

Boletín

de Enseñanza Pública



Servicios
Públicos
Enseñanza

Febrero 2024



Estudio sobre movilidad del profesorado

Los puestos de difícil desempeño

Curso 2023-2024

Estudio sobre movilidad del profesorado. Los puestos de difícil desempeño

Se necesita una regulación actualizada de estos puestos que conlleve una mejora real en las condiciones del profesorado que los desempeña. Estos incentivos deben ir encaminados a lograr la estabilidad en las plantillas y favorecer el atractivo en su desempeño para mejorar la atención del alumnado y la viabilidad de los proyectos educativos.

En el anexo I del Real Decreto 1364/2010 que regula los Concursos de Traslados y que se refiere a las especificaciones a las que deben ajustarse los baremos de prioridades en la adjudicación de destinos en los cuerpos de funcionarios docentes que imparten docencia, en el punto 1, referente a la antigüedad, aparece el concepto de plaza, puesto o centro que tenga la calificación de especial dificultad (apartado 1.1.3) y se establece una puntuación adicional de dos puntos por año, siempre que haya sido efectivamente ocupada. Es decir, que no se computará el tiempo que se haya permanecido fuera del centro en situación de servicios especiales, en comisión de servicios, con licencias por estudios o en supuestos análogos. En el desarrollo normativo anterior también podemos encontrar, asociada a esta definición, la de centro o puesto singular por tratarse de difícil desempeño o zona de actuación educativa preferente.

Sin embargo, cuando se quiere profundizar en qué consiste para poder estar clasificado con estas características, la normativa no es clara al respecto. En el presente estudio nos proponemos analizar a qué puestos se refiere y cómo ha evolucionado su asignación. También procederemos a realizar un pequeño análisis comparativo con la regulación que se realiza en algunos países de nuestro entorno para, finalmente, plantear una serie de propuestas que, a nuestro juicio, ayudarían a un mejor encaje de estos puestos en las propuestas pedagógicas que propone la nueva ley educativa, la LOMLOE.

1. Centros y puestos de especial dificultad: evolución del concepto y desarrollo normativo

Como sucede con numerosa normativa referente al profesorado y a los centros educativos, nos encontramos la pervivencia de un ordenamiento que data de los años noventa del pasado siglo y que ha tenido un desigual desarrollo en las diferentes comunidades autónomas. De hecho, aunque el RD 1364/2010 es el que regula la movilidad del profesorado, no se ha derogado toda la normativa anterior, y en varias disposiciones autonómicas sigue haciéndose referencia igualmente a esa normativa.

La primera referencia se encuentra en las disposiciones finales del RD 895/1989, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en Centros Públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial, actualmente derogado. En ellas se fija que el Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades autónomas con competencias educativas, dentro de sus respectivos ámbitos de gestión, clasificarán los centros y puestos que hayan de considerarse como de difícil desempeño; que, a estos efectos, el Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades autónomas deberán publicar los centros clasificados como de difícil desempeño, así como que, con la periodicidad que las Administraciones citadas estimen oportuno, se podrá revisar dicha clasificación, surtiendo efecto las correspondientes modificaciones a partir de su publicación.



En el mismo RD 895/1989 se establecía que, a los profesores que a la entrada en vigor del RD presten servicios con carácter definitivo en escuelas clasificadas como rurales, al amparo de los preceptos del Estatuto del Magisterio, se les computarán aquellos como servidos en centros de difícil desempeño en los cinco primeros concursos que se convoquen.

Ese mandato se desarrolla en la Orden de 17 de abril de 1991 por la que se clasifican como de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño determinados centros y puestos de trabajo docente (modificado su anexo I por Orden de 6 de junio de 1991). Esta normativa, de carácter estatal, se encuentra vigente actualmente, salvo en aquellas comunidades autónomas que hayan ejercido sus competencias en la materia, donde es la normativa desarrollada por estas la que rige estos puestos. Sin embargo, tanto la denominación de estos puestos (donde aún se hace referencia a los ciclos inicial o medio de la extinta EGB) o la presencia en la relación de centros ya desaparecidos muestra la necesidad, al menos, de una actualización de la misma.

Respecto al desarrollo normativo autonómico nos encontramos una situación muy

dispar, tanto por los criterios para incluir a estos centros como en el tiempo en el que se ha ido desarrollando la normativa autonómica. Nos encontramos un primer bloque, hasta el año 2010, donde se desarrolla en cuatro comunidades y un segundo, donde la desarrollan ocho comunidades más. Únicamente Extremadura, País Vasco, Murcia y Andalucía, además del propio Ministerio, mantienen en vigor esta orden, aunque han desarrollado una normativa complementaria en relación con la escuela rural, la educación compensatoria o los llamados Centros y puestos de Actuación Educativa Preferente.

Las primeras comunidades en desarrollar normativa propia fueron Galicia (Orden del 24 octubre 1990 por la que se establecen los centros y puestos de difícil desempeño en la Comunidad Autónoma de Galicia), Navarra (Orden Foral 279/2001, que recoge los acuerdos suscritos en la Mesa Sectorial de Personal Docente no Universitario) y Asturias (Acuerdo de 1 de abril de 2004, suscrito con las organizaciones sindicales representativas del personal docente no universitario sobre puestos de especial dificultad).

En Navarra esta normativa únicamente hace una referencia a que “durante el primer tri-

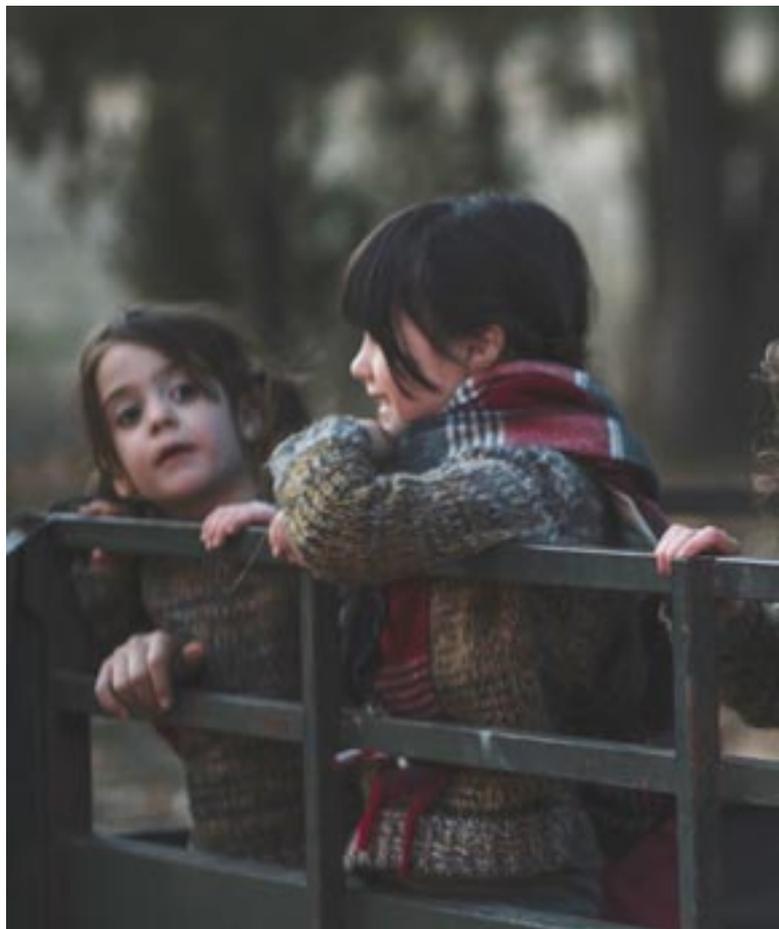
mestre del curso académico 2001/2002 se procederá al estudio de las plazas que deban calificarse como de especial dificultad por tratarse de puestos de difícil desempeño, a los efectos previstos en los baremos de méritos de los concursos de traslados y que las nuevas calificaciones surtirán efectos a partir del curso académico 2002/2003". En Asturias aparece, por primera vez la posibilidad de aplicar méritos en los listados de interinos a quienes ocupen dichas plazas. En Madrid, la Resolución de 2 de abril de 2007 (y las posteriores) se limita únicamente a enumerar los centros, sin entrar en más detalles. El resto de comunidades que han desarrollado normativa propia la promulgan entre 2010 y 2020. Esta normativa, mucho más detallada, sí que permite establecer una referencia en los criterios de adscripción.

2. Evolución de la definición de los centros y plazas de especial dificultad

En la Orden de 17 de abril de 1991 se hace la primera referencia a nivel estatal, más allá de una relación de centros, a que "se clasifican como de especial dificultad los puestos de trabajo de los Centros de Recursos de Educación Compensatoria"; la Orden de 23 de marzo de 2000 añade las "zonas de actuación educativa preferente".

Previamente, la Orden de 24 de octubre de 1990, de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria por la que se establecen los centros y puestos de difícil desempeño en la comunidad autónoma de Galicia conforme a lo previsto por el RD 895/1989, además de la relación de centros establecía que estarán incluidos los profesores itinerantes de apoyo, siempre que se cubran por el régimen ordinario de provisión.

Es la normativa desarrollada a partir del año 2010 la que detalla con más precisión algunas características comunes con las que han de contar los puestos o centros que sean considerados como de difícil desempeño, de especial dificultad o de atención educativa preferente. En todos ellos, explícita o implícitamente, se hace referencia a aquellos que presenten necesidades de ac-



tuación educativa derivadas de las condiciones personales, familiares y sociales del alumnado, así como de las características geográficas, socioeconómicas y socioculturales del lugar donde estén ubicados los centros educativos. También se encuentran incluidos en esta denominación los centros rurales (CRA), los centros penitenciarios y de menores, las aulas hospitalarias y los centros de Educación Especial.

En la actualidad, los puestos de difícil desempeño pueden ser agrupados en función de una serie de criterios y necesidades comunes. Así nos encontramos:

- a) Puestos ubicados en Centros Rurales Agrupados, en centros aislados y con difícil acceso o a determinada distancia de una localidad urbana o dotada de infraestructuras adecuadas.
- b) Puestos en centros de dos y tres unidades que tengan al menos cinco niveles diferentes o Aulas de inmersión lingüística.



c) Puestos pertenecientes a aulas en Centros de Menores o Penitenciarios.

d) Puestos docentes que pertenezcan a aulas de atención hospitalaria y de atención educativa domiciliaria.

e) Puestos en Centros de Educación Especial o de atención directa a este alumnado en centros ordinarios.

f) Centros de difícil cobertura o con déficit de plantilla estable por falta de peticiones.

g) Centros con necesidades de actuación educativa derivadas de las condiciones personales, familiares y sociales del alumnado, así como de las características socioeconómicas y socioculturales y que presenten bajo rendimiento educativo.

Es evidente que la cobertura de estos puestos no obedece a criterios uniformes, por lo que es necesaria una mayor precisión en la adecuación de estos que favorezca, por un lado, que sean cubiertos con ese perfil por parte del profesorado, y por otro que los in-

centivos atiendan efectivamente a la necesidad del puesto a cubrir.

En este sentido, mientras que en los puestos pertenecientes a los cuatro primeros puntos no existen dificultades derivadas del exceso de ratio, en los tres últimos sí que es un punto a tener en cuenta a la hora de favorecer su cobertura.

Por otro lado, en muchos de ellos, es necesario contar con un perfil adecuado que garantice un buen desempeño, como es el caso de la Educación Especial, los puestos singulares, las aulas de inmersión, las aulas hospitalarias o los centros penitenciarios de menores.

Por último, también está claro que la dificultad en la cobertura o la estabilidad de la plantilla de determinados centros podría atajarse con una serie de incentivos, materiales y no materiales, más allá de puntos en los concursos de traslados (que favorecen, en caso de existir vacantes disponibles, el abandono de estos puestos, más que su permanencia en los mismos).

Por ello, consideramos oportuno comparar el tratamiento que estos puestos reciben en otros países para poder elaborar una serie de propuestas que, a nuestro juicio, podrían resolver alguna de las dificultades que presenta la docencia en estos puestos y centros.

3. El tratamiento de los centros y plazas de especial dificultad en otros países

La Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente elaborada por la OIT recoge en su prólogo que los docentes son clave para la calidad y el éxito de la enseñanza en el sistema educativo de cualquier sociedad. Por ello, en el marco del desarrollo laboral docente, cobran especial relevancia las políticas, programas y prácticas en materia de recursos humanos en el proceso de contratación, conservación, apoyo profesional y logro de un entorno de trabajo apropiado donde se contemplen las necesidades y expectativas del profesorado como medio para hacer posible una educación de calidad.



En el apartado referido a los destinos, su asignación y rotación, la citada guía señala que tanto en los casos donde la distribución se planifica de manera centralizada y los docentes son asignados a centros docentes que tienen puestos vacantes como en los que funcionan como un sistema de mercado (en el que los candidatos solicitan trabajo directamente en el centro docente donde quieren trabajar), existe una reticencia por parte tanto de los docentes recién diplomados como de los experimentados a trabajar en áreas urbanas o rurales desfavorecidas o en áreas en donde viven minorías étnicas.

Esta reticencia genera importantes desafíos y la necesidad de encontrar incentivos para atraer a los docentes. Sin embargo, para evitar que de forma rutinaria los docentes menos calificados y experimentados sean destinados a los centros docentes más desfavorecidos, estas políticas deberían equilibrar las necesidades de los docentes y de todo el servicio, vinculando el primer destino con unos criterios de transferencia transparentes y equitativos, e introduciendo los in-

centivos necesarios para atraer también a docentes experimentados.

A nivel Europeo, en el Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión también se apuntó como un desafío que era necesario abordar la existencia de una grave escasez de personal en muchos países. En algunos casos, esta escasez afecta a materias o áreas geográficas específicas, mientras que en otros se debe de forma más general al envejecimiento de la población docente, los abandonos de profesores y la falta de atractivo de la profesión.

Centrándonos en el ámbito de nuestro estudio, la OIT recomienda, dentro de las políticas para atraer y retener personal docente en zonas desfavorecidas, que sean coherentes y compatibles, y estar integradas a otras políticas del sistema educativo, incluidas las políticas sobre remuneración.

La OIT propone una serie de incentivos materiales y no materiales como medio para abordar este desafío y necesidad de docen-

tes, aunque referido al ámbito rural y con ejemplos de países en vías de desarrollo.

Entre los incentivos materiales señala que, cuando se conceden incentivos salariales, los países y las autoridades educativas pueden considerar diferentes niveles y formas, como por ejemplo el aumento de los mismos por cada año que la persona permanezca en una escuela situada en un emplazamiento apartado. Los incentivos deben ser suficientemente importantes para que resulten atractivos, en especial para los docentes con experiencia o alta cualificación, en comparación con otras oportunidades y perfiles del mercado laboral. También señala la posibilidad de obtención de becas para estudios de formación de docentes, o años sabáticos, a cambio del compromiso de trabajar un número determinado de años, por ejemplo tres y medio, en escuelas rurales o aisladas, como otro incentivo eficaz en países donde los costos de la formación superior son muy elevados. Por último, aunque reconoce que no son muy utilizados, se encuentra la oferta de medios de transporte, prestaciones y subsidios para aliviar esa situación de aislamiento.

Entre los incentivos no materiales se señalan como los más efectivos estructuras de carrera profesional, acompañadas de promociones periódicas basadas en criterios claramente definidos y transparentes en relación con el desempeño. Por ejemplo, a los docentes que trabajan en escuelas rurales donde es difícil adscribir personal se les pueden conceder oportunidades de promoción acelerada y oportunidades de acceso preferencial al desarrollo profesional.

La OCDE¹ también recoge la evidencia en los países con escasez de docentes, aunque lo asocia con una distribución injusta de los recursos, de que el alumnado de escuelas en zonas lejanas o desfavorecidas dispone del

profesorado menos experimentado y cualificado. Los docentes que trabajan en centros educativos con altas concentraciones de estudiantes desfavorecidos a menudo experimentan tasas mayores de desgaste y rotación, lo que causa inquietud con respecto a la continuidad de los programas educativos en dichas escuelas.

Los informes elaborados por la red Eurydice sobre la Equidad² que aborda el tema desde la perspectiva del alumnado, y también sobre la profesión docente³, recogen asimismo la preocupación por la escasez de docentes, que puede ser especialmente grave en materias específicas, como en ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas y lenguas extranjeras; pudiendo afectar a zonas geográficas concretas debido a su lejanía, la desventaja socioeconómica de algunas zonas rurales, el elevado coste de vida en algunas zonas urbanas o un entorno social conflictivo.

Estos informes presentan ejemplos de iniciativas tomadas por diversos países para atajar el problema. Destacan, como novedosas, la posibilidad de ofertar vías alternativas, más flexibles, de acceso a una cualificación docente dirigidos a personas con experiencia profesional, obtenida dentro o fuera del ámbito educativo, o a titulados en otras disciplinas, como medio para combatir la escasez de docentes y para atraer a titulados de otros campos profesionales.

4. Ejemplos e iniciativas

Una vez expuestas, a nivel general, cuáles son las áreas prioritarias y aquellas que cuentan con mayor riesgo de escasez, los incentivos recomendados o que son utilizados, tanto a nivel global como de la UE, en este apartado vamos a profundizar en algunos ejemplos referidos a las políticas que han aplicado varios países para abordar la atracción y mantenimiento de docentes en áreas,

¹ Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OECD 2005)

² Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

³ Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021. El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

zonas o materias consideradas como de difícil cobertura. En concreto, aunque existen medidas en diversos países, hemos seleccionado como ejemplos representativos a Francia, Portugal, Reino Unido y Australia.

Francia

Francia ha tomado medidas para mejorar la distribución de las habilidades y experiencia de los docentes en sus escuelas, reduciendo el peso otorgado a la antigüedad al determinar qué candidatos son nombrados para las vacantes en los centros educativos.

El propósito es resolver la inquietud de los docentes de nuevo ingreso, que casi siempre eran asignados a los puestos más difíciles y menos solicitadas. Antes de su aplicación alrededor de dos tercios de los recién graduados empezaban su carrera en un puesto clasificado como difícil: docente sustituto o en una zona de educación prioritaria (ZEP, Zone d'éducation prioritaire); o en una escuela ubicada en una zona difícil.

Entre las iniciativas que se han puesto en marcha para mejorar la distribución de las habilidades y experiencias de los docentes entre los centros escolares destacan:

- El establecimiento de un bono salarial para los docentes de escuelas que se hallen en zonas de educación prioritaria, para alentar a los docentes más experimentados a presentar su solicitud para vacantes.
- La creación de diversos puestos que requieren calificaciones específicas (postes à exigences particulières) en la zona suburbana de París con una serie de beneficios relativos a la colocación, la formación y el desarrollo profesional.
- Otorgar a los recién graduados puntos o bonos que mejoran su oportunidad para presentar con éxito su solicitud a sus centros preferidos.
- La creación, en las zonas de educación prioritaria de los suburbios de París, de puestos docentes grupales especiales para los cuales los docentes en formación que ha-

llan desarrollado estrategias para mejorar los resultados escolares pueden presentar una solicitud conjunta. En general, se pretende que sean nombrados para el puesto durante su año final de formación inicial, durante un periodo de cinco años.

El propósito es asegurar que los nuevos docentes estén mejor preparados para trabajar en escuelas desfavorecidas, que desarrollen habilidades de trabajo de equipo e implementación de proyectos, y que las escuelas tengan mayor continuidad en su asignación de personal.

Portugal

El Gobierno portugués ha aprobado en noviembre de 2023 varios decretos leyes, que entrarán en vigor para el curso 2024/25, con el objetivo de atajar la escasez de profesorado y la precariedad que soportan, en algunos casos, debido a los altos precios o el aislamiento.

En concreto, los decretos aprobados modifican requisitos de titulados con el fin de ampliar el número de docentes cualificados para atender la necesidad de docentes que enfrenta el país y enfrentará en los próximos años.

En primer lugar, se dará mayor autonomía a las Instituciones Educativas Superiores para evaluar el perfil de los candidatos y poder convalidar o reducir el periodo de prácticas si ya han tenido seis años de experiencia docente y una evaluación mínima positiva, sustituyendo las prácticas por un informe sobre su labor durante esos seis años; también se faculta a titulados de áreas relacionadas con la docencia a poder acortar su formación específica como docentes, la realización de las prácticas y las materias relacionadas con el área didáctica un año; las instituciones también podrán definir planes personalizados para el reingreso de aquellos candidatos que habiendo comenzado su formación la hubieran abandonado, optando por otras vías.

En segundo lugar, se asignará impartición de docencia directa a los profesores en formación. Es decir, podrán realizar sus prácticas



no solo en unas pocas clases tutorizados, sino con un horario efectivo de clases de hasta 12 horas.

En tercer lugar, las prácticas volverán a ser remuneradas, durante dos semestres escolares, pudiendo alcanzar los 1600 euros brutos mensuales. Es decir, las prácticas corresponderán a 12 horas lectivas semanales (media jornada, un valor de 802,45 euros), con posibilidad de tener asignadas más horas, que se retribuirán según el horario docente hasta el límite del índice inicial de la carrera docente. También se tendrá en cuenta la antigüedad en el período de prueba para las oposiciones y su futuro progreso profesional.

Las nuevas propuestas de formación del profesorado se suman a las medidas que se han tomado para reducir la precariedad de los docentes. En este sentido se ha aprobado la concesión de una ayuda extraordinaria al alquiler, dirigida a los docentes que se encuentran en las regiones de Lisboa y Vale do Tejo y el Algarve y que tienen que asumir el coste de una segunda residencia.

Este mecanismo específico de apoyo a los docentes es similar al instrumento de apoyo al alquiler existente en el país, con la especificidad de que, para el cálculo de la tasa de esfuerzo superior al 35%, no solo se considera el valor de alquiler de la vivienda secundaria, sino también la carga con su vivienda permanente. Al igual que el subsidio de alquiler general, el subsidio de alquiler para docentes desplazados en el área metropolitana de Lisboa y el Algarve podrá alcanzar los 200 euros al mes.

La medida, que estará vigente hasta finales de 2025, se ha justificado al ser las regiones que se identifican como las que tienen más escasez de docentes o en las que es más difícil cubrir las sustituciones, teniendo en cuenta los valores de alquiler.

Reino Unido

El Gobierno británico está desarrollando un ambicioso programa encaminado a la contratación y retención de docentes con el objetivo de afrontar un contexto en el que están perdiendo más docentes de los que pueden permitirse con el mercado laboral más competitivo jamás registrado.

Este programa, que es genérico, tiene un apartado destinado a la inversión en la creación de las mejores oportunidades de desarrollo y progresión para los docentes que trabajan en las escuelas y áreas que más los necesitan.

El factor más importante para mejorar los resultados en la escuela es la calidad de la enseñanza, y una enseñanza de alta calidad tiene el mayor impacto para los niños de entornos más desfavorecidos.

Muchos de los mejores docentes del sistema ya están trabajando para mejorar las oportunidades de vida de los alumnos más desfavorecidos, atraídos por motivos de carácter vocacional. Sin embargo, hay muy pocos incentivos que alienten sistemáticamente a los buenos docentes a asumir este desafío.

Por ello, la nueva estrategia tiene como objetivo el deseo de mejorar estos incentivos, que pasan por el desarrollo de un plan para crear pagos de retención ponderados para aquellos que trabajan en escuelas con mayores desafíos, hasta esfuerzos específicos para garantizar que los mejores docentes trabajen en escuelas con mayores desafíos después de completar su formación.

Entre las medidas se encuentran la inversión en becas que impulsen la adopción de cualificaciones profesionales nacionales especializadas (NPQ); una Prima de Desarrollo Docente.

La estrategia de apoyo persigue un doble beneficio: apoyar directamente a las escuelas que suponen un mayor desafío invirtiendo en maestros que ya trabajan allí, y señalar a los mejores docentes que las oportunidades más sólidas para la progresión profesional y el desarrollo profesional existen cuando se trabaja con los niños que pueden obtener mayores beneficios.

El objetivo final supone crear un sistema que atraiga de manera más natural a docentes experimentados a trabajar y permanecer en aquellas escuelas que más los necesitan.

Por otro lado, existe un programa de forma-



ción de docentes (Teach First) que incluye la formación y la realización de las prácticas en centros escolares de comunidades con bajos ingresos o con circunstancias difíciles. Los profesores en prácticas cobran un sueldo como docentes no cualificados durante el primer año, y al final del mismo, se convierten en docentes cualificados. Después, trabajan un año más como docentes recién titulados (newly qualified teacher, NQT) en el mismo centro.

Los participantes comienzan su formación enseñando en un centro educativo en un horario reducido: 60 % del horario completo al principio, y se eleva al 80 % del horario completo una vez que están más establecidos (normalmente después del primer semestre). La formación en el centro sigue a un curso residencial intensivo de verano de cinco semanas.

La finalización de la formación conduce a la acreditación profesional (Qualified Teacher



Status, QTS) al final del primer año, y a una cualificación académica, el Diploma de Posgrado en Educación (Postgraduate Diploma in Education, PGDE), al final del segundo.

Una vez obtenidas estas cualificaciones (QTS y PGDE), los participantes también pueden trabajar a tiempo parcial para obtener una cualificación de posgrado en un tercer año opcional del programa.

Por lo general, los participantes deben tener una licenciatura o un título superior. El programa está dirigido, en concreto, a licenciados de alto nivel con potencial de liderazgo que no se plantearían una carrera docente.

Australia

En Australia las escuelas localizadas en zonas lejanas y rurales han experimentado dificultades para atraer y conservar docentes. Para alentarlos a enseñar y permanecer en estas zonas por más tiempo del periodo mínimo de servicio requerido, en la mayoría

de los Estados se ofrecen incentivos y programas de educación especial a estudiantes de Magisterio, como sucede en Queensland y New South Wales. El Queensland Remote Area Incentive Scheme¹⁰¹⁰ (Programa de Incentivos para Zonas Lejanas de Queensland) proporciona a los docentes que enseñan en zonas lejanas y rurales prestaciones y apoyo financieros, incluyendo:

- Remuneración que oscila entre 1000 a 5000 dólares australianos al año, más un pago adicional para dependientes, para compensar los costos de viaje a ciertos distritos.
- Incentivos que oscilan entre 2000 a 5000 dólares australianos al año, para alentar a los docentes a permanecer en escuelas rurales y lejanas después del periodo de servicio asignado.
- Programas de inducción para docentes recién nombrados, para ayudarles en la preparación para el servicio en zonas rurales y lejanas.
- Licencia adicional que oscila entre cinco y ocho días que cubren la licencia para viajar a ciudades importantes con el fin de realizar trámites personales urgentes, incluyendo citas médicas y dentales.

El New South Wales Department of Education ha desarrollado un programa de prácticas para los estudiantes de Magisterio, Beyond the (Great Dividing) Line (Más allá de la gran línea divisoria), para brindar a los estudiantes experiencias de primera mano de lo que es vivir y enseñar en las zonas rurales. Los estudiantes en segundo y tercer año de Magisterio visitan las zonas rurales una semana con gastos pagados para experimentar la enseñanza en escuelas públicas regionales, rurales y remotas seleccionadas de Nueva Gales del Sur.

Los participantes en el programa expresan su voluntad de completar una experiencia de práctica rural durante las prácticas finales o buscar empleo en escuelas públicas regionales, rurales o remotas de Nueva Gales del Sur al finalizar con éxito los estudios.

Otra iniciativa consiste en la The Teach.Rural Scholarship (beca al docente rural). Los estudiantes universitarios y de HSC (Higher School Certificate) que deseen enseñar en escuelas públicas rurales y remotas de Nueva Gales del Sur pueden solicitar una beca de enseñanza rural. Son destinatarios aquellos que quieran dedicarse a enseñar en primaria, secundaria o educación inclusiva/especial (K-12).

La beca Teach.Rural brinda apoyo financiero y un puesto permanente en una escuela pública rural o remota de Nueva Gales del Sur al finalizar con éxito sus estudios. También pueden recibir un subsidio de prácticas rural de 500 dólares australianos por semana.

5. VALORACIÓN

En primer lugar, hay que señalar que, si la normativa es heterogénea, también son las situaciones que regula. Lo único que tienen en común dichas situaciones es el título que las define, ya que no es lo mismo la situación a la que tiene que hacer frente un centro rural o de difícil acceso debido a las dificultades orográficas o la precariedad en las comunicaciones, que la situación en centros socioeconómicamente vulnerables o con un alumnado multicultural y, por tanto, la realidad a la que hay que proporcionar respuesta.

Por otro lado, nos encontramos que a nivel nacional, la única respuesta que se ofrece al profesorado, que no a los centros, es contar con una puntuación extra en el concurso de traslados para ejercer su derecho a la movilidad. Es decir, que se premia 'desmantelar' estos centros de su personal, en vez de otorgar una serie de beneficios que supongan un atractivo y una garantía para poder reforzar su atención y consolidar unas plantillas estables.

Este hecho es más paradójico si cabe atendiendo a la normativa reguladora en Castilla y León, donde uno de los criterios para la inclusión de los puestos en esta denominación dice, textualmente: "Que pertenezcan a centros docentes públicos y se cumplan todos los requisitos siguientes:

1. Que en el período de los cuatro últimos concursos de traslados se haya producido un saldo global negativo de adjudicaciones de puestos.
2. Que en el curso escolar anterior hayan tenido un porcentaje menor o igual al 50% de profesorado definitivo.
3. Que en el período de los cuatro últimos cursos escolares, el número global de vacantes adjudicadas al profesorado en régimen de interinidad suponga un porcentaje mayor o igual al 50%".

Es por ello por lo que, en determinadas comunidades autónomas, se ha procedido a premiar al profesorado con otros incentivos que atiendan a su fidelización en los puestos. La experiencia y las recomendaciones a nivel internacional también refuerzan esta propuesta, aconsejando itinerarios más flexibles a la hora de atraer nuevos docentes, así como incentivos que favorezcan la permanencia del profesorado en estos destinos, premien su labor y, como consecuencia indirecta, permitan la viabilidad de proyectos y buenas prácticas encaminadas a favorecer el éxito escolar del alumnado y el logro de una mayor justicia y equidad del sistema combatiendo algunos de sus elementos más sensibles, como son los factores geográficos o socioeconómicos.

En este sentido, consideramos necesario abordar tanto el proceso de formación inicial de la carrera docente, para que incluya unas prácticas remuneradas y que incentiven su realización en aquellos perfiles y puestos de difícil cobertura, como el desarrollo de una carrera profesional docente donde, respetando y garantizando el derecho a la movilidad de los docentes en sus puestos de trabajo, también incluya beneficios económicos y de otro tipo para aquellos docentes que quieran permanecer en estos puestos.

Estas medidas supondrían un gran avance en la igualdad de oportunidades del alumnado al atraer el talento al ofrecer incentivos para el profesorado que desee desarrollar su labor en entornos difíciles, desarrollando



proyectos educativos innovadores, así como creando plantillas estables que permitan su continuidad en el tiempo.

Junto a la aplicación de estas medidas, es necesario proceder a una actualización de la normativa que permita unificar los criterios para ser incluidos como centros o puestos de difícil desempeño por parte de todas las Administraciones educativas y que, asimismo, sea una herramienta ágil y eficaz a la hora de incluir o suprimir los centros y puestos que ya no reúnen los requisitos necesarios.

Esta normativa debería ir más allá de la elaboración de una relación de puestos y centros y que se obtenga una puntuación adicional en los concursos de traslados, y detallar los beneficios e incentivos para el profesorado que realiza su labor en estos puestos.

Los incentivos, que tienen que incluir beneficios tanto materiales como no materiales, no deberían ser homogéneos sino adaptados a la realidad de los puestos a cubrir, ya sean ayudas al transporte o a la vivienda para zonas rurales o de difícil acceso o con una fuerte presión inmobiliaria (debido a ser zonas de atracción turística o con una baja disponibilidad de viviendas libres por otras

causas); accesos a licencias por estudios o para la actualización o renovación pedagógica; incentivos económicos asociados a los puestos o la función a desarrollar, o beneficios en el ascenso y desarrollo de la carrera profesional (para la obtención de sexenios o, incluso, en el nivel funcionarial).

5. REIVINDICACIONES

Desde el Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos reclamamos una actualización de la normativa que permita:

- Garantizar el derecho a la movilidad de los docentes en sus puestos de trabajo, y a la vez favorecer adecuadamente la vinculación del profesorado en los centros, especialmente aquellos que presentan mayores retos para el aprendizaje.
- Favorecer la estabilidad en las plantillas Docentes y reducir el número de funcionarios en situación de provisionalidad, suprimidos y desplazados.
- Comprometerse a firmar acuerdos sectoriales con los representantes de los docentes que favorezcan e incentiven la docencia en aquellos puestos con mayor dificultad, así como a respetar lo acordado en lo tocante a la reposición de plazas para poder ofertar las

vacantes reales y necesarias con las plantillas orgánicas actualizadas.

- Revisar y actualizar las licencias por estudios y para renovación pedagógica que permitan al profesorado acceder a las nuevas metodologías y a perfeccionar sus competencias docentes.
- Garantizar la concesión de ayudas o favorecer por medio de cesiones al profesorado el acceso a la vivienda o los medios de transporte necesarios para el desempeño de su labor en áreas rurales, de difícil acceso o con falta de viviendas suficientes.
- Fijar, en el marco del desarrollo futuro estatuto docente, que el desempeño de estos puestos sea reconocido tanto para la carrera horizontal como vertical estable-

ciendo los incentivos para el profesorado que los desempeña.

- Establecer acuerdos con las universidades que favorezcan e incentiven, en el alumnado que se encuentra formando en la docencia, experiencias, la obtención de perfiles adecuados, así como la posibilidad de asegurar la permanencia en puestos de difícil desempeño. Estos incentivos podrían consistir en prácticas remuneradas, convalidación de créditos de formación, etc.
- Actualizar y personalizar tanto los perfiles necesarios para el desempeño en estos puestos como los beneficios a obtener mientras dure su desempeño efectivo en los mismos, ya sean materiales como de cualquier otro tipo, y que vayan más allá de la puntuación adicional en el concurso de traslados.



CONTACTA CON NOSOTROS

ANDALUCÍA	https://ugtserVICIOSpublicosandalucia.es
ARAGÓN	https://aragon.ugt-sp.es
ASTURIAS	https://ugtspasturias.com
CANARIAS	https://canarias.ugt.org/
CANTABRIA	https://www.ugtcantabria.org/servicios-publicos
CASTILLA-LA MANCHA	https://fespugtclm.es
CASTILLA Y LEÓN	https://castillayleon.ugt-sp.es
CATALUNYA	https://ugtserveispublics.cat
CEUTA	https://ceuta.ugt-sp.es
EUSKADI	https://euskadi.ugt-sp.es
EXTREMADURA	https://extremadura.ugt-sp.es
GALICIA	https://galicia.ugt-sp.es
ILLES BALEARS	https://balears.ugt-sp.es
LA RIOJA	https://larioja.ugt-sp.es
MADRID	https://ugtspmadrid.es
MELILLA	http://www.fspugtmelilla.es
MURCIA	https://murcia.ugt-sp.es
NAVARRA	https://navarra.ugt-sp.es
PAÍS VALENCIA	https://ugtserveispublicspv.org



www.ugt-sp.es