política, legislación y educación*. ISBN: 978-84-362-6992-5 UNED, Madrid.
- (2016) <<Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes>>, *Historia y Memoria de la Educación*, 3: 15-44
- Ramírez Aísa, Elías. (2016). «La escuela neoliberal en la Comunidad Autónoma de Madrid. Estrategias y prácticas políticas, 2003-2015», *Historia y Memoria de la Educación*, 3: 99-135.

- (2021) *La Inspección de Educación y el artículo 27.8 de la Constitución Española*. Mº Ed. y FP. Secretaría General Técnica. ISBN: 978-84-369-6029-7
- Ramos Fresno, Mª M. (2016). Modalidades de intervención en el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a los distintos órganos de coordinación docente. *Avances en supervisión educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 25.
- Rivas, A. (2019). ¿Quién controla el futuro de la educación? Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rodríguez, J. (2019). *Primitivos de una nueva era*. Edit. Tusquets. Madrid.
- Rodríguez Bravo, M. (Coord.). (2021). *Marco para el buen desempeño de la inspección educativa (MBDIE)* (111-133). Educanova
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014): Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 9 nº 1, 46-58.
- Romea Sebastián, A. (2003) *Régimen jurídico de los CC*. Editorial Aranzadi.
- San Segundo, Mª J. (2009). ¿Merece la pena elevar el gasto educativo? En “*La Educación en España*”, Papeles de Economía Española, nº 119, pp. 208-227
- Santamaría Conde, R.M. y Navarro Jurado, A. (2012). *Organización y planificación escolar*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- Schleicher, A. (2018). *Primera Clase. Como construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Fundación Santillana. Madrid. ISBN: 978-84-680-5012-6
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Soler Fierrez, E. (2002): *La visita de inspección, encuentro con la realidad educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Takahashi, A. (2006). El hechizo de Pitágoras, en *Ideas y Valores nº 131*, (pág. 108). Bogotá, Colombia.
- Tamames, R. (1983). *Historia económica de España*. Madrid. Editorial Alfaguara.
- Tébar Cuesta, F. (2019). La Inspección de educación mirando al futuro. En

Revista de Educación, 384. Abril-Junio, pp. 123-145. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-384-405

(2020). *Inteligencia artificial e Inspección de educación. Reorganizar el SIE para el siglo xxi*. *Revista Supervisión* 21, nº57. ISSN 1886-5895.

(2022). *La visita de la Inspección de Educación. Centros docentes*. Comunidad de Madrid.

Tiana Ferrer, A. (2014). *Leyes y Reformas: de la LGE a la LOMCE*. En *Cuadernos de Pedagogía nº 451*, 20-24.

Trujillo Sáez, F., Álvarez Jiménez, D., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A. y García San Martín, M. J. (2020). *Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia*. Madrid: Fundación ProFuturo.

Turiel, A. (1961). Aspectos jurídicos de la Inspección diocesana en los centros de la Iglesia, en *Educadores, nº 12*, Madrid, pg 315,324.

UNESCO (2017). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París, UNESCO.

Utande, Manuel (1975). Treinta años de enseñanza media (1938-1968). *Revista de Educación* 240.

Vincent-Lancrin, S., et al. (2019), *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>

Referencias normativas

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación LODE.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE.

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa

“El Inspector suma o multiplica, pero nunca resta”.

Nos encontramos ante un libro no común. En sus páginas encontraremos numerosas reflexiones que llamarán inteligentemente nuestra atención, expresadas de forma sencilla y natural, y que con toda probabilidad enriquecerán a aquéllos que quieran conocer más y mejor la relación de la IE con los CC. Pocos aspectos de la vida de un centro quedan fuera de su foco.

El libro, pese a su visión holística de la educación, fija su atención en dos ámbitos esenciales: la educación concertada y la inspección educativa.

Recorre las luces y las sombras del sistema público español de doble red, para evidenciar la necesidad de adaptarse a nuestra realidad social y educativa.

La segunda prioridad del libro es la inspección educativa. Una inspección que, lejos de aparecer como un elemento de control en manos de las administraciones o de los partidos, se configura como un elemento básico en la definición, implantación y seguimiento de un sistema educativo equitativo de calidad y en libertad. Una inspección al servicio de toda la ciudadanía.

Alfonso González Hermoso de Mendoza

Ex Secretario General Técnico de la Consejería de Educación y Universidad de la Comunidad de Madrid.

