



Más y mejor
educación
para tod@s

La propuesta de CCOO

CCOO
enseñanza

Más y mejor educación para tod@s

La propuesta de CCOO

CCOO
enseñanza

Edita



enseñanza

Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

Plaza de Cristino Martos, 4, 4º. Tel. 91 540 92 03. Fax 91 548 03 20

www.fe.ccoo.es - fe@fe.ccoo.es

Diseño

Graforama. www.graforama.com

Imprime

Graficas Magaña

Depósito Legal: M-12381-2013

ISBN: 978-84-695-7613-7

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
1. EL DIAGNÓSTICO: LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA DÉCADA 2000-2009 Y EN LOS AÑOS DE LA CRISIS	9
1.1. Problemas educativos.....	9
1.1.1. La escolarización.....	15
1.1.2. Los recursos educativos.....	33
1.1.3. Los procesos	37
1.1.4. Los resultados.....	39
1.1.5. El abandono educativo temprano.....	46
1.2. Problemas socioeducativos.....	54
2. PRINCIPIOS Y ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA LEY	57
3. PRIVATIZACIÓN	65
4. COMPETENCIAS Y FINANCIACIÓN	71
4.1. Competencias de las Administraciones.....	71
4.1.1. Distribución de competencias.....	71
4.1.2. Competencias y evaluación.....	74
4.1.3. El tratamiento de las lenguas cooficiales.....	75
4.2. Financiación educativa.....	77
4.2.1. Situación y propuestas de la LOMCE.....	77
4.2.2. Evolución de los fondos para becas.....	80

5. MODELO ORGANIZATIVO	83
5.1. El modelo de organización y gestión de los centros.....	83
5.2. La inspección educativa.....	91
6. SISTEMA EDUCATIVO	93
6.1. El currículo.....	93
6.1.1. Análisis de las formulaciones del currículo que se desprenden de la LOMCE.....	93
6.1.2. Las características, intencionalidades, fines y objetivos del modelo de sistema educativo que subyace en el proyecto de ley.....	97
6.1.3. Conclusiones.....	98
6.2. Las educación reglada.....	101
6.2.1. Educación Infantil y Primaria.....	101
6.2.2. La ESO.....	105
6.2.3. La Formación Profesional del sistema educativo.....	107
6.2.4. El Bachillerato.....	131
6.3. La evaluación.....	146
6.3.1. Interrelación de los modelos educativos-curriculares con los modelos de evaluación.....	146
6.3.2. El modelo de evaluación en nuestro sistema educativo.....	148
6.3.3. El modelo de evaluación propuesto en la LOMCE. Consecuencias.....	150
6.3.4. A modo de conclusión.....	156
7. EDUCACIÓN EN VALORES	157
7.1. Las propuestas de la LOMCE.....	160
7.2. Los problemas actuales.....	163
8. LOMCE Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	165
8.1. ¿Qué dice la LOMCE?.....	165
8.2. El estatuto docente: razones de sobra.....	167

9. PARA CONCLUIR	173
9.1. Valoración global del anteproyecto	173
9.2. Sinopsis del articulado	178
9.3. Las propuestas de CCOO.....	182
9.3.1. Preservar el carácter de la educación como servicio público	182
9.3.2. Los pilares básicos para un sistema educativo equitativo y de calidad	188
9.3.2.1. Las etapas educativas.....	201
1. La Educación Infantil.....	201
2. La Educación Primaria.....	203
3. La Educación Secundaria Obligatoria.....	203
4. La Educación y formación postobligatoria	204
5. El Bachillerato.....	205
6. La Formación Profesional.....	208
7. Enseñanzas de régimen especial.....	215
9.3.2.2. La autonomía de centros.....	216
9.3.2.3. La educación en valores. La escuela coeducativa, integradora, crítica y plurilingüe.....	220
9.3.2.4. Los profesionales de la educación.....	224
1. Perfiles profesionales para un sistema educativo de calidad. La formación inicial y la selección del profesorado de las etapas anteriores a la universidad.....	224
2. Perfiles profesionales y formación inicial en el personal de apoyo educativo, socioeducativo y de administración y servicios (PSEC)	228
3. Propuestas para un estatuto docente.....	232

PRÓLOGO

EL TEXTO QUE SIGUE pretende llevar a la sociedad una reflexión y una llamada:

La reflexión: el anteproyecto de ley educativa que el Gobierno quiere traer al Congreso no responde a los problemas educativos que tiene en la actualidad la sociedad española; no parte de un análisis riguroso de la situación del sistema educativo hoy; no da respuesta a los específicos problemas que, en el contexto de la educación, ha planteado la actual situación de crisis económica, y, lo más importante, no parte de la educación como un derecho básico de las personas, cuyo ejercicio les permitirá, a todas, alcanzar las mayores metas en su desarrollo personal y social, ser personas libres, críticas, creativas, solidarias, insertadas en su sociedad...

En vez de contener estos presupuestos, el anteproyecto de ley parece sacado del cajón en que han reposado muchos años los prejuicios y deseos de revancha educativa de la derecha más rancia, a la espera de una mayoría absoluta que les permitiera no contar con los demás grupos políticos, ni con los representantes de la comunidad educativa, ni de las organizaciones sociales. Ha partido de mitos –y los ha alimentado– que no resisten un mínimo análisis estadístico: que el ejercicio de las competencias educativas por las administraciones autonómicas ha sido fuente de desigualdad, cuando esta gestión ha reducido, parcialmente, las grandes diferencias generadas por un Estado centralista. De nuevo aquí vemos una infundada revancha neocentralista y el desprecio por las distintas políticas educativas construidas desde las diferentes nacionalidades del Estado.

El anteproyecto de ley aparece como la otra cara de la política de recortes y regalos fiscales: aprovecha la crisis para cambiar el modelo constitucional que obliga a los poderes públicos a garantizar –mediante las inversiones y la programación de la enseñanza– el ejercicio del derecho a la educación.

Habla de la libertad, pero en la ley sólo hay recortes a los derechos de participación e intervención de los padres, profesores y alumnos... para traspasarlos a la dirección política de la administración o a los titulares de los centros. La privatización en el modelo de gestión y en la propia titularidad de los centros y de los aspectos esenciales de los procesos educativos, se hace sin una valoración, de ningún tipo, de su impacto y consecuencias y va a suponer una quiebra del modelo de bienestar social.

Menciona los objetivos europeos en educación, pero se plantea –a medio plazo– un cumplimiento formal y –en el mejor de los casos– torticero de la reducción de las tasas de abandono educativo temprano y del incremento de los titulados en Formación Profesional, condenando a los cientos de miles de jóvenes en paro o con escasa formación a largos años en esta situación, empujándolos a la marginación social.

Habla de igualdad de oportunidades, pero incrementa las barreras y reválidas en las que los condicionantes sociales tienen más peso, a la par que reduce los ya escasos fondos para las políticas de becas.

Este libro quiere ser una llamada a la movilización, a la protesta, al inconformismo, a no dar por perdida ninguna batalla, a la reacción frente al pesimismo pedagógico en que nos quiere situar y hundir la derecha, a la vinculación con cuantos movimientos ciudadanos, sociales y políticos luchan por un mundo más culto, más libre más justo.

1. EL DIAGNÓSTICO: LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA DÉCADA 2000-2009 Y EN LOS AÑOS DE LA CRISIS

1.1. PROBLEMAS EDUCATIVOS

Comenzar la elaboración de una propuesta de ley educativa por un diagnóstico de la educación es algo obligado. Por los antecedentes de esta y otras leyes educativas, esta tarea no debe ser algo menor o dado por supuesto. Sin dicho diagnóstico –que nos permita tener una visión de los problemas reales de nuestro sistema educativo– seríamos cómplices de una modificación normativa con una fuerte carga ideológica del partido en el gobierno del Estado. Por esto, a lo largo de los diferentes capítulos, vamos a desmontar las falacias sobre las que se asienta este nuevo anteproyecto de ley educativa.

El diagnóstico debe ser un paso hacia una ley acordada y, por tanto, debe ser también elaborado conjuntamente, pues la participación de la comunidad educativa en los asuntos de su competencia no es una concesión sino una exigencia de la Constitución, que proclama que “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” (art. 27.7). Por otro lado, si “la transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo” (Exposición de Motivos, II, del anteproyecto), la participación de los sindicatos y de otras instituciones sociales es esencial.

Así pues, el análisis de los diversos aspectos relevantes para conocer la situación de la educación en España:

- debe tener en cuenta tanto la comparación con indicadores de la UE y de la OCDE, como que estos indicadores estén desagregados por CCAA, para plantear soluciones que tengan en cuenta las diferencias territoriales;
- debe tener en cuenta las diferencias sociales y económicas del alumnado, para responder con las medidas necesarias al objetivo de compensar las desigualdades;
- debe atender a la discriminación de género que aún persiste en educación y plantear medidas para avanzar en su erradicación;
- debe conocer, en los principales indicadores, tanto la perspectiva histórica reciente como la actual y excepcional situación de crisis y el papel que puede jugar la educación en la salida de la misma, especialmente desde el punto de vista de la *sociedad de conocimiento* que aspiramos a ser;
- debe hacer una valoración muy ajustada de los recursos educativos, particularmente de los públicos; de la finalidad de los mismos y de la necesidad de que éstos sean suficientes, sostenidos y equitativos. No puede hacerse una propuesta de mejora de la educación sobre la base de recortes que afectan principalmente a los centros públicos y a quienes más lo necesitan.

El anteproyecto de ley presentado, con la Memoria económica que lo acompaña, no sitúa la educación en el contexto actual. Esta no parece haber sido la opción del Gobierno al elaborar el texto, ya que justifica la modificación legal de manera –en buena medida– intemporal, como hubiera podido hacerse si estuviéramos en 2008 y con las ideas y propuestas del descontextualizado programa electoral del PP de 2011; las propuestas que faltan en el anteproyecto de ley se justifican por la ausencia de financiación para las mismas (Bachillerato de tres años...) y no se basan en ningún análisis previo.

Sin embargo, la crisis económica y la salida de ésta estrechan los lazos entre educación y sociedad. Hay datos que apuntan en esta dirección: el importante paro juvenil está reforzando la vuelta a las aulas, especialmente

en las etapas postobligatorias; la crisis y el paro no afectan por igual a todos, siendo el mayor nivel formativo o la formación continua una cierta garantía de menor desempleo o de mayor empleabilidad (aunque sea con infraempleos, que desde CCOO rechazamos); el problema se produce especialmente en el colectivo de jóvenes que están en situación de AET (abandono educativo temprano) y en desempleo o no activos: el sistema educativo (y no la formación continua) debe dar una salida a estos jóvenes y evitar el crecimiento constante del número de efectivos de este grupo. Se trata de que la educación forme, en primer lugar, personas creativas y capaces de construirse su futuro y, después, de que en este futuro tenga cabida la mejor y más adecuada inserción profesional.

Por otro lado, la salida de la crisis está en la línea de la *sociedad del conocimiento*, lo que refuerza el papel de la educación y debiera impedir que se limite –como pretende el anteproyecto– el acceso a ésta; al contrario, debe facilitarse. La bolsa de jóvenes en situación de AET y desempleo no va a absorberse confiando en el paso del tiempo, o en el crecimiento de una economía de nuevo basada en la especulación inmobiliaria (si es que volvemos a caer en ese error) o en servicios de baja cualificación. Este colectivo, y el de adultos con similares problemas formativos, exigen iniciativas en el terreno de la educación y la formación, a los que esta ley debiera dar respuesta.

Los fuertes recortes que se han producido en educación han afectado de manera importante a su financiación y a las condiciones en las que se ejerce el derecho a la educación. Han sido aplicados de manera precipitada y forzada (así lo han confesado los propios gobernantes), sin poder fijar las prioridades adecuadamente; e incluso coincidiendo en el tiempo con políticas de disminución de ingresos derivadas de gastos privados en educación, con decisiones de cesión de recursos públicos de valor educativo (parcelas de suelo público) o con incrementos en el número de unidades concertadas. La ley debiera ser una ocasión para permitir fijar las prioridades en el gasto educativo, evitando que incidan en el alumnado en situación más desfavorecida desde el punto de vista económico y social.

La educación no puede resolver todas las diferencias estructurales que una sociedad como la nuestra tiene. De hecho, a pesar de los grandes avances en la escolarización y en el nivel de formación general de la población, la segmentación social y laboral persiste. No obstante, históricamente son innegables sus posibilidades transformadoras: todo cambio comprometido con el progreso social ha venido acompañado, cuando no precedido, de la extensión de la educación a toda la ciudadanía.

En este sentido, el sistema educativo sí puede y debe dotarse de mecanismos que palien las diferencias sociales y promuevan mayores niveles de igualdad y de equidad, elementos que, en una situación de crisis económica como la actual, han de convertirse en esenciales. La educación no es garantía de movilidad ascendente, pero sin educación no hay mejora social.

En los últimos años, sin embargo, estas posibilidades transformadoras se están neutralizando, fruto de la reducción del gasto educativo, de los cambios demográficos, de la pelea de las clases acomodadas por mantener e incrementar sus privilegios, así como de unas políticas educativas que, en lugar de fomentar y cuidar la enseñanza pública como garantía de universalidad y de igualdad, han pretendido fortalecer en exclusiva –y, en algunos casos, incrementar sin que existan necesidades de escolarización– la red de centros privados –concertados y no concertados–, así como de universidades privadas.

Con estas políticas se atenta gravemente contra la imprescindible equidad, lo que tendrá una repercusión especial en el alumnado más desfavorecido o con necesidades educativas específicas, el que nutre las cifras de fracaso y abandono escolar prematuro, el alumnado perteneciente a las familias con menores recursos económicos y culturales, que mayoritariamente está escolarizado en el sistema público.

La situación de la educación en España: sus responsables y el Marco de competencias

Ahora que con la excusa de la crisis se está planteando una revisión del modelo competencial que afecta a la educación, es un buen momento para hacer un resumido balance de la primera década en la que todas las CCAA han podido ejercer las competencias en educación que les fueron transferidas y de la evolución de la educación en los recientes años de crisis. ¿Se han aumentado o reducido las diferencias territoriales? ¿Han empeorado o mejorado las condiciones en las que se ha ejercido el derecho a la educación? Es decir, ¿han podido todos acceder a la educación o se ha agrandado la brecha social? ¿Cuál ha sido el papel del Estado, del MECD como garante de unas condiciones básicas en el ejercicio del derecho a la educación? ¿A qué problemas de desigualdad territorial en el acceso a la educación debe enfrentarse esta ley? Vamos a tratar de contestar a estas cuestiones siguiendo el sistema de indicadores de la educación de la OCDE. Y ante la crisis, ¿qué políticas han seguido las distintas CCAA? ¿Han recortado gasto educativo todas por igual? ¿Y en los mismos programas?

Para cumplir con el modelo de competencias fijado en el título VIII de la Constitución, las distintas CCAA han ido asumiendo las competencias educativas a lo largo de la década de los 80 (las llamadas CCAA *históricas* y Canarias, C. Valenciana y Navarra) y al final de los 90 el resto de los territorios, de manera que, desde el año 2000, todas las CCAA tienen las competencias plenas en educación.

El traspaso de las competencias no se hizo bajo el mismo modelo de financiación, ni en la misma situación económica, pero básicamente consistió en transferir el coste de los servicios educativos que en ese momento tenía la comunidad autónoma, de manera que se perpetuaron las muy importantes diferencias territoriales que había generado el Estado centralista, que dominó durante la dictadura. A estas diferencias hay que añadir las propias de las diferentes demandas de la población escolarizable, en descenso o subida, según los casos.

Las necesidades educativas

La población española, en la década que analizamos (2000-2010), ha crecido en casi cinco millones y medio, o, en porcentaje sobre la de 2000, en un 13,6%. Esa media es, sin embargo, resultado de una evolución dispar por CCAA: desde la de Baleares, cuya población aumentó en esa década un 26,7%, a la de Asturias, que disminuyó un 1,7%. Murcia, Madrid, Valencia y Canarias crecieron por encima del 20%; por debajo del 5% lo hicieron Galicia, Extremadura, País Vasco y Castilla y León.

Tomando como referencia la población escolarizable, la de 0 a 19 años, ambos incluidos, el crecimiento se redujo a la mitad, el 6,16%. Por CCAA también encontramos diferencias: crecieron por encima del 20% Madrid y Baleares, mientras Asturias y Galicia presentaron una reducción de en torno al 15%. Este crecimiento del 6,16% es, además, una media entre grupos de edad que tienen también un comportamiento muy dispar:

- La población de Infantil aumenta:
 - la de 0 a 2 años crece un 52,4%;
 - la de 3 a 5 años un 31%.
- La de Primaria (6 a 11 años) crece un 8,8%.
- La de Secundaria disminuye:
 - la de la ESO (12 a 15 años) decrece un 8,4%,
 - la de Bachillerato y FP de Grado medio decrece un 15,2% y
 - la de FP de Grado superior decrece un 20%.

De nuevo las medias son resultado de valores bastante diferentes por CCAA. Es relevante para el motivo de este análisis señalar que este crecimiento se ha debido, especialmente, a población extranjera que viene al país para trabajar, es decir, inmigrantes, o a los nacidos de éstos. Su distinta distribución por las CCAA va a plantear necesidades educativas también diferentes.

En resumen, el reto de esta década para las CCAA ha sido extender el derecho a la educación en nuevas etapas (primer ciclo de Infantil) o en viejas etapas, con bajas tasas de escolarización (las etapas postobligatorias de Bachillerato y FP de Grado Medio y Superior).

1.1.1. La escolarización

Escolarización en infantil

Uno de los principales retos de nuestro sistema educativo ha sido, en esta década, continuar extendiendo el derecho a la educación, en concreto en las edades previas a la escolarización obligatoria. Esta tarea ha sido asignada al sistema educativo para, ante la debilidad de otras instituciones, afrontar el ejercicio de este derecho de modo uniforme y con garantías; también, por el innegable valor para el desarrollo educativo personal de la formación en estas edades; por último, para facilitar el acceso de la mujer joven al mercado laboral, evitando el mantenimiento de una persistente discriminación.

El primer ciclo (0 a 2 años)

En esta década se ha multiplicado por tres la tasa de escolarización de este alumnado, pasando del 8,9% en 2000-2001 al 26,5% en 2009-10. Las diferencias entre CCAA –en ocasiones debidas simplemente al modelo de escolarización, que hace que no figuren en la estadística educativa– se han reducido. Siguen en cabeza País Vasco, Cataluña y Madrid, que estaban por encima de la media al inicio de la década. En 2010 están por encima de la media CCAA como Aragón, Andalucía y Castilla-La Mancha, que partían de posiciones muy retrasadas, si bien la población de esta edad, aun creciendo, no lo ha hecho por encima de la media. El caso de Madrid es destacable, pues su población de referencia (de 0 a 2 años) se incrementó un 84%.

El que el importante crecimiento de la tasa de escolarización de 0-2, producida en un contexto de fuerte crecimiento de la población, se llevara a cabo reduciendo las relevantes diferencias por CCAA, hay que atribuirlo en buena medida a la incorporación de financiación estatal específica para este tramo educativo, recogida en la Memoria de la LOE (a partir del año 2006).

Sin embargo, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo requiere –para evitar la discriminación en su acceso– del incremento de plazas, públicas y gratuitas, para este tramo, que continúan siendo deficitarias (Tabla 1).

Evolución 2000/2011 del % de 0-2 en centros públicos, por CCAA

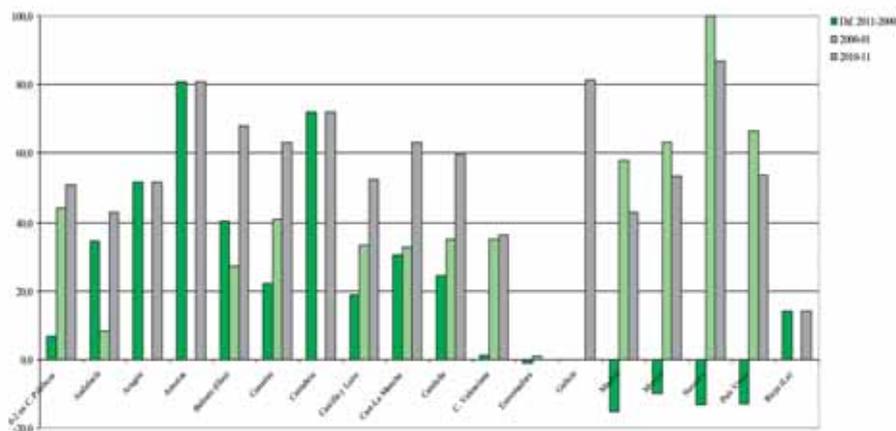


Tabla 1

0-2 escolarizado en centros públicos, en %	2010 2011	2009 2010	2008 2009	2007 2008	2006 2007	2005 2006	2004 2005	2003 2004	2002 2003	2001 2002	2000 2001	Dif. 2011- 2000 en c. públicos	Dif. 2010- 2000 en % de tasa de escolarización en todos los centros
Total	50,7	50,7	47,5	43,8	43,0	43,2	42,6	41,9	42,0	43,4	43,9	6,8	17,6
Andalucía	42,7	45,0	41,9	0,6	1,0	2,1	4,8	6,1	6,7	4,2	8,3	34,5	25,8
Aragón	51,6	48,1	46,2	42,5	39,5	36,8	35,0	35,0	9,8	8,0	0,0	51,6	27,3
Asturias	80,7	79,3	80,1	82,0	78,8	70,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	80,7	10,8
Balears (Illes)	67,8	82,3	54,5	51,6	49,2	44,9	40,8	24,9	12,1	28,4	27,4	40,5	10,6
Canarias	63,1	-	-	-	-	-	-	-	2,8	0,0	40,9	22,1	-2,2
Cantabria	71,9	71,4	70,4	63,9	59,9	56,2	43,0	13,3	13,0	10,7	0,0	71,9	19,4
C. y León	52,2	54,0	49,8	50,9	43,2	44,9	49,3	51,0	52,7	58,8	33,2	19,0	10,6
C.-La Mancha	63,2	62,8	24,4	25,4	27,1	24,9	32,4	36,3	31,1	33,1	32,8	30,5	30,8
Cataluña	59,6	57,3	53,6	50,6	47,1	44,4	42,2	39,4	37,9	34,8	35,2	24,5	6,7
C. Valenciana	36,2	33,5	34,3	35,9	36,6	36,8	37,6	34,9	29,9	38,4	35,0	1,2	13,5
Extremadura	0,0	0,0	0,0	0,0	8,9	20,8	5,9	13,2	16,0	22,1	1,0	-1,0	2,4
Galicia	81,4	81,4	77,9	71,5	69,6	73,9	66,8	63,5	55,6	55,6	-	-	21,9
Madrid	42,6	40,1	37,9	34,6	32,8	33,9	36,0	42,0	44,5	51,3	57,7	-15,1	25,5
Murcia	53,2	57,9	54,2	54,7	56,4	60,1	56,8	57,8	62,3	61,0	63,0	-9,8	9,4
Navarra	86,9	96,6	99,3	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-13,1	-7,8
País Vasco	53,5	53,1	53,9	54,0	53,5	52,5	55,0	46,9	55,4	61,4	66,4	-12,9	30,3
Rioja (La)	14,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	14,2	3,9
TOTAL (públicos y privados)			26,5	24,6	20,0	18,2	16,6	15,1	13,2	11,5	10,6	8,9	17,6

Se puede apreciar que en un contexto de incremento (17,6%) de la tasa de escolarización de los niños de 0 a 2 años, se ha producido un moderado incremento (6,8 puntos porcentuales) de la escolarización en esta edad en los centros públicos. Este incremento general empieza en 2007, por los fondos de la LOE para este objetivo (Plan Educa3). La tasa general sube más en las CCAA en las que crece más el porcentaje en centros públicos. Al final de la década, las diferencias territoriales en el porcentaje de escolarización en centros públicos se reducen, aunque persisten. Hay CCAA, como Madrid, Murcia, Navarra o el País Vasco, en las que desciende el porcentaje en centros públicos.

El segundo ciclo (3 a 5 años)

En esta década se ha completado la escolarización de los alumnos de este ciclo no obligatorio, especialmente de los de 3 años, que eran los que, en el curso 2000-01, estaban escolarizados en un 89,7%. Valencia, Galicia y Canarias estaban cercanas al 90%, pero Andalucía se situaba en el 67,5%. El resto ya estaba en el 100% o muy cerca.

En 2009-10 la escolarización es del 99,1%, lo que supone que las CCAA han hecho un importante esfuerzo en la escolarización de este colectivo, cuya población ha crecido un 31% en esta década. Sin embargo, Valencia y especialmente Canarias apenas han incrementado el porcentaje de escolarización de los alumnos de 3 años y llama la atención el caso de Madrid, donde se retrocede del 95,3% en 2000, al 91% en el curso 2009-10, si bien la población escolarizable de 3 a 5 años creció un 56%, el mayor aumento de todas las CCAA.

En sentido contrario hay que mencionar a Andalucía, que del 67,5% en 2000, pasó al 100% en el curso 2009-10.

De nuevo hay que constatar que el crecimiento de la tasa de escolarización de 3 años, producida en un contexto de crecimiento de la población, se ha llevado a cabo reduciendo las relevantes diferencias por CCAA y, otra vez, hay que atribuirlo en buena medida a la incorporación de financiación estatal específica para este tramo educativo, recogida en la Memoria de la LOE (Tabla 2).

En esta década se ha alcanzado el 99,1% en la tasa de escolarización en 3 años, con lo que las diferencias territoriales, una vez más, se han reducido, hasta casi eliminarse. Pero hay CCAA en las que el porcentaje de escolarización en centros públicos ha disminuido (Canarias, Murcia, Extremadura, Madrid) y otras en las que ha aumentado (Cataluña, Baleares, Cantabria).

Tabla 2

3-5 en centros públicos	2010 2011	2009 2010	2008 2009	2007 2008	2006 2007	2005 2006	2004 2005	2003 2004	2002 2003	2001 2002	2000 2001	Dif. 2011- 2000 en c. públicos	Dif. 2010- 2000 en % de escol. en 3 años en todos los centros
Total	68,5	68,4	68,1	68,1	68,3	68,4	68,5	68,3	68,2	68,1	68,4	0,1	9,4
Andalucía	78,4	78,2	78,2	78,2	78,8	79,1	79,4	79,7	79,6	79,6	79,2	-0,8	32,5
Aragón	69,5	69,0	68,3	67,5	67,4	67,1	66,9	66,4	66,3	66,1	66,4	3,1	2,4
Asturias	69,3	68,1	67,4	68,1	68,3	69,7	69,9	69,2	69,4	69,6	70,3	-1,0	3,7
Balears (Illes)	63,9	63,9	63,2	62,1	61,7	61,7	62,0	61,8	61,2	60,1	59,3	4,6	-5,5
Canarias	73,4	73,2	73,1	73,4	74,2	75,6	76,7	77,3	77,8	77,9	78,4	-4,9	-0,8
Cantabria	69,7	69,2	68,1	67,3	66,4	65,3	65,2	64,9	65,1	65,1	65,9	3,8	6,5
Castilla y León	66,8	66,8	67,0	67,2	67,4	67,6	67,5	67,1	67,1	67,7	69,5	-2,8	0,0
C.-La Mancha	82,3	82,2	82,2	82,3	82,1	81,9	82,0	81,3	81,5	81,1	81,0	1,3	2,9
Cataluña	67,1	66,9	66,3	65,8	65,2	64,5	63,7	62,7	61,5	60,6	60,1	7,0	0,0
C. Valenciana	69,4	69,1	68,6	69,3	69,1	69,0	68,3	67,9	67,6	67,1	68,6	0,8	5,7
Extremadura	78,0	77,6	77,8	78,3	78,9	80,1	80,6	81,1	82,2	82,1	82,3	-4,4	2,2
Galicia	69,1	68,8	68,2	67,5	67,6	67,8	67,9	68,1	68,5	68,8	69,3	-0,2	9,3
Madrid	54,5	54,8	54,9	55,2	55,6	55,5	56,1	56,1	56,3	56,5	57,5	-2,9	-4,3
Murcia	69,4	70,0	70,4	71,2	71,3	72,4	72,7	72,7	72,8	72,4	74,0	-4,7	4,2
Navarra	62,8	62,4	62,1	61,9	61,9	61,8	62,0	62,3	62,4	62,3	61,6	1,2	2,2
País Vasco	51,0	50,3	49,9	49,7	49,7	49,7	49,8	49,6	49,3	49,1	48,9	2,0	0,0
Rioja (La)	66,2	65,6	65,5	65,4	65,1	64,9	65,3	65,3	65,1	65,1	65,5	0,7	0,0

Escolarización en Bachillerato y FP de Grado Medio

En esta década la población de 16 y 17 años se ha reducido un 15,2%, siendo esta reducción común, en mayor o menor medida, a todas las CCAA, con la excepción del leve repunte de Baleares (un 3,2%). Así pues, si bien pesarán factores como el desplazamiento interno de esta población, la mejora en la escolarización de los alumnos de este tramo de edad tiene que ver más con políticas educativas y laborales que con nuevas demandas que no pudieron ser satisfechas.

No obstante, los datos no son muy alentadores: en la edad de 16 años, a lo largo de la década sólo se ha ganado un 8,2% en la tasa de escolarización, pasando del 85,5% al 93,7%. En 17 años, se han ganado otros 8,8 puntos porcentuales, pasando del 74,8% al 83,6%, estando por debajo de la media de la UE.

Es de destacar que, en ambos casos, las CCAA que partían de tasas más bajas que la media han incrementado el porcentaje de escolarización por encima de los 8 puntos. Es decir, se ha producido una reducción de las desigualdades territoriales en este indicador. Así, están ahora casi en la media, partiendo en 2000 de una tasa por debajo de la misma, las CCAA de Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y, en menor medida, Andalucía y Canarias. Por otro lado, están ahora por debajo o muy cerca de la media, partiendo en 2000 de tasa por encima de la misma, las CCAA de Asturias y Madrid, dos regiones en las que la escolarización en centros públicos ha disminuido claramente.

Otra vez hay que constatar que el crecimiento de la tasa de escolarización de 16 y 17 años, producida en un contexto de disminución de la población, se ha llevado a cabo reduciendo las relevantes diferencias por CCAA: salvo la excepción de Baleares todas están en tasas como mínimo casi del 80% en 16 años y del 90% en 17 años. Y, de nuevo, hay que atribuirlo en buena medida a la incorporación de financiación estatal específica para este tramo educativo, recogida en la Memoria de la LOE (Tabla 3).

Si analizamos los datos por etapas, en vez de por edades, las conclusiones son muy similares.

El peso de la escolarización en centros públicos no ha variado, salvo la reducción en el Bachillerato. Hay CCAA en las que –en esta década– la escolarización en los centros públicos en la ESO, el Bachillerato y la FP de Grado Medio ha perdido peso; este es el caso de Madrid y, en menor medida, de Asturias. En ambas comunidades este descenso

Tabla 3

	Dif. 2011-2000 en % escol. en c. públicos en la ESO	Dif. 2011-2000 en % escol. en c. públicos en Bachillerato	Dif. 2011-2000 en % escol. en c. públicos en FPGM
Total	0,1	-4,0	3,4
Andalucía	0,5	-2,7	4,8
Aragón	5,0	-5,2	6,4
Asturias	-2,0	-11,1	-7,3
Balears (Illes)	3,4	-10,0	-2,6
Canarias	-1,9	-6,9	-1,5
Cantabria	0,6	-6,3	0,7
Castilla y León	-2,0	-9,5	0,7
Cast-La Mancha	1,7	-3,5	4,3
Cataluña	6,1	1,0	7,8
C. Valenciana		-6,8	10,1
Extremadura	-1,1	-4,6	1,6
Galicia	-3,1	0,2	-1,2
Madrid	-4,0	-12,3	-1,5
Murcia	-2,5	-3,4	0,4
Navarra	3,9	-1,6	-1,0
País Vasco	3,7	-3,5	5,3
Rioja (La)	3,8	-5,5	1,4

del sector público está detrás de los malos resultados (por debajo de la media) en la evolución de las tasas de escolarización a los 16 y 17 años. Hay, por otro lado, CCAA en las que ha ganado peso la escolarización en los centros públicos en la ESO, el Bachillerato y la FP de Grado Medio; este es el caso de Cataluña y, en menor medida, de Navarra y Aragón. En el caso de Cataluña es evidente que la mejora en las tasas de escolarización a los 16 y 17 años es resultado de este incremento del peso del sector público.

Escolarización en FP de Grado Superior

En esta década la población de 18 y 19 años se ha reducido un 20%, siendo esta reducción común, en mayor o menor medida, a todas las CCAA. Así pues, de nuevo podría darse una mejora en las tasas de escolarización; pero, otra vez, la evolución de éstas ha tenido más que ver con la situación laboral y económica que con las políticas educativas.

Los datos son decepcionantes y están relacionados con la escasa reducción del porcentaje de abandono educativo temprano: en la edad de 18 años, a lo largo de la década sólo se ha ganado un 0,5%, pasando del 39,5% al 40% de escolarización en enseñanzas no universitarias (en las universitarias estaba escolarizado otro 27,4% en 2010 y en 2000 un 23,6%, es decir, se han ganado 3,8 puntos porcentuales).

Hay que subrayar que este mantenimiento de la tasa de escolarización en las CCAA es el resultado de un retroceso en el porcentaje en el caso de las comunidades de Madrid, País Vasco, Valencia y Canarias, que partían de tasas en ocasiones por encima de la media; y del avance de Asturias, Andalucía y Castilla-La Mancha, situándose, en estos dos últimos casos, ya en la media. Por tanto, se ha producido, en un contexto de disminución de la población, una reducción de las diferencias por CCAA.

La escolarización en general y la titularidad de los centros

Para analizar la evolución de la escolarización en general se utiliza como indicador la “esperanza de vida escolar a los 6 años”, que hace alusión al número medio de años de escolarización a partir de los 6 en el sistema educativo.

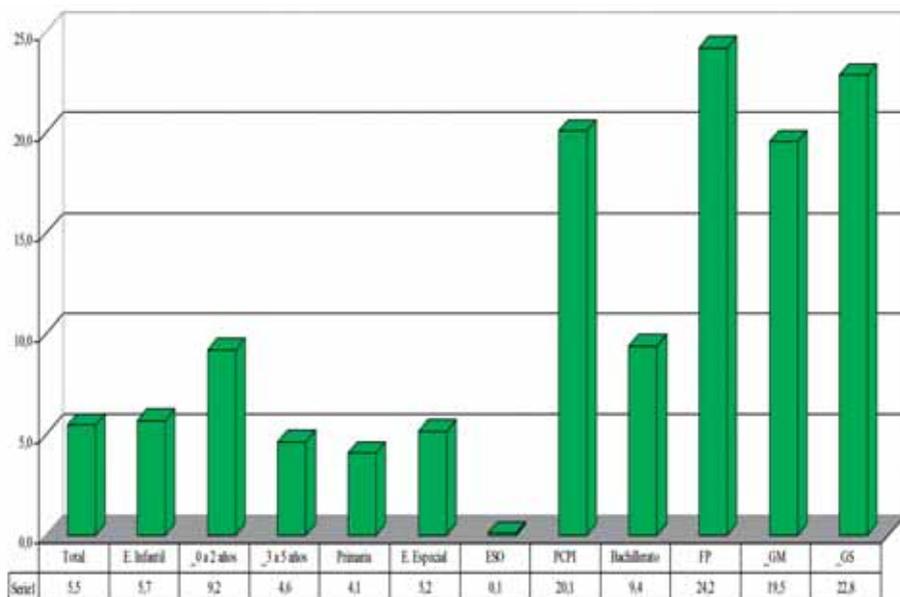
En la gráfica y tabla que siguen se pueden observar los valores de este indicador en los dos cursos de referencia: 2000-01 y 2009-10, desagregados por CCAA. De un somero análisis puede decirse que no ha

Por último, vamos a comentar la evolución, en estos último tres cursos, de las cifras de escolarización en Enseñanzas de Régimen General. Estamos ante un incremento importante del número de alumnos, en buena medida producido por la mayor escolarización que facilita la situación de crisis. Es significativo que este aumento de alumnado escolarizado se produzca en los años en los que la inmigración ha descendido considerablemente e incluso la situación de crisis ha provocado la vuelta a sus países de origen de buena parte de ese alumnado que estaba escolarizado (Tabla 4).

Tabla 4
Variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias

	2009-10	2012-13	Dif. en núm.	Dif. %
Total	7.632.961	8.050.654	417.693	5,5
E. Infantil	1.848.180	1.953.353	105.173	5,7
0 a 2 años	426.639	465.901	39.262	9,2
3 a 5 años	1.421.541	1.487.452	65.911	4,6
Primaria	2.721.357	2.831.901	110.544	4,1
E. Especial	31.149	32.756	1.607	5,2
ESO	1.809.133	1.810.626	1.493	0,1
PCPI	70.394	84.526	14.132	20,1
Bachillerato	637.582	697.605	60.023	9,4
FP	515.167	639.887	124.720	24,2
GM	261.372	312.441	51.069	19,5
GS	235.139	288.861	53.722	22,8
A distancia	18.656	38.586	19.930	106,8

Evolución 2009/2010 a 2012/2013 en % del alumnado de Ens. Régimen General



Fuente: MECD: *Datos y cifras* de los cursos citados.

La titularidad

Por último, si analizamos la distribución de la escolarización desde el punto de vista de la titularidad, en esta década la escolarización en centros públicos del alumnado de Enseñanzas de Régimen General ha retrocedido muy ligeramente (-0,2%).

Esta media es resultado, de nuevo, de una evolución por CCAA dispar:

- Ha crecido el porcentaje de escolarización en la red pública en las CCAA de Cataluña (6,1 puntos porcentuales), Baleares, Aragón y Navarra.

- Ha perdido peso la escolarización en centros públicos en las CCAA de Madrid (-3,2 puntos porcentuales) y Murcia.

Por otro lado, si estudiamos la distribución de la escolarización desde el punto de vista de la titularidad, en esta década la escolarización en centros privados concertados del alumnado de Enseñanzas de Régimen General ha crecido 1,1 puntos porcentuales. Esa ganancia se ha hecho fundamentalmente a costa de reducir el porcentaje de la red de centros privados no concertados, que pierde 0,9%, mientras que el 0,2% restante se quita de los centros públicos.

Esta media es también resultado de una evolución por CCAA dispar:

- Ha crecido el porcentaje de escolarización en la red privada concertada en las CCAA de Canarias, Madrid, Asturias y la Com. Valenciana.
- Ha perdido peso la escolarización en centros privados concertados en las CCAA de Cataluña, Baleares, País Vasco y Navarra.

Sin embargo, la crisis ha modificado en pocos años estas cifras:

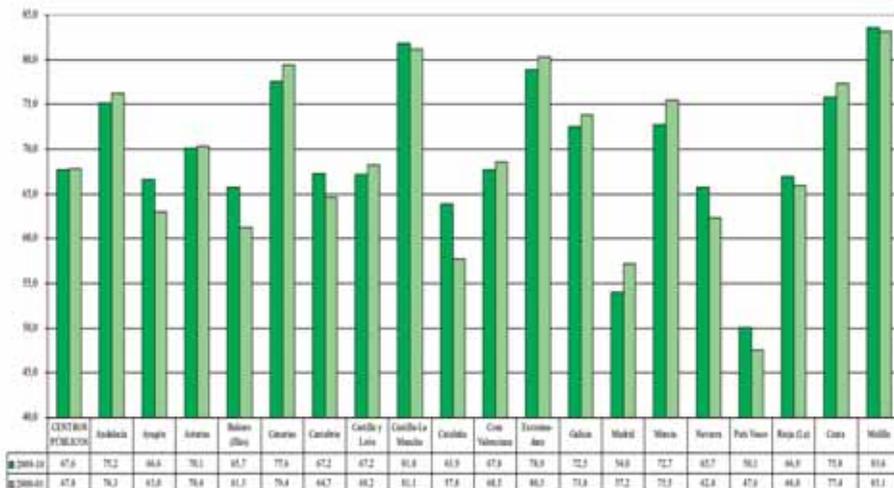
- La red pública suponía en el curso 2011-12 el 68,2% (0,6% de subida).
- La red privada concertada se quedaba en ese curso en un 25,4% (0,5% de bajada).

Otra vez la crisis está modificando los hábitos educativos: en un contexto de mayor demanda de educación y de escasez de recursos, los centros públicos, aun en peores condiciones económicas, facilitan el ejercicio del derecho a la educación de más ciudadanos, atendiendo a una solicitud creciente (Tabla 5).

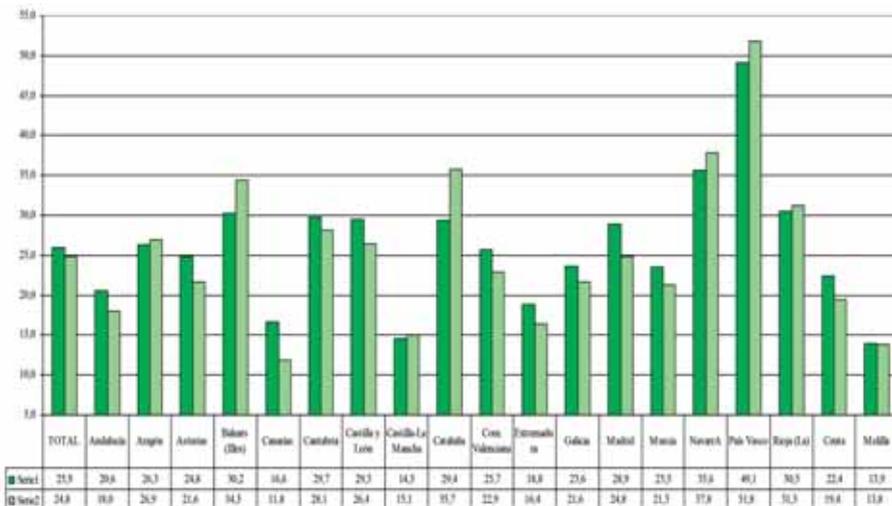
Tabla 5

CENTROS PÚBLICOS 2011-12		CENTROS PÚBLICOS 2011-12	
% escolarización	68,2	Com. Valenciana	67,9
Andalucía	75,1	Extremadura	79,3
Aragón	67,8	Galicia	73,2
Asturias	72,5	Madrid	54,5
Balears (Illes)	65,5	Murcia	73
Canarias	77,4	Navarra	64,7
Cantabria	68,8	País Vasco	50,8
Castilla y León	67,5	Rioja (La)	66,8
Castilla-La Mancha	82,3	Ceuta	77,4
Cataluña	65,8	Melilla	84,1

Evolución (2000-2010) del % de alumnado de EE. de Régimen General en centros públicos



Evolución (2000-2010) del % de alumnado de EE. de Régimen General en centros privados concertados



Serie 1, Curso 2009-10. / Serie 2, Curso 2000-01.

Evolución de las enseñanzas de personas adultas entre 2008/2009 y 2010/2011

Las enseñanzas de personas adultas, como ocurre con las de régimen especial, agrupan un conjunto de actuaciones muy diversas, que, a su vez, se dividen en dos grandes grupos: las enseñanzas de carácter formal y las de carácter no formal. Los datos que se ofrecen a continuación se refieren solamente a las primeras. No obstante, hay que indicar que en el curso 2010/2011 las no formales incluyen un total de 204.051 personas, que representan el 31,1% del total de 656.100 que siguen este tipo de enseñanzas, mientras que en el curso 2008/2009 eran 174.379, por lo que se ha producido un incremento del 17%.

Las enseñanzas formales agrupan diferentes modalidades: Enseñanzas Iniciales (niveles I y II que en el curso 2008/2009 se denominaban alfa-

betización y consolidación de conocimientos); Educación Secundaria para personas adultas (presencial y a distancia), preparación de pruebas libres de acceso a enseñanza Secundaria, preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de Grado Medio, preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos de Grado Superior, preparación de pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años, lengua castellana para inmigrantes, otras lenguas españolas (en 2008/2009 separadas en lengua catalana y lengua gallega) y otras enseñanzas técnico-profesionales.

La evolución de muchas de estas especialidades, como veremos a continuación, es inseparable de la propia crisis, y se constituye en uno de los factores más interesantes para el estudio de las repercusiones de la misma. Al contrario de lo que suele ocurrir con el resto de enseñanzas, la evolución de estas especialidades es muy diversa: hay algunas que tienen un gran crecimiento junto a otras que tienen fuertes descensos. Pero estas variaciones explican, por sí mismas, muchos efectos de la propia crisis y se constituyen en un elemento claro de detección, por ejemplo, de la disminución de los inmigrantes, pero también del intento de mejorar su cualificación de decenas de miles de personas que carecen de la titulación inicial para poder cursar estudios de Enseñanzas de Régimen General y otras que por su edad tienen que seguir estos estudios.

Normalmente se ha venido prestando poca atención a estas enseñanzas, históricamente vinculadas a la alfabetización de personas adultas, a las que habrá que considerar mucho más en la medida que se van transformando o consolidando como elementos de cualificación, y tomar mucho más en cuenta para poder prever y planificar la demanda de estudios de Secundaria por encima de las previsiones relacionadas con el crecimiento vegetativo. Los datos que se exponen más adelante justifican plenamente esta afirmación. Se trata, asimismo, de un elemento muy importante en las necesidades de mejora de la cualificación para una mejor inserción laboral y de cambio de empleo.

Pero, al igual que en el resto de las enseñanzas, no hay concordancia entre las demandas sociales y los medios que se ponen para atenderlas, con la práctica congelación global de las plantillas que atienden a estas personas.

Veamos la evolución entre 2008/2009 y 2010/2011 en las distintas comunidades autónomas y el que han tenido las diferentes modalidades que aparecen en las estadísticas oficiales, aunque este último análisis no puede hacerse para las plantillas. Solamente se ofrecen los datos de centros públicos por la escasa entidad del alumnado privado, que en el curso 2010/2011 solamente representaba el 2,2% del total –10.050 personas entre 462.089–, si bien hay que indicar que ha habido un gran descenso del mismo, un 45,7%, desde las 18.518 personas del curso 2008/2009, que se constituye en un nuevo indicio de las consecuencias de la propia crisis (Tabla 6).

Tabla 6**Variación por modalidad del alumnado de enseñanzas públicas de personas adultas**

MODALIDAD	Alumnado 2010/2011	Alumnado 2008/2009	Variación absoluta	Variación relativa
Enseñanzas Iniciales	91.778	125.101	- 33.323	- 26,6%
Educación Secundaria	170.520	131.002	+ 39.518	+ 30,2%
Preparación pruebas graduado Secundaria	42.629	17.523	+ 25.106	+ 143,3%
Preparación acceso ciclos Grado Medio	6.952	5.210	+ 1.742	+ 33,4%
Preparación acceso ciclos Grado Superior	28.051	18.597	+ 9.454	+ 50,8%
Acceso universidad mayores de 25 años	19.722	17.623	+ 2.099	+ 11,9%
Lengua castellana para inmigrantes	45.570	63.495	- 17.925	- 28,2%
Otras lenguas españolas	14.500	2.124	+ 12.376	+ 582,7%
Otras enseñanzas técnico-profesionales	32.327	64.208	- 31.881	- 49,7%
TOTAL (1)	452.049	442.491	+ 9.558	+ 2,16%

(1) Los datos son de elaboración propia a partir de las estadísticas oficiales que figuran en los *Datos Avance del curso 2010/2011*, publicados por el Ministerio de Educación el 28 de junio de 2011, que son provisionales; mientras que los del curso 2008/2009 corresponden a los “Resultados Detallados. Curso 2008/2009” (30 de julio de 2010), que contienen los datos definitivos de dicho curso.

(2) En el total del alumnado escolarizado no se incluye el de las enseñanzas de carácter no formal.

El cuadro muestra de forma bastante meridiana la adaptación de estas enseñanzas a nuevas necesidades sociales. Ya se ha citado la lógica disminución del alumnado de las Enseñanzas Iniciales. El descenso del 28% de los estudios de lengua castellana para alumnado inmigrante se comenta por sí solo y es una prueba evidente de las repercusiones de la crisis. El conjunto de las enseñanzas técnico-profesionales es más difícil de analizar, y quizás se pueda relacionar con problemas derivados de la titulación asociada y su reconocimiento, junto al hecho de que unidades de competencia y módulos complementarios se obtengan en la Formación Profesional para el empleo. Estas tres modalidades han tenido una reducción conjunta de algo más de 83.000 personas entre estos dos cursos.

Pero este descenso se compensa con el espectacular incremento de la demanda de estudios de Enseñanza Secundaria o para el acceso a la misma. Estos estudios, y los de preparación para la obtención del título de graduado escolar que posibilita el poder desarrollarlos, duplican ahora ampliamente a los estudios iniciales –suponen el 47,2% del total de estas enseñanzas–, con un crecimiento de 64.624 personas más en conjunto que supone el 55% del total del incremento que se ha producido en las Enseñanzas de Régimen General, que era de 117.681 personas. La modalidad de “a distancia” de estos estudios tiene un crecimiento espectacular.

Si a lo anterior se le suma el alumnado que sigue los cursos para el acceso a los ciclos formativos de Grado Medio y Superior, la cifra total de potencial incremento de nuevo alumnado de Secundaria se eleva hasta las 75.820 personas, el 64,4% del crecimiento total que se ha producido en las Enseñanzas de Régimen General de Secundaria. Suponen el 3,66% del alumnado total de Enseñanzas Secundarias, y sumado al incremento del 5,67% producido en las de Régimen General elevaría su crecimiento en centros públicos hasta un “total potencial” del 9,33% solamente en dos cursos.

No cabe duda de la relación entre la crisis y este enorme crecimiento de la demanda, que es una corrección de las enormes tasas de abandono

escolar que se han producido y cuya disminución constituye uno de los objetivos estratégicos de la propia Unión Europea. También llama poderosamente la atención el incremento de la modalidad de otras lenguas españolas, de un 582%, que posiblemente es también reflejo de una necesidad para el acceso al trabajo (Tabla 7).

Tabla 7

Evolución global de las plantillas que atienden las enseñanzas de personas adultas

ÁMBITO TERRITORIAL	Plantilla 2010/2011	Plantilla 2008/2009	Variación absoluta	Variación relativa	Variación alumnado
Andalucía	1.996	1.970	+ 26	+ 1,3%	- 11,4%
Aragón	484	570	- 86	- 15,1%	- 1,7%
Asturias	171	213	- 42	- 19,7%	+ 76,4%
Baleares	221	274	- 53	- 19,3%	+ 53,3%
Canarias	344	229	+ 115	+ 50,2%	- 0,6%
Cantabria	121	132	- 11	- 8,3%	+ 93,5%
Castilla y León	840	838	- 2	- 0,2%	+ 4,8%
Castilla-La Mancha	1.081	1.070	+ 11	+ 1,0%	- 4,0%
Cataluña	1.402	1.352	+ 50	+ 3,7%	+ 7,7%
C. Valenciana	1.907	1.871	+ 36	+ 1,9%	+ 12,4%
Extremadura	430	486	- 56	- 11,5%	+ 11,5%
Galicia	199	137	+ 62	+ 45,2%	+ 34,9%
Madrid	1.271	1.323	- 52	- 3,9%	+ 6,9%
Murcia	379	362	+ 17	+ 4,7%	+ 2,0%
Navarra	89	82	+ 7	+ 8,5%	+ 29,3%
País Vasco	697	684	+ 13	+ 1,9%	- 8,4%
Rioja	79	72	+ 7	+ 9,7%	+ 46,6%
Ceuta + Melilla	77	79	- 2	- 2,5%	- 11,4%
TOTAL (1)	11.788	11.744	+ 44	+ 0,37%	+ 2,16%

(1) Elaboración propia a partir de las mismas fuentes estadísticas oficiales citadas anteriormente.

La práctica congelación de la plantilla global disfraza, como en la mayoría de apartados anteriores de este trabajo, comportamientos muy diversos de las distintas comunidades autónomas. Con la excepción de An-

Galicia, Canarias, Castilla-La Mancha, Galicia y Murcia, el crecimiento de plantillas siempre es menor al incremento del alumnado matriculado en estos programas, lo que sigue la constante de otras enseñanzas y supone un empeoramiento objetivo de sus condiciones de impartición.

Aun así, en la medida en que estas enseñanzas se puedan ir orientando, cada vez más, hacia la corrección de las anteriores tasas de abandono escolar, habrá que incrementar las plantillas y los recursos técnicos adecuados, so pena no solo de incumplir compromisos adquiridos en el seno de la Unión Europea –que además han sido impulsados por España–, sino de defraudar las expectativas de tantas personas adultas que quieren mejorar su cualificación recuperando su escolarización, lo que es muchísimo peor.

1.1.2. Los recursos educativos

En esta década y en los años posteriores hasta la actualidad, hay dos tramos diferenciados: antes y después de la crisis, si bien los efectos de ésta en los recursos para la educación se van a dar principalmente en los años posteriores a 2010.

Desde el punto de vista de los recursos, el principal indicador internacional es el porcentaje del PIB destinado a gasto público educativo. Antes de dar sus cifras hay que decir que, por la debilidad de este indicador (por el escaso gasto público educativo), España es de los países de la UE con mayor gasto privado educativo y que éste ha repuntado fuertemente desde 2008, año en que alcanzó su mínimo (el 0,78% del PIB). Eso significa que, en buena medida, la salida educativa de la crisis se la va a pagar quien pueda.

Pero –en la década que analizamos– el gasto público educativo, en porcentaje del PIB, ha tenido una evolución positiva, especialmente desde 2006 a 2009, aunque con claros retrocesos a partir de 2010. Detrás de este crecimiento, que llevó el porcentaje del PIB hasta el 5%, podemos situar, según

hemos visto hasta ahora: los programas de extensión del derecho a la educación en Infantil y Bachillerato y FP de Grado Medio y, particularmente, el impulso que supuso la Memoria económica de la LOE, unos recursos que –siendo estatales– comprometían (al basarse en la cofinanciación mediante Programas de Cooperación Territorial) los de las CCAA y apoyaban una distribución del gasto educativo más equitativa desde el punto de vista territorial. Los fondos que una comunidad no suscribía, pasaban automáticamente a reparirse entre el resto de las CCAA que sí lo hacían.

A ello también han ayudado los instrumentos para la redistribución de los ingresos, aprobados en los Consejos de Política Fiscal y Financiera de la segunda mitad de la década. Pero los recortes aplicados con la excusa de la crisis económica han supuesto un fuerte retroceso en los logros alcanzados.

Por último, los recursos públicos, para cumplir con los objetivos de reducción del déficit, han sufrido un fuerte recorte para el que no se han identificado ni acordado las prioridades. Estos recortes han coincidido en el tiempo con políticas que suponían un despilfarro de estos recursos, como la cesión de suelo público a empresas, las exenciones fiscales por gastos privados en educación o los incrementos en el número de unidades concertadas.

En resumen, el gasto público no universitario ha tenido, de 2000 a 2010, un incremento (en euros corrientes), pero este ha sido muy diferente según CCAA. Así, Canarias es la comunidad en la que en ese decenio menos se han incrementado esos recursos (sólo un 40%); mientras que Baleares o Castilla-La Mancha lo han hecho un 132% o 128%, respectivamente. En algunas ocasiones, detrás de ese incremento está un aumento de la población escolarizable, pero sobre todo de la escolarizada, lo que alude a prioridades políticas.

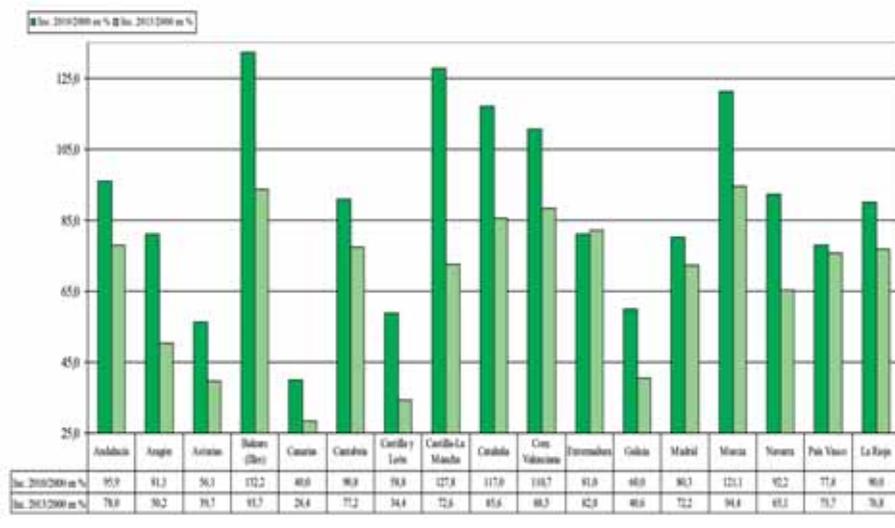
Dado que el PIB por cápita presenta variaciones de importancia (el doble en la más alta que en la más baja) entre las distintas CCAA, el recorte en el gasto público educativo, en general, está afectando más a las CCAA con menor PIB per cápita, que son las que presentan un mayor

porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos. Es decir, está afectando a la equidad del sistema educativo.

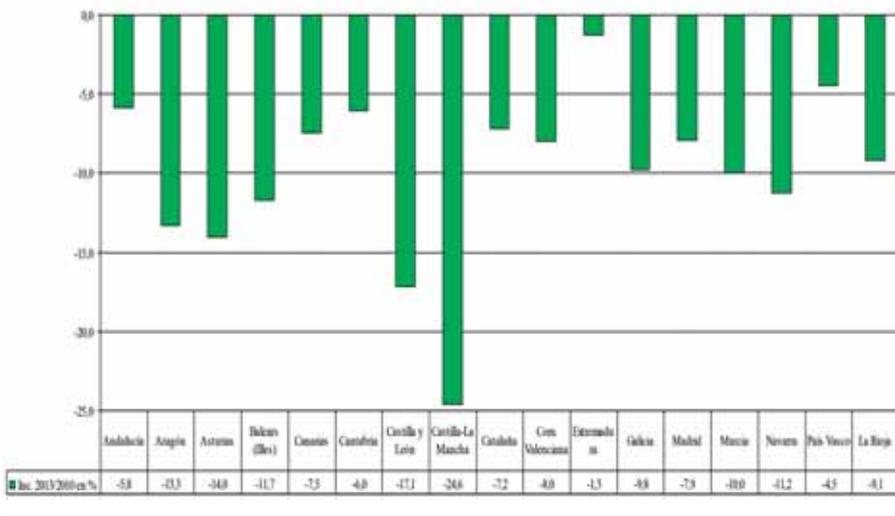
Los recortes por la crisis tampoco han afectado por igual a todas las CCAA. Contando con que los datos no están completos (faltan los presupuestos para 2013 de Cataluña y País Vasco, para los que se ha repetido la cantidad de 2012), hay 11 CCAA que tienen tantos por ciento de reducción por debajo del 10% y otras con reducciones que superan el 15% y hasta llegar al 25% (caso de Castilla-La Mancha). Estos recortes no tienen que ver ni con la situación de partida de la educación en esos territorios, ni con las necesidades educativas de la población, sino con decisiones unilaterales de los gobiernos de turno.

Las diferencias por CCAA en el gasto por alumno financiado con fondos públicos se han reducido de 2004 (primer año con datos desagregados para todas las CCAA) a 2010.

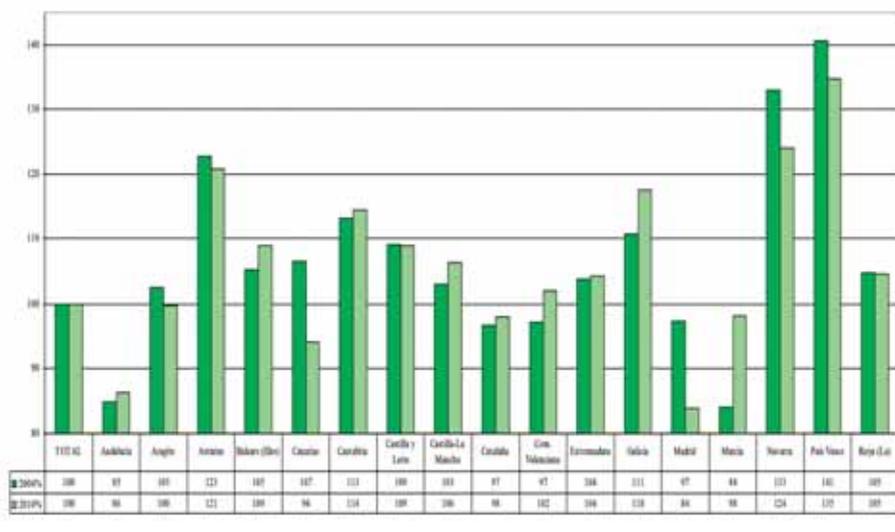
Evolución (%) del % del gasto público educativo (no univ.) por CCAA 2000-2010 y 2000-2013

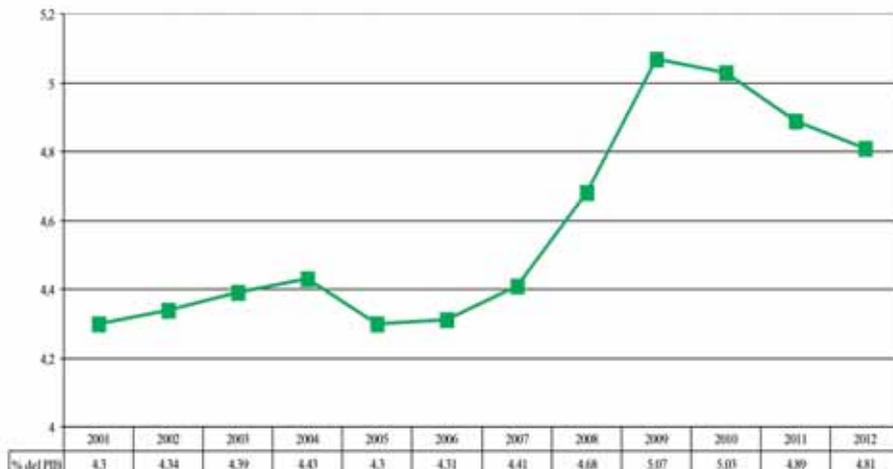


Evolución (%) del gasto público educativo (no univ.) por CCAA 2010-2013



Gasto por alumno no univ., por CCAA, en 2004 y 2010, en % sobre media = 100



% del PIB destinado a gasto público educativo

Fuente: Estadísticas MECD para años 2001 a 2010. Previsiones MECD para años 2011 y 2012.

1.1.3. Procesos en las instituciones escolares

Entre los procesos que se llevan a cabo en las instituciones escolares, vamos a centrarnos en los siguientes:

Admisión:

El modelo de admisión del alumnado ha funcionado –en general– adecuadamente, con tasas de concesión del centro solicitado en primera opción que superan el 90%. Esto es así en CCAA con más o menos porcentaje de pública o concertada.

Por ello no se entienden las propuestas para romper la unidad de adscripción entre colegios e institutos, de especializar a los centros, de fragmentar aún más el currículo, segregando o expulsando a los alumnos de la zona que acudirían a esos centros, etc.; modelos todos ellos que las propias administraciones no aplican a los centros privados concertados, a los

que garantizan la continuidad en el proceso de escolarización. Estamos hablando de las llamadas propuestas (ya realidades en algunas CCAA) de zona única de escolarización, de asignación de programas educativos (bilingüismo, FP específica, uso de nuevas tecnologías o Institutos Tecnológicos...), que se plantean como excluyentes por parte de la administración educativa, cuando debieran ser comunes a casi todos los centros.

Los problemas de admisión que hay se refieren, fundamentalmente, a la escasez de plazas (como es el caso de la FP, particularmente de Grado Superior, o en EE. de R. Especial) o las altas tasas que se cobran (pese a políticas propagandísticas del PP de bono-cheque que no cubren el precio del servicio), aun siendo plazas públicas, como es el caso del nivel 0-2 de Educación Infantil.

Clima del aula y método de enseñanza-aprendizaje:

Se ha reducido el número de profesores, en un porcentaje incluso por encima del incremento de carga horaria que se les ha aplicado, lo que está suponiendo una reducción de las medidas educativas con las que atender los problemas de aprendizaje, de las de atención a la diversidad, de las de compensación educativa, de las propias de acogida y atención al alumnado hijo de inmigrantes con desconocimiento de la lengua vehicular, etc.

El incremento importante del número de alumnos en los últimos tres años también está significando un incremento en la ratio de alumnos por aula, que se suma al incremento en la ratio alumnos por profesor, antes comentada.

La fuerte disminución de los recursos y de los centros de formación del profesorado para actividades de formación está suponiendo una dificultad a la hora de implantar proyectos como los de bilingüismo, el uso de las nuevas tecnologías, etc.

El incremento de evaluaciones externas, sin apenas valor formativo, desvinculadas de la evaluación llevada a cabo por el profesorado como parte del currículo, está suponiendo una interferencia y un perjuicio en la actividad docente y de la inspección.

Gestión del centro e intervención de la comunidad educativa:

A la vez que pasaban fondos públicos a manos privadas, cambiando la titularidad de una parcela o de un centro, se ha impulsado un modelo de gestión privada de los centros públicos que está suponiendo la pérdida de identidad de los valores y fines del proyecto público de educación, aceptando acríticamente que toda experiencia de gestión de las empresas privadas es mejor y que debe incorporarse sin más a los centros públicos.

En cada vez más casos, las Consejerías de Educación intervienen en la gestión de los centros, proponiendo a los directores por largos periodos de tiempo, hurtando a la comunidad educativa su derecho a intervenir en la gestión de los centros y reduciendo la autonomía de los mismos.

En los últimos años está avanzando el deterioro de los procesos educativos más importantes, siendo estos procesos lo fundamental de la educación.

1.1.4. Los resultados

Si analizamos algunos de los indicadores más relevantes con los que valorar la evolución de los resultados educativos, nos encontramos con estos rasgos:

Tasas de idoneidad (porcentaje de alumnado de la edad considerada que realiza el curso que teóricamente corresponde a esa edad o superior), es decir, una tasa que indica la presencia de más repetidores cuanto más baja sea.

La tasa retrocede –en el periodo 2009-10 frente a 2000-01– en todas las edades de las que la estadística del MECD presenta datos, es decir, hay menos alumnos en el curso de su edad:

- A los 8 años, retrocede en 1,9 puntos, quedándose en un 93,4%.
- A los 10 años, retrocede en 3,9 puntos, quedándose en un 88,3%.
- A los 12 años, retrocede en 4,2 puntos, quedándose en un 83%.
- A los 14 años, retrocede en 7,4 puntos, quedándose en un 67,8%.
- A los 15 años, retrocede en 3,6 puntos, quedándose en un 59,6%.

Es decir, a los 15 años, por ejemplo, más de un 40% de los alumnos había repetido al menos un curso; y a los 10 años ese porcentaje de repetidores –de al menos un curso– era del 11,7%.

Tasa bruta de la población que termina la ESO (relación porcentual entre el alumnado, de todas las edades, que termina la ESO y la población de la "edad teórica" de comienzo de 4º curso de ESO, 15 años).

Los datos globales señalan una escasa mejora de esta tasa, de sólo un 0,7% entre los cursos 2000-01 y 2008-09, pasando del 73,4% al 74,1%.

Por CCAA destacan los retrocesos en esta tasa en C. Valenciana (-6,1), Baleares y La Rioja, situándose todas por debajo de la media española.

Al contrario, los mayores avances se dan en las CCAA de Extremadura (10,3), Canarias, Cantabria y País Vasco, situándose, salvo Canarias (que se acerca mucho) por encima de la media.

Tasa bruta de la población que termina el Bachillerato (o el COU, en su caso) (relación porcentual entre el alumnado, de todas las edades, que termina esa enseñanza y la población de la "edad teórica" de comienzo del último curso del Bachillerato, 17 años).

Los datos globales –España– señalan una reducción en un 1,2% de esta tasa, entre los cursos 2000-01 y 2008-09, pasando del 46,8% al 45,6%, habiéndose reducido las diferencias entre CCAA.

Por CCAA destacan los retrocesos en esta tasa en Cantabria (-6,2), Aragón y Andalucía.

Al contrario, los mayores avances se dan en las CCAA de Extremadura (7,4), Cataluña y Castilla-La Mancha, acercándose mucho a la media.

Tasa bruta de la población que termina la FP de Grado Medio (o Técnico Auxiliar, en su caso) (relación porcentual entre el alumnado, de todas las edades, que termina esa enseñanza y la población de la "edad teórica" de comienzo del último curso).

Los datos globales señalan una importante mejora de 6,5 puntos porcentuales en esta tasa, entre los cursos 2000-01 y 2008-09, pasando del

10,9% al 17,4%, habiéndose reducido la varianza. Este importante incremento compensa, en parte, el leve retroceso de la tasa anterior, referida al Bachillerato.

Por CCAA destacan los leves avances en esta tasa en Cantabria (1,2), Madrid y Castilla y León. Al contrario, los mayores avances se dan en las CCAA de Galicia (que duplica la tasa llegando al 20,1%), Cataluña, Extremadura y C. Valenciana.

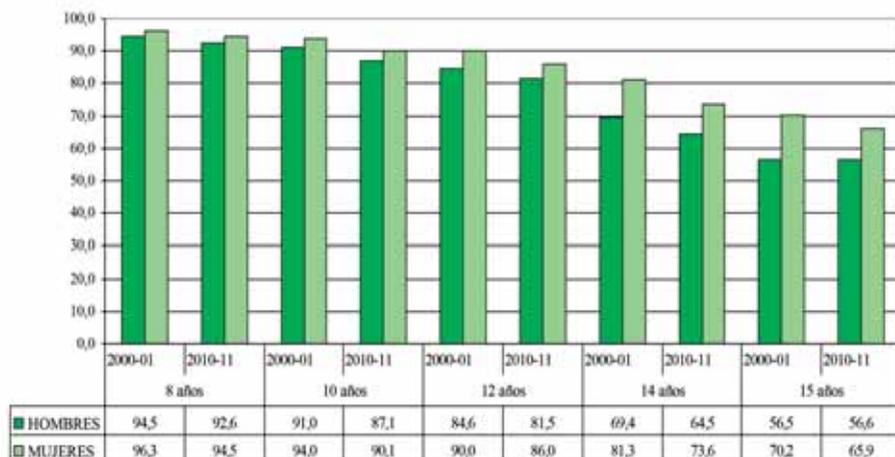
Los resultados y el sexo

Se constata, no solo en este país sino también en el resto de Europa, que las cifras que dan cuenta del rendimiento escolar deben tener una expresión desagregada según el sexo, pues los resultados académicos de las chicas se alejan bastante de los de los chicos, siendo los de estas mucho más cercanos al éxito escolar¹.

Si bien las mujeres han tardado más que los hombres en acceder, en igualdad de condiciones, al sistema educativo, en la actualidad no solo constituyen la mayoría del alumnado en todos los niveles educativos post-obligatorios, a excepción de la FP de Grado Medio, sino que, además, el porcentaje de chicas que repite curso es menor que el de sus compañeros, durante todos los niveles del sistema educativo obligatorio, desde los 8 años a los 16, incrementándose la diferencia con la edad.

1 Por supuesto, se da una clara correlación entre resultados académicos y posición socioeconómica, siendo los chicos de las clases menos acomodadas los que tienen el peor rendimiento escolar.

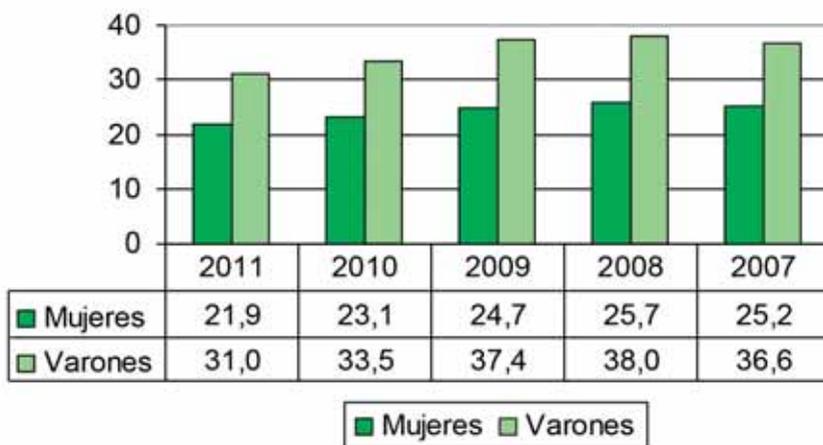
Tasas de idoneidad (a los 8, 10, 12, 14 y 15 años), por sexo (2000-2011)



Fuente: MECD: *Las cifras de la educación en España 2013*.

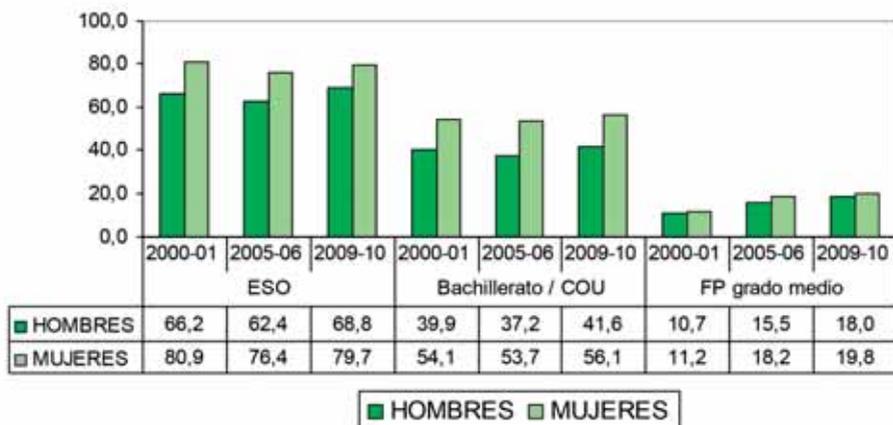
Ellas tienen un porcentaje menor de abandonos prematuros y mayores porcentajes de graduación en todos los niveles educativos.

Tasa (2001-2011) de abandono educativo temprano, por sexo



Fuente: MECD: *Las cifras de la educación en España 2013*.

Tasa bruta de población que se gradúa por sexo



Fuente: MECD: *Las cifras de la Educación en España 2010-2011*.

Ahora bien, si entendemos la noción de éxito escolar también como garantía mínima de un acceso cualificado al mercado de trabajo, debemos analizar los resultados académicos de chicos y chicas también en relación con su acceso y participación en ese mercado laboral. Y, en este caso, si bien el éxito escolar tiene rostro femenino, otros factores dificultan que las mujeres jóvenes disfruten de los beneficios de ese éxito en términos de obtención de empleo, sueldos, calidad de vida... Muchos de esos factores tienen que ver con el mantenimiento de los estereotipos sociales en relación con el reparto del trabajo y con el papel de las mujeres en el cuidado de hijos y mayores. Pero también encontramos causas en el propio sistema educativo. La búsqueda de esas causas nos lleva a detenernos en otros datos significativos.

Fruto de unos mejores resultados académicos, en la Educación Secundaria Obligatoria, y de una menor oferta de ciclos formativos para ellas, entre otras variables, las chicas son mayoría en el Bachillerato, mientras que los chicos lo son en la Formación Profesional, por razones inversas. Diferentes

opciones que reflejan la tendencia femenina a continuar la escolarización en ramas académicas y la realización de estudios superiores, antes que optar por la rama de Formación Profesional, a diferencia de los varones, cuya tasa de participación en la rama profesional es siempre superior a la femenina.

Tabla 8

Distribución del alumnado de Ciclos Formativos de FP según sexo, por familia profesional. Curso 2010-11

	Grado Medio		Grado Superior	
	varones	mujeres	varones	mujeres
TOTAL GENERAL	54,8	45,2	50,4	49,6
Actividades Agrarias	86,3	13,7	79,1	20,9
Actividades Físicas y Deportivas	77,0	23,0	76,4	23,6
Actividades Marítimo-Pesqueras	93,0	7,0	90,7	9,3
Administración	29,7	70,3	30,1	69,9
Artes Gráficas	59,9	40,1	54,1	45,9
Comercio y Marketing	36,6	63,4	50,1	49,9
Comunicación, Imagen y Sonido	50,5	49,5	62,6	37,4
Edificación y Obra Civil	95,2	4,8	69,4	30,6
Electricidad y Electrónica	97,5	2,5	94,7	5,3
Fabricación Mecánica	97,1	2,9	91,5	8,5
Hostelería y Turismo	62,3	37,7	38,8	61,2
Imagen Personal	5,2	94,8	4,0	96,0
Industrias Alimentarias	54,4	45,6	13,7	86,3
Informática	87,5	12,5	85,9	14,1
Madera y Mueble	94,7	5,3	87,6	12,4
Mantenim. y Servicios a la Producción	98,1	1,9	83,1	16,9
Mantenim. de Vehículos Autopropulsados	98,0	2,0	97,5	2,5
Química	39,8	60,2	47,6	52,4
Sanidad	17,9	82,1	24,4	75,6
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	10,9	89,1	10,9	89,1
Textil, Confección y Piel	12,1	87,9	11,3	88,7
Vidrio y Cerámica	70,6	29,4	63,5	36,5
Energía y Agua	-	-	91,1	8,9

Fuente: MECD: *Las cifras de la Educación en España 2010-2011*.

Si consideramos la distribución por sexo en los distintos ciclos formativos, las mujeres siguen siendo mayoría en: Imagen personal, Servicios socioculturales y a la comunidad, Textil, confección y piel, Sanidad, Administración, Comercio y marketing, Química y Comunicación, Imagen y sonido. Aunque los chicos son mayoría en un mayor número de ciclos, lo que les posibilitará un mayor acceso que a ellas al mercado laboral. Debemos considerar, además, el sesgo de género que tiene la distribución, manteniéndose aún una adscripción estereotipada (Tabla 8).

En el caso del Bachillerato, el número de chicos matriculados solo supera al de chicas en la modalidad de Bachillerato Tecnológico. Una nueva muestra del mantenimiento de los estereotipos de género, que proporcionará a los varones más salidas al mercado laboral y mejor colocación en él (Tabla 9).

Tabla 9

Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato por modalidad (presencial). Curso 2010-11

	Artes		Humanidades y Ciencias Sociales	Ciencias y Tecnología	No distrib. por modalidad
	Plásticas, Diseño e Imagen	Escénicas, Música y Danza			
VARONES	3,3	0,3	45,0	50,7	0,6
MUJERES	5,0	0,5	56,3	37,5	0,6

Sexismo también en el currículo educativo

Las materias que son objeto de enseñanza y las programaciones de contenidos para cada una de ellas siguen reflejando una visión androcéntrica de la ciencia, de la cultura y de la historia de la humanidad.

Por un lado, son objeto de estudio en el ámbito escolar solamente las cuestiones relacionadas con lo público y se desconsideran los saberes relacionados con el ámbito privado, doméstico, desarrollados principalmente por las mujeres. Es decir, no se considera importante para la vida adulta de varones y mujeres aprender a cuidar a un recién nacido, a preparar una

comida, a conocer los efectos de un lavado sobre los tejidos o a atender las necesidades cotidianas, o no se considera que estas tareas requieran unos conocimientos de los cuales deba ocuparse la escuela, porque no se les atribuye la categoría de un saber fundamental.

Por otro lado, al considerar los contenidos de cada una de las materias, se da una desconsideración de las mujeres como sujeto de la historia, de las ciencias, de la literatura... Las diversas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años nos han desvelado múltiples aportaciones de las mujeres en todas las ramas del saber, a lo largo de la historia de la humanidad, pero estas aportaciones no se han incorporado al currículo académico.

Las consecuencias de esta situación son diversas: se transmite una visión sesgada de nuestra herencia cultural, una visión que desvaloriza a las mujeres, lo cual es unilateral e injusto; evita proporcionar modelos femeninos con los que las niñas puedan identificarse, como sí tienen, en abundancia, los niños; se sigue transmitiendo una jerarquización de los saberes androcéntrica... A pesar de que la igualdad de los sexos es un concepto que se recoge como fin y principio en la LOE, el mantenimiento por parte de las instituciones educativas de los actuales currícula no colabora con tal objetivo.

1.1.5. El Abandono educativo temprano (AET)

El porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han dejado de estudiar sin tener formación postobligatoria es quizá el indicador socioeducativo más relevante para medir los resultados, estando vinculado a objetivos y compromisos en el marco de la UE, con la que compartimos una metodología clara en la elaboración de este indicador.

La tasa de abandono educativo temprano presenta –a partir de 2009 y después de que la primera década de este siglo no haya conseguido mejora alguna en el AET– una reducción de más de una quinta parte de su valor.

Esta mejora no se debe a una inversión e incremento de las plazas educativas, sino fundamentalmente a un mantenimiento o retorno –a través de la figura de bachiller (especialmente nocturno), FP de Grado Medio, Educación para Personas Adultas...– en los centros escolares de quienes antes se iban con expectativas de encontrar en el mercado de trabajo una posibilidad de desarrollo personal o laboral. Por tanto, esta reducción del AET, al no estar motivada por políticas educativas, puede terminarse e incluso revertirse si se produce otro contexto social y económico similar al anterior a 2010.

Al contrario, las políticas educativas –al no haber variado, salvo la modificación y mejora de los PCPI, de cierta importancia y obtenida consensuadamente– pueden estar frenando este retorno a las aulas al que empujan los factores sociales. En todo caso, el mantenimiento de estos alumnos en las aulas debiera estudiarse, reforzarse y mejorarse con nuevas políticas educativas.

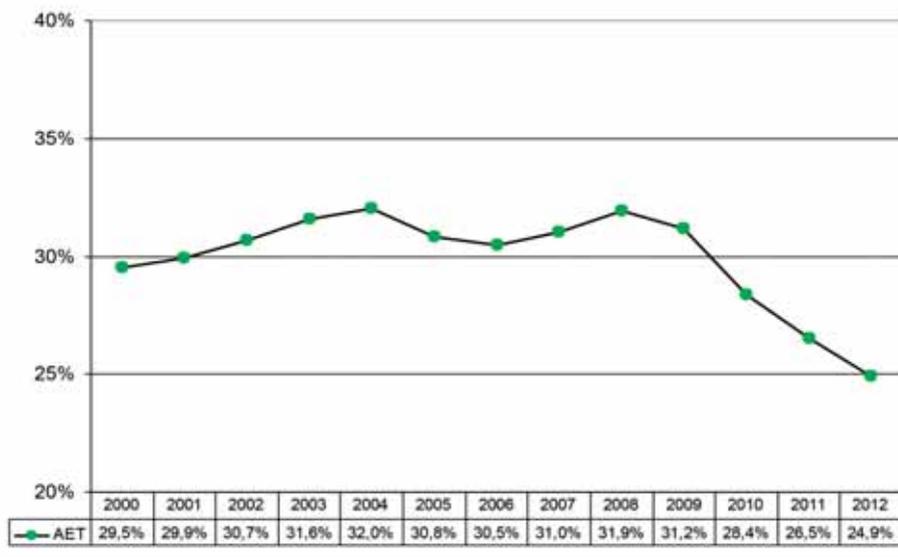
Además, los jóvenes que están en situación de AET presentan estas características:

- Sufren tasas de desempleo en porcentajes mucho más altos que los que tienen titulaciones postobligatorias.
- Son jóvenes que, bien tengan el título de la ESO, bien ni siquiera lo hayan alcanzado (división ésta que parte aproximadamente a la mitad a este colectivo), han sufrido al menos una vez la experiencia de la repetición, por lo que, una vez abandonado el centro escolar, no quieren o no pueden volver a éste, no encontrando oportunidades de retornar a la educación con programas atractivos..., lo que hace que, para los jóvenes de 20-21 años, la tasa de AET sea la misma que la media y la que va a tener el joven de 24 años. Es decir, se desaprovechan los años de la juventud (de 20 o 21 años a 24) para mejorar la formación.
- Es una situación que incide de manera más elevada en los jóvenes hijos de trabajadores inmigrantes que en los de los españoles, lo que dificulta y dificultará su integración e inserción social.

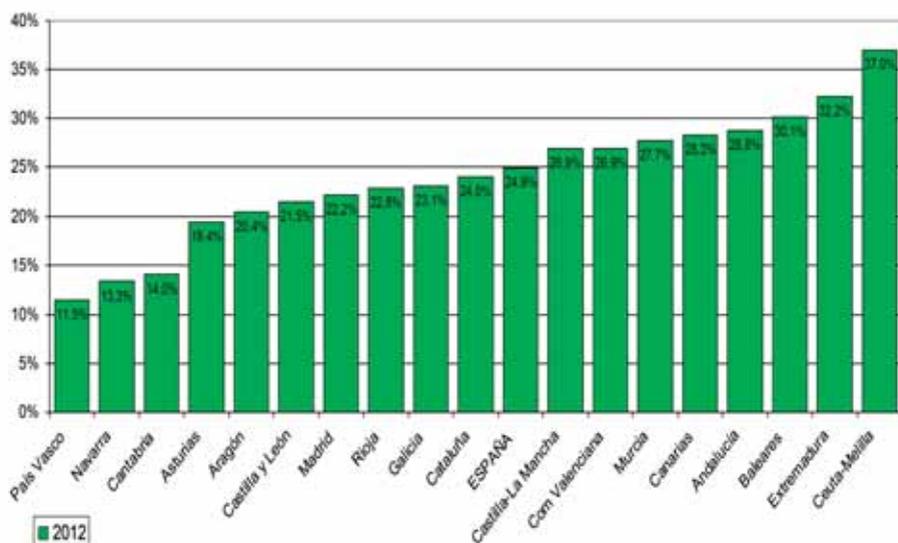
Desde un punto de vista territorial, en estos últimos cinco años (2008-2012) –en los que se ha desarrollado la crisis–, ha habido una evolución diferente de la tasa de AET en las distintas CCAA.

- En un marco general de descenso de esta tasa y de reducción de las diferencias de la misma entre CCAA, hay algunas regiones que, sin embargo, han aumentado, en 2012, la tasa: Extremadura, Madrid, Galicia y Navarra. Este hecho es muy preocupante. En todos los casos, menos Navarra, con incrementos superiores a dos puntos porcentuales.
- Estos repuntes al alza en este último año o el precedente parecen indicar que las causas (recordemos que básicamente sociales) que reducían la tasa de AET se han agotado; parece que la profundidad de los recortes educativos hicieran mella en la escolarización en la ESO (para quienes no tienen título), el Bachillerato o la FP de estos jóvenes sin formación postobligatoria.
- Se trata de territorios con estas características: en las que el número de jóvenes en situación de AET que trabajan tienen menor diferencia con los que, en esa misma situación de AET, no trabajan. Todas estas CCAA están por debajo de la media en la diferencia de puntos entre esos dos colectivos. Todo apunta a que, de nuevo, se frena la caída de la tasa de AET o repunta ésta por los mismos factores sociolaborales que la han mantenido tan alta: posibilidad de empleo precario y de baja cualificación, lo que para algunos jóvenes es una alternativa suficiente para abandonar los estudios.

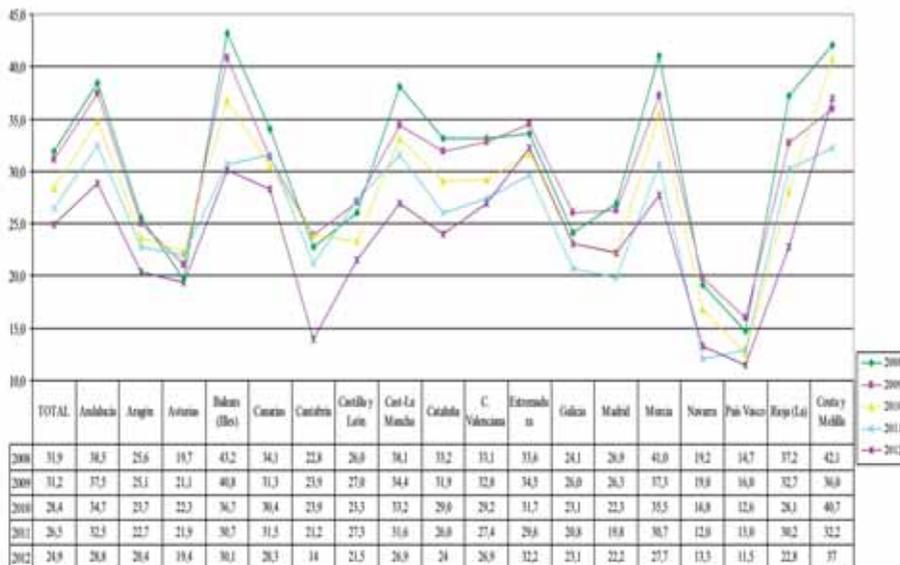
Evolución del abandono educativo temprano (AET)



AET (2012) de las CCAA ordenadas en sentido creciente de su valor



Evolución, 2008-2012, del AET por CCAA, en %



Resumen

En el conjunto de los indicadores de resultados se aprecia que las diferencias relativas entre CCAA se reducen, pero de manera poco importante; esta reducción de las diferencias interterritoriales se produce en un contexto de escasa mejora –en los últimos años y motivado por la situación de crisis– de algunos de los indicadores más relevantes.

Los resultados –especialmente los malos– mantienen una inercia muy alta y las administraciones educativas parece que se resignan a convivir con altas tasa de repetición en Primaria y Secundaria, con la ausencia de alternativas a la repetición en estas dos etapas, con la falta de una compensación efectiva de los alumnos con necesidades educativas específicas o con necesidades de compensación educativa y con la ausencia de alternativas a los alumnos que no titulan en 4º de ESO.

Propuestas

De los poco más de 800.000 jóvenes de 18 a 24 años que en la actualidad (2012) están en situación de abandono educativo temprano (AET), en torno a los 400.000 están en paro; 310.000 están ocupados; y unos 130.000 están inactivos. Es decir, hay poco más de medio millón de jóvenes de 18 a 24 años que no tienen formación postobligatoria y no están trabajando. La mitad –de acuerdo con la información sobre su formación académica– no tendrá título de la ESO, es decir, unos 265.000 jóvenes. Estos jóvenes requieren un programa específico para la mejora de su formación personal y profesional.

La vuelta a los institutos es factible y podría hacerse en pocas anualidades, mejorando su nivel educativo. Otros tantos, teniendo el título de la ESO, carecen de formación postobligatoria, para ellos la nueva ley debiera contemplar Formación Profesional de Grado Medio con un mayor peso de unas mejores prácticas. De nuevo los institutos pueden ofrecer esta formación, bien en turno vespertino, bien en modalidades específicas.

Otro colectivo digno de atención son los jóvenes en situación de AET que están trabajando. La precariedad de su trabajo les debería hacer destinatarios de programas de mejora de su nivel formativo.

Estamos hablando, en total, de recursos que, distribuidos a lo largo de cuatro años, no supondrían más de 5.000 millones de euros, es decir, 1.300 millones al año, un 3% del gasto público educativo. Con ello se reduciría fuertemente la tasa de AET y, si se acompaña de medidas que impidan que nuevas promociones abandonen tempranamente la educación, conseguiríamos mantener una baja tasa de AET.

La reducción de la tasa de AET que se viene produciendo desde el inicio de la crisis continúa, pero parece empezar a dar signos de agotamiento en algunas CCAA: Madrid, Extremadura y Galicia, precisamente

aquellas en las que las políticas conservadoras de los gobiernos autonómicos han supuesto un cambio de ciclo político –de la mano de importantes recortes– o se ha producido una fuerte de profundización de estas políticas neoliberales.

Hasta ahora, las políticas educativas –salvo la mejora consensuada de los PCPI– no están detrás de esta reducción del AET. Pero debe haber nuevas políticas educativas que aprovechen esta situación, de lo contrario el cambio de ciclo económico volverá a reproducir las altas tasas de abandono educativo temprano.

Los cambios necesarios en educación (prolongación de la escolarización hasta los 18 años, con tasas de escolarización a esas edades similares a la de la UE; generalización de la FP en todos los institutos, cubriendo la demanda; adecuación de la FP a las características de este colectivo que ha abandonado las aulas: mayor carácter práctico, reconocimiento de la formación ya realizada o de las competencias adquiridas vía experiencia laboral, facilidad para acceder a nuevos estudios...) no son los que se recogen en la LOMCE, que apuesta por la imposición (frente al consenso anterior), por los itinerarios o vías escolares muertas, sin continuidad en otros niveles educativos; por la falta de financiación específica; por la privatización, etc. Los recortes educativos están sobrecargando de trabajo a los centros educativos, perjudicando a los alumnos en peor situación..., y cerrando el paso a una mayor y consolidada reducción de la AET.

En todo caso, la mayor formación aparece no sólo como una expresión de un mejor desarrollo personal, sino de una más fácil inserción laboral, con –relativamente– menores tasas de reempleo, aunque todavía muy altas. Las políticas laborales deben acompañar a las educativas: la contratación de jóvenes sin cualificación supondrá incentivar el abandono educativo, pero también alimentar la rotación en los puestos de trabajo, la precariedad en los contratos, la realización de cursos de formación continua de difícil consolidación en un itinerario formativo...

Sin embargo, la mejora de la formación de la bolsa de jóvenes incluidos en la actual tasa de AET es posible y económicamente viable. Con otras políticas educativas y laborales, elaboradas desde el consenso, puede lograrse y consolidarse una baja tasa de abandono educativo temprano, situación que está detrás del alarmante paro juvenil.

Conclusión

Puede concluirse que la gestión por las CCAA de las competencias en educación –en esta primera década en la que las han ejercido todas– ha supuesto una moderada reducción –aunque parcial e insuficiente– de las importantes diferencias territoriales, diferencias generadas con modelos centralistas de gestión de las competencias educativas.

Las CCAA que han hecho un mayor esfuerzo en el gasto (en porcentaje del PIB, en gasto por alumno...) han destinado estos recursos más al incremento de las tasas de escolarización en las etapas no obligatorias (Infantil 0-2 y 3-5 o en la postobligatoria) que a una mejora de los rendimientos de los ya escolarizados.

Se ha avanzado en la extensión de la educación, especialmente en Infantil, pero insuficientemente en los tramos postobligatorios, manteniendo una alta tasa de AET que debe corregirse, aprovechando la vuelta a las aulas que propicia la crisis, con medidas educativas y laborales y sin reducir unos recursos –ya escasos– que cada vez van a tener que atender a una población escolarizada mayor.

La crítica al modelo de gestión compartida de las competencias educativas no parece sostenerse en un análisis de indicadores. Además, en el estudio de la gestión de las competencias educativas por las distintas administraciones, no hay que poner el foco del análisis exclusivamente en el desempeño por parte de las CCAA: el Estado, en las competencias que la

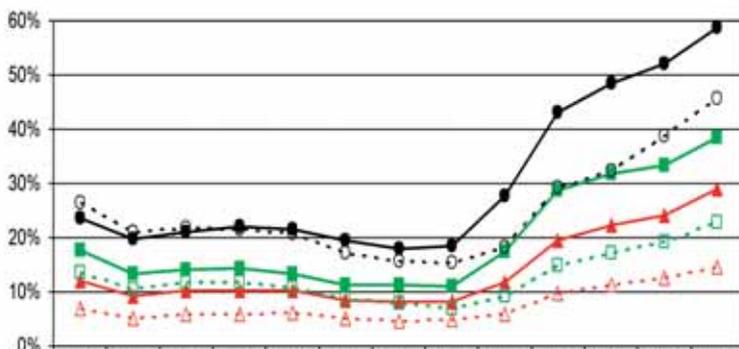
ley le atribuye, ha fallado, particularmente en los años de gobiernos conservadores, por un escaso gasto en becas o –en el último año– por recortar estas; también ha fallado por no mantener los programas –con un modelo de cofinanciación Estado/CCAA– de cooperación territorial de objetivos compartidos y estratégicos (Plan Educa3, Escuela 2.0, PROA, etc.). Por último, es también una responsabilidad, no cumplida en este último año, del Estado el ser capaz de alcanzar un mínimo consenso en torno al logro de objetivos educativos (muchos de ellos fijados por la UE) por parte de todas las CCAA; ser capaz de extender a todas las CCAA buenas prácticas desarrolladas por determinados territorios respecto a la consecución de un objetivo educativo concreto. En ambas cosas el Estado no siempre ha sabido estar a la altura de las necesidades educativas de la sociedad.

1.2. PROBLEMAS SOCIOEDUCATIVOS

Entre los principales problemas socioeducativos podemos destacar los siguientes:

- Altas tasas de paro juvenil y escasa formación de la mayoría de los integrantes de este grupo.
- Mantenimiento de la mayor empleabilidad –en un contexto de incremento generalizado de las tasas de paro– de quienes tienen mejor formación.
- Escasa formación de buena parte de los desempleados de larga duración.
- Mayor realización de cursos de formación continua por parte de quienes tienen mayor nivel formativo.

Evolución del % de parados según grupo de edad



●— 18-24 parados SIN post	23,6%	19,7%	21,1%	22,0%	21,5%	19,6%	18,0%	18,4%	27,6%	43,0%	48,4%	52,0%	58,7%
■— 25-34 parados SIN post	17,6%	13,4%	14,2%	14,4%	13,3%	11,4%	11,4%	10,9%	17,5%	28,7%	31,7%	33,4%	38,4%
▲— 35-64 parados SIN post	12,2%	9,1%	10,2%	10,2%	10,2%	8,5%	8,2%	8,3%	11,6%	19,6%	22,3%	24,2%	28,9%
○- - 18-24 parados CON post	26,5%	21,0%	21,7%	21,6%	20,9%	17,1%	15,6%	15,4%	18,1%	29,2%	32,2%	38,8%	45,7%
□- - 25-34 parados CON post	13,7%	10,5%	11,8%	11,8%	10,9%	8,7%	7,9%	7,0%	9,2%	14,8%	17,2%	19,2%	22,8%
△- - 35-64 parados CON post	8,9%	5,1%	5,9%	6,0%	6,0%	5,1%	4,7%	4,8%	6,0%	9,7%	11,2%	12,5%	14,8%

2. PRINCIPIOS Y ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA LEY

AL LA HORA DE ANALIZAR los principios en los que debe basarse una ley orgánica educativa, en coherencia con nuestra posición sindical, debemos partir de tres premisas:

La *primera*, combatir resueltamente el pesimismo pedagógico a que nos ha llevado una machacona propaganda de las derechas retro, sin renunciar a las críticas que consideremos oportunas, pero sabiendo situarlas en su contexto social. Para CCOO, el Estado es el garante de la igualdad de oportunidades en el acceso y en el mantenimiento de las necesarias condiciones para que la población acceda a una educación pública, gratuita y de calidad. Dicha formación debe ser propiciada a lo largo de la vida con la intencionalidad de un imprescindible desarrollo personal y la mejora de su formación básica que le abra las puertas a su desarrollo profesional.

La *segunda*, pensar y hacer siendo conscientes de que es necesario recuperar la hegemonía que, en ocasiones, hemos perdido porque, en parte, hemos renunciado a presentar batalla. Y las batallas que no se dan se pierden de antemano (aunque las hay que nunca debemos dar por perdidas). Pensar y hacer, por tanto, teniendo el futuro, el final, como guía del presente. Es decir, sin que la realidad del presente nos anule el deseo. O, dicho de otra manera, sabiendo que nuestro principio de realidad debe ser la ambición de lo que todavía no es. Y para ello, haremos bien en enhebrar un discurso donde recuperar el sentido de las palabras *esfuerzo, calidad, éxito, valores, convivencia, ciudadanía, público, equidad, compromiso, inclusividad*. . . Todos ellos no son conceptos ajenos al sistema educativo ni a nuestra política educativa y sindical. Muy al contrario, debemos trabajar para que en toda ley educativa estén presentes en el sistema público educativo no como meros apéndices de sus principios fundamentales, sino como objetivos señalados que se traduzcan, al finalizar la escolaridad obli-

gatoria, en jóvenes formados, críticos y con capacidades y competencias suficientes para integrarse en la sociedad con pleno derecho.

La *tercera*, reafirmar –más en esta nueva etapa, en estos nuevos tiempos– que queremos seguir siendo protagonistas de la construcción de la educación española, pero no de cualquier modelo ni a cualquier precio. Sin negar que se debe, y se puede, mejorar el servicio educativo actual, planteamos:

- que la reforma que propone el gobierno no obedece a razones de necesidad, sino de conveniencia partidista,
- que sus recetas son las escritas para un tiempo distinto y para problemas diferentes, aunque obedecen a una misma voluntad ideologizada,
- que el proyecto que conocemos no viene precedido de un diagnóstico preciso, riguroso y compartido,
- que no ataja ni ataca los problemas reales y más urgentes de la educación en España (compartidos en su día, de común acuerdo, por el Ministerio de Educación y las CCAA cuando se elaboró el plan para la reducción del abandono escolar temprano),
- que en su gestación no ha existido ni diálogo ni participación,
- que no contempla un compromiso económico suficiente (que, en cualquier caso, debería proponerse la recuperación de lo perdido en estos dos/tres últimos años en recursos, plantillas, programas, becas...),
- que no respeta el marco constitucional de distribución de competencias entre las CCAA y el Estado,
- que, por más que lo proclame, minora la autonomía de municipios, centros docentes y profesorado,
- y, sobre todo, que con sus recetas no habrá mejora real ninguna porque la supuesta eficacia de las mismas no es otra cosa que la máscara de la ideología que las impulsa.

Algunas propuestas abiertas para el debate:

Una. La sociedad no demanda una nueva Ley de Educación, sino la mejora de la existente. Necesitamos un auténtico debate nacional

sobre el sistema educativo que genere un pacto educativo sobre la base de un amplio acuerdo político y social. Los tan traídos y llevados informes internacionales sobre el sistema educativo español sugieren cambios de índole puntual, *no recomiendan cambios estructurales*.

La propuesta de pacto educativo, formulada en la legislatura anterior, aunque con nuestra crítica a varios de sus contenidos, incluía aportaciones de muchos colectivos educativos y sociales, aspectos relevantes para un pacto educativo, concretaba en convergencia con la Unión Europea y la agenda educativa 2020 12 objetivos prioritarios de la educación para la década 2010-2020, y formulaba hasta 137 propuestas, basadas en indicadores de la UE y la OCDE. Esta proposición de pacto educativo, tan necesaria y demandada por la sociedad española, fue tumbada en el último momento por los elementos más radicales del Partido Popular.

Ahora, para justificar nada más y nada menos que una nueva ley orgánica, se utilizan argumentos varios sobre los indicadores peor valorados en los estudios internacionales, haciendo especial hincapié en el fracaso escolar académico, sin ningún tipo de análisis riguroso ante un hecho complejo con connotaciones específicas en el sistema educativo español.

Dos. Revisar el sistema de titulación y las condiciones de la obligatoriedad de la enseñanza. La titulación en ESO, la existencia misma de un título al finalizar la formación común, básica y obligatoria (no presente en muchos países de la UE), refuerza la convicción de que se pensó –y era hasta lógico– que hasta ahí llegaba la ambición para la mayoría. Pues bien, el título no puede ser que, más que abrir, cierre caminos. Que no sea ni estímulo ni recompensa ni acicate.

Una propuesta sería que la obtención de las competencias básicas de la ESO se certifique sin más. Que se certifiquen, una a una, las competencias adquiridas y el grado de su manejo. Esta certificación, realizada por el profesorado, asesorado por el departamento de orientación y supervisado por la inspección, es suficiente e incompatible con reválida alguna. No

debe cerrar ningún camino, sino facilitar el más adecuado, contando con la opinión del equipo docente y de la familia o el alumno.

La obligatoriedad en tiempos de crisis y desempleo es otra de las cuestiones a reconsiderar. Las altas tasas de desempleo juvenil; la precariedad de los trabajos desempeñados por los jóvenes y las mejores consecuencias para la inserción laboral (menor paro, mejores empleos) y, sobre todo, para el desarrollo personal, animan a extender la obligatoriedad (como en otros países de la UE) de la educación o la atención a toda la demanda de plazas hasta los 18 años.

Proponemos promover el debate acerca de la conveniencia de llevar a la norma el establecimiento de una oferta educativa 0-18, gratuita, que contemple, al menos, la obligatoriedad 6-16 y la incorporación de fórmulas de alternancia con el trabajo en la etapa 16-18, con independencia de la naturaleza de los estudios que se cursen (profesionalizadores o no).

Tres. Gratuidad de la enseñanza obligatoria. La garantía de gratuidad no se acaba con la de los libros de texto y demás materiales curriculares, pero sin ella se incumple la previsión de gratuidad de las enseñanzas declaradas básicas y obligatorias que recoge la Constitución.

La propuesta es obvia: llevar a la norma el derecho de alumnos y familias al uso gratuito de dichos materiales curriculares, y la obligación de las Administraciones educativas de proveer sistemas que lo hagan efectivo. El Estado, respetando las competencias autonómicas, debe facilitar un marco para adoptar decisiones que permitan la gratuidad de modo más eficiente, avanzando hacia este objetivo en todas las CCAA. Del mismo modo, la concesión de becas de transporte, comedor... deben estar garantizadas para propiciar la igualdad de oportunidades y la equidad en todo el sistema educativo.

Cuatro. Inversiones y conciertos. Las administraciones educativas, cumplimiento su obligación de garantizar el derecho a la educación a través de la programación de la enseñanza, deben plantear una red de centros –incluso

con la obligación de formarse hasta los 18 años, si así se llegara a consensuar— capaz de atender estas demandas y de hacerlo de manera sostenida en un plazo amplio de tiempo. En ese horizonte, serán necesarios no tanto más puestos escolares ni la inversión en obra nueva en centros de nueva planta (salvo para las enseñanzas postobligatorias e Infantil 0-2 y situaciones territoriales o locales concretas), cuanto mejora y adecuación de esos puestos. En ocasiones será preciso reasignarlos entre etapas y abrirlos a la formación de personas adultas. Conservar, reponer, sustituir y no tanto construir, serán las actuaciones de las administraciones. Porque los recursos deben ir en el futuro no tanto a buscar más, sino a procurar mejor.

Ello cerrará o limitará fuertemente las posibilidades de concierto educativo, que es, en todo caso, una potestad de las administraciones. Y en ese marco deben revisarse las relaciones entre las redes sostenidas con fondos públicos, evitando polémicas estériles e interesadas. El derecho a la educación en condiciones de igualdad es una empresa de tal envergadura que sólo pueden hacerla realidad los estados que garantizan la “escuela para todos” de forma gratuita.

Según el último informe de la OCDE², los porcentajes de alumnos matriculados en centros públicos, en los países que se indican, reflejan la débil presencia de la enseñanza pública en España. Véase la tabla 10.

Tabla 10

Países	Alumnos de Primaria matriculados en centros públicos	Alumnos de ESO matriculados en centros públicos	Alumnos de Secundaria postobligatoria matriculados en centros públicos
Alemania	96,1	91,1	92,5
España	68,5	67,8	77,5
Finlandia	98,6	95,6	86,2
Francia	85,1	78,2	68,6
OCDE	89,5	85,8	81,2

2 Fuente: OCDE: *Education at a glance*, 2011.

En el nivel de Enseñanza Superior, el sector privado sólo representa un 10,6%³.

Los mecanismos de control sobre el marco normativo establecido para la red concertada se han mostrado insuficientes para controlar las condiciones estipuladas en el mismo. Esto ha permitido que, en ocasiones, la doble red se haya convertido en una garantía de desigualdad en situaciones como, por ejemplo, la segregación de inmigrantes, la separación por sexos y la distribución por clases sociales... Y se ha seguido seleccionando al alumnado en los centros, bien directamente, bien por el establecimiento de zonas en las redes escolares, bien a través del pago de actividades extraescolares y manteniendo en ideario excluyente. En esas ocasiones, se está financiando la desigualdad con fondos públicos.

Cinco. Ahora que tanto se alude a la excelencia, a la creatividad, etc., hay que dejar claro que, para nosotros, **el talento individual y colectivo es el resultado de la educación**, no una cualidad innata e inamovible. Los niños tienen derecho a construir su identidad y sus talentos en un proceso de cooperación social que redefine continuamente la cultura colectiva, el patrimonio humano primordial. Esta es precisamente la grandeza de la educación, que nos permite ser mejores que nosotros mismos. No podemos compartir que el sistema educativo tenga como misión reconocer diferencias de origen y “encauzarlas en distintas trayectorias”, sino compensarlas mediante una buena educación para hacer efectiva la igualdad de oportunidades en la vida adulta.

La educación implica un compromiso ético con la sociedad y con la convivencia democrática. Defendemos la educación en los valores comunes de una sociedad democrática, un currículum laico en la educación básica, que permita a las personas la formación de criterio libre y propio, desde el respeto y el conocimiento de diferentes opciones ideológicas o religiosas.

3 Según datos del MECD.

La diferenciación escolar del alumnado que cursa religión y el que cursa una asignatura alternativa y la eliminación de una formación común en los valores de ciudadanía no son medidas adecuadas para el cultivo del espíritu crítico ni de la solidaridad democrática.

La mejora de la calidad de la educación pública se consigue mediante un esfuerzo colectivo y continuo basado en el conocimiento de las ciencias de la educación, en la investigación y en la innovación pedagógica. No en la competencia en el mercado educativo. La cooperación es más eficiente y económica que la competencia. La LOMCE no avanza en la formación del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa, ni en la promoción de la investigación, la transferencia de conocimiento y la innovación. Al contrario, la LOMCE presume de basarse en el “sentido común”. Además, la educación se construye desde la corresponsabilidad y esta ley es un ejemplo de la exclusión –de las administraciones locales, de los Consejos Escolares– y de la imposición de una visión uniformizadora y excluyente.

3. PRIVATIZACIÓN

Introducción

Estamos en una situación en la que, sin matices, la bandera de la privatización es enarbolada por el gobierno central y por numerosos gobiernos autonómicos, también para dirigir la gestión de la educación. Esta posición tenía un cierto respaldo internacional en los debates relativos a la famosa directiva Bolkestein, de desregulación de los servicios –que entró en vigor en diciembre de 2006–, afectando también a la educación. Al final, y afortunadamente, al menos el grueso de la educación quedó a salvo de ella, pero las espadas quedaron en alto.

La crisis económica ha tenido la virtud de silenciar muchos debates educativos y de orientar nuestras actitudes ante los problemas que sigue teniendo la educación, por criterios más básicos, entre los que están el refugio en lo público y el mantenimiento de la educación como uno de los pocos valores estratégicos, reforzados por la crisis. Pero han pasado ya bastantes años del inicio de la crisis y, en el debate educativo, las posiciones vuelven a plantearse en términos de enfrentamiento entre lo público y lo privado. ¿Cómo se plantea el debate de la privatización en la educación?

La privatización de la educación: el debate

Este tema ha sido abordado, desde una perspectiva sindical, en el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, en Berlín, en julio de 2007. El título de uno de los informes preliminares del congreso era: *Privatización encubierta en la educación pública*. Vamos a resumir sus principales conclusiones, siguiendo la publicación sobre este asunto de Stephen J. Ball y Deborah Youdell, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (<http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>).

De manera resumida, sus autores nos alertan ante dos peligros básicos de lo que viene siendo una privatización encubierta: la que llaman privatización “exógena”, es decir, la incorporación al sector privado de los centros públicos de enseñanza; y la llamada privatización “endógena”, más sutil: apostar por que los centros de enseñanza públicos funcionen como empresas.

Del primer tipo de privatización –la exógena– tenemos amplia experiencia en comunidades como Madrid y, poco a poco, en otras CCAA:

- Concesión de conciertos o subvenciones a los centros privados, caso de Infantil, Primaria, Secundaria, FP...; tanto para gasto corriente (sueldos, gastos de funcionamiento), como para inversión (construcción del propio centro).
- Sustitución de las becas o ayudas o de la prestación del derecho a la educación en una institución pública, por la entrega de un *cheque, bono*, etc., con la idea de que, eufemísticamente formulada, *el dinero siga al alumno*, es decir, al alumno al que se le quiere entregar, incumpliendo los principios básicos de la gestión de los fondos públicos: que paguen más los que más tienen y que reciban más los que menos tienen, garantizando los poderes públicos el derecho a la educación a través de una programación de la enseñanza (inversiones...). Es decir, se está produciendo una disminución del carácter solidario del sistema de ayudas y subvenciones, al desaparecer como requisito prioritario en algunas de ellas el nivel de renta familiar.
- La introducción de un sistema de deducciones en el tramo autonómico del IRPF, por el que las familias que llevan a sus hijos, fundamentalmente, a la escuela privada pueden deducir algunos gastos realizados en la educación, suponiendo una clara distribución regresiva de la renta.
- La conversión de centros de gestión directa en gestión indirecta o compartida (con cooperativas, p.e.), caso de numerosas escuelas infantiles.
- Creación de empresas privadas con apoyo público para competir con instituciones similares de carácter público, caso de la UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid), frente a la UNED, que tiene en sus centros asociados en Madrid decenas de miles de alumnos.

- Cesión de suelo público a empresas privadas, con la garantía previa del concierto, incluso con el informe desfavorable de la inspección o cuando se está produciendo una duplicidad de plazas y, por tanto, una pésima gestión de los recursos.
- Subcontratación de numerosos servicios que se prestan en los centros educativos: limpieza, mantenimiento, comedor..., pero también apoyo educativo, refuerzo, etc., cuando estos servicios eran prestados por personal público. En esas condiciones hablamos de externalización. Suelen coincidir las políticas de congelación o reducción en las plantillas de empleados públicos y las políticas de subcontratación o externalización, como está pasando con las tareas realizadas –hasta ahora– por el Personal de Administración y Servicios (PAS) de universidades, o por el Personal de Servicios Educativos Complementarios (PSEC) de escuelas, colegios e institutos.
- Asociaciones entre empresas privadas y centros públicos, en los que éstos ceden importantes parcelas de su gestión o responsabilidad (desde patentes a aulas de informática, pasando por la gestión de ficheros con datos de alumnos) a cambio de escasos beneficios para las comunidades educativas...

Del segundo tipo –la endógena– también vamos adquiriendo experiencia:

- Funcionamiento de los centros educativos como si fueran empresas, es decir, suprimiendo los procedimientos de gestión participativos a los que estamos obligados por la Constitución: art. 27.7 “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”; es decir, se trata de un futuro imperativo (“intervendrán”) y se refiere no sólo al control sino a la propia gestión.
- Modificando el estatus de las personas en su relación con los centros educativos: no se habla de estudiantes, sino de *clientes*; no hay un director o directora, sino un o una *líder* o un *gestor*; no se habla del derecho a la educación, sino de un *servicio*, que puede prestarse independientemente de la titularidad de los centros en los que se alcance.

- Reservándose la propia administración un mayor margen de *discrecionalidad arbitraria* que, bajo *el paraguas de una flexibilidad* que facilita la prestación del servicio educativo, esconde una mala gestión pública de los recursos humanos: altas tasas de temporales (tanto laborales como funcionarios), incapacidad para la programación, baremos de concursos sin referencia a las tareas esenciales de la actividad profesional...
- Vinculando el logro de la *calidad* o la *excelencia* a prácticas que sólo pueden darse en ámbitos privados o privatizadores y traduciendo los modelos de indicadores (EFQM, ISO, Proyecto INES-OCDE...) como si su lenguaje natural fuera el de la empresa privada, al que hay que traducir lo público, descartando de los fines con los que medir la calidad los propios de la educación pública.
- excluyendo de estos indicadores los referidos al contexto o a las tasas de escolarización, al valor añadido que aportan los centros, y poniendo el énfasis en los resultados a corto plazo, lo que se llama la *orientación a los resultados*, sin especificar adecuadamente cuáles son éstos.
- Vinculando, a partir de estos resultados seleccionados torcidamente, los recursos que deban asignarse a los centros, profesores, estudiantes, familias:
 - en el caso de los centros, se crean, dentro de los públicos, clasificaciones a partir de determinadas evaluaciones descontextualizadas, y luego se les asignan más recursos, discriminando y perjudicando a los demás centros, en un círculo vicioso,
 - en el caso de los profesores, se plantean retribuciones adicionales a partir de su vinculación a determinadas actividades a las que acceden sin evaluación, por cercanía ideológica, porque se le han reducido previamente las condiciones laborales...
 - en el caso de alumnos y familias, se trata de modificación de los criterios objetivos de asignación de becas (umbrales económicos, resultados académicos...), introduciendo otros que restan su progresividad.

No estamos negando que los centros públicos deban ser evaluados, ni que a los profesores o PAS y PSEC se les valore por su trabajo, etc., sino que esto se haga con criterios ajustados a lo que es lo fundamental: unas condiciones adecuadas de ejercicio del derecho a la educación en centros públicos y garantizada para toda la población por los poderes públicos. Curiosamente, cuando se llega a este punto se produce, muchas veces, un baile de disfraces entre derecha e izquierda políticas. La frase de la administración educativa norteamericana, bajo mandato de Bush, de “no child left behind”, (“que ningún niño se quede atrás o retrasado”) es esgrimida por la derecha para justificar los apoyos, refuerzos, etc., en un modelo externalizado, y por la izquierda para exigir un modelo de apoyo educativo, eficiente, incorporado a la función docente pública.

Es evidente que una situación de crisis exige un empleo mucho más eficiente de los recursos públicos y que la implantación de determinados modelos de calidad, adecuados a las características de los centros públicos educativos, es una ayuda imprescindible. Lo es también el que deben (debemos) ser evaluados quienes ejercen una profesión en la que las decisiones de su trabajo está sometida, en buena medida, a su criterio, individual o colectivo. No hacerlo lo único que hace es abonar el corporativismo más rancio y evitar el necesario control social. Por tanto, lo que debe debatirse es el cómo, partiendo de unos objetivos compartidos: mejora de las condiciones del ejercicio del derecho a la educación, al que tienen que poder acceder todos y todas, sin exclusiones ni discriminaciones de ningún tipo y con clara compensación de las desigualdades sociales. Sobre este punto también hay mucho escrito y hay opiniones consolidadas, se trata de plasmarlas en un modelo de evaluación.

4. COMPETENCIAS Y FINANCIACIÓN

4.1. COMPETENCIAS DE LAS ADMINISTRACIONES

Si algo traspira a lo largo de este anteproyecto es la voluntad de “vaciar” a las comunidades autónomas de competencias educativas con la vista centrada, muy especialmente, en aquellas que disponen de lengua cooficial. La organización del currículo y de la evaluación y la devaluación de las lenguas cooficiales son claras manifestaciones del afán centralista y homogeneizador de la futura ley.

4.1.1. Distribución de competencias

A pesar de que es en el artículo 6 bis donde se regula la distribución de competencias, el artículo 6 introduce dos nuevos elementos que integran el currículo –estándares en la evaluación y agrupación de las asignaturas (troncales, específicas y de libre configuración autonómica)–, que son de extraordinaria relevancia para analizar el desequilibrio competencial impuesto por la ley. En el artículo 6.bis.1. se desarrolla el sistema básico de competencias. Por lo que respecta a la Administración General del Estado (AGE), puede decirse que son prácticamente las que ya se contenían en la Disposición Adicional Primera de la LODE: la ordenación general del sistema educativo, la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas –aunque la LOMCE se refiere al “currículo básico”–, la regulación de las condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español, así como la alta inspección.

Según el artículo 6.bis.2, corresponden también a la AGE:

- Los contenidos y los horarios lectivos mínimos de las asignaturas troncales. Entiéndase que no se reserva el Estado solo los aspectos básicos, sino todos los *contenidos al completo*. Y recuérdese que la LOMCE destina a estas enseñanzas *no menos del 50% del horario*, es decir, no establece el máximo que deben ocupar en el horario escolar, por lo que se deja un espacio para el resto de asignaturas, pero *no se les garantiza un porcentaje mínimo*.
- La determinación de los estándares de aprendizaje de las asignaturas específicas.
- La determinación de los criterios de evaluación en relación a los contenidos de las troncales y específicas.

En el segundo ciclo de Educación Infantil, enseñanzas artísticas profesionales, enseñanzas de idiomas, enseñanzas deportivas y Formación Profesional, el gobierno del Estado fija los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico (también resultados de aprendizaje en el caso de FP) que requerirán el 65% de los horarios (55% en caso de tener lengua cooficial).

Completan los niveles competenciales las administraciones educativas (completar, desarrollar y fijar horario máximo de asignaturas troncales; contenidos y horario de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, directrices sobre metodología didáctica; criterios de evaluación y estándares de asignaturas de libre configuración autonómica), y los centros educativos (completar contenidos de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica; metodologías pedagógicas y didácticas propias y carga horaria de las diferentes asignaturas).

La simple comparación con la norma anterior, que sólo contemplaba la regulación por parte del Gobierno de los aspectos básicos del currículo, hace evidente el interés por garantizar al máximo el control, por parte de la AGE de, al menos, una parte importante de elementos curriculares, ya que concreta la distribución de competencias en un nivel de detalle que competiría al desarrollo reglamentario.

Este instrumento de control y centralización es, si cabe, más traumático, al poner en evidencia que las desigualdades territoriales ni se contemplan ni van a contemplarse desde del punto de vista analítico y valorativo para comprender y conocer sus fortalezas y debilidades y hacer valer ese conocimiento como instrumento de coordinación y cooperación en materia educativa en el Estado. En España continúan existiendo diferencias territoriales importantes y a este gobierno no parece importarles establecer de dónde vienen esas diferencias e impulsar los mecanismos para subsanarlas, prefiere uniformizar desde “abajo”, o desde un criterio propio, extrínseco a la situación real de la educación.

Las poquísimas referencias existentes a los gobiernos locales se esfuman cuando en la nueva redacción del artículo 42 de la LOE –incluida en el anteproyecto de la LOMCE– desaparece la obligación de programar la oferta de las enseñanzas profesionales en colaboración con las corporaciones locales y agentes sociales y, en el nuevo redactado del artículo 56.1. de la LOE, donde se elimina la representación de los ayuntamientos de los consejos escolares de los centros concertados. Con respecto a las competencias educativas de los gobiernos locales, habrá que esperar a la próxima reforma de la Ley de Bases de Régimen Local, en cuya propuesta provisional desaparece la capacidad de participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos, así como intervenir en sus órganos de gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Por último, la disposición final cuarta deja claro quién tiene las competencias. Donde la LOE dice que las normas de la ley podrán ser desarrolladas por las CCAA, excepto en aquellas materias expresamente encomendadas al Gobierno, según lo que ya decía la disposición 2ª de la LOE, ahora la LOMCE dice que es el Gobierno quien, con carácter general y a propuesta del MECD, dicta las disposiciones necesarias en ejecución del desarrollo de la ley, sin perjuicio del desarrollo normativo que corresponda a las CCAA.

4.1.2. Competencias y evaluación

Puede que este sea el instrumento más potente de centralización de la ley. Si definimos certeramente qué se va a evaluar y cómo va a hacerse, estamos definiendo qué es lo que debemos enseñar y cómo debemos hacerlo. Es evidente que con este modelo la enseñanza quedará “secuestrada” por las pruebas y los estándares y no se enseñará ni se aprenderá otra cosa que lo que se pregunte en las evaluaciones y en las reválidas. Ahí se centrarán los esfuerzos: por algo la superación de las reválidas es lo único que te permite el acceso a los estudios superiores. Más vale aprobarlas si se quiere pertenecer al grupo de “elegidos” que accederán a esas enseñanzas.

Desde cualquier punto de vista resulta un mecanismo de control muy eficaz pero muy perverso, especialmente desde el punto de vista educativo. De esta manera la evaluación, que no debe ser juez de la educación, sino estar a su servicio, se convierte en un aparente fin en sí mismo, incorporando la defensa encubierta de valores opuestos a los propios de los fines y principios de la educación: el pleno desarrollo personal, la igualdad de oportunidades...

En el caso de las pruebas finales, comunes para todo el Estado, de educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato que se establecen con la ley (arts. 21, 29 y 36), las características, el contenido, el diseño de la prueba (a través del Instituto de Evaluación) y los criterios de evaluación las establece el Ministerio para todo el Estado (art 144). Es una forma muy eficiente de asegurarse el control de los contenidos que se imparten en la inmensa mayoría de centros.

Por si no fuera suficiente, la LOMCE incorpora una nueva disposición adicional 35 donde establece que el MECD promoverá, en cooperación con la CCAA, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas. Que nada se escape.

En el artículo 144 de la LOE se dice también que las pruebas individualizadas que la LOMCE dispone que se realicen en 2º o 3º de Primaria (nuevo art. 20.3 de la LOE), que no son para acceder al título ni para pasar de etapa, serán comunes para todo el Estado y diseñadas por el Ministerio a través del Instituto de Evaluación.

4.1.3. El tratamiento de las lenguas cooficiales

Es un claro ejemplo de los problemas “virtuales” que detecta este Ministerio –y sólo él– para poder justificar la imposición de medidas tan estériles como innecesarias. No existe un problema, ni educativo, ni social, con las lenguas cooficiales y, muy particularmente, no existe en Cataluña, donde el modelo lingüístico no sólo funciona, sino que funciona muy bien. Nadie quiere y nadie pide que ese modelo cambie, excepto algunas personas que nos quieren trasladar una determinada versión de España, magnificando y elevando a “problema de Estado” la petición de algunas familias –12, en una comunidad de más de 7 millones de habitantes– de escolarizar a sus hijos en castellano, que, por otra parte, puede ser atendida perfectamente en el marco de las normas educativas de la comunidad en cuestión, como así lo avala el Tribunal Supremo en su más reciente sentencia sobre el tema.

No hay que generar conflictos, ni problemas, ni dudas, donde no los hay: el sistema de inmersión lingüística implantado en Cataluña desde 1983, y que considera el catalán como lengua vehicular de la enseñanza, ha sido uno de los motores más sólidos de la cohesión social en la comunidad, permitiendo que millones de personas accedieran y conocieran la lengua y la cultura propias de Cataluña. Este grandísimo esfuerzo institucional, este enorme reto educativo –porque lo ha sido, si tenemos en cuenta las auténticas “oleadas” de inmigración que ha acogido Cataluña en los últimos años–, no ha conllevado, en modo alguno, tal y como demuestran las pruebas superadas por el alumnado de dicha comunidad, que la lengua castellana haya sido “desplazada” en ninguna medida.

Para comenzar, las lenguas cooficiales no aparecen en el elenco de asignaturas troncales en ninguna etapa educativa, pasan a ser una asignatura de libre configuración autonómica. Ni tan siquiera tienen la consideración de específicas (Educación Física, Religión o Valores Culturales y Sociales y, dependiendo de la oferta del centro, Educación Artística o Segunda Lengua Extranjera) ... En ese nivel, al menos, los alumnos deben estudiarlas “en cada uno de los cursos”, mientras que las de libre configuración (Lengua Cooficial y Literatura y otra, en función de la oferta del centro, cuya naturaleza no se especifica) deben estudiarse, pero no especifica la ley que tenga que ser en todos los cursos, como las anteriores.

La lengua cooficial, así, tiene que cursarse en el margen horario que deje la fijación de las asignaturas troncales (que, recordemos, será el 50% del horario escolar como mínimo) y debe “compartirlo” con las asignaturas específicas.

Prosiguiendo, la nueva Disposición Adicional 38ª de la LOMCE establece el derecho de los alumnos a recibir la enseñanza en castellano y no sólo a que comprendan y se expresen correctamente en castellano, en forma oral y escrita al terminar la educación básica. Impone a las Administraciones educativas que garanticen que las dos lenguas sean ofrecidas en las distintas asignaturas de forma equilibrada en el número de horas lectivas; es decir, opta claramente por el bilingüismo en vez de por la inmersión lingüística, determinando que debe existir una proporción razonable de uso de castellano y la lengua cooficial. En los sistemas en los que se pretenda impartir exclusivamente las asignaturas no lingüísticas en lengua cooficial (el modelo de inmersión) debe existir oferta alternativa sostenida con fondos públicos en castellano. Si no existiera, los padres o tutores podrán optar por la escolarización en centros privada a cargo de la Administración Educativa.

Estas disposiciones tienen todo su sentido en una ley que ni entiende ni quiere entender de equidad y de cohesión social y, por ejemplo, en el caso de Cataluña, tiene todo su fundamento en un intento de revertir lo que el Ministro llamaría groseramente la “catalanización” de los españoles; es decir, el proceso de recuperación del catalán en el territorio, probable-

mente con la intención de “destruir” así el “instrumento clave” del crecimiento del “catalanismo”.

Debe advertirse con toda la rotundidad que la posible ruptura del modelo de inmersión lingüística tendría consecuencias muy graves para el modelo social de la comunidad y podría conllevar, hay que decirlo, un escenario de conflicto que pondría en pie de guerra ideológica a cientos de organizaciones e instituciones de distinta naturaleza, entre ellas, a la comunidad educativa.

4.2. FINANCIACIÓN EDUCATIVA

4.2.1. Situación y propuestas de la LOMCE

Puede resumirse el análisis que anteriormente se ha hecho sobre la situación de los recursos educativos con estos rasgos:

- La financiación pública de la educación ha sido y es insuficiente, sin que nunca se haya llegado a los niveles (porcentaje del PIB destinado a gasto público educativo) con los que otros países han construido sus sistemas educativos.
- Los gobiernos, ante la situación de crisis económica, se han cebado con este sector, llevando a cabo recortes indiscriminados, no acordados e injustos, perjudicando la equidad del sistema educativo en una época de mayor demanda y necesidad.
- A la vez se ha producido un importante incremento del gasto privado educativo, en el que el propio gobierno central confía, alimentando la idea de que la salida de esta crisis –a través de la educación– se la va a pagar quien pueda. Este alto gasto privado de España no soporta la comparación con otros países de la UE, en los que, en todo caso, se destina a las enseñanzas superiores.
- El Estado, en el uso de sus competencias para asegurar unas condiciones básicas en el ejercicio del derecho a la educación, ha renunciado a los programas cofinanciados con las CCAA que perseguían la compensación de diferencias territoriales y el logro de objetivos consensuados.

De acuerdo con los estudios más recientes sobre desigualdad e impacto en la misma del gasto público (o su recorte), “los gastos en especie, especialmente los correspondientes a Educación y Sanidad, generan un importante efecto redistributivo que debería sumarse al producido por los impuestos y las transferencias para intentar recoger de forma más completa el efecto redistribuidor de la acción del sector público” (pag. 62, *1^{er} Informe sobre la Desigualdad en España 2013*, Fundación Alternativas). Es lo que también hemos llamado salario social y forma parte de la negociación sindical que como sindicato sociopolítico nos caracteriza. Pues bien, según este informe, “la progresividad y la redistribución de los gastos educativos son ligeramente menores a los que hemos detectado en el caso de los gastos sanitarios. En buena medida esta menor progresividad y capacidad distributiva están causadas por el efecto de la financiación pública de los centros educativos privados, que tienen efectos regresivos en términos absolutos” (pag. 276).

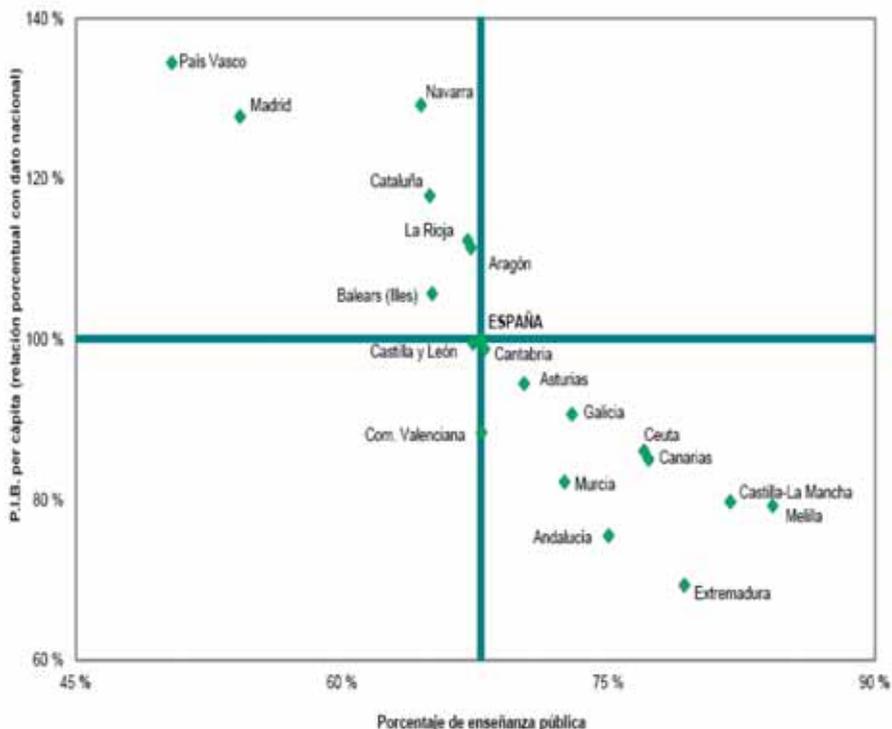
La relación entre el PIB per cápita y el porcentaje de escolarización en la red pública es inversa y mantenida en el tiempo, como se puede apreciar en la gráfica que hay a continuación.

La mayor progresividad y carácter equitativo del gasto educativo vienen ligadas a la extensión de la obligatoriedad del periodo de escolarización, al incremento de la inversión pública y de las tasas de acceso a las enseñanzas postobligatorias, incluidas las universitarias, y también a la mayor intervención y participación en el control y la gestión de los centros sostenidos con los fondos públicos, impulsadas por algunas leyes apoyadas por la izquierda política y social.

La propuesta aquí es única y clara:

- Un título de la ley destinado en exclusiva a la financiación educativa,
- que limite el alcance de los recortes y fije prioridades, en caso de reducción de gasto,
- que permita un gasto público educativo suficiente, sostenido y equitativo,
- que impida la descapitalización de lo público (cesión de suelo, desgra-

PIB per cápita y porcentaje de enseñanza pública no universitaria



Fuente: MECD: *Las cifras de la educación 2012*, A1.6

<http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>

vaciones por gastos educativos fuera de centros públicos...) y evite la duplicidad de plazas, proponiendo la vuelta a una situación equilibrada en el número de las unidades concertadas,

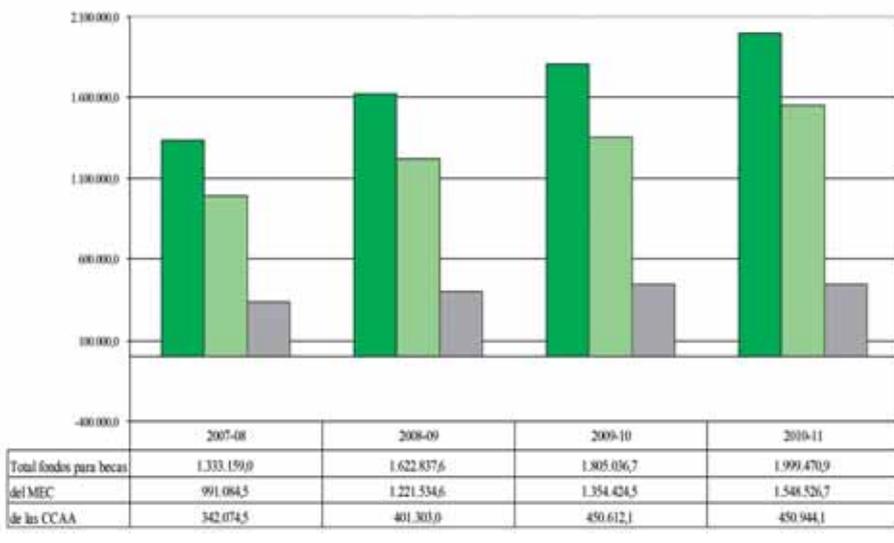
- que garantice una política de becas suficiente, especialmente en la postobligatoria, incorporando la gratuidad de los libros de texto por el sistema de préstamo por el centro, que se ha revelado el más eficiente,
- que incluya fondos para la compensación de las desigualdades territoriales en la aplicación de estos u otros programas recogidos en estas propuestas alternativas,

- que garantice la aportación por el Estado y las CCAA de los medios suficientes para las medidas que se proponen, especialmente de aquellas destinadas a paliar problemas de aprendizaje o atender a colectivos con especiales dificultades en el acceso y pleno desarrollo educativo,
- que sustituya la actual Memoria económica de la ley, cuyo sistema de cálculo carece de rigor y credibilidad, por un compromiso de cantidades para programas y objetivos, en un calendario a corto y medio plazo.

4.2.2. Evolución de los fondos para becas

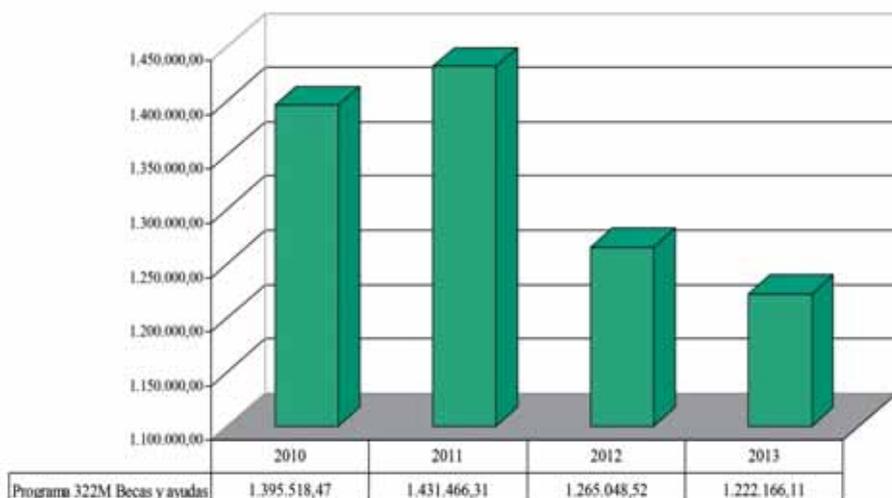
Los datos que se muestran se han obtenido de las estadísticas del MECD y de los Presupuestos. El primer gráfico recoge un resumen de los datos desagregados, cuyo último curso es el 2010-11. Podemos ver que, desde el curso 2007-08, en 2010-11 los fondos para becas se habían incrementado en un 50%, correspondiendo el incremento más fuerte al Ministerio de Educación, con un 56% de incremento.

Evolución de los fondos para becas 2007-2011 (en miles de €)



La crisis está afectando más a las partidas con mayor incidencia en la equidad. De 2011 (son presupuestos iniciales, sin los recortes intermedios) a 2013 la aportación del MECD al principal programa de becas se ha reducido en más de 200 millones, casi un 15%, perjudicando el acceso a estudios no obligatorios o cuestionando la permanencia en los mismos.

Programa 322M Becas y ayudas (en miles de €)



En cuanto a las becas y ayudas, a lo largo de esta década el Ministerio ha pasado de representar el 85% del total de los fondos a sólo el 75%, gastando el resto las comunidades autónomas que tienen recursos y posibilidades o que lo fijan como prioridad en detrimento de otros programas. Son los casos de Madrid, País Vasco y Andalucía y, en menor medida, Cataluña.

Sin embargo, estas becas, especialmente las de algunas comunidades autónomas con gobiernos conservadores, son, por la gestión de las mismas y los requisitos de asignación, una suerte de devolución de

fondos a quienes más tienen, sin tener en cuenta el básico principio de equidad que debe presidir la gestión de cualquier fondo público: en el ingreso debe pagar más quien más tiene; en el gasto, recibir más quien menos tiene.

Pero la crítica fundamental a la política de becas es la insuficiencia de su número y la escasez de sus cuantías. Esto es especialmente sangrante en las becas universitarias, con lo que se rompe el principio de igualdad de oportunidades. De hecho España destina muy escasos fondos para los estudiantes en comparación con los demás países de la UE y de la OCDE. Además, los recortes contemplados en el Real Decreto Ley 14/2012 de 20 de abril y las últimas medidas anunciadas por el Ministerio de Educación en relación a futuras reformas educativas y la devolución de las ayudas en función de los suspensos, suponen nuevas regresiones en términos de equidad y justicia social.

5. MODELO ORGANIZATIVO

5.1. EL MODELO DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS

El pilar que sostiene el modelo de organización y gestión de los centros públicos incluido en el anteproyecto de la LOMCE se plasma en la motivación de la ley: La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro, y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se refuerza la idea de la profesionalización de la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. Pocas áreas de la administración tienen la complejidad y el tamaño que tiene la red de centros públicos educativos; siendo conscientes de su dificultad y del esfuerzo que supone para sus responsables, mejorar su gestión es un reto ineludible para el sistema. (Motivación LOMCE).

Por tanto, la primera evidencia, utilizando su lenguaje, es que los centros públicos son mera prolongación de la administración educativa, se le quita la palabra a la comunidad educativa, para dársela a quien se convierte en un representante de la administración: el director.

El modelo democrático y participativo de la LODE en el que decide el consejo escolar (un órgano de participación democrática) se sustituye por un modelo de gestión, en el que el consejo de escolar es un mero órgano consultivo; la última palabra la tiene el director, al que se le atribuyen

competencias que en la LOE tenía el consejo escolar (art. 127 a), b), e), h), i), además se hace sin complejos, se cambian literalmente las competencias, sin molestarse en disfrazarlas:

Sesenta y cinco. El artículo 132 queda redactado de la siguiente manera:

Artículo 132. Competencias del director. Son competencias del director:

i) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.

m) Aprobar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.

n) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.

o) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.

p) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

Aparentemente, se pretende que los centros estén dirigidos y gestionados con criterios de profesionalidad, aunque en el viaje se elimina el apartado 2. del art. 133 de la LOE: Dicho proceso (se refiere a la selección de Director) debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa.

Esto se remacha con un nuevo requisito para participar en el proceso de selección, la superación de un curso que acredite la formación en la función directiva: *Sesenta y siete. El apartado 1 del artículo 134 queda redactado de la siguiente manera:*

c) Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o en el ámbito de las comunidades autónomas el organismo que éstas determinen. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.

No se da al proyecto de dirección ni la importancia ni la relevancia adecuadas, como proyecto que debe explicitar el compromiso entre el candidato, la comunidad educativa y la administración para su implementación. Básicamente se apuesta por un gestor, designado por la administración, con gran capacidad de decisión, y con poca o nula necesidad de rendir cuentas, salvo a la administración.

Esta concepción de la dirección escolar choca frontalmente con los informes internacionales que reiteran una y otra vez la necesidad de contar con directivos que ejerzan el “liderazgo educativo”. Las diferencias son claras. Así, el gestor planifica, organiza, coordina, decide, controla, ejecuta... y su éxito se mide por los resultados. Mientras que el líder, formula los fines y propósitos, impulsa el cambio y la mejora, gestiona expectativas, orchestra el conflicto, revisa los valores, y redefine el proyecto. El éxito es el resultado de una tarea colectiva.

Así pues, se nos ofrece un modelo poco acorde con la realidad de la escuela del siglo XXI, y que no va a coadyuvar a la necesaria redefinición de nuestro modelo directivo escolar.

Obviamente, cuando se habla de un “curso de formación” se trata de un curso dirigido y aprobado por la administración a la que deberá su puesto el director: “la valoración positiva en el desarrollo de acciones de calidad educativa”. Además acota lo que se entiende por méritos profesionales:

Sesenta y ocho. El artículo 135 queda redactado de la siguiente manera:

1. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección, y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. Se valorará de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, así como en su caso haber participado con una valoración positiva en el desarrollo de las acciones de calidad educativa reguladas en el apartado 4 del artículo 122 de esta ley orgánica, o en experiencias similares.

Aún hay más, el director no sólo desplaza al consejo escolar, sino que se le atribuyen nuevas competencias, en el marco de esa abstracción que la ley denomina “acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos” que representan una amenaza para la “función pública”. En efecto, el director tiene capacidad para ajustar los recursos humanos a las acciones de calidad que él emprenda de forma arbitraria, sin someterlas a la aprobación de la comunidad educativa, de suerte que tendrá facultades para decidir qué requisitos y méritos se exigirán los funcionarios docentes que quieran participar en sus acciones de calidad. En fin, verde y con asas, “yo decido qué es calidad y yo decido quién tiene los méritos para ocupar ese puesto”. No hay otra palabra para definirlo que “nepotismo”; no queda ahí la cosa, tiene capacidad de veto para la incorporación de profesores interinos, a pesar de que no hayan sido objeto de ninguna sanción administrativa, y además puede recuperar a los profesores que él decida, eso sí, con la debida motivación, pero no se indica si el órgano que valorará sus motivaciones será un órgano independiente u otro órgano satélite de la administración que le colocó:

Sesenta y uno. Se añade un nuevo artículo 122.bis, con la siguiente redacción:

“Artículo 122.bis. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes. Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. A tal efecto, dispondrá de las siguientes facultades, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente:

a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos en interinidad.

b) Rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente procedente de las listas centralizadas.

c) Cuando exista vacante y financiación adecuada y suficiente, proponer de forma motivada el nombramiento de profesores que, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos.

La actividad realizada por el personal afecto a la ejecución de las acciones de calidad educativa y con una valoración positiva deberá serle reconocida tanto en la provisión de puestos de trabajo como a efectos de carrera profesional, entre otros.

Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los Directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa”.

Esta falsa autonomía de los centros sólo puede interpretarse como “autonomía delegada de la administración educativa”, o como “autocracia del director”. Además, la selección de los directores responde a un procedimiento de selección que establece el modificado artículo 135, que deja la llave de la elección a la Administración educativa:

Artículo 135. Procedimiento de selección

2. La selección será realizada por una Comisión constituida por un lado por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros.

En fin, que la retórica habla de autonomía de los centros, se permite incluso criticar la LOE, pero en realidad convierte a los centros en órganos teledirigidos por la administración educativa a través de la figura del director, que, por cierto, no tiene que cumplir el requisito de formar parte del claustro al que se quiere que lidere pedagógicamente. ¿Qué liderazgo se puede esperar de un “cunero”?

¿En qué se concreta la autonomía de los centros escolares?:

Autonomía curricular

Los centros tienen competencias de relleno (completar contenidos, carga horaria), y ello en el marco de lo que las administraciones educativas les permitan. Realmente, solo existe autonomía en la metodología pedagógica y dentro de las

orientaciones que fijen las CCAA; además, se trata de una autonomía teórica que se verá seriamente comprometida por las reválidas, que serán las que fijarán a los centros cómo enseñar para obtener unos resultados aceptables. En realidad, si se fijan los estándares finales que deben alcanzar los alumnos al final de cada etapa, no hay razón para que el Estado y las CCAA planifiquen qué contenidos deben incluir los centros en sus diseños curriculares. Serían los centros, en virtud de autonomía, los que se dotarían de un currículo que les permitiera tener éxito en las reválidas. Eso sí, a costa de encumbrar, como único valor de la educación, la homologación de saberes de todos sus ciudadanos-súbditos, y la competencia en el mercado internacional de la educación.

Artículo 6.bis. Distribución de competencias

2. En Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria, y en Bachillerato. Dentro de la regulación y límites establecidos por las Administraciones educativas de acuerdo con los apartados anteriores, los centros docentes podrán:

1º) Completar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de especialidad, y configurar su oferta formativa.

2º) Diseñar e implantar métodos didácticos propios.

3º) Determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.

Por otra parte, hay que resaltar que los centros públicos no tienen competencias para definir su especialización curricular, esta se reserva para las administraciones educativas:

Cincuenta y ocho. Se añaden un nuevo apartado 7 al artículo 121 con la siguiente redacción:

7. Corresponde a las Administraciones educativas promover la especialización curricular de los institutos de educación Secundaria sostenidos con fondos públicos en función de las alternativas establecidas en esta ley orgánica, a fin de que dichas Administraciones puedan programar una oferta educativa ajustada a sus necesidades.

De paso, hay que resaltar que es falso que la reserva esté condicionada por “la programación ajustada a las necesidades”, ya que si así fuera sería aplicable también a los centros concertados. No es el caso.

Autonomía económica

La nueva redacción del artículo 122 sólo revisa un elemento importante; a saber, que la generación de recursos complementarios ya no requiere la aprobación del consejo escolar, solo la del director. Como guinda señala que: “Dicha asignación quedará condicionada a la rendición de cuentas y justificación de la adecuada utilización de dichos recursos”. Se trata de un artificio, porque los centros siempre han tenido que rendir cuentas a la administración del dinero que reciben y del dinero que generan. Por cierto, habría sido útil conocer qué resultados ha conseguido la LOE en este terreno, ¿cuántos recursos complementarios han generado los centros, especialmente los centros concertados?

En definitiva, la pretendida autonomía es una limitación, ya que la autonomía del centro pasa al director. Se añade un nuevo artículo 122.bis, para las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.

Entiende por calidad la especialización de los centros: “El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes”, y considera que la especialización puede referirse a los siguientes ámbitos: “a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas”. Sorprende que consideren especialización “la mejora del rendimiento escolar”, “la excelencia” y “la formación docente”, que deben ser acciones que han de emprender todos los centros. En realidad, solo tiene una explicación, que creadas artificialmente las desigualdades en la consideración de los centros, estará justificado el diferente tratamiento en cuanto a provisión de recursos humanos y económicos que ya estaba permitida en la LOE y se mantiene en la LOMCE: “Las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan”.

Asocia la calidad a la competitividad: “Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas”, es decir, se ponen las bases para una enseñanza segregadora. Los centros, que por su ubicación deban atender a una población desfavorecida, no solo tendrán que esforzarse más para que la escuela sea una palanca de nivelación social, sino que obtendrán menos recursos y menos reconocimientos para su tarea; además serán señalados por el dedo de las evaluaciones finales, con lo que a la larga se convertirán en centros-gueto. Con ello, un indicador de calidad como es la “equidad”, donde España siempre obtiene mejores resultados que la media de la OCDE, es probable que depare malas noticias.

Y, finalmente, la LOMCE le quita a la comunidad educativa la iniciativa para decidir qué acciones de calidad necesita, ya que siempre tiene la última palabra el director: “Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. A tal efecto, dispondrá de las siguientes facultades”.

Autonomía organizativa

El artículo 123 amplía su contenido a las normas de convivencia. Parece que su intención es consolidar, mediante ley, dos elementos que, a su juicio, generan autoridad: a) La “presunción de veracidad” de los profesores y equipo directivo y b) Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas. En realidad se incluye en la LOMCE aspectos que eran regulados por las CCAA en el marco de las leyes de convivencia escolar. Por lo tanto, más que incrementar la autonomía, se recorta, no tanto a los centros como a las CCAA.

Es curiosa la desaparición del apartado 1 del artículo 123 LOE: “1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia”, aunque es cierto que mantiene el apartado 2.: Las Administra-

ciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento”.

Esta regulación, tanto en la LOMCE como en la LOE, tiene trampa, ya que esa teórica capacidad de los centros para elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento está limitada por otras disposiciones normativas relativas a la provisión de profesorado, organización de la jornada escolar, reglamento orgánico de centros, etc. En definitiva, ¿dónde se esconde la autonomía de los centros de la que tanto se presume?

5.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

La inspección educativa es uno de los factores de calidad del sistema educativo. Los servicios de inspección educativa desempeñan un papel fundamental para el gobierno del sistema educativo de un país. Para que la inspección educativa preste el servicio que de ella se espera para el desarrollo y la mejora de la educación, los principios básicos que deben regir su organización, funcionamiento y actuación son:

- La inspección educativa debe ser un órgano técnico e independiente, con fuerte profesionalización, y considerarse un elemento que contribuya a la mejora de la calidad del sistema educativo y a garantizar a todos los ciudadanos el derecho constitucional a la educación con criterios de calidad, equidad y compensación.
- La inspección de educación debe ser un órgano de la administración educativa que debe vincularse de forma orgánica y funcional al más alto nivel de la misma, para garantizar al máximo su independencia profesional y la ejecución de los planes de actuación que las administraciones educativas establezcan.
- Su ámbito funcional debe garantizar adecuadamente el control democrático del cumplimiento de los objetivos del sistema educativo, el ejercicio de los derechos y la observancia de los deberes de los miembros de la comunidad educativa, y el rigor e independencia de sus actuaciones.

- Su ámbito operativo debe concretarse a través de su actuación al servicio de la mejora de los centros educativos, considerados como organizaciones globales y complejas y con mayores niveles de autonomía; al servicio de la mejora de los procesos, con especial incidencia en los de enseñanza-aprendizaje; de los programas, servicios y actividades que en él se realicen en el marco de la visión global del sistema educativo.
- La inspección educativa debe asumir funciones crecientes en el ámbito de la evaluación del sistema educativo, participar y colaborar con las instituciones responsables de la misma, ya que la sociedad exige conocer y controlar mejor el funcionamiento de los servicios educativos.
- Disminución significativa de las tareas de carácter meramente burocrático que han desnaturalizado sus funciones, potenciando aquellas que guardan relación con la supervisión pedagógica y organizativa, con la mejora de la práctica docente y de los procesos de enseñanza aprendizaje, con el control, asesoramiento, apoyo, seguimiento y evaluación de las actuaciones encaminadas a la mejora de la educación.
- Modificación de calado en el régimen de intervención de la inspección, asegurando y potenciando intervenciones pluridisciplinares de equipos de trabajo que actúan sobre muestras de centros, y que emiten informes globales de mejora sobre cuestiones específicas o prioritarias para el seguimiento y mejora del sistema escolar, de sus procesos y de sus resultados.
- El acceso al cuerpo de inspectores de educación debe respetar los principios constitucionales de publicidad, mérito y capacidad, realizándose mediante procedimientos públicos y rigurosos. A través de concurso-oposición, exigiendo un número de años de docencia y puntuación de méritos para su acceso. La accidentalidad debe reducirse al máximo posible y llevarse a cabo mediante procedimientos transparentes y democráticos.

6. SISTEMA EDUCATIVO

6.1. EL CURRÍCULO

6.1.1. Análisis de las formulaciones del currículo que se desprenden de la LOMCE

Antes de iniciar las reflexiones sobre el análisis del currículo, como punto de partida previo es preciso señalar que el proyecto de LOMCE explicita gran cantidad de aspectos sobre el currículo, impropios de una ley orgánica, dotándoles del mayor rango normativo de nuestro ordenamiento educativo, descendiendo a temáticas que hasta ahora habían sido objeto de las normativas futuras de desarrollo de la ley, por tanto de menor rango normativo e incluso sin ser normativa básica, es decir, dentro del marco competencial de las comunidades autónomas.

El proyecto de ley recoge temáticas más propias de los Reales Decretos que establecen los aspectos básicos del currículo, las enseñanzas mínimas y el currículo de cada una de las etapas; recoge temáticas más propias de las Órdenes de implantación y de evaluación de las distintas etapas. Esto supone una clara intencionalidad regulatoria del currículo.

El análisis que se realice del currículo que se desprende del proyecto de LOMCE debe hacerse desde un planteamiento global que aglutine e integre las dos perspectivas desde las que se tienen que afrontar el análisis riguroso de cualquier currículo:

- por un lado, la incidencia cuantitativa y cualitativa de las aportaciones extraídas de las fuentes de información para la elaboración del currículo,

- por otro, las características, intencionalidades, fines y objetivos del modelo de sistema educativo que subyace en el proyecto de la LOMCE y del que el currículo forma parte como subsistema.

La incidencia cuantitativa y cualitativa de las aportaciones extraídas de las fuentes de información para la elaboración del currículo. Es lugar común entre los expertos en currículo, destacar cuatro tipos de fuentes de las que se extrae información para la elaboración del mismo. La fuente sociológica hace referencia y recoge fundamentalmente a las demandas sociales y culturales a las que tiene que responder el currículo y a los contenidos curriculares que facilitan el proceso socializador del alumnado.

- No se facilita el proceso socializador del alumnado porque la estructura y ordenación académica del sistema educativo que propone el proyecto de ley posibilita la segregación temprana del alumnado restringiendo de forma significativa la capacidad integradora de la escuela, posibilita la selección del alumnado, implementando por un lado medidas de endurecimiento de las condiciones para la obtención del título de finalización de la educación básica y por otro volviendo al esquema ampliado de reválidas selectivas. La segregación y la selección son factores de exclusión social.
- No se recogen las demandas sociales y culturales porque no ha existido consulta ni debate estructurados, ni consenso, ni acuerdos; el proyecto de ley está siendo contestado por amplios sectores de la sociedad española.
- Se minimiza la participación social al restringir las competencias de las comunidades autónomas en la formulación del currículo y las competencias de los consejos escolares de los centros en su seguimiento y supervisión.
- Drástica reducción de contenidos de carácter socializador relacionados con las artes, con la historia y con la filosofía, y escasas referencias a la construcción del conocimiento de manera social.
- La estructura y ordenación académica del sistema educativo que propone el proyecto de ley no proporciona fórmulas y estrategias que posibiliten la educación permanente que exige la evolución de una sociedad cambiante.

La fuente psicológica hace referencia fundamentalmente a los procesos de desarrollo y de aprendizaje del alumnado.

A pesar de que el proyecto de LOMCE detalla gran cantidad de aspectos sobre el currículo, no se aprecia un marco de referencia psicológica, del modo y manera que en la ley General de Educación y en la LOGSE se orientaban por enfoques comportamentistas-conductistas y por enfoques cognitivos-constructivistas, respectivamente.

A pesar de que, sobre todo, en la exposición de motivos del proyecto de LOMCE, se hace alusión de forma reiterada a la adquisición de las competencias básicas, se hace referencia a las operaciones intelectuales y tipos de pensamiento necesarios para su adquisición. Ejemplo: operar con datos e ideas, buscar y establecer comparaciones entre ellas (pensamiento analógico), operar con razones y crear argumentos (pensamiento lógico).

La fuente epistemológica hace referencia fundamentalmente a los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos que recogen las áreas o materias curriculares y sobre todo a cómo se presentan y las relaciones interdisciplinares entre ellos.

La LOMCE, en un contexto global y de mundialización de interacciones humanas, en una era digital que se caracteriza por la abundancia de información y su accesibilidad, apuesta por contenidos de carácter enciclopédico, presentados fragmentados y encorsetados en asignaturas, lo que dificulta sobremanera las relaciones interdisciplinares entre ellos y con una reducción de los de carácter humanístico.

La forma de presentar los contenidos dificulta la activación de recursos cognitivos y actitudinales, saber, saber hacer y saber ser, desarrollando capacidades para responder eficazmente ante diversos tipos de situaciones, en contextos reales. La fuente pedagógica hace referencia fundamentalmente a la fundamentación teórica existente sobre la enseñanza y a la experiencia educativa adquirida.

La fuente pedagógica, que es el pilar fundamental del cómo enseñar, de las propuestas metodológicas y de intervención educativa globales, de las didácticas específicas de las áreas o asignaturas, queda a merced de las características de los conocimientos aportados por la fuente epistemológica, ya que no dispone de un marco de referencia psicológico sobre cómo aprende el alumno y con una fuente epistemológica, basada en contenidos fragmentados y encorsetados en asignaturas...

El proyecto propone, además, una visión eminentemente cuantitativa y sumativa de la evaluación, basada en pruebas externas estandarizadas cuyos resultados marcan la línea divisoria entre fracaso y éxito escolar, que promueve y facilita la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario.

La LOMCE hace referencia sucinta en la “Disposición adicional trigésima quinta. Integración de las competencias en el currículo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las comunidades autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas”.

Hasta entonces, con el contenido del proyecto LOMCE actual, podemos afirmar que las informaciones que ha extraído de la fuente pedagógicas para la elaboración del currículo irán encaminadas a:

Una mejor adquisición, repetición y reproducción de los conocimientos aportados por la fuente epistemológica. Se produce la subordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los resultados academicistas, la subordinación de la evaluación a la calificación.

La subordinación de las habilidades cognitivas de orden superior (organización, selección, experimentación, resolución de problemas, innovación, crítica, formulación de hipótesis alternativas, creatividad) a las habilidades cognitivas de orden inferior (acumulación, reproducción y

retención de informaciones, datos y hechos). “Aprender debe identificarse con seleccionar, pensar, sentir, hacer y crear” (Ángel I. Pérez Gómez. Periódico Escuela nº 3968. 17 de enero de 2013).

6.1.2. Las características, intencionalidades, fines y objetivos del modelo de sistema educativo que subyace en el proyecto de ley LOMCE

El currículo como subsistema del sistema educativo se inserta en su contexto, desde una visión macro y micro educativa, produciéndose interacciones y alineaciones constantes, por lo que a un modelo de sistema educativo le corresponde indefectiblemente un modelo de currículo.

Modelo de sistema educativo centralizado, que no se corresponde, ni se alinea con un sistema socio-político-administrativo de carácter descentralizado. Con este modelo educativo, se alinea e interrelaciona un currículo centralizado, que no se corresponde con la diversidad de los centros educativos y la diversidad del alumnado, y que pone en riesgo evidente la autonomía de los centros escolares, células base del sistema educativo.

La propia definición de currículo hace explícita la clara intencionalidad regulatoria. A los efectos de lo dispuesto en esta ley orgánica, “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”.

Intencionalidad regulatoria que se hace explícita en la definición de los elementos, incluyendo el modo de ordenar los contenidos, los estándares para la evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos. Currículo muy regularizado.

El proyecto de LOMCE hace explícito gran cantidad de aspectos sobre el currículo, impropios de una ley orgánica, dotándoles del mayor rango

normativo de nuestro ordenamiento educativo, lo que conlleva una clara intencionalidad de formular un currículo altamente prescriptivo, y muy normativizado.

Modelo de sistema educativo academicista que opta por la rigidez y la uniformidad en contraposición a la flexibilidad, la autonomía y el pluralismo. Con este modelo educativo, se alinea e interrelaciona un currículo eminentemente academicista, de talla única, uniforme de carácter enciclopédico con conocimientos fragmentados en asignaturas.

Modelo de sistema educativo no inclusivo-comprensivo y segregador, basado en la temprana segregación de los alumnos según rendimiento educativo. Con este modelo educativo, se alinea e interrelaciona un currículo no inclusivo posibilitando una formación que conduce a itinerarios con consecuencias académicas y laborales de difícil reversibilidad, no con una formación para todo el alumnado hasta los 15-16 años, con diversos itinerarios o vías formativas equivalentes.

6.1.3. Conclusiones

Una vez analizadas la incidencia de las fuentes de información para la elaboración del currículo y el alineamiento e interrelación del modelo de sistema educativo y modelo de currículo, concretamos las características del currículo que propone la LOMCE:

- Currículo segregador y selectivo: la segregación y la selección del alumnado al no facilitar su proceso socializador, restringiendo de forma significativa la capacidad integradora de la escuela y propiciando la exclusión social.
- Currículo altamente prescriptivo, regulatorio y muy normativizado: la propia definición de currículo: “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”. Y la gran cantidad de aspectos

sobre el currículo, que aparecen en el proyecto de la LOMCE, impropios de una ley orgánica, dotándoles del mayor rango normativo de nuestro ordenamiento educativo.

- Currículo eminentemente academicista, de talla única, uniforme: su carácter enciclopédico con conocimientos presentados fragmentados y encorsetados en asignaturas, lo que dificulta sobremanera las relaciones interdisciplinares entre ellos, dificulta la activación de recursos cognitivos y actitudinales, y de capacidades para responder eficazmente ante diversos tipos de situaciones, en contextos reales.
- Currículo no inclusivo: la implementación de asignaturas y contenidos que conduce a itinerarios formativos con consecuencias académicas y laborales de difícil reversibilidad, no con una formación para todo el alumnado hasta los 15-16 años, con diversos itinerarios o vías formativas equivalentes.
- Currículo centralizado: la restricción de competencias de las comunidades autónomas en su formulación; las competencias de los centros educativos y profesorado en su desarrollo y adecuación a su contexto y a las necesidades del alumnado; las competencias de los consejos escolares de los centros en su seguimiento y supervisión.
- Currículo en el que, en su formulación y posterior elaboración, la fuente pedagógica queda y quedará supeditada a la epistemológica, con la práctica desaparición de la fuente psicológica y sociológica: la subordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los resultados academicistas, la subordinación de la evaluación a la calificación. La subordinación de las habilidades cognitivas de orden superior a las habilidades cognitivas de orden inferior. No se aprecia un claro marco de referencia psicológica, ni de enfoques conductistas, ni de enfoques cognitivos constructivistas, y se hace escasa alusión a las operaciones intelectuales y tipos de pensamiento necesarios para la adquisición de las competencias básicas. No se recogen las demandas sociales y culturales porque no ha existido consulta ni debate estructurados, ni consenso, ni acuerdos; el proyecto de Ley está siendo contestado por amplios sectores de la sociedad española. Drástica reducción de contenidos

de carácter socializador relacionadas con las artes, con la historia y con la filosofía, y escasas referencias a la construcción del conocimiento de manera social.

- Currículo de carácter rígido, de producto y cerrado, en contraposición a un currículo dinámico, procesual y abierto: su carácter rígido no posibilita que los centros y sus equipos docentes lo adecúen y contextualicen a su realidad y a los cambios que se produzcan en su entorno social-cultural y económico. Su carácter de producto final no posibilita que los centros y sus equipos docentes lo adecúen a las necesidades del alumnado, a su ritmo de aprendizaje y a sus peculiaridades. Su carácter cerrado no posibilita que los centros y sus equipos docentes cierren el currículo a través de la elaboración de un proyecto curricular propio, de la elaboración de programaciones de departamento ciclo y aula y de adaptaciones curriculares para el alumnado que las necesite. El carácter dinámico, procesual y abierto del currículo es el fundamento conceptual en el que se asienta la auténtica autonomía curricular de los centros educativos, ya que presupone, anima y legaliza un grado óptimo del protagonismo de los centros y profesorado en el cierre del currículo.

En resumen, el currículo del proyecto de LOMCE:

- No afronta los requerimientos de la sociedad del conocimiento, la re-educación inevitable de los trabajadores, la educación permanente que exige la evolución de una sociedad cambiante.
- No ataja ni responde a la solución de los problemas reales y más urgentes de la educación en España (bajo rendimiento académico y abandono escolar temprano), ambos muy relacionados con el modelo de sistema y de currículo.
- No se corresponde con la diversidad de los centros educativos y la diversidad del alumnado y pone en riesgo evidente la autonomía de los centros escolares, células base del sistema educativo.
- No está en consonancia con los objetivos marcados para la agenda educativa europea 2020.

6.2. LA EDUCACIÓN REGLADA

6.2.1. Educación Infantil y Primaria

Hoy en día está plenamente reconocida la influencia decisiva que ejerce el desarrollo de los primeros años de infancia para la trayectoria personal posterior. La Unión Europea ha incluido un indicador relativo a la atención educativa en las primeras edades entre los previstos para realizar el seguimiento de la estrategia Europa 2020.

La búsqueda de la calidad implica actualmente prestar atención especial a la dimensión de la equidad, a la compensación de desigualdades, a la necesidad de asegurar la cohesión social en sociedades cada vez más plurales y complejas. Además de esto, cada vez más, los estudios neurológicos y de psicología del aprendizaje conceden una importancia relevante a la Educación Infantil. Por todo ello es por lo que no se debe soslayar lo que sucede en esta etapa ni las condiciones en que se imparte, a pesar de la casi inexistente referencia que a ella se hace en la LOMCE.

Una vez que la media española, en cuanto a las tasas de escolarización a los 3 años, se sitúa alrededor del 99%, es lugar común de todas las administraciones educativas considerar el carácter educativo del segundo ciclo de la E. I. El desafío actual consiste sobre todo en el tratamiento del primer ciclo.

La aprobación de la LOCE en 2002, con las modificaciones que introdujo en la Educación Infantil y el establecimiento de una Educación Pre-escolar escasamente regulada y con un carácter en buena medida asistencial, nos puso en antecedentes de lo que podría ser la política educativa del Partido Popular en lo referido a la E. I.

La LOE, en 2006, vino a corregir algunos de los problemas planteados por la LOCE, dada la apuesta inequívoca que hizo por el carácter educativo de la Educación Infantil, declarando gratuito, si bien no obligatorio, el

segundo ciclo de la Educación Infantil, situándolo así en una posición intermedia entre la educación básica propiamente dicha y las etapas consideradas no obligatorias.

El hecho de conceder a las comunidades autónomas una amplia capacidad de decisión para regular el primer ciclo ha hecho que la creación de una red pública de escuelas infantiles haya tenido diversos planteamientos y modelos y sobre todo una implementación muy dispar.

Se ha producido una dispersión de la red pública, en la que han llegado a coexistir modelos muy diferentes, con presencia muy significativa en algunas comunidades de la iniciativa municipal y local, incluso mayor que la autonómica, pese a las carencias financieras que padecen los ayuntamientos para ofrecer este servicio, por la disminución que paralelamente se ha producido de las transferencias presupuestarias con dicha finalidad. Todo ello se verá agravado por el anteproyecto de Ley de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local (Lrsal).

La Educación Primaria suele pasar inadvertida en los debates educativos y no se le otorga ninguna relevancia para alcanzar los objetivos propuestos con las reformas educativas. En la actual propuesta presentada por el Gobierno del PP así está ocurriendo. Suele ser tradicionalmente la gran olvidada, a pesar de que el éxito escolar se fragua en los primeros años de la enseñanza, que es donde se aprenden los fundamentos de todos los posteriores aprendizajes.

Los problemas de aprendizaje comienzan en Primaria y si no se detectan y tratan a tiempo las dificultades, llega un momento donde la intervención ya no sirve. Lo que está pasando con la educación es algo similar a lo que ocurre en sanidad. Si al enfermo no lo atiendes a tiempo, empeora, cuesta más su tratamiento y además su enfermedad se puede volver crónica. La falta de prevención en edades tempranas es lo que condena a miles de alumnas y alumnos de Secundaria.

La problemática que más afecta al fracaso escolar está antes de la ESO. Lo que ocurre es que en esta etapa, unido a las dificultades que presenta la adolescencia, es cuando aflora de una manera más evidente. Que esto sea así no justifica que las principales medidas contra el fracaso escolar haya que adoptarlas en la Secundaria, como propone el PP con su reforma educativa. Las medidas que contempla no van encaminadas a una lucha efectiva contra el fracaso y a mejorar los resultados de los estudiantes. Al contrario, son medidas segregadoras para excluir pronto a quienes más lo necesitan.

La mayoría del alumnado que fracasa responde a un grupo muy determinado, escolarizado mayoritariamente en la pública. Cuanto antes se intervenga con este alumnado para promover mayores niveles de igualdad y equidad, mejor. La falta de profesorado para desdobles, apoyos y refuerzos educativos, y el excesivo número de alumnas y alumnos por aula, son factores claves en la situación.

La FECCOO considera deshonesto el discurso del Gobierno de mejora de la calidad educativa, con las medidas que lleva a cabo de ampliación de ratios y de recorte de recursos. No se puede modificar la ratio en Primaria, que hará que se llegue a las 30 alumnas y alumnos por clase, mermar las plantillas docentes, recortar especialistas de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica y a la vez decir que se hace una ley para la mejora de la calidad.

La organización de la etapa por cursos y la desaparición del concepto de ciclo entendido, por una parte, como estructura organizativa básica de programación y planificación curricular y, por otra, como la unidad temporal que organiza la enseñanza en la etapa, pueden tener las siguientes consecuencias:

- La estructura organizativa por cursos no posibilita una dinámica de actuación de los equipos docentes coordinada coherente y progresiva que tiene en consideración los aspectos horizontales estructurados en niveles y los aspectos verticales estructurados por los propios ciclos y por la estructura organizativa interciclos.

- La estructura organizativa por ciclos posibilita una planificación de la enseñanza en periodos que, al ser más amplios que el curso, permite ritmos de aprendizaje distintos entre el alumnado y aumenta sus posibilidades de consecución de objetivos y contenidos.
- Desaparición de una estructura de coordinación docente de gran relevancia como la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Los contenidos referidos al conocimiento del medio natural, social y cultural estructurados en una sola área, se diversifican en dos: Ciencias de la naturaleza y Ciencias sociales. Consecuencias:
 - Presentación de los contenidos fragmentados y encorsetados en asignaturas, lo que dificulta sobremedida las relaciones interdisciplinarias entre ellos.
 - Dificulta el desarrollo de capacidades para responder eficazmente ante diversos tipos de situaciones, en contextos reales.
 - La no aparición del término cultural muestra indicios de una drástica reducción de contenidos de carácter cultural.

Las áreas que tengan carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos recibirán especial consideración. Al finalizar tercer curso de Primaria los centros educativos realizarán una evaluación a todos los alumnos en la que se comprobará el grado de adquisición de las competencias básicas en comunicación lingüística y matemática. Consecuencias:

- Preponderancia de las áreas instrumentales sobre las demás en una etapa de marcado carácter globalizador.
- La implementación de la prueba de evaluación sobre la adquisición de las competencias básicas en comunicación, lingüística y matemática irá en detrimento del resto de las otras competencias, dejándolas en segundo lugar.
- La implementación de la prueba de evaluación al finalizar tercer curso y al finalizar el sexto curso de Educación Primaria. Consecuencias: la implementación de una prueba de carácter censal en medio y al término de la etapa va a determinar el tipo de conocimientos que se consideran valiosos y necesarios, el propio diseño de

la prueba estandarizada puede inducir a la aberración de determinar cómo se enseña ese conocimiento y desde luego cómo es aprendido por el alumnado para superar ese examen.

- La implementación de ambas pruebas va a determinar como criterio casi exclusivo para la organización, selección y secuenciación de contenidos de las áreas, el criterio de temporalidad marcado por ambos tramos temporales.
- Los criterios más relevantes para la organización, selección y secuenciación de contenidos en la E. Primaria, como son la lógica interna de las áreas curriculares, el momento de desarrollo evolutivo del alumnado, los ritmos de aprendizaje, y las estrategias metodológicas para la enseñanza y adquisición de contenidos por el alumnado, quedarán en un muy segundo plano.
- Subordina los procesos de enseñanza-aprendizaje a los resultados académicos.
- Disminuye y casi anula la capacidad del profesorado para decidir en base a circunstancias diversas sobre la evaluación, promoción y repetición del alumnado.

6.2.2. La ESO

En los últimos años, fruto de diversas propuestas gubernamentales de reforma, así como de diferentes problemas en la realidad educativa de nuestros centros, hemos debatido sobre el carácter del último curso de la ESO.

Los problemas hacen referencia a las dificultades de rendimiento escolar de una parte del alumnado, lo que se plasma en las importantes cifras de fracaso escolar, es decir, de no titulación en graduado en Secundaria, que venimos comentando. Diferencias en el rendimiento escolar que, aparte de componentes individuales, están condicionadas por las diversas situaciones socioeconómicas y culturales de la familia y el entorno, con especial influencia de las dificultades lingüísticas y de adaptación de sectores inmigrantes. Diferencias también entre comunidades autónomas, nunca analizadas suficientemente, cuando la reflexión sobre las mismas debería ser un elemento

clave de cualquier propuesta de reforma. Si hay comunidades con resultados punteros en el conjunto de la Unión Europea, no puede hablarse de fracaso general de nuestro modelo, más cuando lo que suelen mostrar esas diferencias es que, en general, los resultados educativos mejoran conforme puede hacerlo la atención individualizada al alumnado, como muestra la clara correlación entre las comunidades con menor tasa de alumnos/profesor y los menores índices de fracaso escolar, entre otros parámetros que muestran su íntima relación con la calidad educativa. Parámetros que, sin embargo, se están deteriorando gravemente con los actuales recortes.

Para la resolución de tales problemas cabe la existencia de un determinado grado de opcionalidad en el último curso de la etapa, en función de la variedad de intereses del alumnado. Ahora bien, las diferentes propuestas que se han apuntado como solución, centradas en extremar el carácter orientador del último curso de la ESO, chocan con la consideración que el conjunto de la etapa tiene de educación básica común para toda la ciudadanía.

Ciertamente, las propuestas formuladas, basadas en la creación de diferentes itinerarios cerrados, pretenden adaptarse a los desiguales niveles formativos, por la vía de la separación absoluta y permanente del alumnado en función de su rendimiento escolar, sin que ello suponga la verdadera atención a las necesidades reales de apoyo educativo del alumnado con dificultades. Por esta vía, se podrán reducir las estadísticas relativas al fracaso escolar, pero no se habrá conseguido la adquisición de las competencias de ese alumnado.

Con ello se potencia la segregación del alumnado, ampliando la desigualdad de oportunidades y se retrocede en uno de los criterios fundamentales de legitimación del sistema educativo, renunciando a enfrentar verdaderamente la desigualdad sociocultural de origen. Esa excesiva diferenciación escolar refuerza la segmentación educativa y después sociolaboral de ese alumnado que, con una enseñanza y experiencia relacional segregada en esos años básicos, está abocado a una trayectoria laboral precaria y estancada y mayores dificultades de integración social y cultural.

La existencia de algunos contenidos opcionales no debe presuponer diferentes itinerarios que condicionen después al alumnado, en función de las opciones elegidas, en su acceso a la posterior formación o al mercado laboral. Los PCPI, por su parte, deben procurar tanto la capacitación profesional mínima del alumnado como la posibilidad de que este continúe sus estudios en las diferentes enseñanzas, con la obtención del título de graduado en Secundaria. Para ello es fundamental la estructuración de las enseñanzas de esta modalidad a lo largo de dos cursos escolares.

Por todo ello, la FECCOO se opone a una separación del alumnado de las etapas obligatorias que condicione su posterior acceso a la formación o que sitúe a una parte del alumnado, con una escasa Formación Profesional, en la exclusividad de un empleo precario. Asimismo, los recortes educativos no pueden suponer la desaparición de los programas de compensación educativa e interculturalidad, que han venido demostrando su validez para la atención a un alumnado con especiales dificultades de aprendizaje y de inserción social.

6.2.3. La Formación Profesional del sistema educativo

Existe una coincidencia prácticamente unánime sobre el progreso y el éxito que la Formación Profesional del sistema educativo ha venido cosechando en las últimas décadas. Ni ha sido gratis, ni ha sido barato. Ha habido aciertos y despropósitos pero, en términos generales, podría decirse que, desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) hasta hoy, se ha hecho un esfuerzo colectivo muy importante para fortalecer y prestigiar esta etapa del sistema educativo.

En ese esfuerzo debe destacarse, sin duda alguna, al profesorado, que, con más voluntad que recursos, ha conseguido –y lo sigue consiguiendo, a pesar de la recesión– una buena conexión entre la FP y el mundo laboral. Esta conexión se apoya en el módulo de la FCT, que la LOGSE incorpora al currículo con carácter obligatorio. La incorporación de este módulo ha

supuesto un reto para los centros y profesores que han debido localizar puestos formativos en las empresas, y hacer el seguimiento educativo y tutorial de sus alumnos sin más ayuda que unas pocas horas de reducción lectiva. La colaboración con las empresas es mejorable en muchos aspectos, como se señalará más adelante, pero suficientemente avalada por los datos de inserción laboral de nuestros/as titulados/as.

Ahora la FP, cuestionada y amenazada por una contrarreforma educativa que “inventa” (¡literalmente!) un “pésimo” funcionamiento de la FP actual para justificar una reforma que le permita segregar al alumnado con “talento para el éxito escolar” (vía académica), del alumnado con “talento para el trabajo manual” (vía aplicada), relegando de nuevo la FP, en un ejercicio de involución sin precedentes, a una enseñanza de segundo orden donde vuelven a “aterrizar” los alumnos menos “brillantes”, discriminados de antemano en la educación obligatoria por haber tenido que escoger tempranamente una opción o vía de menor valor.

Nos parece evidente, además, que la “contrarreforma de la FP” persigue otros objetivos que sobrepasan lo meramente educativo.

Disimular la escandalosa tasa del paro juvenil (56,4% para menores de 25 años, en el 4º trimestre de 2012), vía potenciación de los contratos de formación y aprendizaje. El Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, prepara el camino al modificar el apartado 2 del artículo 11 del Texto Refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, porque estos contratos formalmente tienen por objeto “la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa recibida en el marco del sistema de Formación Profesional para el empleo o del sistema educativo”. Con ello están puestas las bases para la FP Dual. Además, era preciso eliminar otras limitaciones de este tipo de contratos. Entre ellas debe destacarse:

a) su duración máxima pasa de dos a tres años;

- b) se elimina, como causa de ampliación del tiempo de contrato, la derivada de la formación del alumno (con ello se ponen las bases para la FP Dual de tres años y se elimina un requisito que podría propiciar la repetición de curso en la FP Dual);
- c) elimina la prohibición del encadenamiento de contratos de formación con la misma empresa, solo tienen que cumplir un requisito de que no sea para la misma actividad laboral (con ello se abre el camino al encadenamiento de contratos precarios bajo la fórmula de contratos de formación, continuando el alumno la FP Dual en otro ciclo o en otra modalidad formativa);
- d) se amplía de forma indirecta la red de centros de Formación Profesional a todas las empresas con la única condición de que dispongan de instalaciones y personal adecuados a los efectos de la acreditación de la competencia o cualificación profesional (recordemos que en la disposición Adicional Quinta de la Ley 5/2002 de Cualificaciones solo formaban parte de la red de centros de Formación Profesional: los centros integrados públicos y privados concertados de formación profesional, los centros públicos y privados concertados del sistema educativo que ofertan Formación Profesional, los Centros de Referencia Nacional, los centros públicos del Sistema Nacional de Empleo, los centros privados acreditados del Sistema Nacional de Empleo que ofertan Formación Profesional para el empleo);
- e) se prevé financiación para estos contratos de formación (se adelanta, a modo de previsión para el futuro, lo que ocurrirá en Madrid el curso 2013-14, los conciertos para CFGS se sustituirán parcialmente por financiación a las empresas que utilicen este tipo de contratos, lo que ya ocurre en la FP Dual (este curso sólo centros públicos), al alumno se le pagan 450 €, y su coste se reparte entre la empresa y el Estado);
- f) amplía el tiempo máximo que se podrá dedicar a la actividad laboral en menoscabo de la formativa en el 2º y 3º año; se pasa del 75% al

85% (otro indicio más que constata que la FP Dual se parece más una propuesta de trabajo precario que una propuesta formativa).

Incrementar de forma significativa el número de alumnos que cursan ciclos formativos de Grado Medio, mediante la doble titulación en la ESO. Se endurece la Secundaria Obligatoria, con una reválida, para que los alumnos rectifiquen sus expectativas de acceder a Bachillerato y se conformen con cursar ciclos formativos de Grado Medio.

Devaluar la oferta de Formación Profesional de Grado Superior, endureciendo el Bachillerato e implantando una reválida que no pueda ser controlada por la universidad, ya que existe otro objetivo anexo a éste que es reducir el número de alumnos que cursan estudios universitarios.

A pesar de los avances, es cierto que deben mejorarse muchos aspectos. El todavía débil nivel de desarrollo de algunas las previsiones contenidas en la Ley de Cualificaciones y FP (LO 5/2002), la falta sistemática de oferta o los errores estratégicos estructurales en su planificación, y sobre todo la negligencia de la administración educativa en proveer a los centros de instrumentos de organización escolar que permitan la aplicación realista de los títulos, son prueba de ello.

Por eso, no deja de sorprender que el gobierno proponga una reforma que no aborda ni uno solo de ellos; es decir, una reforma hecha para implantar el modelo que desean, sin importar el modelo que necesitamos, que, por otra parte, no es tan difícil de adivinar, a tenor del amplio -¡y claro!- conocimiento científico que nos aconseja por dónde debemos ir.

Para situar el contexto, cabe recordar que el último intento de incorporar algunas de las mejoras que pretendían ir en la buena dirección fue la publicación del RD 1147 de Ordenación General de la Formación Profesional, de Julio de 2011. Sin ser la mejor posible, pues también contenía propuestas con las que CCOO no estuvo de acuerdo, esta reforma podría haber supuesto cierto avance del que no podremos ya dar cuenta, pues el

RDL 14/2012 de racionalización del gasto educativo del Ministerio difirió su aplicación para poder tener tiempo de elaborar una ley -ésta- que lo acabará derogando.

Por último, también es preciso subrayar que la FP del sistema educativo, al igual que el resto de etapas, está sufriendo las consecuencias de los recortes educativos de forma generalizada y, en estos momentos, cuenta todavía con menos profesores y recursos, lo cual dificulta enormemente su desarrollo y modernización.

¿En que debemos mejorar nuestro modelo actual?

En la capacidad del sistema para cualificar a la población

“Tenemos un desajuste respecto de Europa en el número de alumnos que al término de la escolarización obligatoria continúan estudios de Formación Profesional. En Europa, el 58% eligen programas formativos de Formación Profesional, mientras que el 42% prefieren programas de formación general equivalentes a nuestro Bachillerato. En España es justo al revés. Un 59% opta por el Bachillerato frente al 41% que lo hace por la Formación Profesional de Grado Medio. Ese desajuste contribuye a que en nuestro país el 23,1% de la población tenga un nivel medio de cualificación, frente al 48,9% de la UE. Si tenemos en cuenta que la previsión es que para el año 2020 el 50% de los puestos de trabajo correspondan a niveles medios de cualificación, indican que hay que buscar fórmulas para estimular el acceso de los jóvenes, y de la población en general, a los estudios de Formación Profesional de Grado Medio”⁴.

En la actualidad, el número de titulados sólo representa un 23% de la fuerza productiva necesaria para el año 2020. En el supuesto de que se mantuviera la tasa de crecimiento actual en la matrícula (6%), todavía

⁴ *Programas de cooperación Territorial 2010-2011*, pág. 75. Ministerio de Educación.

deberíamos realizar un esfuerzo complementario para que 1,4 millones de personas alcancen ese nivel de formación u otro equivalente⁵. Se han regulado instrumentos y mecanismos, como la acreditación de las competencias profesionales, que se encuentran infradesarrollados y son claves para avanzar en esa dirección, pero el aumento del número global de plazas ofertadas es necesario inequívocamente. A pesar de ello, no se refleja como prioridad en la política de gasto del gobierno.

En la capacidad de relacionar oferta de FP y demanda de trabajo

Sin duda, la actualización de las titulaciones ha supuesto un gran avance para ajustar el perfil profesional de los titulados a las competencias profesionales propias de las distintas profesiones. La modernización en la estructura de las titulaciones permite también su comparación y equivalencia con otros estándares de cualificación europeos, lo que supone un gran avance en términos de oportunidades laborales para nuestros titulados.

Sin embargo, existen todavía en nuestro país serios problemas de dinamización en la planificación de la oferta⁶; es decir, la capacidad para reorientarla a las necesidades reales del sector productivo.

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación en el Mapa de la oferta de Formación Profesional en España (2011), al comparar la estructura de la oferta formativa en FP (agrupando las familias profesionales por cada uno de los grandes sectores productivos), con la distribución de puestos de trabajo para el año 2020, hallamos desajustes muy significativos (Tabla 11).

5 *Mapa de la oferta de Formación Profesional en España 2011*, pág. 28. Ministerio de Educación.

6 “El ranking de las familias profesionales a las que pertenecen los CFGM más demandados no ha variado significativamente a lo largo del tiempo porque, una vez más, en el año académico 2009-10 los cursos más demandados son aquellos relacionados con la Administración (con un 18,4% del total de la matrícula), Sanidad (15,2%), Electricidad y Electrónica (11,4%), Mantenimiento de Vehículos (9%) e Informática (8,2%) que se ha convertido en una de las familias profesionales más demandadas. Estas cinco categorías acumulan el 62,2% del total de alumnos matriculados en CFGM” (Marta Rahona, *Capital humano, abandono escolar y Formación Profesional de Grado Medio en España*, Instituto de Estudios Fiscales, 2012).

Tabla 11

	Oferta formativa en FP por sector % respecto del total de oferta en FP del sistema educativo	Distribución de puestos de trabajo previstos para el 2020 por sector	Desajuste
Sector primario	1,44	4,73	-3,29
Sector manufacturero	11,22	14,25	-3,03
Construcción	8,50	6,94	1,56
Distribución y transporte	14,07	32,70	-18,63
Servicios	32,07	21,18	10,89
Sector público	32,70	20,20	12,5

Urge un análisis muy profundo que valore las causas reales de estos desajustes sectorial y territorialmente para poder establecer las medidas pertinentes. Resulta obvio, por ejemplo, que en la construcción el desajuste no se debe a la expansión del sector, que se contrae, sino a la formación poco cualificada de los trabajadores.

Por otra parte, se necesitan herramientas estadísticas más precisas para analizar el desajuste entre la demanda de estudios profesionales por parte de los alumnos y la demanda laboral de titulados de FP por las empresas. No es suficiente conocer que el sector de la distribución y el transporte solo agrupa al 14% de los alumnos que cursan FP, mientras que el sector necesita el 32% de los titulados de FP. Necesitamos saber ciclo por ciclo la relación entre demanda de los estudiantes y demanda empresarial. A título de ejemplo, podemos comparar la proporción de alumnos por vacante ofertada en ciclos Formativos de Grado Superior en la Comunidad de Madrid en el curso 2002-2003. La fuente estadística pertenece a los centros afectados que proporcionan datos de demanda e inserción profesional de sus alumnos.

Tabla 12

Comparación entre el número de demandantes de plaza por CFGS y la tasa de inserción profesional

Clave	Ciclo	2002-2003			2002
		Solic.	Vacantes	Soli/vac	Tasa de inserción en %
ACA302	Gestión y Organización de los Recursos Naturales y Paisajísticos	107	75	1,43	71,43
ADM301	Administración y Finanzas	2019	1788	1,13	63,58
ADM302	Secretariado	312	634	0,49	69,23
AFD301	Animación de Actividades Físicas y Deportivas	595	589	1,01	67,65
ARG301	Diseño y Producción Editorial	269	155	1,74	60,98
ARG302	Producción en Industrias de Artes Gráficas	49	80	0,61	50
CIS301	Imagen	708	251	2,82	37,4
CIS302	Producción de Audiovisuales, Radio y Espectáculos	270	51	5,29	24
CIS303	Realización de Audiovisuales y Espectáculos	694	164	4,23	46,88
CIS304	Sonido	354	106	3,34	42,86
COM301	Comercio Internacional	151	206	0,73	61,73
COM302	Gestión Comercial y Marketing	496	525	0,94	67,91
COM303	Gestión del Transporte	43	116	0,37	72,88
COM304	Servicios al consumidor	14	28	0,5	77,78
ELE301	Desarrollo de Productos Electrónicos	306	732	0,42	67,95
ELE302	Instalaciones Electrotécnicas	127	244	0,52	64,62
ELE303	Sistemas de Regulación y Control Automáticos	88	156	0,56	76,62
ELE304	Sistemas de Telecomunicación e Informáticos	981	745	1,32	62,85
EOC301	Desarrollo y Aplicación de Proyectos de Construcción	306	300	1,02	53,68
EOC302	Desarrollo de Proyectos Urbanísticos y Operaciones Topográficas	103	104	0,99	59,09
EOC303	Realización y Planes de Obra	41	24	1,71	
FME302	Desarrollo de Proyectos Mecánicos	57	130	0,44	68,97
FME304	Producción por Mecanizado	93	205	0,45	74,51
FME305	Óptica de Anteojería	27	24	1,13	
HOT301	Agencias de viaje	199	137	1,45	
HOT302	Alojamiento	134	108	1,24	
HOT303	Información y Comercialización Turísticas	303	134	2,26	69,39
HOT304	Restauración	286	210	1,36	68,89

Tabla 12 cont.

Clave	Ciclo	2002-2003			2002
		Solic.	Vacantes	Soli/vac	Tasa de inserción en %
IMP301	Asesoría de Imagen	133	56	2,38	29,41
IMP302	Estética	243	332	0,73	74,72
INA301	Industrias Alimentarias	17	27	0,63	66,67
INF301	Administración de Sistemas Informáticos	1734	1219	1,42	63,22
INF302	Desarrollo de Aplicaciones Informáticas	2064	1654	1,25	61,42
MAM301	Desarrollo de Productos en Carpintería y Mueble	31	51	0,61	
MSP302	Mantenimiento de Equipo Industrial	58	104	0,56	86,67
MSP303	Mantenimiento y Montaje de Instalaciones de Edificio y Proceso	34	81	0,42	100
MSP34	Prevención de riesgos laborales	0	0		
MVA301	Automoción	347	490	0,71	75,84
MVA302	Mantenimiento Aeromecánico	155	25	6,2	93,75
MVA303	Mantenimiento de Aviónica	101	20	5,05	87,5
QUI301	Análisis y Control	163	202	0,81	51,43
QUI304	Ind. Proceso Químico	9	22	0,41	
QUI306	Química Ambiental	111	81	1,37	50
SAN301	Anatomía Patológica y Citología	403	165	2,44	36,43
SAN302	Dietética	229	251	0,91	43,36
SAN303	Documentación Sanitaria	96	124	0,77	55,56
SAN304	Higiene Bucodental	74	70	1,06	72,13
SAN304	Imagen para el diagnóstico	63	20	3,15	
SAN306	Laboratorio de Diagnóstico Clínico	504	361	1,4	36,6
SAN308	Prótesis Dentales	130	65	2	57,58
SAN309	Radioterapia	62	12	5,17	
SAN310	Salud Ambiental	172	206	0,83	49,15
SSC301	Animación Sociocultural	172	277	0,62	56,88
SSC302	Educación Infantil	1053	619	1,7	61,66
SSC303	Integración	541	482	1,12	56,5
SSC304	Interpretación de la Lengua de Signos	178	78	2,28	61,54
TCP302	Patronaje	72	83	0,87	
TCP303	Procesos de Confección Industrial	15	30	0,5	88,89

Desde luego, no es tarea fácil, pero la falta de coordinación estructural entre los Ministerios de Trabajo y Educación, los obstáculos que interfieren en el desarrollo de medidas previstas en diferentes normas (la Ley Orgánica de Cualificaciones y FP es un claro ejemplo) y la falta de iniciativas para agilizar mecanismos de coordinación territoriales y sectoriales, están impidiendo que avancemos.

En el establecimiento de fórmulas óptimas de cooperación y colaboración de centros y empresas

No es objeto de este trabajo hacer un análisis de la propuesta de FP Dual del Ministerio. Baste con decir que, en opinión de CCOO, ya expresada profusamente, la formación dual regulada no responde a las necesidades de la Formación Profesional ni a las expectativas generadas en su presentación como vía para mejorar la calidad de la FP y los niveles de inserción laboral en las empresas. El Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional dual (BOE del 9 de noviembre) ya desarrolla esta nueva normativa.

Previsiones como la posibilidad de impartir *en su totalidad* un título de Formación Profesional del sistema educativo en una empresa, son, simplemente, despropósitos siderales que indican una profunda ignorancia sobre todo lo que tenga que ver con la formación en las empresas y con la calidad y el funcionamiento mismo de la FP del sistema educativo.

Es obvio que se debe avanzar en las fórmulas de alternancia y es, cómo no, deseable que sean las mejores posibles. La empresa, claro está, debe participar más y mejor en la formación, pero es un proyecto que debe construirse desde la realidad que tenemos y no “plagiando” modelos pensados para sistemas productivos, sociales, económicos y culturales que tienen que ver poco con nosotros y con nuestras necesidades.

Cualquier propuesta al respecto no debe ignorar que los centros educativos han hecho un enorme esfuerzo por mantener una relación activa

con las empresas, a pesar de las rigideces normativas y la falta de recursos para ello. Los niveles de inserción laboral de los titulados y la actualización constante de contenidos –a pesar de tener que trabajar, hasta hace poco, con currículos de hace más de 15 años– son evidencias claras de ello. De ahí se debe partir y con ello se debe contar (de nuevo, el profesorado, claro).

En nuestra opinión, el avance en fórmulas que permitan una mayor cooperación y colaboración con las empresas es tan posible como necesario, pero no deben regularse al margen del sistema educativo, sino en coordinación con el mismo y con los actores que tienen la capacidad de representar posturas e intereses relevantes en relación a lo que se regula.

En la organización y la gestión del sistema y de los centros

La FP del sistema educativo forma parte de un sistema global de FP, un sistema integrado, donde cada uno de los elementos cumple un cometido determinado. En estos momentos, la falta de coordinación entre los ministerios de Educación y Trabajo dificulta que esta relación sea lo más eficiente posible. La FP supone hoy uno de los recursos financiados más potentes para cualificar profesionalmente a la población (el más potente, en atención a la calidad de la enseñanza y al número de horas de formación impartidas).

Es una etapa educativa, con todo lo que ello conlleva, pero debe “encajar” en un sistema más amplio que supone determinadas particularidades, como lo son la adecuación de la oferta a las necesidades reales de cualificación, ampliar su oferta a colectivos más amplios (personas adultas o colectivos en riesgo de exclusión), o dedicar parte de los recursos de organización y gestión a la instrumentación de las fórmulas de alternancia con el trabajo, o al reconocimiento y la acreditación de la experiencia laboral, por poner algunos ejemplos. Estos requerimientos no pueden quedar al margen de los marcos generales de regulación de los centros educativos, que deben incorporar, al menos, criterios claros para poder integrarlos adecuadamente en la organización escolar.

Por otra parte, la preparación específica para la gestión y organización de la oferta de enseñanzas profesionales es escasa (probablemente porque es muy escaso el reflejo en las normas de organización de figuras o responsabilidades específicas y de competencias o funciones atribuidas a las mismas). En este contexto, el correcto funcionamiento de los centros no se debe mantener a base del voluntarismo del profesorado, sino en base a la profesionalización de los docentes y a la atribución de facultades y competencias que se han de desarrollar con los recursos adecuados.

En la aplicación realista de los títulos

En algunas CCAA todavía se aplica el Real Decreto 83/1996 del Reglamento orgánico de los IES (ROC), y a la Orden de 29 de febrero de 1996, sorprendentemente vigentes, en particular los arts. 48 a 58 sobre órganos de coordinación didáctica y los artículos 65 a 69 sobre autonomía pedagógica. Su revisión es una consecuencia lógica del Título V de la LOE (art. 118-139) sobre participación, autonomía y gobierno de los centros, si bien es cierto que la Disposición transitoria undécima de la LOE, que permite la continuidad de las normas reglamentarias en vigor, era imprescindible para implantar la nueva Formación Profesional.

No tiene sentido que la Formación Profesional y la Educación Secundaria dispongan de los mismos órganos de coordinación didáctica, cuando en FP sus funciones son más amplias, agrupan a más profesores y coordinan más materias. Resulta negligente, porque no se ha prestado atención suficiente a la costosa adaptación personal del profesorado a los nuevos currículos. Muchos ciclos sufrieron profundas transformaciones y los profesores debieron “mendigar” cursos de formación, cuando era responsabilidad de la administración la recualificación de los docentes. Generalmente, la administración ha privilegiado una mirada burocrática sobre los centros, ha puesto algún interés en supervisar si los centros y los profesores cumplían con los aspectos formales, es decir, si las programaciones didácticas se ajustaban a las normas; en pocas ocasiones ha indagado de forma sistemática, si los nuevos currículos eran aplicables, teniendo en cuenta la competencia de los profesores y el equipamiento didáctico y técnico; sólo cuando se cambia de la LOGSE a la

LOE, se revisan la adecuación de los títulos al cambiante tejido productivo, pero no existen mecanismos de revisión continua, no existen canales de comunicación fluidos para ajustar los títulos y currículos, sin una apuesta por la totalidad. A este propósito, conviene recordar experiencias pasadas, así el RD 676/93 por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de Formación Profesional, establece en su Disposición final segunda una cautela que podría haber tenido gran trascendencia, si se la hubiera dotado de instrumentos efectivos. Dice: "periódicamente y, en todo caso, en un plazo no superior a cinco años, el Gobierno, a instancia propia o por solicitud de las Administraciones Educativas, del Consejo General de la FP o de los agentes sociales, procederá a revisar y, en su caso actualizar los títulos profesionales o crear nuevos títulos, a fin de garantizar su permanente adaptación a la evolución de las cualificaciones profesionales". Resultado: fue preciso cambiar de Ley de Educación para revisar los títulos, salvo excepciones contadas.

¿Por qué la LOMCE no da respuesta a estos problemas?

Básicamente porque parte de un *diagnóstico interesadamente erróneo* de la situación actual. No valora –o no quiere valorar– adecuadamente los problemas reales y, por tanto, no propone las medidas más necesarias, sino aquellas que sirven a una concepción determinada de la educación, donde el éxito (alcanzar el Bachillerato y la universidad) debe reservarse sólo a algunos, disponiendo una opción de segundo orden para los demás: la Formación Profesional.

Tampoco se ocupa de regular los aspectos que debiera⁷, pero, sin duda, el error más grave que comete la LOMCE con la FP ha sido menospreciar los avances y los progresos demostrables y no partir, por tanto, del conocimiento y de la experiencia acumulados –que siempre es una opción

7 Como la Formación Profesional Dual, que relega a un RD externo al ordenamiento del sistema educativo, a pesar de su impacto en él.

poco inteligente– ni del esfuerzo en el análisis de las propuestas de mejora que se habían planteado, denostando algunos proyectos e iniciativas solventes⁸, y otros tantos a los que no se les ha dado oportunidad alguna de demostrar su funcionalidad, simplemente porque los habían aprobado otros⁹, a pesar del gran esfuerzo colectivo que han supuesto.

Otra evidencia de la falta de análisis y de referente claro en materia de FP de esta ley es el tratamiento de la etapa educativa como si no tuviera ningún tipo de relación con el resto de elementos integrantes del sistema de Formación Profesional. Ni valora, ni anticipa en qué medida afecta esta reforma a los objetivos y finalidades de dicho sistema, ni al desarrollo que haya podido hacerse del mismo. De hecho, no parece considerar la existencia de tal sistema, como demuestra la falta de regulación de los aspectos básicos relacionados con la FP Dual.

Finalmente, resulta especialmente significativo que el afán de la LOMCE por las revalidas en todas la etapas desaparece en Formación Profesional. Si hoy el Estado desconoce las dificultades de los alumnos y profesores para afrontar nuevos títulos profesionales, con la LOMCE que apuesta por la FP Dual, simplemente, mira para otro lado... ¿Quién garantiza que las empresas afronten con solvencia los contenidos curriculares?... Y ¿quién garantiza que las competencias profesionales adquiridas en una empresa “X” son exportables a una empresa “Y”?

8 Como la incomprensible sustitución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial del Sistema por la Formación Profesional Básica, como si fueran equivalentes.

9 Por poner un solo ejemplo, una de las primeras cosas que hizo el Ministerio de Educación del PP cuando llegó al poder fue anular los RRDD que habían sido publicados para actualizar los temarios de Formación Profesional que debían utilizarse para las oposiciones de profesorado (enero de 2012). Esos temarios (editados entre 1993 y 1996), modernizados en consonancia al proceso de actualización de títulos de FP, fueron derogados sin ningún tipo de razón objetiva. En estos momentos, en España, un profesor que quiera superar, por ejemplo, una oposición a una especialidad técnica (electrónica, informática) debe prepararse en unos contenidos que científica y tecnológicamente están desfasados o, simplemente, han desaparecido, siendo superados en nivel de actualización por los contenidos de los títulos que deben impartir a sus alumnos. Un perfecto botón de muestra del valor que le otorga este gobierno a la educación y a los profesores, pilar básico de la calidad de la enseñanza.

Analicemos su estructura y veamos con detalle por qué esta ley es innecesaria, es involucionista y no tiene capacidad para resolver los problemas reales de la FP.

La Formación Profesional Básica (FPB)

Con carácter obligatorio y gratuito, la nueva Formación Profesional Básica (FPB), de dos años de duración, que sustituirá a los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), pasa a integrar la Formación Profesional del sistema educativo junto con los ciclos formativos de Grado Medio y Superior y se constituye, junto a la educación Primaria y a la ESO, como parte de la formación básica del sistema. Para tener acceso, los alumnos/as deberán simultáneamente:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.
- b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria sin estar en condiciones de promocionar a cuarto curso, o excepcionalmente haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

El título de FPB da acceso a la FPGM. Los titulados/as también podrán obtener el título de la ESO por la superación de la evaluación final (materias troncales) de cualquiera de las dos opciones establecidas.

Los ciclos deben garantizar la adquisición de las *competencias del aprendizaje permanente* (el anteproyecto elimina el término “competencias básicas” y lo sustituye por éste). A través de la impartición de dos bloques de enseñanzas:

- a) Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales, que incluirá las siguientes materias: Lengua Castellana; Lengua Extranjera; Ciencias Sociales; y en su caso Lengua Cooficial.
- b) Bloque de Ciencias Aplicadas, que incluirá las siguientes materias: Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional; y Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.

Asimismo, garantizarán al menos la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel uno del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Desaparecen de la ley las competencias atribuidas a las administraciones educativas para establecer las características y la organización de módulos, que sí se preveía para los PCPI.

Según el nuevo redactado del artículo 42, “las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, puedan ofertar las siguientes materias voluntarias para facilitar la *transición del alumno hacia otras enseñanzas*: Comunicación en Lengua Castellana; Comunicación en lengua extranjera; Matemáticas Aplicadas; y en su caso Comunicación en Lengua Cooficial”.

Cabe destacar, por último, que las personas mayores de 20 años que tengan acreditadas las unidades de competencia profesional incluidas en un título profesional básico, bien a través de certificados de profesionalidad o por el procedimiento de evaluación y acreditación establecido, recibirán de las administraciones educativas el título Profesional Básico.

La FPB es una FP que *se da en la ESO, pero que da un título que no es el de la ESO*. Se configura una formación para determinados alumnos que, en el marco de la escolaridad obligatoria, se considera que no están “capacitados” para superar la ESO, por lo que al finalizar la escolaridad obligatoria, el valor de la formación obtenida es desigual.

Es de estructura y funcionalidad parecidas a los PCPI, pero con diferencias, en relación a los límites que se establecen a la continuidad en el sistema de estos titulados. Así, el titulado de la FPB sólo puede obtener el título de la ESO si se presenta a la evaluación final establecida con carácter general para los alumnos que sí la han cursado, aunque sólo *en relación a las materias troncales*. En esta última versión del anteproyecto, aparece la posibilidad de *que los centros puedan ofertar* materias voluntarias para facilitar la *transición*

del alumno hacia otras enseñanzas, lo que no parece que pueda equipararse a los módulos voluntarios previstos para los PCPI, pues la LOE era preceptiva al respecto: las administraciones eran las que debían (y no *podían*) establecer, las características y la organización de estos programas con el fin de que alumnado pudiera obtener la graduación en ESO.

A diferencia de los PCPI, no existe en estas enseñanzas una apuesta clara por la adquisición de las competencias básicas¹⁰ propias de la Educación Secundaria Obligatoria. Garantizan la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente, también denominadas competencias clave, cuya inclusión en los estados miembros fue recomendada por el Parlamento Europeo en diciembre de 2006, como referente para sus estrategias de aprendizaje permanente. Habrá que valorar qué implicaciones tiene la desaparición de las competencias básicas de la ley, pues existe un consenso importante en torno a la necesidad de haberlas establecido y definido dentro del sistema, de forma que operan como claro referente a lo largo de la escolaridad.

La titulación de FPB, de algún modo, se “equiparará” de hecho al título de FPGM o uno de Bachillerato, es decir, pertenecerá a la segunda etapa de la educación Secundaria¹¹, pues el gobierno considera que la obtención de esta titulación que, recordemos, se establece en el marco de la escolaridad obligatoria y que debería haber constituido la primera etapa de la educación Secundaria (sólo así concebida permite ser equiparable a otros países), debe contabilizar para aumentar el porcentaje de población que titula en la etapa posterior. Así, los titulados en FPB que, puntualmente, no obtienen la ESO ni una titulación equivalente, engrosarán el porcentaje de titulados (que debería ser, al menos, del 85%), para disminuir el abandono educativo a una tasa “soportable”, del 15%.

10 Esta garantía, que ha desaparecido de la última versión del anteproyecto, sí aparecía explícitamente en la versión anterior. De hecho, ha desaparecido de forma generalizada el término “competencias básicas”.

11 De acuerdo a la clasificación CINE 3 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO).

En definitiva, el título se valora al alza para mejorar los datos de España en el panorama internacional, pero se devalúa académicamente lo suficiente como para disminuir las expectativas de éxito del alumno en relación a su continuidad en el sistema. A pesar de haber decidido, finalmente, que tendrá acceso directo a la FP, la titulación, per sé, tiene, en realidad, escasisimo valor académico, lo que supone un obstáculo enorme para continuar en el sistema por otras vías o en otros itinerarios, muy difícil de salvar para alumnos que ya tienen muchas dificultades escolares, alumnos que “no están llamados” al “éxito académico”.

Se consolida una tercera vía profesionalizadora de bajo nivel en el sistema que, sin embargo, será la más determinante para alcanzar los objetivos europeos en la tasa de abandono educativo en España.

La FPB es obligatoria y gratuita, por lo que debe garantizarse, al menos progresivamente, en igual medida que la Educación Secundaria Obligatoria. En la actualidad existen más de 4.743 centros en España que imparten ESO, pero no imparten ningún tipo de enseñanza profesional, lo cual implica un esfuerzo económico y de planificación muy importante. Su coste se ha valorado recientemente de forma errónea, pues se determina en base a centros que ya imparten PCPI en la actualidad (2.666) y, por tanto, centros que ya cuentan con una dotación de recursos humanos (profesorado) y materiales y con un bagaje de integración de los programas en la organización y la gestión escolar, que no es menos importante.

La Formación Profesional del Grado Medio (FPGM)

En la configuración de la Formación Profesional de Grado Medio, la principal novedad es la propuesta de ampliar las competencias de la enseñanza básica, adaptándolas a un campo o sector profesional. Con respecto a la estructura de las titulaciones, cabe esperar algún cambio no determinado, probablemente relacionado con esta ampliación, pues cuando el anteproyecto plantea la evaluación, además de por módulos (como ya se venía haciendo), establece que deberá hacerse por *materias y bloques*.

Hay también algunas novedades en el acceso a estos ciclos: puede accederse con el título de la ESO (habiendo superado la evaluación por la opción de enseñanzas aplicadas); o estando en posesión del título de FPB; o habiendo superado un curso de formación específico (medida que ya se contemplaba en la regulación anterior a la LOMCE); o estar en posesión del título de bachiller; o estar en posesión del certificado acreditativo de haber superado todas las materias del Bachillerato; o, finalmente, habiendo superado la prueba de acceso (vía creada con la LOE y actualmente muy consolidada en el sistema).

Otra importante novedad, en el caso de la superación de las pruebas de acceso, es la generalización de una prueba de admisión o específica que establecerán los centros docentes, en el caso de que la oferta supere a la demanda. Esta previsión no estaba incluida en la versión anterior del anteproyecto.

Los titulados en FPGM podrán acceder a la FPGS a través de la superación de una proceso de admisión (desaparece así la posibilidad del acceso directo a través de un curso específico que sí contemplaba la primera versión del anteproyecto) y podrán obtener el título de Bachillerato si superan la evaluación final del mismo, en relación a las materias troncales.

Cabe destacar que en el nuevo redactado del artículo 41, en consonancia con la manifiesta tendencia *recentralizadora* que se advierte a lo largo de todo el documento, desaparecen las competencias que tenían las CCAA

para regular la exención de las partes de la prueba de acceso a los ciclos formativos, posibilitando sólo la facultad de ser consultadas por el gobierno para ello. Esta previsión afecta igualmente a la FPGS.

Por último, hay que señalar la previsión contenida en la nueva redacción del artículo 42: “Al objeto de facilitar la progresión del alumnado hacia los ciclos formativos de Grado Superior de la Formación Profesional, las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán ofertar materias voluntarias relacionadas con el campo o sector profesional del que se trate, cuya superación facilitará la admisión en los ciclos formativos de Grado Superior en los términos que el Gobierno determine reglamentariamente”.

En consonancia con una política que pretende segregar a los alumnos mejor preparados en el marco de la educación obligatoria, aquellos que acceden a la FPGM ya han tenido que optar, desde los 14 años, por una vía aplicada que se consolida en el último curso de la ESO, organizado y concebido en dos vías (la académica, para los alumnos que “pueden” ir a Bachillerato y la aplicada, para todos los demás).

Resulta oportuno repetir, aunque sea por millonésima vez, si hace falta, que la variedad de la oferta curricular es positiva, menos cuando se prevé para encauzar a los alumnos por caminos que tienen valores muy diferentes, como pasa con los itinerarios previstos en la ESO (por algo prevé para ellos pruebas diferentes).

Resulta oportuno repetir también, por tanto, que aquellos sistemas en que la comprensividad llega hasta los 16 años obtienen mejores resultados que los que segregan a edades tempranas (cuestión ésta que el preámbulo se empeña en desmentir, a pesar del gran aval científico que la sustenta). Lo que resulta, al fin, es que el alumno llega a la FPGM “seleccionado” y “etiquetado” como “no válido” para la otra vía, y no como resultado de una decisión sustentada en un correcto proceso de orientación académica y profesional, basada en sus preferencias, necesidades e intereses, como debería ser.

La introducción de materias instrumentales modifica el diseño y la estructura de las titulaciones justo cuando se acaba de cerrar el proceso de elaboración de los títulos adaptados a lo establecido en la Ley de Cualificaciones y FP (LO 5/2002) y cuando la mayoría de CCAA han completado, prácticamente, la publicación de los currículos correspondientes. Actualmente es una incógnita cómo va a poderse instrumentar esta previsión que, por otro lado, solo resulta justificable si realmente existe una útil, clara y evidente relación con el reforzamiento del perfil profesional. De otro modo, no se entendería por qué han de trabajarse las competencias de la enseñanza básica en la FPGM y podría convertirse en un “adosado de lenguaje y matemáticas” para resolver carencias que deberían haberse identificado y atendido en etapas anteriores y que nada tienen que ver con los objetivos de la Formación Profesional.

Las novedades en el acceso no son menores: se incorpora la titulación de bachiller como vía de acceso a la FPGM, constituyéndose así una opción para aquellos que abandonen la vía académica. Por lo que respecta a los alumnos que acceden mediante prueba de acceso, se incorpora una prueba específica adicional de admisión establecida por los centros para los casos en que la oferta supere la demanda.

En un contexto donde el déficit de plazas en la FPGM es un mal endémico, el acceso a las mismas, para todos los centros públicos o sostenidos con fondos públicos, debe regularse con carácter general para todos los aspirantes de forma y manera que no pueda apreciarse en el proceso atisbo alguno de discriminación. Un proceso de admisión que pueda suponer diferencias en el acceso entre los aspirantes vinculadas a las diversas pruebas que puedan establecerse entre unos centros y otros no sería admisible. Corresponde a la administración educativa establecer los mecanismos pertinentes para garantizar la igualdad en el acceso de los aspirantes.

Por otro lado, la continuidad de la FPGM hacia la FPGS se vincula también a un procedimiento de admisión que, con toda seguridad (aunque

no se determina), implicará alguna una nueva prueba específica¹², lo cual no supone, a nuestro juicio, ningún avance concreto para los técnicos/as. No entendemos la necesidad de crear una prueba que no implica ninguna mejora evidente respecto a la ya consolidada prueba de acceso, que cuenta con determinadas ventajas para los titulados en FPGM, como lo son la posibilidad de acceder a los cursos preparatorios o la de estar exentos de determinadas partes de la prueba, de acuerdo con la naturaleza de su título de GM. ¿Será, entonces, que la finalidad del “procedimiento de admisión” se prevé distinta a la de la prueba de acceso?

Tampoco parece que puedan ser equivalentes el desaparecido curso de acceso directo específico a la FPGS¹³ y la previsión, por otra parte no razonada ni convenientemente especificada en ningún lugar del documento, de poder ofertar materias voluntarias –materias, que no se especifican– cuya superación “facilitará” la admisión a la FPGS. A la espera del desarrollo reglamentario, esta es una previsión poco objetiva cuya utilidad y conveniencia es difícil de valorar. En todo caso, no parece responder a una vía de acceso convenientemente articulada y justificada, sino a una incorporación de última hora poco elaborada (en la anterior versión del anteproyecto no constaba).

La Formación Profesional de Grado Superior (FPGS)

Las modificaciones que se advierten en el anteproyecto respecto de la FPGS son las siguientes:

Se incorpora la posibilidad *ser admitido por el centro de Formación Profesional* tras la superación de un *procedimiento de admisión*, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno establezca reglamentariamente, y estar, simul-

12 A tenor de la tendencia -por otra parte, realmente obsesiva- de esta ley por evaluarlo todo para poder seleccionar mejor cuando, en realidad, lo que debe es garantizar instrumentos que ayuden a los alumnos a alcanzar los niveles de exigencia que requiere cada etapa, posibilitando su permanencia y continuidad en el sistema.

13 De estructura básica y duración ya regulados por la anterior normativa de ordenación.

táneamente, en posesión del título de Bachiller, o de un título de Técnico de Grado Medio, o de Técnico Superior, o universitario, o de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.

Por otro lado, se mantiene la vía de la prueba de acceso, pero se abre la posibilidad, al igual que en los FPGM, de incorporar una prueba *específica adicional* de admisión establecida por los centros para los casos en que la oferta supere a la demanda.

Se incorpora la posibilidad de obtener el Bachillerato si se supera la evaluación final del mismo en relación a las materias del bloque de asignaturas troncales.

Desaparece del articulado el término “acceso directo” a los estudios universitarios y aparece “acceso a los estudios universitarios de grado previa superación de un procedimiento de admisión”. Al igual que en el caso anterior, no podemos valorar adecuadamente la propuesta pues desconocemos en qué ha de consistir el procedimiento de admisión, pero reiteramos, en todo caso, lo aludido anteriormente en relación a pruebas específicas adicionales.

No nos parece acertada la eliminación de la vía de acceso mediante curso específico que sí se ha mantenido para la FPGM. Este curso permitía garantizar las competencias necesarias para afrontar los estudios de FPGS con éxito.

Todavía deberemos determinar en qué medida afectará la reforma universitaria a estos ciclos, pues la modificación de las normas de acceso a la universidad puede comprometer una relación estratégica de dos etapas que pertenecen a la educación superior y que han logrado relacionarse razonablemente bien, en términos de beneficio mutuo.

No podemos finalizar este apartado sobre la FP sin considerar que en el nuevo redactado del artículo 42 de la LOMCE desaparece la colabo-

ración de las corporaciones locales y de los agentes sociales y económicos en la organización de la oferta (previsión que garantizaba la LOE). Indudablemente, este cambio viene a afianzar la consideración “autárquica” que la administración educativa tiene de “su” FP y su obsesión por reducir a la mínima expresión los elementos de participación externa de extraordinaria relevancia para el cumplimiento favorable de sus fines y objetivos. Confirma, peligrosísimamente, la nula capacidad, ya comentada, para comprender que la FP del sistema educativo pertenece a un sistema de FP mucho más amplio del que no debe abstraerse y que, en realidad, lo que han de buscarse son fórmulas que permitan esa integración de la forma más estratégica y garantista posible, tanto para los alumnos como para los profesores.

Resulta cuando menos sorprendente que el mismo Gobierno que permite que un título oficial del sistema educativo se imparta en su *totalidad* en una empresa del sistema productivo no tenga capacidad para ver la importancia de la participación de estos agentes locales, sociales y económicos en la organización de la oferta. ¿Acaso no debe reorientarse ésta en relación a las demandas del sector productivo? Esta participación no sólo debe mantenerse, sino que debe articularse para que sea efectiva a través de fórmulas como puedan ser, por ejemplo, la creación de consejos de Formación Profesional en base a criterios territoriales y sectoriales.

6.2.4. El Bachillerato

Introducción

Ante el imaginario de la opinión pública, el gran cambio de la LOMCE en Bachillerato es la introducción de una evaluación final. Pero no es el único, existe un cambio de arquitectura, no revisa lo que tenemos, se derriba el edificio y se construye de nuevo. La estructura de Bachillerato cambia radicalmente, de tal manera que no consiguieron introducir textos alternativos en el articulado de la LOE, y tuvieron que añadir dos nuevos artículos (artículo 34 bis y artículo 34 ter). No repercute, sin embargo, en la estructura general del sistema educativo español, ya que sigue siendo una etapa que dura dos años que se cursa entre los 16 y los 18 años. Desde un punto de vista estrictamente formal, es una excepción en Europa, solo ocurre algo similar en Malta. Sin embargo, considerando que el último curso de la ESO tiene más afinidad con el Bachillerato que con la Educación Secundaria Obligatoria, se debería situar a España en el grupo de Malta, Chipre, Francia, Grecia, Irlanda, Países Bajos y Portugal.

Este cambio en la estructura de Bachillerato es un cambio silenciado. No se menciona en la exposición de motivos de la ley, no se incluye entre los objetivos que se plantea el gobierno. Es una herramienta para eliminar alumnos de Bachillerato y obligarles a cursar ciclos formativos de Grado Medio.

De acuerdo con las fuentes estadísticas del Ministerio de Educación, desde el curso 1996/96 la distribución del alumnado que cursa Grado Medio y Bachillerato se ha mantenido de forma casi constante en el tiempo, en una proporción de 3 a 7, es decir, de cada 10 alumnos que cursan Bachillerato o FP Grado Medio, tres estudian Grado Medio y siete Bachillerato. Se quiere modificar esta situación con dos tipos de medidas, cambios en la ESO con la doble titulación y cambios en Bachillerato, con itinerarios más cerrados y más exigente.

La justificación para el cambio como siempre está en Europa. Los países que permiten adelantar la elección de estudios profesionales tienen unas tasas de abandono escolar más bajas y, además, la tasa de paro juvenil es más aceptable. Pero el hecho de que estas dos variables estén correlacionadas no significa que la causa del paro juvenil o del abandono escolar se encuentre en la edad en la que los alumnos inician los estudios profesionales. En realidad en España ya se ha probado esta vía a través de los programas de Garantía Social y PCPI, y no se han notado variaciones significativas. En todo caso, el incremento relativo, en torno a un 3%, de los alumnos que titulan FP, se debe a que al constreñirse el mercado laboral con la crisis económica algunos titulados en Secundaria Obligatoria no ha tenido más remedio que seguir estudiando.

Cambios en la estructura del Bachillerato

Se modifican las condiciones de acceso, solo apto para los alumnos que dispongan del título de graduado en Educación Secundaria por la opción de enseñanzas académicas (art. 32.2). Supone que el Bachillerato realmente empieza en 4º de la ESO.

Se amplían a cuatro las modalidades de Bachillerato (Ciencias, Humanidades, Ciencias Sociales y Artes) respecto a las tres de la LOE (Artes, Ciencias y tecnología, y Humanidades y Ciencias sociales). Por una parte, se elimina la denominación de Tecnología en el Bachillerato de Ciencias y, por otra, se divide en dos la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Desaparece la denominación de “materias comunes”, que se sustituye, parcialmente, por “materias troncales”, en las que la Administración General del Estado determina sus contenidos y el horario mínimo (art. 6 bis.2.a.1º). Si las comparamos con las materias comunes, por definición presentes en todas las modalidades en Bachillerato LOE, se observa que desaparecen: Ciencias para el mundo contemporáneo, Filosofía y Ciudadanía.

Fija las materia troncales a un curso. La LOE se limita a señalar las materias comunes, sin asignarles curso.

Regula, en la LOMCE, la estructura básica de las modalidades que la LOE derivó a una norma posterior (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas), pero estableciendo unas pautas más flexibles de organización y una mayor capacidad de decisión de las administraciones educativas, de los centros y de los alumnos. Por su trascendencia y para calibrar los cambios que introduce la LOMCE, sintetizaré el contenido del art. 34.3 -5 LOE:

- Señala el contenido normativo que debe incluirse en el desarrollo de la LOE en relación con el Bachillerato: a) Estructura de las modalidades de Bachillerato, que pueden ordenarse en distintas vías; b) Materias específicas de cada modalidad; c) Número de materias específicas que deben cursar los alumnos.
- Fija los derechos de elección de los alumnos. Pueden escoger entre todas las materias específicas de modalidad, con una única limitación: que no exista un número suficiente de alumnos en la materia elegida, y una garantía, que: el número de alumnos por materia debe definirse previamente a la elección y someterse a criterios objetivos.
- Obliga a los centros a ofertar la totalidad de materias de modalidad y, en su caso, vías. Aunque reconoce que pueden existir centros que, por razones organizativas, no puedan ofertar todas las materias de modalidad. Para estos casos, propone que las administraciones educativas faciliten a los alumnos cursar estas materias en otros centros o en régimen a distancia.

Por tanto, no es posible la comparación entre LOE/LOMCE, sino entre el RD1467/2007 y la LOMCE, que depara los siguientes resultados:

- En la modalidad de Ciencias: se incluye, con carácter obligatorio, la troncal Matemáticas I y II. Desaparece de la oferta obligatoria para los

centros: Electrotecnia, CC. de la tierra y del medio ambiente (aunque se reintroduce la Geología) y Tecnología industrial I y II.

- En la nueva modalidad Humanidades se incluye con carácter obligatorio Latín I y II y en la nueva modalidad de Ciencias sociales se incluye con carácter obligatorio Matemáticas aplicadas las ciencias sociales I y II.
- En la modalidad de Artes se incluye como obligatoria Fundamentos del arte I y II. No incluye en la oferta obligada Dibujo técnico I y II, Diseño, Dibujo artístico I y II, Técnicas de expresión, Volumen, Análisis musical I y II, Anatomía aplicada, y Lenguaje y práctica musical.
- Algunas de las materias excluidas de la oferta obligada reaparecen como materias específicas, con un encaje singular: “Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y de la oferta de los centros docentes, los alumnos cursarán un mínimo de dos y máximo de tres materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas”: Análisis musical I, Anatomía aplicada, Cultura científica, Dibujo artístico I, Dibujo técnico I, Lenguaje y práctica musical, Religión, Segunda lengua extranjera I, Tecnología industrial I, Tecnologías la Información y la comunicación I, Volumen.

Los alumnos, sin más desarrollo de la ley, estarán obligados a cursar o elegir entre las materias que se reflejan en las tablas 13 y 14.

Tabla 13

1º BACHILLERATO	TRONCALES (horario no inferior al 50% del total. Ad. GraI. Estado fija contenidos mínimos)		ESPECÍFICAS (no superior al 50% del total)		ESPECIALIDAD
	Obligatorias	Elegir 2 entre	Obligatoria	A elegir de 2 a 3	
	Generales	Modalidad			CCAA L. Coo
CIENCIAS	Filosofía Lengua castellana y literatura Primera lengua extranjera	Matemáticas I	Biología y Geología Dibujo técnico I Física y química	Análisis musical I Anatomía aplicada Cultura científica Dibujo artístico I Dibujo técnico I Lenguaje y pr. musical. Religión 2ª Lengua extranjera Tecnología industrial I Tecnología de la información y comunicación Volumen Ampliación contenidos de troncales Troncal no elegida	Específica no cursada De diseño Comunidad autónoma De diseño centro
HUMANIDADES		Latín I	Economía Griego I		
SOCIALES		Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales	Literatura universal Historia del mundo contemporáneo	Educación física	Lengua cooficial
ARTES		Fundamentos artísticos I	Literatura universal Historia del mundo contemporáneo, Cultura audiovisual		
Nº de materias que cursa el alumno: 10-13	3	1	2	1	0-1
					1-2

Tabla 14

2º BACHILLERATO	TRONCALES (horario no inferior al 50 % del total. Ad. GraI. Estado fija contenidos mínimos)		ESPECÍFICAS (horario no puede ser superior al 50 % del total)		ESPECIALIDAD	
	Obligatorias		A elegir 2 entre		CCAA	A elegir de 1 a 2
	Generales	Modalidad			L. Coo	
CIENCIAS	Filosofía Lengua castellana y literatura Primera lengua extranjera	Matemáticas I	Biología y Geología Dibujo técnico I Física y química		Analisis musical I Anatomía aplicada Cultura científica Dibujo artístico I Dibujo técnico I Lenguaje y pr. musical. Religión 2ª Lengua extranjera Tecnología industrial I Tecnología de la información y comunicación Volumen Ampliación contenidos de troncales Troncal no elegida	Específica no cursada De diseño Comunidad autónoma De diseño centro
HUMANIDADES SOCIALES		Latín I	Economía Griego I Literatura universal Historia del mundo contemporáneo			
ARTES		Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales	Literatura universal Historia del mundo con- temporáneo, Cultura audiovisual			
		Fundamentos artísticos I				
Nº de materias que cursa el alumno: 10-13	3	1	2	1	0-1	1-2

Conclusiones

Los alumnos, una vez que optan por una modalidad, están obligados a cursar con carácter obligatorio cinco materias en 1º; y cuatro, en 2º. Los estudiantes prácticamente no tienen capacidad de elección en las materias troncales. Pueden elegir dos de tres en 1º Ciencias y Artes; y dos de cuatro en 1º de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque estas dos modalidades comparten todas las materias a elegir y, además, dos con Artes. En 2º, la capacidad de elección entre troncales aumenta, en Ciencias eligen dos de cinco, en Artes dos de tres, y en Humanidades y Sociales, que comparten troncales a elegir, dos de cuatro.

Resulta artificial la segregación del Bachillerato de Humanidades y Ciencias sociales, ya que comparten todas las materias troncales, salvo Latín y Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales. Además, cierra itinerarios a los alumnos que no desean cursar Latín ni Matemáticas aplicadas a las Ciencias sociales, posibilidad que existía en la LOE.

Por el contrario, el repertorio de materias específicas a escoger es tan amplio que, al estar condicionado por una ratio de alumnos/grupo, serán las administraciones educativas o los centros quienes decidan el recorte en la oferta efectiva. En efecto, en 1º los alumnos elegirán de dos a tres materias entre 12 materias específicas, a las que se suman todas las materias troncales, por la vía de ampliación de conocimientos, y el resto de las materias troncales no cursadas por el alumno. El paquete teórico de elección superará las 20 materias. Obviamente es inviable como oferta por el centro. En 2º se repite la situación, con los mismos efectos.

La distribución de competencias en la organización y ordenación del Bachillerato

La LOMCE se puede leer como la voluntad de claridad en la distribución de competencias y de recentralización entre la Administración General del Estado, las administraciones educativas y los centros educativos. Para ello se ve forzada a incluir un nuevo artículo 6 bis.

Utiliza el mismo criterio de clasificación de las asignaturas en Primaria, Secundaria y Bachillerato (troncales, específicas, de especialidad), sin molestarse en definir los criterios de inclusión. Parece que el único criterio es establecer una pauta para distribuir las competencias, sin preguntarse si tiene alguna significación esta manera de clasificar las asignaturas para las diferentes etapas. Es decir, desde el punto de vista de la utilidad organizativa de las diferentes etapas, constituye un obstáculo innecesario y arbitrario (Tabla 15).

Tabla 15**Distribución de competencias (artículo 6 bis)**

Materias	ADMINISTRACIÓN GENERAL DEL ESTADO	ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS	CENTROS
Troncales	Establece los contenidos Fija horario mínimo, no inferior al 50% Fija criterios de evaluación y competencias	Desarrollan y completan contenidos. Fijan el horario máximo Directrices de carácter metodológico	Completan contenidos Diseñan e implantan métodos didácticos
Específicas	Establecen los estándares evaluables Fijan su horario máximo Fija criterios de evaluación y competencias	Establecen contenidos Concretan el horario Directrices de carácter metodológico	Completan contenidos Diseñan e implantan métodos didácticos
Libre configuración autónoma		Establecen contenidos Fijan el horario Fijan los criterios de evaluación Establecen los estándares evaluables Directrices de carácter metodológico	Completan contenidos Diseñan e implantan métodos didácticos

Evaluación, promoción, equivalencias y pasarelas (art. 36)

La LOMCE añade poco a la LOE respecto la obviedad de que la evaluación se refiere, además de la adquisición de objetivos, al logro de las competencias.

Sin embargo, merece la pena dedicarle atención al artículo 34.3, en el que concretan las pasarelas entre los ciclos de Grado Medio y el Bachillerato: “El Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, regulará el régimen de reconocimiento recíproco entre los estudios de Bachillerato y los ciclos formativos de Grado Medio a fin de que puedan ser tenidos en cuenta los estudios superados, aun cuando no se haya alcanzado la titulación correspondiente”.

Si son recíprocas necesariamente son de doble dirección, pero ¿qué sentido tiene para un alumno, forzado a cursar Grado Medio, que le convaliden algunas de asignaturas para cursar Bachillerato? Esta es una pasarela inviable; si pasados los años quiere acceder a los estudios universitarios, le será más cómodo el examen de acceso para mayores de 25 años. La intención no puede ser otra que practicar una puerta de salida, que invite abandonar Bachillerato. Sin duda será una puerta con mucho tráfico. Los alumnos que no puedan con el Bachillerato tienen la salida del Grado Medio, y además les convalidan alguna asignatura.

Observaciones críticas

En la exposición de motivos se defiende la flexibilidad organizativa de la Educación Secundaria Obligatoria porque ayuda a “una más fácil permanencia en el sistema educativo y en consecuencia mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional”; parece que en Bachillerato no rige el principio de la flexibilidad, sino el de la rigidez. Se limita la capacidad de elección de las CCAA, centro y alumnos. En realidad, se confunden de criterio, lo que se aplica en la ESO es la segregación, ya que

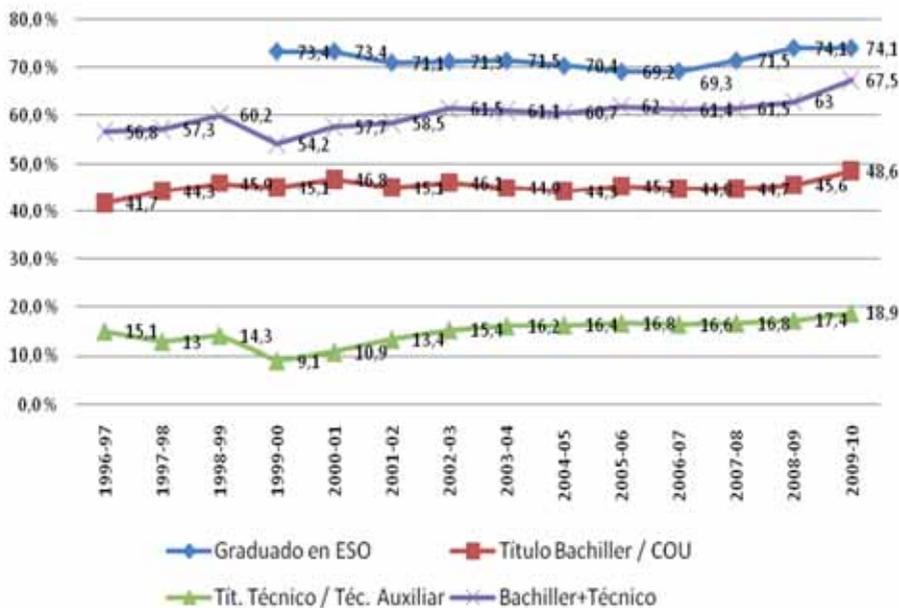
no se permite la recuperación académica dentro de un currículo común. Cumplida esta tarea, el Bachillerato tiene que ratificar lo segregado, de forma que el alumno tiene menos posibilidad de elegir, claro que siempre le queda la vía de la FP.

La reorganización de la estructura del Bachillerato no se compadece para nada con lo que en la exposición de motivos califican, al referirse a la técnica normativa elegida, “modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación”. De hecho han tenido que inventarse dos nuevos artículos, es un cambio de la arquitectura en toda regla, que tendrá consecuencias para los alumnos que deban cambiar de plan de estudios, ya que han decidido cambiar la clasificación de las materias (en la LOE comunes, específicas de modalidad y optativas y en Bachillerato, troncales, específicas y de especialidad). No se explican las ventajas de un cambio tan arbitrario. ¿A qué problemas concretos responde, que resultados se esperan mejorar? ¿Por qué se empeñan en calificar esta reforma de “gradualista y prudente”?

La limitación de la capacidad de elección de los alumnos de Bachillerato solo puede tener una lectura: endurecer más el Bachillerato para que los alumnos tengan dificultades para superar la evaluación final y verse obligados a cursar ciclos Formativos de Grado Superior. ¿Realmente se pretende así despejar la universidad? ¿Pero a qué lógica responde esa posición? ¿Acaso no existe ya una selección de alumnos según universidades y facultades?

Se elimina el acceso a Bachillerato a los titulados de Grado Medio, factible con la LOE. Es evidente que la opción de reválida para disponer del título por la vía académica es quimérica, ya que se les fuerza a una prueba sin preparación para ello. En la LOE los alumnos que habían accedido a las CFGM mediante prueba de acceso tenían practicable la titulación en Bachillerato, especialmente en la modalidad de Distancia o Nocturno.

Evolución de los titulados en las enseñanzas de Educación Secundaria



Fuente: MECD: *Estadística de la enseñanza no universitaria*.

Evaluación final de Bachillerato

El artículo 36.bis establece la estructura y características de la evaluación final de Bachillerato a la que se enfrentarán los alumnos que hayan obtenido evaluación positiva en todas las materias. En síntesis establece:

- Los alumnos se examinarán de todas las materias troncales de 1º y 2º (8) y de una específica de 1º y otra de segundo (2). En definitiva, el alumno se examinará de 10 asignaturas.
- El Ministerio de Educación decide los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y diseña las pruebas y su contenido.

- Relega a las CCAA a la mera realización material de las pruebas.
- Las pruebas se harán en los centros educativos de los alumnos y serán aplicadas y corregidas por profesorado externo al centro.
- Se califican de 0 a 10, y se aprueban con 5.
- Los alumnos pueden presentarse en convocatorias sucesivas, bien para mejorar la calificación o para superar la prueba suspensa.
- Se trata de una prueba nueva, por lo tanto la comparación con las actuales Pruebas de Acceso a Universidad debe realizarse con prudencia, pero sin duda se plantea como alternativa y es necesario el contraste.

En el artículo 38 de la LOE se establece la finalidad y naturaleza de la prueba, se determinan los responsables de su organización y se deriva al Gobierno el establecimiento de las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las comunidades autónomas, e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria, que, en todo caso, tendrá en cuenta las modalidades de Bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos, y versará sobre las materias de 2º de Bachillerato (véase el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE del 24 de noviembre), mientras que en la LOMCE se establece su estructura, las asignaturas de las que se examinarán los alumnos y su calificación. Por ello la comparación se hace entre la LOMCE y el RD 1892/2008 (Tabla 16).

Tabla 16

	LOE	LOMCE
Requisito para el título de Bachillerato	NO	SÍ
Finalidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridas en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de grado. 2. La valoración se expresará con una calificación numérica, que permita la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos. 	Comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en 10 asignaturas.
Cursos afectados	2º Bachillerato.	1º y 2º Bachillerato.
Quién elabora las pruebas	Administraciones públicas y universidades públicas.	Ministerio de Educación.
Dónde se celebran las pruebas	En centros externos al alumno.	En el centro del alumno.
Estructura	<p>Se organiza en dos fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) General de carácter obligatorio (Lengua Castellana, Historia de España/ Historia de la Filosofía, Lengua extranjera, y una materia de modalidad de 2º. b) Específica de carácter voluntario de un máximo de cuatro materias de modalidad. 	El alumno se examina de todas las materias troncales de 1º y 2º y de dos materias específicas (una de 1º y otra de 2º).
Superación	Obtener una nota superior o igual a 5 como resultado de la media ponderada del 60% de la nota media de Bachillerato y el 40 % de la calificación de la fase general.	Una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10 en la prueba.
Quién corrige las pruebas	Funcionarios de cuerpos docentes.	Profesores externos.

Título Bachillerato

Los cambios con la LOE son radicales; en la LOE la condición era la superación de todas las materias de Bachillerato en el centro, mientras que la LOMCE exige además la superación de la evaluación final de Bachillerato.

Se trata de un cambio tan artificial que han debido inventarse un subtítulo académico, el certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato: “La evaluación positiva en todas las materias del Bachillerato sin haber superado la evaluación final de Bachillerato dará derecho al alumno a obtener un certificado que surtirá efectos laborales y los académicos previstos en el artículo 41.3.a) de esta ley orgánica” (art. 37.3 LOMCE). Lo que significa, como se mantiene en otro lugar, una devaluación de la FP de Grado Superior. Los redactores del proyecto se encontraron con una paradoja, querían a la vez: a) endurecer el acceso a la universidad sin contar con la universidad, por ello se inventan que para acceder al título de Bachillerato los alumnos deben superar una evaluación final común y homogénea en todo el estado, según diseño y organización del Ministerio de Educación, y b) facilitar el acceso a los ciclos formativos de Grado Superior. Con el título de Bachillerato era una meta imposible, por ello se inventan el subtítulo

Acceso a la universidad

Conviene repasar lo que establece el artículo 38, porque esconde algunas sorpresas.

El gobierno establecerá la normativa básica que permita a las universidades fijar los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias. Lo que no evita que se establezcan en la propia ley los procedimientos; eso sí le permiten a las universidades, escoger entre: las

calificaciones finales de Bachillerato, la modalidad y materias cursadas por los alumnos en Bachillerato, las calificaciones de materias concretas de Bachillerato o de la evaluación final de Bachillerato, la formación académica o profesional complementaria, estudios superiores cursados con anterioridad. Como se ve le permiten escoger entre elementos que las universidades no controlan.

Solo de “forma excepcional las universidades podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o competencias” y además con una limitación brutal: que el acceso a alguna titulación oficial “vendrá determinado por la valoración conjunta resultante de ponderar la calificación final del Bachillerato y la calificación obtenida en el procedimiento de admisión establecido. La ponderación de la calificación final del Bachillerato tendrá que tener un valor, como mínimo, del 60 % del resultado final del procedimiento de admisión”.

Cuando la universidad no establezca su procedimiento de admisión, este lo determinará la calificación final obtenida en Bachillerato.

La sorpresa es mayúscula, no solo se eliminan con carácter general las pruebas de acceso a la universidad en las que ésta tenía un papel decisivo, sino que las marginan en la selección de los alumnos para aquellas titulaciones en las que la demanda sea superior a la oferta. En realidad la universidad queda en manos del Ministerio de Educación, que impone sus condiciones. Aquí tenemos al Ministerio de Educación, que, con maneras propias de la Santa Inquisición, dispone de la vida académica de otra institución, la universidad, que aparentemente goza de autonomía.

6.3. LA EVALUACIÓN

6.3.1. Interrelación de los modelos educativos-curriculares con los modelos de evaluación

La evaluación educativa es hoy concebida como un componente fundamental de cualquier política pública en educación. La evaluación tiene un carácter sistémico en la que el objeto de evaluación es más amplio que la simple valoración de procesos educativos individuales.

Es por ello que debe extenderse al conjunto del sistema educativo, examinando sus características globales y las políticas adoptadas, a los centros docentes como organización en su conjunto, al profesorado y otros agentes educativos, al currículo, a los programas y servicios educativos concretos que se implementen tanto en el sistema como en los centros y a los procesos de enseñanza aprendizaje con todos los elementos y contextos en los que se produce.

La evaluación no debe concebirse como una parcela aislada dentro del sistema educativo en general o del currículo, y en particular de los procesos de enseñanza aprendizaje del que forma parte de manera consustancial, por lo tanto debe contribuir como los otros elementos del proceso enseñanza aprendizaje (competencias básicas, objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc.) a la mejor formación personal y aprendizaje del estudiante.

Existen divergencias importantes entre la aplicación de los planteamientos de evaluación siguiendo un modelo educativo-curricular u otro. Los modelos educativos que conllevan la implementación en los centros de un currículo con un marcado carácter de reproducción, que asegura la reproducción social mediante la reproducción académica, diseñan un currículo eminentemente academicista, unitario y cerrado, altamente prescriptivo que aboga por un aprendizaje repetitivo de contenidos fragmen-

tados en materias, con escaso protagonismo de los centros y profesorado en su definición e implementación.

A este modelo educativo curricular se le asocia un modelo de evaluación denominado *evaluación sumativa*, evaluación que se produce al finalizar un proceso o programa determinado para analizar el resultado del mismo. Su finalidad es eminentemente valorativa.

Cuando se aplica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, es la que se efectúa al finalizar un ciclo o etapa educativa, cuando se califica al alumnado de forma global o cuando al término de un tramo o etapa educativa se le concede o no una titulación académica.

La evaluación sumativa se relaciona con la calificación, clasificación selección y la prescripción.

En contraposición a este modelo *educativo-curricular de reproducción*, al que corresponde una evaluación de tenor sumativo, se sitúa el modelo *educativo-curricular de producción*. En el mismo al currículo se le asigna un claro papel en la transformación cualitativa de la sociedad. El centro educativo se abre a su entorno social y conoce sus necesidades, intereses y problemas; los contenidos curriculares son instrumentos y recursos que facilitan ese conocimiento. Es un currículo flexible, abierto, poco prescriptivo, en el que los centros y profesores adquieren protagonismo a fin de adecuarlo a las exigencias de una sociedad cambiante, al entorno y a las necesidades y peculiaridades del alumnado.

A este modelo educativo curricular se le asocia un modelo de evaluación denominado *evaluación formativa*, evaluación que se aplica en el transcurso de un proceso a fin de detectar tanto los progresos y mejoras como las carencias y disfunciones *para orientar y reconducir* el mismo, comprueba permanentemente no los resultados del proceso, sino los elementos que componen los procesos. Su finalidad es eminentemente *diagnóstica*, ya que localiza los avances y desajustes del alumnado en su proceso de apren-

dizaje haciendo análisis de las causas de estos. Y *orientadora*, ya que conduce las situaciones en las que se han producido esos desajustes.

Cuando se aplica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, es la evaluación que se produce al mismo tiempo que los procesos de enseñanza-aprendizaje, para constatar las dificultades e intervenir sobre estas en el momento que se producen.

6.3.2. El modelo de evaluación en nuestro sistema educativo

La inmensa mayoría de las evaluaciones que se llevan a cabo consisten en pruebas que se aplican al alumnado, sin recurrir de forma paralela a otros mecanismos de evaluación del sistema educativo. Concretamente, debe señalarse la carencia de planes de evaluación de los centros docentes. Algunos de ellos han quedado en intencionalidades reflejadas en los distintos boletines oficiales de las comunidades autónomas, otros han tenido un escaso desarrollo e implementación real, lo que no ha permitido conocer con mayor rigor las condiciones en que se desenvuelve la tarea educativa.

El Ministerio de Educación y Ciencia diseñó y puso en marcha un plan de evaluación de centros docentes no universitarios (plan EVA) para ser aplicado sistemáticamente a los centros pertenecientes al ámbito de gestión del Ministerio. El plan de evaluación se inició en el curso 1991-92 mediante un programa piloto. En el curso 1992-93 se desarrolló la segunda fase del mismo. El plan EVA, coordinado por los servicios de inspección educativa con la colaboración de los centros docentes, supuso un gran avance, aunque su implementación y repercusión fue dispar.

Por tanto, la política de evaluación ha estado centrada especialmente en la valoración de los aprendizajes que realizan los estudiantes durante la escolarización obligatoria.

La LOE establece que el Instituto de Evaluación, actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y los organismos correspondientes de las administraciones educativas colaboren en la realización de las evaluaciones generales del alumnado, las denominadas evaluaciones generales de diagnóstico, de carácter muestral para obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas, como del conjunto del Estado. Tiene carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Permiten establecer análisis comparativos¹⁴.

Por otro lado, nuestro marco normativo actual, reflejado en la LOE, aunque muchos se empeñen en ignorarlo y su implementación real haya sido dispar, establece un sistema de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado basados en la evaluación formativa con las siguientes características esenciales:

- **Continua:** se produce en el desarrollo de los procesos, lo que permite cambiar lo necesario para que el alumnado llegue a las metas previstas inicialmente.
- **Integral:** valora todos los elementos del proceso y los contextos en los que se implementa.
- **Diagnóstica:** identifica mejoras y dificultades analizando las causas.
- **Orientadora:** trata de reconducir las situaciones deficitarias.
- **Criterial:** centrada en la evolución individual de cada alumno respecto a metas preestablecidas (criterios de evaluación para conocer el gradiente de consecución de contenidos y rúbricas de evaluación para conocer el gradiente de consecución de competencias básicas).
- **Cualitativa:** emite valoraciones sobre cómo se produce el proceso.

Por tanto, al modelo de evaluación recogido en la normativa actual le definen tres características:

14 Los documentos más relevantes editados son *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la evaluación. Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados. Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados.*

- Escasa presencia de propuestas de implementación de planes de evaluación de centros docentes no universitarios.
- Evaluaciones generales del alumnado, las denominadas evaluaciones generales de diagnóstico, que tienen carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Permiten establecer análisis comparativos.
- Evaluación de los aprendizajes del alumnado con un claro carácter formativo, cuya puesta en práctica real ha sido muy dispar.

6.3.3. El modelo de evaluación propuesto en la LOMCE. Consecuencias

El análisis y valoración del modelo de evaluación que propone la LOMCE en su doble vertiente: evaluación general del alumnado y evaluación individual de los procesos de enseñanza aprendizaje, vamos a realizarlo desde tres perspectivas:

a) La interrelación del modelo curricular con el modelo de evaluación.

Como ya hemos indicado, la LOMCE hace explícito un diseño del currículo eminentemente academicista, unitario y cerrado, altamente prescriptivo, que aboga por un aprendizaje repetitivo de contenidos fragmentados en materias, con escaso protagonismo de los centros y profesorado en su definición e implementación.

A este modelo curricular se le asocia un modelo de evaluación denominado evaluación sumativa. Su finalidad es eminentemente valorativa. Cuando se aplica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, la evaluación sumativa se relaciona con la calificación, clasificación selección y la prescripción. Los procedimientos de evaluación quedan prácticamente reducidos a exámenes.

b) Novedades específicas de la LOMCE respecto al modelo de evaluación recogido en la normativa vigente. Consecuencias.

Existen antecedentes a modo de laboratorio de experimentación de algunas propuestas que aparecen en la LOMCE. Ya la comunidad autónoma de Madrid comenzó a realizar sus propias pruebas de evaluación en el curso 2004-2005, conocidas con el nombre de Pruebas de *Conocimientos y Destrezas Indispensables* (CDI). A partir de ese curso las aplica anualmente a todo el alumnado de 6º de Educación Primaria y desde 2007-2008 lo hace además al de 3º de ESO. Técnicamente hablando, están concebidas como estándares o conocimientos esenciales. No están interrelacionadas con el currículo oficial. Sus resultados y tablas de clasificación aparecen regularmente publicados por los medios de comunicación. Todo ello con la inacción del Ministerio de Educación.

De la aplicación de pruebas al alumnado no se deriva ninguna actuación de apoyo a los centros que obtienen peores resultados, ni en forma de programas de mejora con apoyo externo, ni de acuerdos del estilo de los contratos-programa, ni de otro tipo de planes orientados al refuerzo y la mejora.

Centrémonos en las propuestas del proyecto de la LOMCE.

En relación a las evaluaciones generales de diagnóstico

A simple vista las evaluaciones generales de los alumnos que propone la LOMCE, si se realizan con fiabilidad, validez y rigor, podrían tener planteamientos similares a las evaluaciones de diagnóstico en vigor en nuestro sistema educativo, siempre que se acometan con la estricta finalidad de conocer y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas del alumnado.

Pero en el proyecto de la LOMCE parecen aspectos que pueden distorsionar esa finalidad. Enunciamos los más llamativos:

- Se suprime la prohibición de que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo se utilicen para establecer clasificaciones de los centros.
- Prevé aumentar los recursos para los centros con mejores resultados... y “aplicar medidas correctoras” a los demás.

Las consecuencias de todo ello son:

- Configuración de *rankings* de centros, alumnos y profesorado.
- Se elimina el elemento de protección de la utilización mercantil de los resultados.
- No se tiene en cuenta la singularidad de cada centro.
- Jerarquización, clasificación, estigmatización. Segregación y exclusión de centros, alumnado y profesorado.

En relación a la publicación de estándares. Consecuencias.

La publicación de estándares conlleva el cierre del currículo aumentando lo prescriptivo del mismo.

Esto, unido a su valoración a través de pruebas estandarizadas, limita sobremanera la capacidad de los centros y sus equipos docentes para que lo adecúen y contextualicen en función de su realidad y según los cambios que se produzcan en su entorno social-cultural y económico, que lo adecúen a las necesidades del alumnado, a su ritmo de aprendizaje y a sus peculiaridades.

Definen qué tipo de conocimientos se consideran valiosos y necesarios, el propio diseño de la prueba estandarizada puede inducir a la aberración de determinar cómo se enseña ese conocimiento y desde luego cómo es aprendido por el alumnado para superar ese examen.

Reducen al mínimo la autonomía de los centros y del profesorado para innovar y enriquecer la práctica educativa. Afianzan el modelo de evaluación sumativa, con finalidad eminentemente valorativa. La evalua-

ción sumativa se relaciona con la calificación, clasificación, selección y la prescripción. Los procedimientos de evaluación quedan prácticamente reducidos a exámenes externos y externalizados. Ponen en serio riesgo la consecución de las competencias básicas por el alumnado.

En relación al cambio del concepto de competencias básicas por el de *competencias correspondientes, como si fueran materias instrumentales*. Consecuencias.

El hecho de introducir el término competencias correspondientes en vez de hablar de competencias básicas induce a pensar que la definición de unas competencias básicas que deben adquirir todos los jóvenes corre el riesgo de contraponerse a un modelo de evaluación del rendimiento basado en un concepto más tradicional del aprendizaje.

Se rompe con los consensos establecidos y desmerece el grandísimo esfuerzo colectivo que supuso considerar su diseño e implantación en el sistema educativo.

Nos aleja aún más de la consecución de los objetivos europeos de la agenda 2020.

En relación a las “pruebas externas de cierre de etapa” que permiten el acceso a los títulos y evalúan el sistema. Evaluaciones uniformizadas, censales y externas en 6º de Primaria, 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

El proyecto de la LOMCE, con la denominación eufemística de “pruebas externas de cierre de etapa”, una vez más pretende engañar a la ciudadanía e impone un sistema de evaluación que se asemeja más a las reválidas que existían antes del la Ley General de Educación de 1970 que a las pruebas externas de carácter censal que se desarrollan en muchos países. Impone un sistema de evaluación de reválidas nacionales en distintos momentos de la escolaridad del alumnado y tramos del sistema educativo.

La implementación de este sistema de evaluación nos retrotrae a momentos preconstitucionales de nuestra historia y amenaza con involucionar el sistema social a través de la involución del sistema educativo.

Las consecuencias de todo ello son las mismas, con un gradiente mayor de perversión, que las expuestas en relación a las evaluaciones generales de diagnóstico:

- Traza una línea casi imperceptible divisoria entre el éxito y fracaso de centros, alumnado y profesorado.
- Establece un “patrón” para el control, evaluación, jerarquización, clasificación, estigmatización, segregación y exclusión de centros, alumnado y profesorado que supone una tremenda e intolerable injusticia.
- Confunde evaluar con examinar, mejorar con clasificar y jerarquizar. Evaluar es mucho más que examinar. Examinando no se mejora, sólo se comprueba lo conseguido en una pequeña parte del currículo.
- Subordina los procesos de enseñanza-aprendizaje a los resultados académicos, subordina la evaluación a la calificación. Las pruebas externas estandarizadas miden la fiebre o la temperatura académica del conjunto, pero son incapaces de detectar y diagnosticar las causas y, por tanto, proponer tratamientos adecuados.
- Anula la capacidad del profesorado, al final de las etapas, para decidir en base a circunstancias diversas sobre la evaluación, promoción y titulación del alumnado.
- Endurece las condiciones para la obtención de las titulaciones de la enseñanza obligatoria, y no obligatoria, lo que constituye una anomalía en el entorno europeo.
- Proporciona indicios significativos de la probable caída de las tasas de titulación, de las dificultades para la continuación de estudios, del probable aumento de las tasas de abandono escolar temprano (indicadores en los que estamos por debajo de la media de UE y los principales problemas de nuestro sistema educativo).
- Total incoherencia entre los objetivos proclamados de aumento de las tasas de titulación o tasas de idoneidad y disminución de las

tasas de abandono escolar temprano con el modelo de evaluación que propone.

- Los resultados obtenidos por el alumnado en una prueba externa, estandarizada, externalizada, de lápiz y papel, pasada a los alumnos por personal externo al centro en un día cualquiera del curso escolar, se convierten en:
 - el indicador principal y casi único de evaluación, calificación y certificación del rendimiento del alumno,
 - el indicador de evaluación y medición de la calidad del centro educativo y del profesorado,
 - en el indicador de la jerarquización y clasificación de los mismos y del propio sistema educativo del país.

Añadirán otros indicadores cuantitativos para disimular el impacto de volver a políticas educativas y de evaluación fracasadas, incorporando indicadores del siguiente tenor: ¿porcentaje de aprobados por centro en las reválidas?, ¿porcentaje de aprobados por centro en las pruebas externas?, ¿porcentaje de alumnos que “consiguen” seguir la vía académica? ¿Se atreverán a incluir indicadores como “porcentaje de alumnado que queda excluido del sistema por no superar esas pruebas, precio social, y económico de la exclusión”?

¿Se atreverán a decir qué consecuencias tienen esa exclusión, o al menos a tomar medidas puntuales para aliviar el desastre del modelo estructural de evaluación que propone el proyecto de LOMCE?

¿Se atreverán a mantener que “las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo”? ¿Que “el éxito de la propuesta de evaluaciones consistirá en conseguir que ningún alumno encuentre ante ellas una barrera insoslayable”? ¿Que “las pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas de los resultados obtenidos”? ¿Que “estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico”?

6.3.4. A modo de conclusión

Todo lo expuesto no quiere decir que las evaluaciones del alumnado no tengan impacto sobre los centros. En la mayoría de los países que se aplican van acompañadas de medidas de apoyo a los centros que obtienen peores resultados, en forma de programas de mejora con apoyo externo, los contratos-programa, o de otro tipo de planes orientados al refuerzo y la mejora.

Lo que está demostrado, y así se evidencia en países que están abandonando aceleradamente la obsesión por las pruebas y los *rankings*, es que la proliferación de las mismas y la publicación de los resultados provoca competencia entre centros y no colaboración, desterrando la posibilidad de compartir las mejores prácticas.

Ninguna de las experiencias de introducción de este tipo de políticas de mercado en materia de educación y de evaluación ha cumplido hasta ahora sus promesas, y las evidencias demuestran que producen más problemas globales en los sistemas educativos que mejoras efectivas en el rendimiento del alumnado.

El Ministerio ha colgado en la página web dedicada al informe “Education at Glance” de la OCDE un enlace directo a la traducción del indicador “Relación entre los exámenes externos basados en estándares y el rendimiento de los estudiantes” para convencernos de que un sistema con dichas pruebas nacionales mejorará sus resultados en las pruebas PISA. La realidad es que los países con mejores resultados académicos en las pruebas internacionales, como Finlandia, y los países de la “cultura palillos” (China, Singapur, Japón) pasan pocas pruebas externas. Países con resultados mediocres, como EEUU, tienen pruebas externas todos los años de escolarización (*Panorama de la educación, Indicadores. OCDE, 2012*).

7. LA EDUCACIÓN EN VALORES

PUESTO QUE LA ESCUELA educa moralmente, con o sin intención, es necesario que los valores que se transmitan sean los que obtengan el máximo consenso social, huyendo de éticas privadas, individuales o de grupos particulares. Es, por tanto, necesario que la educación que se imparte en centros públicos, así como en centros sostenidos con fondos públicos, sea una educación laica, de forma que ninguna creencia religiosa se utilice ni como adoctrinamiento ni como motivo de discriminación o de obtención de privilegios, asegurando el respeto por las creencias individuales de todos sus componentes.

Los valores, por tanto, no pueden ser otros que los derivados de la Constitución, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de los que constituyen la base de una ciudadanía democrática: la libertad, la democracia, la igualdad entre los sexos, la solidaridad, el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no violencia... serán los aspectos fundamentales que permitirán la formación de mejores personas y mejores ciudadanas y ciudadanos. En el contexto actual de crisis económica y de ataque a un modelo social solidario por parte de los poderes económicos, es necesario que la escuela transmita valores ligados a crear una conciencia crítica frente al discurso dominante y a tomar conciencia de la capacidad transformadora de las personas y de la sociedad.

Sin embargo, la LOMCE refuerza la asignatura de religión confesional y hace desaparecer Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y la de Ética, asignaturas acordes con los objetivos que una sociedad democrática debe plantearse en la formación de sus ciudadanos y ciudadanas.

Un aspecto primordial de la educación en valores es la igualdad entre los sexos, para lo cual es esencial la agrupación de alumnas y alumnos en los mismos centros y aulas.

La enseñanza mixta es un valor democrático de nuestra sociedad que ha favorecido amplios niveles formativos de la ciudadanía, siendo especialmente relevantes los progresos de las mujeres. También ha supuesto una mejor formación para la convivencia entre los sexos, así como la relevancia de la igualdad entre ellos, al mantener un único currículo para ambos.

Sin embargo, la LOMCE pretende reforzar los centros de educación diferenciada, que segregan al alumnado en función del sexo, declarando que la organización de la enseñanza diferenciada por sexos no es discriminatoria y que, por tanto, estos centros deben poder suscribir convenios con la administración. Ahora bien, una educación diferenciada solo puede generar diferencias entre los sexos.

Defendemos una educación integral en la que la educación en valores sea un eje transversal de todo el currículo educativo, a la que se dedique el necesario tratamiento. Estamos en contra de que los centros educativos segreguen de una u otra manera al alumnado. Y reclamamos la práctica de una escuela coeducativa que recoja los valores positivos que ha desarrollado cada género e imparta una misma educación integral a chicos y a chicas, que haga explícito su trabajo por la igualdad.

La FECCOO mantiene:

- La importancia de la formación en valores, tanto los que pretenden fomentar una ciudadanía democrática, como los que buscan el desarrollo afectivo, emocional y sexual de alumnas y alumnos.
- La necesaria planificación de estos aspectos curriculares, de manera que su tratamiento no quede al albur de que la ocasión lo permita. Objetivos, contenidos y métodos de evaluación deben establecerse como el resto de los elementos curriculares.

- La defensa de una educación laica y la exigencia de la derogación de los Acuerdos con el Estado Vaticano. La religión tiene que dejar de formar parte del currículo y del horario lectivo.
- La defensa de una educación para la paz y la participación democrática.
- El rechazo al establecimiento de conciertos con los centros educativos que segregan de una u otra forma al alumnado en función de su sexo.
- La exigencia del cumplimiento de la sentencia del Tribunal Supremo, retirando los conciertos a todos los centros que segreguen al alumnado por sexo.
- El Estado debe promover una educación igualitaria para chicas y chicos, que sienta las bases de unas relaciones sociales en igualdad. Para ello, la escuela mixta es una condición básica y fundamental.
- La práctica de la coeducación en todos los centros educativos, lo que supone, entre otras cuestiones, el rechazo al androcentrismo del currículo educativo y la incorporación al mismo de las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia en todos los campos del saber humano y una orientación formativa y profesional no estereotipada en función del sexo.
- La potenciación de programas de igualdad en todos los centros sostenidos con fondos públicos, que, bajo la supervisión efectiva de una inspección educativa previamente formada para ello, oriente en este sentido los materiales curriculares, la organización de los centros y las prácticas del profesorado.
- La exigencia de que todos los centros educativos respeten la diversidad afectivo-sexual, promoviendo una educación sexual que supere los contenidos heterosexistas actuales y estableciendo mecanismos con las administraciones educativas para que se ofrezca a todos los profesionales y a las AMPAS programas de formación en prevención de la LGTBFobia.

La FECCOO, además, defiende una educación crítica, plurilingüe y transformadora, por lo que reclamará el respeto, dentro del estado plural, de las lenguas cooficiales autonómicas y de las señas de identidad de cada nacionalidad reconocida en la Constitución, así como políticas e instrumentos educativos que aseguren la promoción de actitudes favorables en

el alumnado en relación a la diversidad lingüística, social y cultural que convive en el marco del Estado. Para conseguir dichos objetivos será imprescindible articular la introducción de prácticas educativas en el marco escolar –no necesariamente curriculares– que estimulen actitudes positivas respecto a las lenguas cooficiales, los rasgos históricos, culturales y las características sociales de las diversas comunidades y nacionalidades que conforman nuestro país.

7.1. LA PROPUESTA DE LA LOMCE SOBRE ENSEÑANZA CONFESIONAL DE LA RELIGIÓN

Un análisis de la regulación que propone el anteproyecto del ley nos lleva a formular esta síntesis: impone la enseñanza de la religión confesional, no respetando el carácter voluntario que, en todo caso, esta enseñanza debiera tener.

Así, en Primaria (art. 18.3) equipara, confusamente, la enseñanza de contenidos históricos, literarios, artísticos, culturales, etc. vinculados a distintas religiones, que son impartidos por los profesores –nombrados por la administración educativa o el titular de la empresa– de las distintas áreas o materias, con la enseñanza de la religión confesional, cuya enseñanza recae sólo en la persona designada por el superior de cada religión confesional.

Excluye –en Primaria– de la enseñanza de “Valores Culturales y Sociales” a quienes escojan religión confesional, o de haber sido ya cursados, obliga a quienes no escojan una religión confesional a repetir su estudio.

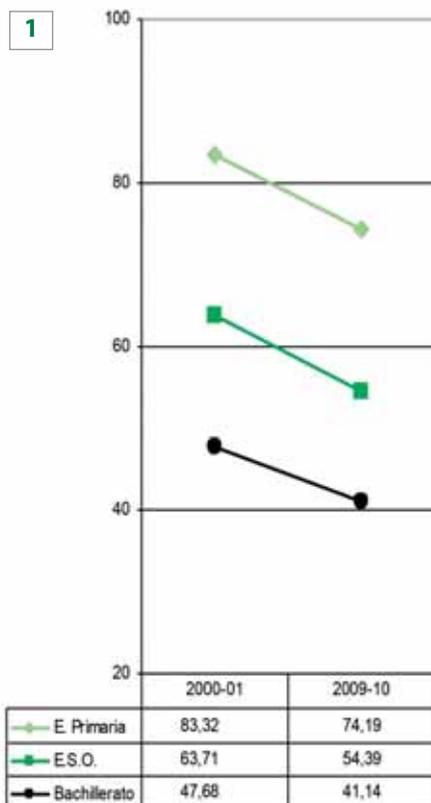
En Secundaria Obligatoria (art. 24.4.b y 25.5.b) excluye de la enseñanza de “Valores Éticos” a quienes escojan religión confesional, o de haber sido ya cursados, obliga a quienes no escojan una religión confesional a repetir su estudio.

En Bachillerato, en 1º y también 2º curso (art. 34bis.6 y 34.ter.6) sitúa la religión confesional en el bloque de las asignaturas específicas, con lo que excluye de la enseñanza de las demás asignaturas de ese bloque (TIC, 2ª lengua extranjera, Historia de la Filosofía, Música y Dibujo...) a quienes escojan religión confesional.

Sin embargo, lo que se esconde tras esta nueva regulación es esta realidad:

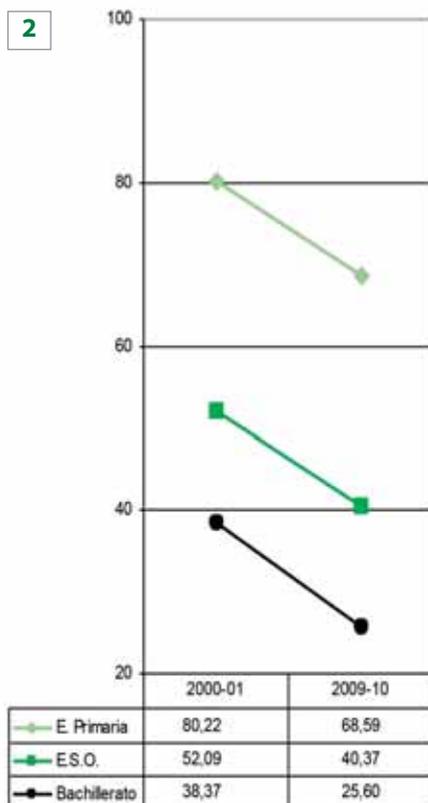
1. La negativa a revisar un Acuerdo (el del Vaticano y el Estado español) que, 35 años después, ha perdido en buena medida su respaldo social y su vigencia.
2. El continuo descenso del alumnado para el que su familia solicita cursar religión católica, de casi 10 puntos en esta década para el conjunto de los centros y cuya distribución por CCAA hace augurar un continuado decrecimiento de este indicador, de la mano de la evolución de otros indicadores educativos.
3. El nuevo intento de imponer una educación confesional o de penalizar a quienes no optan por cursarla.
4. El rechazo a que los centros educativos mantengan su aconfesionalidad y su laicidad y eduquen en los valores derivados de la Constitución, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como de los que constituyen la base de una ciudadanía democrática: la libertad, la democracia, la igualdad entre los sexos, la solidaridad, el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no violencia... serán los aspectos fundamentales que permitirán la formación de mejores personas y mejores ciudadanas y ciudadanos.
5. La revancha por el fracaso anterior del PP en la lucha contra una asignatura –Educación para la Ciudadanía– que está consolidada en las aulas.

Evolución del % de matriculación en r. católica (todos los centros)



Fuente: Las Cifras de la Educación en España 2012

Evolución del % de matriculación en r. católica (centros públicos)



Fuente: Las Cifras de la Educación en España 2012

7.2. LOS PROBLEMAS ACTUALES

En el contexto actual de crisis económica y de ataque a un modelo social solidario por parte de los poderes económicos, es necesario que la escuela transmita valores ligados a crear una conciencia crítica frente al discurso dominante y a tomar conciencia de la capacidad transformadora de las personas y de la sociedad.

La sociedad va dando pasos hacia un modelo de convivencia en el que la dimensión religiosa es vivida como algo privado y que no debe interferir con el ejercicio del derecho a la educación.

En este contexto, la inclusión de una materia que no se basa en el currículo adecuado para cada edad del niño o joven, sino en las creencias religiosas de los padres, aparece como una distorsión y algo ajeno al hecho educativo. La educación no excluye la dimensión religiosa, pero también puede ejercerse el derecho a la educación sin desarrollar una opción religiosa confesional.

En la actualidad, esta mezcla de religión confesional y educación reglada genera estos conflictos:

- Penaliza –con actividades de relleno o el simple estudio, caso de 1º de Bachillerato– a los alumnos cuyos padres no han elegido una opción religiosa confesional concreta,
- interfiere en la formación sobre aspectos religiosos de la cultura que llevan a cabo materias como la Historia, Hª del Arte, Filosofía e Hª de la Filosofía, Literatura, Música, etc.,
- supone, para el caso de los centros privados concertados de ideario religioso, una fuente adicional de posible discriminación en el proceso de admisión,

- alimenta, en algunos de estos mismos centros, la segregación por sexos, contraria a los principios de igualdad en los que se basa una educación laica y aconfesional,
- no tiene en cuenta la creciente presencia de alumnos de otras religiones, sobre todo musulmanes y ortodoxos.

Por todo ello proponemos:

- que las materias dedicadas al estudio de cualquier religión confesional se impartan fuera del currículo y
- que se refuerce una educación en los valores éticos y políticos derivados de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

8. LOMCE Y LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

8.1. ¿QUÉ DICE LA LOMCE?

“El profesorado es la piedra angular sobre la que se construye la calidad de la educación. Pero la LOMCE no apuesta por él. Consideramos imprescindible un Estatuto Docente que reconstruya las señas de identidad de la profesión. El rol del profesorado ha cambiado mucho a consecuencia de los acelerados cambios sociales y tecnológicos, el avance imparable de conocimientos y la creciente diversidad del alumnado”. Paco García Suárez, nuevatribuna.es, 5 de febrero de 2013.

El profesorado es el gran olvidado en el anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En concreto, la nueva ley silencia cualquier posibilidad de recuperar un sistema de jubilaciones específico de los docentes, análogo al que establecieron la LOGSE y la LOE. Tampoco menciona la posibilidad de jubilación voluntaria del personal docente integrado en el Régimen General de la Seguridad Social.

El texto normativo aprobado por el Gobierno no plantea ninguna otra mejora laboral o profesional como en su día hicieron la LOGSE o la LOE. El compromiso de elaborar un estatuto docente después de la publicación de la ley es similar al formulado por el anterior gobierno en 2005. Entonces hubo ley, la LOE, pero no estatuto docente. Ahora nos tememos que suceda lo mismo, a pesar de que el Ministerio ha manifestado su intención de elaborar un borrador.

El Gobierno amplía la posibilidad de cambiar al profesorado de enseñanzas, niveles y etapas, eliminando su carácter excepcional en las plantillas

estables de los centros, tal como contempla la actual normativa. Además abre la puerta a desplazamientos forzosos, con pérdida de los actuales destinos y con cambios de localidad. Esta medida puede resultar especialmente grave en algunas especialidades que perderán carga lectiva. También aumentará la inestabilidad en las plantillas de los centros, con el consiguiente perjuicio para la calidad, la innovación y la implicación en proyectos educativos específicos.

En el anteproyecto se observa un desprecio a la labor del profesorado y al trabajo de la evaluación continua, al dejar las numerosas evaluaciones del alumnado en manos de agentes externos al centro. Con esta propuesta, el Ministerio da muestras de una absoluta desconfianza en la labor docente.

El claustro mantiene sus competencias, pero el director asume una gran parte de las competencias decisorias del consejo escolar, convirtiéndose en el único órgano decisorio del centro. En cambio, el consejo escolar será un órgano meramente consultivo que no participará ni siquiera en la elección del equipo directivo.

El profesorado pierde influencia en la comisión de selección de los directores, pasando de tener una representación en la misma de un tercio a un 15%. Prácticamente la capacidad decisoria en la elección del director queda en manos de la administración.

El borrador de la ley se olvida de las actuales ratios, manteniéndolas, teniendo en cuenta que recientemente se han incrementado hasta un 20%. También elude la jornada lectiva, que también ha sido aumentada, y no se establece límite temporal a los actuales recortes.

En las últimas reformas educativas, incluida la franquista Ley General de Educación publicada en 1970, se incluyeron algunas mejoras laborales y profesionales para el profesorado. Las únicas excepciones fueron la LOCE, promulgada en 2002, y ahora el anteproyecto de ley de la llamada LOMCE, ambas normas elaboradas por gobiernos del Partido Popular.

En cambio las leyes educativas anteriores, la LOE, de 2006 y la LOGSE, de 1990, recogían mejoras tales como un sistema de jubilaciones anticipadas e incentivadas, promociones intercorporativas mediante el procedimiento de concurso, la reclasificación en grupo más alto de algunos colectivos, mejoras en las clasificaciones de los cuerpos funcionariales, posibilidad de establecer procedimientos para reducir la temporalidad, mecanismos para solucionar las situaciones de colectivos desclasificados en la Función Pública, integración en los cuerpos generales de colectivos integrados en otras administraciones, el refuerzo de la acción tutorial y la posibilidad de concretar reducciones de jornada lectiva para el profesorado de más edad.

CCOO entiende que una reforma que no cuente con el respaldo de los profesionales de la enseñanza estará abocada al fracaso, ya que es precisamente este colectivo quien ha de ponerla en marcha.

Según la memoria económica, el Ministerio calcula que con la compactación del Bachillerato se ahorrarán casi 5.000 profesores y se embolsarán 140 millones de euros, pero estos cálculos son muy optimistas. Creen que los alumnos se moverán de instituto y se concentrarán en los centros que ofrezcan las materias que les interesan, pero los chavales a esa edad prefieren adaptarse a lo que el centro en el que están les ofrezca y no van a poder suprimir tantos grupos como quisieran.

8.2. EL ESTATUTO DOCENTE: RAZONES DE SOBRA

Sería suficiente con el imperativo constitucional. El artículo 103.3 de la Constitución Española establece que la regulación de las condiciones de trabajo de los funcionarios públicos se articulará a través de un estatuto propio con rango de Ley. Pero, además, a esta razón hay que añadir otras de carácter jurídico, político, educativo y laboral que nos han obligado a reclamar que se abordase de manera decidida y consensuada la elaboración del estatuto.

En primer lugar, la propia estructura del Estado, que ha pasado de ser un Estado centralista a otro con un gran nivel de descentralización. Hoy dependemos en gran medida de las administraciones autonómicas. Esto supone, a su vez, que hemos de cambiar la idea del estatuto docente que es posible al día de hoy. Ya no es posible un estatuto docente como se planteó en los años 80. Por ejemplo, hoy ya no es posible incluir de manera efectiva en el estatuto docente un tema tan importante como la jornada laboral, ya que es una competencia exclusiva de las comunidades autónomas. Y si al final los sindicatos conseguimos que se incluya es más bien para utilizarlo como referente en los procesos de negociación en las comunidades autónomas, o en todo caso se podría conseguir que apareciera como un marco regulador muy amplio y poco concreto.

De hecho así se hizo en el tema de la reducción de jornada lectiva, sin reducción retributiva, para los mayores de 55 años en el Acuerdo Básico de 20 de octubre de 2005 firmado con el Ministerio de Educación. Era evidente que no era una competencia del Ministerio, pero sirvió como catalizador para avanzar en varias comunidades autónomas en las que luego se han ido alcanzando acuerdos con sustanciales mejoras sobre este tema.

Entendemos que el estatuto docente debe ser como la estructura de un gran edificio, la profesión docente en todo el territorio español. Pero para que esa estructura se convierta en un edificio habitable, mejor que lo que ahora tenemos, es necesario desarrollarla y completarla en cada una de las comunidades autónomas del Estado. Hay que poner las paredes y amueblarlo en función de las características de cada región. El proceso de elaboración del estatuto docente no se acabará cuando se publique en el BOE. Entonces se iniciará un nuevo proceso, necesario para completarlo y desarrollarlo, en todas las comunidades.

Recientemente se ha publicado en el BOE la Ley 7/2007, el Estatuto Básico de los Empleados Públicos (EBEP), que marca las líneas generales de toda la función pública, pero que deja un importante margen para las especificidades de los docentes y demás profesionales de la educación.

El Estatuto Básico de los Empleados Públicos (EBEP), que marca las líneas generales de toda la función pública, deja un importante margen para las especificidades de los docentes y demás profesionales de la educación. Ha sido consensuado con las organizaciones sindicales más representativas y con las distintas administraciones (autonómicas y locales) y ya recoge una serie de temas importantes:

- Articula y establece la validez de la negociación colectiva en los empleados públicos para evitar que las administraciones incumplan lo pactado. Damos un paso más hacia el modelo de negociación colectiva establecido en el Estatuto de los Trabajadores.
- Se crea la Mesa General para todas las administraciones públicas como marco más amplio de negociación entre todas las administraciones y todos sus empleados.
- Las pagas extras serán iguales al salario mensual normal.
- Los interinos tendrán derecho a consolidar trienios por los servicios prestados.
- Se establecen los criterios generales para el ingreso en la función pública y se apuesta por la reducción de la temporalidad y de la inestabilidad laboral.
- Establece los derechos y deberes de los empleados públicos.
- Establece la posibilidad de promocionarse en el propio puesto de trabajo, lo que se ha venido llamando promoción horizontal.
- Se establecen los mínimos en cuanto a licencias y permisos para todos los empleados públicos, entre ellos el de paternidad.
- Se abre por fin el establecimiento de mecanismos de resolución extrajudicial de conflictos colectivos.
- Establece una nueva clasificación profesional de los cuerpos de funcionarios, que, aunque deja para posteriores leyes el establecimiento de los requisitos de titulación para ingresar en los mismos, abre una importante puerta para un cambio esencial a medio plazo.

Por lo tanto, otra de las razones que apuntan la necesidad de un estatuto docente es cerrar el capítulo de reformas legales, adaptando las normas generales ya en vigor a las especificidades de los docentes.

Las normas, tanto estatales como autonómicas, que se elaboran para todos los empleados públicos no siempre se hacen pensando en las especificidades del sector educativo. Habitualmente no se tiene en cuenta ni que nuestra labor es estar con menores de edad (por lo que hay asuntos que no se pueden dejar de un día para otro, la responsabilidad derivada de ello, etc.), ni que es un colectivo de titulaciones y niveles homogéneos y casi todos titulados universitarios, ni que funcionamos por cursos académicos en vez de años naturales, etc.

Numerosas normas que se nos siguen aplicando son preconstitucionales y han ido sobreviviendo con retoques y actualizaciones. Y en muchos casos no se adaptan a la nueva realidad autonómica de nuestro Estado y hay frecuentes problemas para saber qué normativa se nos aplica, si la estatal o la autonómica, si la específica o la general. Las normas que regulan nuestra profesión están tremendamente dispersas y fragmentadas. Y sólo el recopilarlas ya sería otra buena razón. El Estatuto Básico y el futuro estatuto docente tienen que establecer ese cuerpo legislativo básico para todos los docentes del Estado.

Además, la educación que la sociedad moderna pide hoy del sistema educativo es muy diferente de la que requería hace solo 25 años. Los grandes cambios en las tecnologías de la comunicación y la información, los avances del conocimiento, los cambios en las familias con la incorporación de la mujer al mundo del trabajo, la integración en una Unión Europea en expansión, las nuevas titulaciones universitarias, etc. hacen que los profesionales de la educación tengamos que tener unos perfiles bien diferentes de los que se nos exigían hace un cuarto de siglo.

El profesional de la enseñanza hoy deberá contar con las condiciones y habilidades que le permitan llevar a cabo la transmisión de conocimientos académicos, la motivación de los alumnos ante la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación en valores ciudadanos y para

dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias que les ayuden a conocer y, sobre todo, para que aprendan por sí mismos a ampliar y renovar los conocimientos.

Por último, el pacto constitucional sobre la educación, plasmado en el artículo 27 de la Constitución, y las políticas liberales de casi todas nuestras administraciones hace necesario un esfuerzo por recuperar la enseñanza pública como representante de una enseñanza moderna, científica y laica, que ponga las bases para una sociedad avanzada del siglo XXI. Para hacerlo posible, el profesorado debe comprobar que se valora su esfuerzo y su dedicación, y especial y fundamentalmente su trabajo, el buen trabajo, desarrollado en el aula y en el centro, huyendo de planteamientos academicistas o méritos alejados del centro.

9. PARA CONCLUIR...

9.1. VALORACIÓN GLOBAL DEL ANTEPROYECTO

La LOMCE es un proyecto partidista e ideologizado, que no obedece a razones de necesidad sino de conveniencia partidaria. La sociedad no demanda una nueva Ley de Educación sino la mejora de las existentes. Para ello reclama un auténtico debate nacional sobre el sistema educativo que genere un pacto educativo sobre la base de un amplio acuerdo político y social.

Los informes internacionales sobre el sistema educativo español recomiendan cambios de índole puntual, no estructurales sino medidas rigurosas para asentar los logros del sistema en los indicadores en los que estamos por encima de la media de la UE y de la OCDE, y medidas rigurosas para avanzar en los que estamos por debajo de la media.

El proyecto de LOMCE nace carente del apoyo de fundamentos racionales porque:

- No ha ido precedida de un amplio y estructurado debate previo, ni de una consulta expresa y estructurada a los representantes de la comunidad educativa.
- No ha ido precedida de un riguroso análisis y diagnóstico preciso y compartido de la situación del sistema educativo, que justifique las propuestas y medidas que propone.
- No ha ido precedida de un amplio consenso social y político.

Por todo esto se considera un proyecto de ley ilegítimo. Gran parte de sus medidas carecen de base psicológica, pedagógica, sociológica y económica.

El proyecto de la LOMCE no considera la educación como un servicio público porque:

- Convierten el ejercicio del derecho a la educación en la prestación de un servicio.
- No considera la enseñanza pública como el instrumento para hacer efectivo el derecho a la educación y hacerlo en condiciones de igualdad, integrando en ella toda la diversidad existente en las sociedades modernas.
- Modifica la estructura del sistema educativo y el papel de los poderes públicos en la garantía del derecho a la educación.
- Refuerza las políticas de privatización de la educación llevada a cabo en las políticas educativas de las comunidades autónomas gobernadas por el PP.
- La política educativa de la comunidad autónoma de Madrid ha supuesto un auténtico campo de experimentación de las propuestas de la LOMCE.
- El proyecto de ley orgánica LOMCE aboga por la implementación de un modelo educativo economicista, vinculado a un sistema educativo centralizador, academicista no inclusivo-comprensivo, segregador y reconfesionalizador, en contraposición a un sistema educativo basado en el modelo constitucional de descentralización político social; en el logro de la calidad y de la equidad, en la cohesión e integración social, en la compensación de desigualdades, en el aprendizaje a lo largo de la vida y aconfesional.
- La educación se subordina a los intereses de la economía, convirtiéndola en mero instrumento para el logro de sus fines, desechando los modelos inclusivos de países como Finlandia, reconocidos como más eficaces tanto en evaluaciones internacionales como en estudios de investigación.

De este modelo educativo se deriva un sistema educativo con estas características:

- Sistema educativo centralizado que no respeta el marco constitucional de distribución de competencias entre las CCAA y el Estado.
- Sistema en contraposición al modelo constitucional político social de descentralización-desconcentración político administrativa vigente en nuestro país.
- Sistema educativo academicista que opta por la rigidez y la uniformidad en contraposición a la flexibilidad, la autonomía y el pluralismo. Impone un currículo de carácter eminentemente academicista y unitario que se abandonó tras la Ley General de Educación (1970).
- Sistema educativo *no inclusivo-comprensivo y segregador*. Se concibe un sistema educativo basado en el elitismo = excelencia sin equidad, en la segregación y diferenciación, en la implementación de indicadores de medición de producto cuantitativos y estándares de rendimiento. En contraposición a un sistema educativo basado en el logro de la calidad y de la equidad, en la cohesión e integración social, en la compensación de desigualdades basado en la implementación de un tronco educativo único para todo el alumnado hasta los 15-16 años, con diversos itinerarios o vías formativas equivalentes, que son justamente las características que los estudios internacionales han señalado como rasgos esenciales del sistema educativo español.
- Sistema educativo reconfesionalizador: impone la enseñanza de la religión confesional, no respetando el carácter voluntario que, en todo caso, esta enseñanza debiera tener.

El proyecto de la LOMCE convierte a los centros públicos en mera prolongación de la administración educativa porque rebaja de forma significativa su autonomía, al no tener competencias para definir su especialización curricular y al fijarse los estándares finales que deben alcanzar los alumnos al final de cada etapa por parte de la Administración educativa.

El proyecto de la LOMCE sustituye el modelo democrático y participativo de la LOE porque en la LOE el consejo escolar se configuraba como un órgano de participación democrática y de decisión, con funciones relevantes. Este modelo es sustituido por un modelo de gestión, en el que el consejo de escolar es un mero órgano consultivo, órgano teledirigido por la administración educativa a través de la figura del director.

El proyecto de la LOMCE asocia la calidad a la competitividad (“Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas”), porque los estudios internacionales no sólo no apoyan sino que descalifican el proyecto, tal y como, por ejemplo, señala un reciente estudio de la OCDE, de febrero de 2012, donde se dice expresamente que “la calidad se hace realidad cuando se despliega la potencialidad educativa de la persona y se logra la inclusión social”. Señalando, por otra parte, en el resumen introductorio, que “la falta de equidad e inclusión puede llevar al fracaso escolar”. Con ello, un indicador de calidad como es la “equidad”, donde España siempre obtiene mejores resultados que la media de la OCDE, empeorará.

El proyecto de la LOMCE contribuye al empeoramiento significativo en las condiciones laborales del profesorado, en el sistema de formación permanente, y en su autonomía, porque:

La LOMCE sigue el camino marcado por la política educativa de la comunidad de Madrid, como punta de lanza de la contrarreforma LOMCE, en la que se ha desmantelado todo el sistema de formación creado, mejorado y adecuado en estos 10 últimos años.

No hay propuestas para la mejora de la competencia del profesorado en TIC, en idiomas, en el acceso a la profesión docente, en la formación permanente.

No ataja las causas que han producido el deterioro de sus condiciones laborales (aumento de ratio, impartición de asignaturas afines, mayor horario de docencia directa, etc.) y su pérdida de autonomía, las refuerza

con medidas como la supresión de la capacidad y potestad de los profesores para propiciar la titulación del alumnado en ESO y Bachillerato en base a la consecución por el alumnado de los objetivos generales de la etapa. O implantando una organización escolar que posibilita que en algún curso de la ESO haya hasta 13 materias, algunas de una hora de carga lectiva semanal... y hasta 13 profesores distintos... y profesores con un número de grupos de alumnos insufrible e ineficaz para una práctica educativa mínimamente aceptable.

La LOMCE usa el lenguaje, la manipulación semántica de conceptos, ideas y valores básicos, esfuerzo, calidad, éxito, valores, convivencia, ciudadanía, público de acuerdo con el pensamiento neoconservador, para tratar de confundir a la opinión pública, lo que le resta credibilidad, porque los recortes son reformas; la segregación por sexos es educación diferenciada; los colegios concertados son centros de iniciativa social; el aumento de las ratios mejora la socialización; el número de alumnos por clase no aumenta, se flexibiliza; la subida de las tasas universitarias y la disminución de las becas fomentan la excelencia; la educación de ciudadanos es adoctrinar; endurecer el régimen de becas promueve el esfuerzo; la educación es un gasto, no una inversión; el esfuerzo inversor de la última década no ha mejorado la educación, sino que es un dispendio...

El proyecto de la LOMCE introduce continuos cambios en el preámbulo para ocultar sus intencionalidades. Por ejemplo, la idea de que “la educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país” se cambia por la idea de que “los alumnos son el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país”. Pero su “palabrería economicista”, como empleabilidad, espíritu emprendedor, estándares de rendimiento, privatizar, *ranking*, medición de la calidad en función del “output” (resultados académicos) y no del “input” (inversión, nº de centros, profesores, etc.), indicadores cuantitativos y sus frases segregadoras, “talento

natural diferenciador que hay que reconocer y orientar en diferentes trayectorias y rutas que faciliten la empleabilidad”, muestran sus auténticas intencionalidades.

El proyecto de la LOMCE ni ataja ni ataca los problemas reales y más urgentes de la educación en España, porque no sólo no parte de un diagnóstico riguroso y compartido, sino que no respeta los acuerdos llevados a cabo, en su día, por el Ministerio de Educación y las CCAA. Por ejemplo el *Plan para la reducción del abandono escolar temprano*, uno de los principales problemas del sistema educativo español. Con las medidas que plantea no habrá mejora real ninguna porque la supuesta eficacia de las mismas no es otra cosa que la máscara de la ideología que las impulsa.

La LOMCE no contempla un verdadero compromiso económico (que, en cualquier caso, debería proponerse la recuperación de lo perdido en estos dos/tres últimos años en recursos, plantillas, programas, becas...).

9.2. SINOPSIS CRÍTICA DEL ARTICULADO

Las modificaciones que propone la LOMCE no atacan los problemas reales de la educación o lo hacen inadecuadamente. Los principales cambios que esta ley introduce son éstos:

Modifica la estructura del sistema educativo y el papel de los poderes públicos en la garantía del derecho a la educación para desviar fondos públicos a empresas privadas o para sustraer gestión del centro a la comunidad educativa:

Así, al declarar (art. 3.10) que la FP de Grado Medio es obligatoria y gratuita, lo que hace es que se facilite el incremento de los conciertos en esta etapa, con un coste aproximado de 65 millones de euros. En efecto, en 2009-10 –último curso con datos– hay 277.925 alumnos de FP de

Grado Medio y el porcentaje de enseñanza concertada en esta etapa es del 21,8%, frente al 30,6% de la ESO. Esos 8,8 puntos porcentuales suponen, a 21 alumnos de media por módulo de la enseñanza privada, 13.235 módulos, que a 55.000 euros al año, alcanzan cerca de los 65 millones de euros.

(Art. 84.2) Parcela y desorganiza la red pública educativa, permitiendo que hasta un 20% de las plazas se concedan al margen de los criterios ordinarios de admisión.

(Art. 84.3) Permite los conciertos a centros que segreguen por género.

(Art. 109.2) Limita el papel de garantes que tienen los poderes públicos en el ejercicio del derecho a la educación, al no señalar esta obligación en casos evidentes; además introduce otros factores ajenos al ejercicio del derecho a la educación para limitar el papel de los poderes públicos en la garantía del derecho a la educación.

(Art. 116) Formulan las condiciones para los conciertos, en las que la parte que representa la administración pierde capacidad para defender los intereses públicos.

(Art. 122bis) Permite, bajo la excusa de acciones de calidad, que se vulneren los principios de mérito y capacidad en el acceso del profesorado a los centros, dando al director la potestad de seleccionar al profesorado de ese centro.

(Art. 127 y D.F. 3ª) Vacía de competencias a los consejos escolares (públicos y privados concertados).

(D.A. 37) Permite, bajo la excusa de la falta de profesorado bilingüe o plurilingüe, que se vulneren los principios de mérito y capacidad en el acceso del profesorado a los centros.

Impone una reorganización de las competencias educativas en la que el Estado asume muchas más de las que tiene en la actualidad y de las que le permiten llevar a cabo las tareas que –en este campo– le encomienda la Constitución, invadiendo el campo competencial de las CCAA y eludiendo su responsabilidad en la determinación de un currículo común y en la asignación de recursos para hacer frente a las medidas educativas planteadas:

Minimiza el papel de los Ayuntamientos (art. 2bis.2).

Se detalla en exceso la metodología, incluyendo la descripción de la práctica docente y de la organización del trabajo (art. 6).

Incrementa la determinación –por parte del Estado– de los criterios de evaluación, incluyendo los estándares evaluables de las distintas materias, que son los que valen para las distintas reválidas o pruebas de evaluación, lo que refuerza el peso de la evaluación en el currículo (arts. 6 y 6bis, 21).

D.A. 38. Impide el modelo de enseñanza de las lenguas cooficiales aprobado y vigente en algunas CCAA.

Impone una visión academicista de los contenidos educativos (art. 6), al ordenarlos por asignaturas y no sólo por áreas (“Ciencia y Tecnología” en Primaria, art. 21), etc.; materias en la ESO (art. 23 bis); Filosofía en 4º de ESO (art. 25); (art. 18), al ordenar el tiempo escolar por cursos y no por ciclos y al desdoblarse en Primaria el Conocimiento del medio.

(Art. 24) relega el papel formativo de Tecnología, Música y Educación Plástica y Visual.

Refuerza el papel de una evaluación sumativa desvinculada del proceso educativo:

(art. 20), lo que conducirá a un abuso de las repeticiones y a una ausencia de otras medidas paliativas y de medidas proactivas,

(art. 21), al facilitar la clasificación de los centros al margen del contexto

socioeconómico y cultural del centro educativo, de sus recursos, etc., El art. 120.3 no menciona ni sus recursos, ni sus procesos... , aunque sí el contexto,

(art. 27) suprimen los exitosos Programas de Diversificación Curricular, sustituyéndolos por otros de objetivo similar, pero restringiendo el perfil de los alumnos a los que se dirigen, determinando sin acierto excesivos aspectos de su implantación, etc.,

(art. 31) complican innecesariamente la consecución del título de ESO, con un sistema que suprime la potestad de los profesores para asignarlo,

(art. 36bis.3) imponen una evaluación al final de Bachillerato unificadora y repetitiva,

(art. 37) esta reválida al final de Bachillerato suprime la potestad de los profesores para asignar el título de bachiller,

(art. 144) suprime la competencia de la inspección en la evaluación.

Rompe con la comprensividad de la ESO, anticipando una formación que conduce a itinerarios con consecuencias académicas y laborales de difícil reversibilidad:

(art. 24.2) anticipa a 3º de ESO distintos tipos de Matemáticas en función de la orientación posterior (más académica o más aplicada) de los alumnos,

(art. 25) convierte a 4º de ESO en un curso cuya ordenación va fuertemente vinculada al futuro académico del alumno, no garantizando un título único, al contrario (31.3) (32.2), hay menciones distintas en el título, en función del futuro académico que se proponga seguir,

(art. 41.2) sólo permite el acceso a la FP GM a quienes hayan hecho el 4º correspondiente y tenga el título vinculado a esa opción, cerrando la posibilidad a un cambio de opinión.

Rompe con el carácter formativo del Bachillerato,

(art. 37.2) pues en el título figurará la modalidad y tendrá efectos para el futuro académico elegido, que será diferente según los casos,

(art. 38) pues rompe con el carácter formativo que tiene la prueba de acceso a la universidad, plantea un acceso a la FP por edades, sin apoyar su implantación: FP Básica, de 14 a 17 años, FPGM, más de 17 años...

9.3. LAS PROPUESTAS DE CCOO

9.3.1. Preservar el carácter de la educación como servicio público

Análisis del contexto

La crisis económica y sus consecuencias en relación con el déficit público están siendo utilizadas como excusa para recortar el gasto educativo –y otros gastos sociales–, lo que está suponiendo tremendas pérdidas en el terreno de la calidad de la enseñanza, así como ya está ocurriendo en el del empleo y en las condiciones de trabajo en nuestro sector. En realidad, se trata de la aplicación extrema del programa educativo del PP de siempre.

El Partido Popular se ha convertido en paladín europeo de los recortes del gasto público como única fórmula de política económica, a través de la Ley de Estabilidad Presupuestaria y del Programa de Reformas del Reino de España, trasladando la misma filosofía a las comunidades autónomas. Este entramado legal ataca frontalmente al sistema educativo y empeora las condiciones de sus trabajadoras y trabajadores.

Estas políticas de recortes se iniciaron con el gobierno del PSOE en 2010, con la reducción del salario a las personas dependientes de fondos públicos, y se han agudizado extremadamente con el PP. En efecto, tras las últimas elecciones autonómicas de mayo de 2011 y las generales de noviembre pasado, el triunfo del Partido Popular en el gobierno del Estado y de la gran parte de las comunidades autónomas, con mayorías absolutas en muchos casos, ha proporcionado a este partido un reforzamiento político que le lleva a considerar que puede imponer su política neoliberal de adelgazamiento de los servicios públicos y de incremento del sector privado. La exigencia europea de reducir el déficit en un corto espacio de tiempo le proporciona, por otra parte, un discurso que da justificación a los recortes al gasto público en los diversos elementos del Estado de Bienestar.

El Ministerio de Educación está implantando, por la vía del decreto, sin ningún tipo de negociación con los agentes sociales implicados en la educación, toda una batería de medidas, cuya ejecución impone a los gobiernos de las comunidades y que afectarán a toda la enseñanza sostenida con fondos públicos de nuestro país, a todos los niveles y a todas las redes educativas, si bien repercuten fundamentalmente en la educación pública.

Esta agresión supone no solo el recorte de más de 7.000 millones de euros en las inversiones educativas a finales de 2012, sino que, además, se pretende recortar esta inversión hasta situarla en el 3,9 % del PIB para el año 2015, una cifra de hace 25 años, anterior a la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y el crecimiento de la educación infantil y universitaria, que implica situarnos a la cola de la OCDE y de la UE.

Mientras tanto, determinados gobiernos autonómicos del mismo cariz ideológico redoblan sus esfuerzos, con el dinero público, en primar a quienes más posibilidades tienen, reduciendo los impuestos por escolarización en la enseñanza privada o dotando especialmente, con medios humanos y económicos, al que llaman Bachillerato de excelencia. Contemplamos con enorme preocupación estas políticas que pueden extenderse al resto del Estado.

Frente a esta política educativa, la FECCOO ha reclamado una reforma fiscal que garantice el cumplimiento del artículo 31 de la Constitución Española, que contempla un sistema tributario justo, inspirado en los principios de igualdad y progresividad y, junto con otros sindicatos del sector y otras organizaciones de la comunidad educativa, ha promovido numerosas movilizaciones que expresan el rechazo a estas políticas de recortes. Han sido muchas y muy importantes las jornadas de huelga, manifestaciones y otro tipo de acciones en los centros educativos, que se han realizado en varias autonomías, especialmente durante el curso 2011-2012. El eje fundamental de todas ellas es la defensa de la educación pública, defensa que ha adquirido un protagonismo inusitado en los medios de comunicación y en el conjunto de la sociedad.

Estas movilizaciones han estado también enmarcadas en otras de carácter más general que, desde la huelga de empleados públicos de junio de 2010, pasando por la huelga general de septiembre de 2010, hasta finalizar en la unitaria huelga general de la enseñanza del pasado 22 de mayo, han sido convocadas por nuestra Confederación y otras organizaciones sindicales y sociales, rechazando las políticas regresivas en derechos sociales y laborales con que se pretende dar una salida a la crisis económica, pero que, lejos de conseguirlo, solo suponen pérdidas sociales, mayor empobrecimiento de importantes sectores de la población y mayor profundización en la propia crisis.

La importante participación ciudadana en ellas nos muestra la existencia de una ciudadanía activa que es solo la punta del iceberg de una mayoría social –que debemos mantener e incrementar– que rechaza estas políticas de recortes, a tenor de los resultados de las diferentes encuestas de opinión, lo que supone que, si bien el PP y otros gobiernos de derechas han conseguido mayorías parlamentarias, se encuentran con una fuerte oposición a las medidas que atacan a los logros alcanzados en la etapa democrática.

La presentación del anteproyecto de LOMCE, que el gobierno tramita prácticamente por vía de urgencia, y dificultando la participación sindical que es la vía institucional de participación de las trabajadoras y los trabajadores de la enseñanza, se constituye en el factor más poderoso para imponer esas políticas educativas regresivas, que desprecian al profesorado, la participación educativa y atentan contra la equidad y la igualdad de oportunidades de los españoles del futuro.

Por todo ello formulamos estas propuestas:

- Denunciamos la interpretación torcida y restrictiva que hace la LOMCE del papel que la Constitución asigna en la educación a los poderes públicos y proponemos que éstos garanticen –para todos– condiciones básicas, iguales y dignas, en el acceso a la educación...

- Reclamamos la necesaria estabilidad en las normas educativas y proponemos un amplio acuerdo educativo –político y social– para afrontar los retos y problemas de la educación en la actual época de crisis...
- Después de una década con las competencias educativas asumidas por las CCAA, proponemos un nuevo papel del Estado en materia educativa, más acorde con el marco constitucional, que en vez de ser sólo supervisor o añorar tiempos de rancio centralismo, realice una función compensadora de desigualdades territoriales; coordine y apoye la incorporación, a otras CCAA, de soluciones aplicadas con éxito en determinados territorios; avance en una convergencia europea en materia de educación...
- Proponemos, desde el respeto al desempeño de las competencias educativas plenas por las CCAA, un marco curricular y de ordenación de los recursos humanos en el que se esclarezcan las competencias de las distintas administraciones desde un espíritu de colaboración.
- Abogamos por la intervención de las administraciones locales en la gestión de la educación, considerando muy valiosas las actuales experiencias en las que se plasma su participación, sin la cual se hubieran quedado sin cubrir aspectos básicos del derecho a la educación.

El papel integrador de la educación en una sociedad democrática.

La educación como motor de cambio y transformación social

El modelo educativo por el que luchamos, el modelo del que debe dotarse una sociedad democrática, se basa en la concepción de que la educación debe promover los valores reconocidos en nuestra Constitución: la igualdad, la participación democrática, la solidaridad y el rechazo a todo tipo de discriminación. Unos valores que están siendo cuestionados con las políticas regresivas que están llevando a cabo.

La educación no puede resolver todas las diferencias estructurales que una sociedad como la nuestra tiene. De hecho, a pesar de los grandes avances en la escolarización y en el nivel de formación general de la po-

blación, la segmentación social y laboral persiste. Sin embargo, históricamente son innegables sus posibilidades transformadoras: todo cambio comprometido con el progreso social ha venido acompañado, cuando no precedido, de la extensión de la educación a toda la ciudadanía.

En este sentido, el sistema educativo sí puede y debe dotarse de mecanismos que palien las diferencias sociales y promuevan mayores niveles de igualdad y de equidad, elementos que, en una situación de crisis económica como la actual, han de convertirse en esenciales. La educación no es garantía de movilidad ascendente, pero sin educación no hay mejora social.

En los últimos años, sin embargo, estas posibilidades transformadoras se están neutralizando, fruto de la reducción del gasto educativo, de los cambios demográficos, de la pelea de las clases acomodadas por mantener e incrementar sus privilegios, así como de unas políticas educativas que, en lugar de fomentar y cuidar la enseñanza pública, como garantía de universalidad y de igualdad, han pretendido fortalecer en exclusiva –y, en algunos casos, incrementar, sin que existan necesidades de escolarización– la red de centros privados –concertados y no concertados–, así como de universidades privadas.

Con estas políticas se atenta gravemente contra la imprescindible equidad, lo que tendrá una repercusión especial en el alumnado más desfavorecido o con necesidades educativas específicas, el que nutre las cifras de fracaso escolar y abandono escolar prematuro, el alumnado perteneciente a las familias con menores recursos económicos y culturales, que mayoritariamente está escolarizado en el sistema público.

El sistema educativo, potenciando el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado, debe cumplir una doble función: la participación en la vida social y cultural de las ciudadanas y ciudadanos para su integración en la sociedad y su preparación para el mundo laboral. En este sentido, manifestamos nuestra especial preocupación por la incidencia de estas políticas sobre las legítimas expectativas de las decenas de

miles de jóvenes que están volviendo al sistema educativo como única expectativa laboral y, en muchos casos, de integración social.

Para la FECCOO, la educación que una sociedad democrática debe proveer tiene que combinar ambas funciones, de manera que sirva realmente para colaborar en la transformación social y en la superación de las desigualdades de todo tipo. Y, en la actual situación de deterioro de las condiciones de vida y de trabajo de la población trabajadora, esta segunda función debe adquirir una absoluta preeminencia.

Por todo ello formulamos estas propuestas:

- En España el gasto público educativo nunca ha alcanzado los niveles (en porcentaje del PIB) de la UE, ni los principales programas de compensación (becas o fondos de compensación territorial para los programas de atención a la diversidad o de medidas educativas) han tenido el peso que tienen en los países europeos; por ello proponemos un incremento del porcentaje del PIB dedicado a gasto público educativo hasta alcanzar y consolidar un nivel similar al de la UE, con programas acordados entre las distintas administraciones y con la participación de los representantes de la comunidad educativa y de los interlocutores sociales; entre ellos los correspondientes a las inversiones que garanticen plazas públicas para cubrir toda la demanda 0-2 y la escolarización hasta los 18 años.
- Ante la discusión de un nuevo modelo de financiación territorial proponemos que éste –ya que el presupuesto gestionado por las CCAA se dedica en buena medida a gasto educativo– tenga en cuenta la actual situación de partida de la educación en las distintas CCAA y contemple fondos de suficiencia o nivelación; igualmente que, a través de los fondos destinados para el empleo y la mejora de la Formación Profesional del presupuesto de la UE, se presenten programas –de gestión realizados por las CCAA– en los que se comprometa, para los jóvenes, la mejoría en los indicadores referidos a la tasa de abandono educativo temprano, a las tasas de escolarización y de formación postobligatoria, a la formación en alternancia y al empleo cualificado.

■ Educación y crisis:

- La situación de crisis económica está causando altos índices de desempleo entre los jóvenes; esto, por otra parte, anima a la permanencia en las aulas. Por ello hay que aprovechar estas circunstancias para mejorar el nivel formativo de los jóvenes extendiendo la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años, a fin de facilitar un mayor desarrollo personal y social; garantizando a todos un nivel formativo mínimo equivalente a CINE 3 (Secundaria de segundo grado); animando e incentivando la contratación, pero sólo de los jóvenes con –como mínimo– esta cualificación; ampliando el número de las plazas de enseñanzas de Formación Profesional de aquellas familias profesionales con mayor tasa de inserción, con modelos curriculares en régimen semipresencial o vespertino, con peso importante de la formación en centros de trabajo...; con incentivos para las empresas que contraten a jóvenes en prácticas o en su primer empleo; y con ayudas para los desempleados (sean de la edad que sean), y las empresas que los contraten, que hayan mejorado su nivel formativo y su cualificación profesional.
- El alto índice de desempleo, pero también una sociedad que quiere serlo del conocimiento, requiere de una unión estratégica de educación y empresas. La formación en alternancia, el compromiso de las empresas con el valor que supone una mayor formación..., deben ser elementos de esa relación.

9.3.2. Los pilares básicos para un sistema educativo equitativo y de calidad

La educación es una realidad compleja y el hecho educativo un proceso sujeto a múltiples factores que pueden condicionar positiva o negativamente su desarrollo. En el mismo sentido, el sistema educativo, los centros escolares y la labor docente que en ellos se ejerce son extraordinariamente sensibles a numerosos condicionantes que, interrelacionados, determinan el grado de bondad y eficacia, el grado de equidad y calidad del sistema en su conjunto.

Hemos tratado de agrupar esos múltiples factores y condicionantes en torno a cinco elementos que nos parecen de especial significación para las reformas educativas que plantea el actual gobierno.

Estos cinco elementos se desarrollarán en torno a los siguientes títulos:

1. La lucha contra las desigualdades, el fracaso y el abandono escolar prematuro.
2. La problemática concreta de las etapas educativas.
3. La autonomía y la gestión democrática de los centros educativos.
4. La educación en valores. La escuela coeducativa e integradora.
5. Perfiles de los profesionales de la educación.

Pasamos a continuación a exponerlos, incluyendo las propuestas que la FECCOO considera necesarias para rectificar los desajustes y avanzar hacia una mejora real de nuestro sistema educativo.

La lucha contra las desigualdades, el fracaso y el abandono escolar prematuro

La lucha contra las desigualdades de origen es posiblemente el mayor desafío al que deben enfrentarse los sistemas educativos.

Los datos sobre el fracaso y el abandono escolar prematuro son realmente alarmantes y se han convertido en el problema más grave con el que se encuentra nuestro sistema educativo, porque la repercusión de sus consecuencias sobrepasa el ámbito escolar y tiene importantes efectos para los sujetos y para la sociedad a la que pertenecen. Estos datos evidencian la necesidad de seguir apostando por la educación y por los recursos destinados a ella. No en vano, el Ejecutivo comunitario, y más recientemente la propia UNESCO, han reclamado al gobierno de España que haga de la lucha contra el abandono escolar una prioridad clara y mantenga el impulso político en educación que ha tenido el Estado español en las últimas décadas, a fin de alcanzar el objetivo comunitario de reducir este abandono en 2020 a un 10%.

La tasa de abandono escolar prematuro en el estado español es –en 2012– cercana al 25%, una cifra que duplica la media europea, y se encuentra muy alejada de la meta del 10% fijado por la UE para 2020, en tanto que el desempleo afecta a la mitad de los menores de 25 años, el porcentaje más alto de la UE-27 y más del doble de la media. Estas cifras de abandono escolar han llegado a alcanzar porcentajes superiores al 30% en el curso escolar 2007-2008, habiendo disminuido con la aparición de la crisis económica y sus consecuencias relativas a la destrucción de empleo y, por tanto, a la inexistencia de oferta laboral que pudiera suponer una opción para los jóvenes, frente a la continuidad de su etapa formativa.

Quienes principalmente nutren estas cifras son los jóvenes varones pertenecientes a familias de bajo nivel socioeconómico y cultural, lo cual significa que existen condicionamientos externos al sistema educativo que es necesario atajar y que, por lo tanto, no puede achacarse la culpa de estas cifras al sistema educativo –y, menos aún, al profesorado– en exclusiva.

Contrariamente a lo que en ocasiones se afirma, nuestro sistema educativo no cuenta con los medios adecuados para erradicar estos porcentajes de fracaso y de abandono escolar prematuro. Y menos aún si estos insuficientes medios se recortan. Además, las propuestas de reformas educativas que, de manera desestructurada, se están planteando no responden a la prioridad que entendemos debe tener el sistema educativo español, la de avanzar hacia un modelo que supere las deficiencias actuales y no deteriore la cohesión y la integración social.

En cualquier caso, el sistema educativo no solo debe contemplar la igualdad de oportunidades, sino que también debe garantizar la compensación de las desigualdades, factor esencial que debe pretender que todo el alumnado adquiera las competencias que le permitan continuar en los niveles no obligatorios del sistema, para, con ello, hacer realidad la equidad educativa.

Por otra parte, la respuesta eficaz a este problema no se consigue por el mero hecho de formular como objetivo la reducción de los porcentajes,

sino que exige de los gobiernos y de las administraciones educativas realizar políticas coherentes para lograr el éxito escolar de todo el alumnado. Las políticas de lucha contra las desigualdades que –desde el ámbito educativo– proponemos deben necesariamente concretarse, al menos, en tres ámbitos de actuación: la atención a la diversidad, la educación temprana y una escolarización no discriminatoria. Para garantizarlo, CCOO defiende el derecho de todas y todos a la educación compensatoria.

Así, de los poco más de 800.000 jóvenes de 18 a 24 años que en la actualidad (2012) están en situación de abandono educativo temprano (AET), en torno a los 400.000 están en paro; 310.000 están ocupados; y unos 130.000 están inactivos. Es decir, hay poco más de medio millón de jóvenes de 18 a 24 años que no tienen formación postobligatoria y no están trabajando. La mitad –de acuerdo con la información sobre su formación académica– no tendrá título de la ESO, es decir, unos 265.000 jóvenes. Estos jóvenes requieren un programa específico para la mejora de su formación personal y profesional. La vuelta a los institutos es factible y podría hacerse en pocas anualidades, mejorando su nivel educativo. Otros tantos, teniendo el título de la ESO, carecen de formación postobligatoria, para ellos la nueva ley debiera contemplar Formación Profesional de Grado Medio con un mayor peso de unas mejores prácticas. De nuevo los institutos pueden ofrecer esta formación, bien en turno vespertino, bien en modalidades específicas.

Otro colectivo digno de atención son los jóvenes en situación de AET que están trabajando. La precariedad de su trabajo les hace destinatarios de programas de mejora de su nivel formativo.

Estamos hablando, en total, de recursos que, distribuidos a lo largo de cuatro años, no supondrían más de 5.000 millones de euros, es decir, 1.300 millones al año, un 3% del gasto público educativo. Con ello se reduciría fuertemente la tasa de AET, y si se acompaña de medidas que impidan que nuevas promociones abandonen tempranamente la educación, conseguiríamos mantener una baja tasa de AET.

Junto a estas medidas educativas y formativas deben articularse las laborales que incentiven la formación en alternancia; la contratación de los titulados (de la ESO, FP...) o la penalización de los contratos para las personas sin titulación y sin que estos contratos contemplen –a la par que su trabajo– la mejora formativa de quienes no tienen el Graduado en Secundaria; y la formación de quienes, trabajando, no tienen un título postobligatorio.

La atención a la diversidad

El grado de atención a la diversidad es el mejor exponente de la calidad y la equidad de un sistema educativo; la merma de este factor supone un inmediato deterioro en la eficiencia educativa y en sus resultados. Por tanto, la atención a la diversidad, además de un derecho reconocido por nuestra legislación, es también pieza clave para mejorar los resultados académicos del alumnado y paliar el abultado porcentaje de fracaso escolar y de abandono escolar prematuro en nuestro país.

Mejorar esos índices es también una alternativa ineludible para que la ciudadanía alcance las competencias educativas que le permitan acceder al mercado laboral cualificado, como base de una economía sostenible en el marco de una sociedad cohesionada.

Sería un grave error no contemplar que cada persona tiene su propio ritmo evolutivo, ligado a capacidades, intereses, necesidades, nivel de maduración o condiciones socioculturales y económicas familiares. Esta diversidad de los grupos humanos se plasma nítidamente en nuestras aulas. Y, puesto que la educación es un derecho básico de todas las personas, el sistema educativo debe ofrecer a todas y cada una de ellas los recursos necesarios, durante toda su etapa de escolarización, para su formación y su desarrollo integral, de forma que pueda integrarse socialmente.

No es el alumnado quien tiene que adaptarse a una enseñanza planificada desde las administraciones educativas, sino que es la enseñanza la

que tiene que adecuarse al modo en que cada alumno y alumna, de modo particular, progresa. Desde este punto de vista, no hay alumnado inadap-
tado, sino fracaso de un sistema que no es capaz de atender adecuadamente a su alumnado.

La diversidad, por otra parte, es un valor positivo que permite la formación en la comprensión y el respeto por las otras personas, y, en lugar de la estigmatización y la marginación de los desiguales, la potenciación de la igualdad.

Esta concepción del proceso educativo significa una atención individualizada de cada alumno y alumna, lo cual se opone frontalmente a cuestiones como la masificación de las aulas o el incremento del horario lectivo del profesorado, nuevas medidas que se imponen al sistema educativo, que van en la dirección contraria de lo que realmente se necesita y que perjudicarán enormemente la calidad educativa.

Frente a ello, la FECCOO reclama una serie de actuaciones inaplazables que se concretan en:

- Fijar un marco de carácter básico de atención a la diversidad en todas las etapas educativas que, consensuado y asumido por las comunidades autónomas, asegure la dotación de los recursos humanos y materiales necesarios, reduzca la ratio alumno/profesor y el número de alumnas y alumnos por clase, refuerce la adquisición de las competencias básicas y permita la atención personalizada de todo el alumnado.
- Establecer programas integrales de acción socioeducativa que favorezcan la intervención coordinada del ámbito escolar y del comunitario e implantar servicios educativos complementarios para contribuir a la igualdad de oportunidades y a la compensación de las desigualdades, así como a la conciliación de la vida laboral y familiar.
- Introducir en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, medidas preventivas compensatorias para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

- Acometer un plan específico, con un calendario concreto, en la Educación Secundaria Obligatoria, incluyendo los recursos humanos para un incremento de plantillas, así como los recursos materiales y las medidas organizativas y curriculares que garanticen la atención a la diversidad de todo el alumnado.
- Asegurar en todos los centros sostenidos con fondos públicos la existencia de un número suficiente de profesionales y de programas dirigidos a atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siempre que se dé una escolarización equilibrada de dicho alumnado, entre centros públicos y centros privados-concertados.
- Potenciar los programas de cualificación profesional inicial, planificando y elaborando un mapa que dote al sistema educativo de una herramienta eficaz para la atención a la diversidad del alumnado, garantizando en todos los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria y FP una oferta suficiente de dichos programas.

La educación temprana

Otro elemento fundamental en la lucha contra el fracaso escolar y el abandono escolar prematuro es la escolarización en la etapa de Educación Infantil –sobre la que se asientan el resto de las enseñanzas–, una etapa fundamental para el desarrollo de niños y niñas que les permite construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su maduración y su desarrollo social.

La escolarización de 0 a 6 años resulta un mecanismo esencial para combatir las desigualdades de origen, para insertarse en el ambiente escolar, que es el primer medio social en el que el alumno interactúa sólo por primera vez fuera del entorno familiar, y para prevenir posibles dificultades de aprendizaje posteriores.

Desde esta perspectiva, es fundamental la concepción de esta etapa, desde sus inicios, como una etapa educativa y no asistencial y hay que la-

mentar que esta no sea aún la realidad en muchas comunidades, así como que, en la práctica, casi ninguna de ellas haya desarrollado globalmente esta concepción educativa del conjunto de la etapa.

Por el contrario, las pretensiones del gobierno van en la dirección de considerar el ciclo 0-3 como asistencial, despojándolo de todo contenido educativo. Ello supone un retroceso que repercutirá tanto en la formación del alumnado, como en un empeoramiento de las condiciones materiales de los centros, como en relación con el profesorado, al que no se exigirá la necesaria cualificación.

Sin desdeñar la función de apoyo a las necesidades sociales de cuidado que generan los horarios laborales en las familias, que debe cumplir la escolarización de niños y niñas de 0-3 años, es necesario poner el acento en la importancia de una orientación educativa de esta etapa, lo que posibilitará una formación para la comunicación, las pautas de convivencia y socialización y el descubrimiento positivo del entorno inmediato.

Esta concepción nos lleva a rechazar la concesión de la gestión a empresas privadas que no tienen ninguna vinculación con la educación y que solo buscan la rentabilidad económica desde parámetros puramente mercantiles, al margen de las necesidades y las características socioemotivas del alumnado.

Por otra parte, los dos ciclos 0-3 y 3-6 componen una etapa educativa con entidad propia, cuyos objetivos se corresponden con los procesos de desarrollo de la infancia en estas edades, resultado de la interacción de factores fisiológicos y factores sociales.

La FECCOO rechaza contundentemente la pretensión del gobierno de quitar al primer ciclo de esta etapa el carácter educativo y, por el contrario, reclamará:

- Inclusión del ciclo 0-3 años en el sistema educativo público en todo el Estado.

- Una oferta universal de centros educativos de titularidad y gestión públicas, que escolaricen a todo el alumnado que lo solicite desde los 0 años, mediante la coordinación entre las diversas administraciones que en la actualidad detentan la titularidad de estos centros. Por ello exigimos al Gobierno la rectificación de su decisión de terminar con el Plan Educa 0-3.
- Unas condiciones materiales de los centros que posibiliten una experiencia educativa de calidad, impidiendo la existencia de centros masificados y sin zonas de recreo.
- Un profesorado cualificado pedagógicamente para la atención a estas edades, con el que deberán colaborar otros profesionales para la atención específica a las necesidades asistenciales del ciclo 0-3 años.
- El impulso y defensa de los centros que atienden al conjunto de la etapa 0-6 años.

Una escolarización inclusiva y no discriminatoria

El derecho constitucional de la ciudadanía a la educación implica una programación general de centros que suponga una oferta adecuada a las necesidades educativas de la población en cada localidad o barrio.

Además, el marco legislativo que rige la escolarización en nuestro país en las etapas anteriores a la universidad plantea la necesidad de garantizar el acceso a la educación y a la formación en las mejores condiciones y de acuerdo con los fines de la educación recogidos en la LOE.

Estos fines que la FECCOO comparte ponen en estrecha relación a tres entidades diferenciadas y complementarias: sistema educativo, individuo y sociedad; la dificultad reside en la potencialidad y en la eficiencia del sistema educativo para dar respuesta a las expectativas y capacidades individuales, al tiempo que las equilibra y articula para su inserción en la vida profesional y en el mercado laboral, propiciando una cohesión social cada vez mayor.

En este sentido, es inexcusable que las administraciones educativas garanticen que la escolarización del alumnado sea adecuada y equilibrada, con el fin de –en palabras de la LOE– “asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades”.

La red de centros educativos públicos es la que verdaderamente garantiza una escolarización sin discriminaciones, como explicitan cualificados informes y acredita buena parte de la población.

Mientras que la enseñanza subvencionada –luego, concertada– se instauró para suplir la insuficiencia de plazas escolares en un momento concreto de la transición política española, en los últimos años determinadas comunidades autónomas, principalmente las gobernadas por el PP, han potenciado en los nuevos núcleos urbanos este tipo de centros, frente a la creación de centros públicos, rompiendo con la pretensión del “equilibrio de las redes” y haciendo que los porcentajes de centros privados concertados ganen cada vez más presencia. La justificación buscada por esas administraciones se basa en una utilización perversa de la preferencia de las familias, mal llamada libertad, frente al derecho a la educación. Asistimos a la puesta en práctica de políticas de fomento de los centros privados que se acompañan, para acabar de surtir el efecto deseado, de discursos que hablan de una pretendida preferencia de las familias por los centros concertados, de mensajes de desprestigio de los centros públicos y de recortes de medios materiales y humanos para estos.

La crisis económica y el déficit público han venido a añadir una excusa argumental a esos recortes y los presupuestos de alguna comunidad autónoma siguen incrementando las partidas destinadas a los conciertos o exonerando de impuestos a las familias que escolarizan a sus hijas e hijos en la privada.

Con esa misma excusa, la escuela rural –pública en su inmensa mayoría– está en peligro de desaparecer. La transformación de la vieja escuela de la etapa predemocrática en los actuales centros rurales agrupados o zonas escolares rurales, con la itinerancia del profesorado especialista, ha

supuesto el paso a una escuela de calidad, superando la antigua atomización e insuficiencia de recursos para pasar a la conexión con otros centros y a la existencia de los mismos medios materiales y de profesorado que la que tienen los grandes centros educativos. Volver a la antigua situación de transporte del alumnado a otros centros favorece el desarraigo y supondrá un importante incremento de la despoblación de algunos pequeños pueblos de nuestro país, además de la extinción de una educación de calidad, donde prima la relación entre el profesorado y el alumnado, la atención a la diversidad y la vinculación de la comunidad con la escuela.

También se proponen modificaciones de la normativa de escolarización que simplemente tratan de encubrir, utilizando de manera perversa la preferencia de elección de las familias, mal llamada libertad, frente al derecho a la educación, una discriminación real, pues, lo que verdaderamente se persigue es que sean los centros los que elijan a su alumnado, puesto que ni los centros tienen una capacidad ilimitada para escolarizar a todo el alumnado que lo solicite ni todas las familias tienen la posibilidad de llevar a sus hijos e hijas a centros educativos alejados de su lugar de residencia. Como señala un reciente informe de la OCDE, “proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres puede dar por resultado la segregación de estudiantes según sus capacidades y antecedentes socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos”, incumpliendo, además, los objetivos constitucionales de igualdad de oportunidades y de compensación de las desigualdades.

Sin embargo, consideramos que la cercanía del centro educativo al domicilio es un factor de bienestar que favorece la socialización del alumnado en su entorno y que le permite convivir con chicos y chicas de toda condición social, valorando la diversidad de situaciones, características personales y sociales y problemáticas de todo tipo.

Así pues, todos los centros educativos deben proporcionar una educación de calidad que posibilite ejercer ese derecho a todas las personas, independientemente del estrato social en que se inserten.

En las circunstancias actuales, existe una enorme demanda de formación y escolarización por parte de jóvenes que fracasaron escolarmente o abandonaron prematuramente sus estudios –cuando las circunstancias económicas permitían la oferta de empleos de baja cualificación que ya no se existen–, y que necesitan mejorar su cualificación como única esperanza de tener expectativas laborales. Este fenómeno que, en España, con una de las tasas más altas de la Unión Europea, no para de crecer, hace que esta cuestión deba considerarse un problema social de primera magnitud.

La edad, y las necesidades de titulación previas, hacen que esta segunda oportunidad solamente pueda desarrollarse a través de la educación de personas adultas. Pero esta opción está poco desarrollada en muchas autonomías, donde no existía la demanda básica de alfabetización que ha impulsado estos estudios en otros ámbitos territoriales, como Andalucía o Canarias por ejemplo, que, en algunas ocasiones, no se han adaptado suficientemente a las nuevas exigencias.

Por todo lo anterior, la FECCOO, que defiende la enseñanza pública como eje vertebrador del sistema educativo y garantía de una escolarización en igualdad, se opone a:

- La desaparición de las actuales escuelas rurales agrupadas.
- La creación de distritos únicos de escolarización.
- La concesión de nuevos conciertos.
- Las campañas de descrédito de la enseñanza pública y de sus profesionales.
- Las ayudas económicas, directas o indirectas, a las familias que optan por la enseñanza privada.

Y defenderá:

- Que la oferta pública de plazas escolares de calidad debe constituir una prioridad real de todas las administraciones educativas, la central y las autonómicas, y debería ser contemplada como política de Estado, si se quieren tener garantías de éxito en relación a la mejora de nuestro sistema educativo.

- El incremento del gasto educativo hasta alcanzar la media europea del porcentaje del PIB destinado a educación, que debe quedar garantizada mediante una ley de financiación del sistema educativo.
- El incremento de la oferta pública de plazas en todas las etapas educativas, desde los 0 a los 18 años, y especialmente, en Educación Infantil y Formación Profesional de Grado Medio.
- La absoluta gratuidad en todos los centros sostenidos con fondos públicos, prohibiendo aquellas causas que vengan a “justificar” la existencia de elementos, como las aportaciones de las familias, que constituyen una base real de discriminación y segregación del alumnado, y persiguiéndolas donde existan.
- Establecer unos criterios de escolarización que aseguren el equilibrio de la población escolar entre los diferentes centros sostenidos con fondos públicos.
- El mantenimiento de las escuelas rurales a partir de cinco alumnas o alumnos, para hacer efectivo el principio de socialización, o bien con un número de alumnas y alumnos adecuado, cuando sea la única oferta razonable de ese entorno.
- Impulsar la educación de personas adultas en todas las comunidades con unos recursos humanos suficientes, priorizando, educativamente, la atención a la totalidad de la demanda existente, en especial la orientada hacia la obtención de titulaciones necesarias para la mejora posterior de la cualificación. Impulsar, así mismo, la educación a distancia y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación asociadas a esta modalidad educativa.

9.3.2.1. Las etapas educativas

1. La Educación Infantil

Ante la inexistencia de propuestas en la LOMCE sobre la E. I., enunciamos las siguientes:

- Etapa educativa con carácter propio y educativo. Dividida en dos ciclos: primer ciclo 0-3, segundo ciclo 3-6.
- Aumento de la red pública de E.I. de gestión directa. 0-6. Autonómica y municipal.
- Aumento de la Red pública de E.I. de gestión directa. 0-3. Autonómica y municipal.
- Mantenimiento con disminución progresiva de la red de escuelas de gestión indirecta a fin de paliar el déficit estructural de plazas escolares y dar respuesta a la demanda creciente de las mismas.
- Revisión de la normativa sobre los requisitos mínimos establecidos para los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil en especial en lo referido a las ratios de alumnado por aula, a las condiciones espaciales, muy singularmente el destinado a espacio de recreo, al número global y la titulación de los profesionales que trabajan en el ciclo.
- Poner freno a la paulatina privatización del servicio educativo en esta etapa, en especial en el primer ciclo al no tener carácter gratuito, eliminando las actuaciones que varias comunidades han llevado a cabo tales como:
 - Establecer una subasta del servicio educativo a la baja, propiciando que los licitadores compitan por el servicio abaratando su coste. Este apartado se constituye en el factor decisivo para resolución de la licitación, dado el alto peso que se le atribuye (40%), lo que implica que el ahorro necesariamente se refleja en la calidad del servicio ofrecido.
 - Establecer una clara diferencia en la aportación pública por plaza entre las escuelas privadas y las públicas. En la comunidad de Madrid, según cálculos realizados por CCOO, una escuela privada

de ocho aulas y 115 alumnos recibe una aportación pública de 2.570 € anuales por plaza, mientras que una escuela infantil de gestión indirecta de características similares recibiría solamente 1.567 €.

- Establecer la posibilidad de compensar la reducción de la aportación pública mediante el ofrecimiento de actividades complementarias, que deben ser financiadas por las familias. De ese modo, se produce una transferencia de parte del coste de la administración a las familias.
- Disminuir considerablemente el peso atribuido en la licitación a la valoración del proyecto educativo, a las exigencias pedagógicas, a la formación y estabilidad del personal, lo que contradice el reforzamiento del carácter educativo que debe tener la educación infantil.
- Disminuir el carácter solidario del sistema de ayudas y subvenciones, al desaparecer como requisito prioritario en algunas de ellas el nivel de renta familiar.
- Introducir un sistema de deducciones en el tramo autonómico del IRPF, por el que las familias que llevan a sus hijos a la escuela privada pueden deducir algunos gastos realizados en la educación, suponiendo una clara distribución regresiva de la renta.
- Disminución de la ratio. Las ratios actuales en la Educación Infantil son escandalosas y vergonzantes con respecto a otros países, y una de las causas más probables del fracaso escolar. Haber igualado la ratio del segundo ciclo de Infantil y la de Primaria ha sido una de las mayores agresiones perpetradas contra la etapa y un error fundamental.
- Elaboración por los centros de E.I. de primer ciclo de documentos de planificación institucional, sea cual fuere su modelo (Proyecto educativo Programación General Anual, Memoria anual, Propuestas Pedagógicas, Programaciones Didácticas de ciclo, nivel y aula, etc.).
- Organización de los contenidos en ámbitos de experiencia para posibilitar con un sentido más globalizador la organización de los contenidos por áreas.

2. La Educación Primaria

- Etapa con finalidad en sí misma a través de la consecución de los objetivos generales marcados para la etapa y del grado de adquisición progresiva de todas las competencias básicas por parte del alumnado.
- Compensadora de diferencias al no ser la E. Infantil obligatoria.
- Contribuirá al desarrollo global de la personalidad del alumnado inmerso en la sociedad de la información y del conocimiento.
- Contribuirá al proceso de socialización y a la autonomía de acción en el medio.
- Todas las áreas curriculares tendrán la misma consideración, ya que cada una de ellas y en su conjunto aportan los conocimientos relevantes para la adquisición de todas las competencias básicas.
- Necesaria coordinación con la etapa anterior y posterior.
- Organización por ciclos de dos cursos.
- No a que resultados obtenidos por el alumnado en una prueba externa, estandarizada, pasada a los alumnos por personal externo al centro en un día cualquiera del curso escolar, se convierta en:
 - El indicador principal y casi único de evaluación, calificación y certificación del rendimiento del alumno.
 - El indicador de evaluación y medición de la calidad del centro educativo y del profesorado.
 - El indicador de la jerarquización, clasificación y exclusión de los mismos.

3. La Educación Secundaria Obligatoria

La FECCOO defiende:

- El refuerzo de la igualdad de oportunidades y la calidad del conjunto del sistema educativo.
- La adecuación y mejora del sistema educativo en función de los cambios socio-demográficos y las nuevas necesidades educativas del alumnado, con el objetivo de que toda la población tenga la titulación correspondiente a las enseñanzas básicas.

- Una única titulación al final de la escolarización obligatoria que posibilite el acceso a todas las opciones formativas postobligatorias.
- La necesaria atención a la diversidad a lo largo de toda la etapa y la potenciación de los programas de diversificación curricular a partir de 3º de la ESO.
- El incremento de las plantillas (docentes y de otros perfiles educativos) y de los recursos materiales de los centros para una atención más diversificada e individualizada ante los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, no abocándolo a un determinado itinerario que no garantice su opcionalidad personal.
- Ampliación de la oferta de PCPI y organización de estos programas que combinen siempre la formación teórico-práctica, de forma que todo el alumnado curse todos sus módulos para obtener el título de graduado en Secundaria. Asimismo, estructuración obligatoria en dos cursos de estas enseñanzas.
- Mantenimiento de los programas de compensación educativa y de interculturalidad, para favorecer el progreso y la integración escolar del alumnado que escolarizan.
- El incremento de la opcionalidad en 4º de la ESO, aumentando su carácter orientador hacia los estudios superiores.
- Bajar a 25 el número máximo de alumnas y alumnos por clase, estableciendo un máximo de 15 por aula para las materias de contenidos más prácticos, como los idiomas, y extender los desdobles y profundizaciones a todos los centros de la red pública.

4. La educación y formación postobligatoria

El concepto de la educación como derecho social básico y su extensión a la totalidad de la población en sus niveles obligatorios supone una de las conquistas sociales más trascendentes que han tenido lugar en las sociedades modernas. En la actualidad, el rápido desarrollo de los conocimientos y las mayores exigencias formativas del entorno social y productivo han motivado la justa aspiración de toda la ciudadanía a recibir una mejor y más prolongada educación.

En este contexto adquiere especial importancia la continuidad de los estudios tras las etapas educativas obligatorias. En un tiempo breve, para el año 2020, se prevé que el mercado de trabajo no absorberá más allá de un 15% de mano de obra sin ninguna cualificación, requiriendo fundamentalmente trabajadoras y trabajadores cualificados que posean, al menos, alguna titulación de Secundaria postobligatoria.

Sin embargo, el porcentaje de alumnado graduado en Educación Secundaria postobligatoria en nuestro país –fundamentalmente Bachillerato y ciclos formativos de Grado Medio– se encuentra a más de 10 puntos porcentuales por debajo de la media de graduados de la Unión Europea, que es de un 83,4%.

A la vista de estos datos, resulta sorprendente que se utilice la situación de crisis económica para intentar replantearse la práctica gratuidad de las etapas postobligatorias en los centros de titularidad pública y se proponga gravar esas enseñanzas con aumentos de tasas e imponer requisitos más severos para la obtención de ayudas y becas para el estudio. Estas son medidas que la FECCOO no va a aceptar, por las consecuencias negativas que conllevan para la equidad del sistema educativo y por la merma que suponen en relación a la función transformadora de la educación y la formación.

Tampoco estas medidas van en consonancia con los objetivos educativos europeos 2020, que proponen para ese año aumentar la escolarización en la Educación Secundaria superior, o Secundaria postobligatoria, por encima del 90%, reduciendo el abandono escolar prematuro a menos del 10%, aunque nuestro país se ha comprometido en reducirlo hasta el 15%.

5. El Bachillerato

El Bachillerato ha sido una etapa educativa bastante estable, en cuanto a estructura, objetivos y currículo, a través de los tres textos legislativos, LOGSE, LOCE y LOE, producidos en los últimos 20 años. Tampoco

hay diferencias en los objetivos que las tres leyes han asignado al Bachillerato, de una parte su función terminal y de otra su función propedéutica.

Sin embargo, una cuestión recurrente a lo largo del tiempo es si el Bachillerato actual cumple adecuadamente los fines que se le atribuyen, o si existe una discordancia efectiva entre sus objetivos y los programas con los que se pretende conseguirlos.

Una crítica muy generalizada es la de que los currícula de las tres modalidades del Bachillerato resultan excesivos para su duración de solo dos cursos. Tras un amplio debate sobre esta cuestión, el gobierno ha renunciado a su idea inicial de convertir directamente el 4º de la ESO en un nuevo 1º de Bachillerato y ha optado por potenciar el carácter “propedéutico” del 4º de la ESO a través de las opciones cerradas ya indicadas.

Otra línea crítica sobre el actual Bachillerato se centra en la falta de interés, esfuerzo y rendimiento de su alumnado, en el precario nivel de sus contenidos y en el exiguo valor de sus resultados. Desde esas posiciones, particularmente más políticas que educativas, e insistiendo en la perniciosa vía de la segregación del alumnado, ha surgido el invento del *Bachillerato de Excelencia* que, reservado a un alumnado académicamente brillante e impartido en *Institutos de Excelencia*, de ninguna manera puede influir en la mejora generalizada del Bachillerato común. La iniciativa, además de ineficaz para la inmensa mayoría del alumnado de Bachillerato y seguramente para los propios bachilleres de excelencia, es condenable por contravenir los más elementales principios de equidad educativa.

Finalmente, quizás sería interesante revisar el sentido de las actuales pruebas de acceso a la universidad y valorar el fuerte condicionamiento que introducen en las programaciones didácticas de las distintas materias y en los ritmos de aprendizaje durante el Bachillerato, evitando convertir el último curso de Bachillerato en un curso preparatorio de dicha prueba, y, de ninguna manera, a través del modelo de reválida final del Bachillerato que ahora se nos propone.

Ante esta problemática y en relación a la mejora del Bachillerato, la FECCOO considera necesario proponer:

- Que la ampliación –en su caso– de un año en la duración del Bachillerato en modo alguno ha de hacerse recortando la duración de la ESO, ya que consideramos que la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa fundamental que debe ser organizada de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado.
- Abrir un debate público sosegado sobre las enseñanzas postobligatorias y acerca de los objetivos, los contenidos curriculares, la estructura y la duración del actual Bachillerato, con el fin de analizar y resolver los problemas y las disfunciones detectadas, mediante acciones concertadas y perseverantes.
- Adecuar la normativa para permitir que el actual Bachillerato pueda cursarse en dos o en tres años, con un sistema de créditos y de acuerdo con las condiciones personales de cada alumno y alumna.
- Asegurar en la red pública la accesibilidad del alumnado a las tres modalidades del Bachillerato y a toda la opcionalidad de materias que en cada una de ellas se contempla por ley.
- Reducir el requisito de un número mínimo de alumnas y alumnos para ofertar e impartir una materia, tanto optativa como de modalidad, posibilitando así el derecho, establecido por ley, de que cada alumno o alumna pueda diseñar su itinerario académico y su futuro profesional.
- Bajar a 25 el número máximo de alumnas y alumnos por clase, estableciendo un máximo de 15 para las materias de contenidos más prácticos, como los idiomas, y extender los desdobles y profundizaciones a todos los centros de la red pública.
- Incrementar las plantillas del profesorado de Educación Secundaria, a fin de poder atender eficazmente a la diversidad del alumnado, mejorar los resultados académicos y aumentar nuestras actuales tasas de idoneidad y de graduación en Bachillerato.
- Asegurar un sistema adecuado de becas que impida el abandono de los estudios de Bachillerato por causas económicas.
- Potenciar y mejorar la oferta pública de Bachillerato de personas adultas y a distancia para favorecer la compatibilidad entre trabajo y estudio.

6. La Formación Profesional

Propuestas de carácter general

- Desarrollo de los muchos aspectos pendientes de la ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, aprobada –en 2002– con un amplio consenso, pero paralizada en su aplicación.
- Integración de los subsistemas de la FP, mejorando la eficiencia en el uso de los recursos públicos.
- Fortalecimiento del papel de las prácticas en la Formación Profesional, incluida la reglada, y desarrollo de un modelo de alternancia entre trabajo y educación, diseñado conjuntamente por ambas administraciones e interlocutores sociales.

Propuestas en relación a los PCPI (que no deberían desaparecer)

Este tipo de programas deben cumplir tres premisas básicas: garantizar la adquisición de las competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria (o como se las quiera denominar), cualificar al alumnado en un nivel oficial de competencias profesionales que le permita una inserción menos precaria en el mundo laboral y una opción, posibilidad permanentemente abierta de retorno al sistema educativo, con posibilidad de continuar su especialización en itinerario educativo profesional, o en el académico.

La renuncia a cualquiera de las tres características supone un grave error y nos aleja de la posibilidad crear los instrumentos necesarios para que exista continuidad en el sistema y se alcancen los objetivos de cualificación que necesita la población.

En este sentido, una versión mejorada de los Programas de Cualificación Profesional Inicial que se venían desarrollando, nos parece mejor apuesta que la configuración de la futura FPB. Estas son las propuestas:

1. En el marco de la Educación Secundaria Obligatoria, deberían configurarse como una medida de atención a la diversidad de carácter excepcional

y garantizarse en los centros de enseñanza que impartan Educación Secundaria Obligatoria¹⁵, con una previsión de plazas públicas suficiente. Es importante que se corrija la actual situación donde la oferta de PCPI no es obligatoria para los centros, a pesar de que forma parte de la Educación Secundaria Obligatoria. Este modelo conduce a la doble red encubierta, centros que atienden a los alumnos con dificultades de aprendizaje y centros que “transfieren” a los alumnos con dificultades.

2. Deben garantizar la adquisición de las competencias básicas asociadas a la etapa de escolaridad obligatoria. No solo porque resulta lo más conveniente para su desarrollo personal y social, sino porque es su derecho, y el sistema se lo debe garantizar. Por tanto el desarrollo curricular de estos programas debería procurararlo.
3. La planificación de los contenidos curriculares de los programas, que no deberían ser de duración menor a dos años –tres, condicionado a que su superación acredite el acceso directo a ciclos formativos de Grado Medio– y la metodología utilizada deben ajustarse a las características psicopedagógicas de este alumnado. En este contexto, la autonomía de los equipos docentes para organizarlos y planificarlos, la formación específica del profesorado, la ampliación del tiempo que se dedica a la acción tutorial, el establecimiento de una ratio moderada o asignar la impartición de materias instrumentales a profesionales de la Educación Primaria o Secundaria con experiencia docente en PCPI, resultan recursos clave a considerar.
4. Deben proyectarse incorporando mecanismos que faciliten la continuidad a la FPGM y potencien la obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria. En este contexto, la superación de los apren-

15 Obviamente supone un esfuerzo importantísimo, por lo que ha de entenderse, necesariamente, con carácter progresivo, comenzando por aquellos centros que cuenten con dotación de recursos adecuados (probablemente los centros con oferta de FP).

dizajes –que pueden organizarse con carácter modular– asociados a las competencias básicas y a las profesionales debería dar acceso directo a la Formación Profesional de Grado Medio. Deben preverse módulos con carácter voluntario, dirigidos, caso de superarse, a la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria.

6. En otros ámbitos, fuera de la escolaridad obligatoria, deben configurarse como un instrumento o acción del aprendizaje permanente, pues existe gran cantidad de jóvenes que todavía abandona o ha abandonado el sistema educativo obligatorio sin titular y que necesita una vía alternativa para poderse reincorporar. Estos programas podrían ser un recurso muy importante. Debe constituirse también como una oferta educativa de jóvenes parados sin cualificación, mediante la oportuna oferta en la enseñanza de adultos.
7. Siempre que la edad de los alumnos lo permita, habría que vincular los programas, en la medida de lo posible, a fórmulas de alternancia con el trabajo.

Propuestas en relación a la Formación Profesional de Grado Medio

Pensar que podemos avanzar en la mejora y el fortalecimiento de la FP sin avanzar en la calidad global de la enseñanza significaría no conocer ni comprender el sistema educativo en lo más esencial. Con carácter general, la razón del reducido número de jóvenes graduados en enseñanzas Secundarias postobligatorias respecto a los europeos es debida, en buena medida, al fracaso escolar, pues parece que la opción mayoritaria de los jóvenes españoles que se han graduado en ESO es seguir estudiando. Por ello, todas las medidas y éxitos contra el fracaso escolar repercutirán de forma favorable en el aumento del número de jóvenes graduados en estas enseñanzas. Con todo, las últimas estadísticas analizadas de la EPA demuestran que un número significativo de alumnos que titulan en la ESO, abandonan el sistema tempranamente sin considerar su acceso a la FP, problema de distinta naturaleza que requiere su propia perspectiva de abordaje.

Por otro lado, ni uno solo de los títulos de la FP está pensado para tener un bajo nivel de competencias. Al contrario, todos ellos se diseñaron para alumnos que posean las competencias de la Educación Secundaria Obligatoria. El fracaso y el abandono en la FP existen, no son insignificantes –aunque, ni se estudian tanto, ni suelen hacerse tan “famosos” como los de las etapas obligatorias– y resultan –porque también hay que decirlo–, al menos, igual de costosos (tengamos en cuenta, en relación a la repeticiones, que el coste por alumno y año en la FPGM es mayor que en la ESO).

Por ello el sistema ha de garantizar, durante el mayor tiempo posible, la comprensividad y las medidas de refuerzo o ayuda que sean necesarias en las etapas obligatorias para poder garantizar que todos los alumnos dominan las competencias que les permitan afrontar las etapas posteriores con cierto éxito. Eso constituiría una verdadera fortaleza del sistema educativo. Y es la principal propuesta que debemos considerar. Además:

1. Se deben mejorar significativamente los instrumentos de orientación académica y profesional. El hecho de que un porcentaje importante de alumnos que abandone el sistema habiendo conseguido titular en la ESO, o el hecho de que la opción preferida por nuestros estudiantes siga siendo mayoritariamente el Bachillerato, a pesar de la mejora progresiva en la valoración social de esta etapa, demuestra que los mecanismos de atracción a la FPGM son poco eficaces.
2. La atracción depende también, en buena medida, de que la opción por la FP no sea cerrada y finalista, sino que permita proyectar itinerarios académicos y profesionales y, por tanto, que sea percibida como una opción abierta y flexible, por lo que hay que establecer mecanismos de flexibilidad y permeabilidad que mejoren el tránsito hacia otras etapas del sistema educativo u otras opciones formativas complementarias, como la oferta de formación para la ocupación existente, acumulable y acreditable para los alumnos.

3. En el mismo sentido, hay que seguir mejorando en las fórmulas de acceso a la FP, de los jóvenes y de la población en general. Especialmente, hay que crear fórmulas específicas (creando las condiciones necesarias para desarrollarlas, pues la mera mención en una ley no garantiza su cumplimiento) para alumnos que abandonaron el sistema sin titular en la ESO, adaptadas a su realidad psicopedagógica.
4. Aumentar y diversificar la oferta, potenciando fórmulas de colaboración con los agentes sociales y económicos para reorientar la oferta en función de las necesidades del mercado de trabajo. En este sentido, pueden ser válido desarrollar modelos territoriales que permitan el diseño de un mapa de Formación Profesional adecuado a las demandas socio productivas.
5. Impulsar modelos de alternancia con el trabajo en todas las titulaciones.
6. Fomentar la implantación de contenidos relativos a las competencias digitales y lingüísticas (lengua extranjera) relacionadas con el perfil profesional. En este sentido, el diseño de complementos de formación basados en la especialización, con validez y reconocimiento académico, son herramientas útiles para mejorar la inserción laboral de estos titulados.
7. Potenciar la oferta de prácticas y las modalidades de alternancia con países del entorno con el fin de que los técnicos amplíen su experiencia y se pongan en contacto con otros sistemas productivos y mercados laborales que puedan ampliar su proyección profesional.
8. Ampliar la oferta de la Formación Profesional a otras modalidades: semipresencial y a distancia. Extendiéndola a la enseñanza de adultos con el fin de hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida.

Propuestas en relación a la FP de Grado Superior

1. Elaborar un marco articulado y estratégico de relación entre la FPGS y la Universidad partiendo de la experiencia acumulada elaborando un mapa de convalidaciones y creando itinerarios académicos específicos y complementos de formación para las distintas titulaciones que permitan su progresión de los titulados en el ámbito superior universitario. El paso a la universidad para los titulados de FPGS debe ser específico, propio para ámbitos de la educación superior.
2. Impulsar el desarrollo de las normas que permiten la convalidación de las asignaturas universitarias con los módulos profesionales para facilitar el acceso de los alumnos universitarios que tengan materias cursadas a los CFGS.
3. Establecer convenios de colaboración con las universidades para el desarrollo de la innovación y la investigación en la Formación Profesional de Grado Superior, así como la promoción y actualización de la formación del profesorado de ciclos.
4. Impulsar y potenciar fórmulas de alternancia con el trabajo, nacional e internacionalmente. En este sentido el establecimiento de convenios de colaboración con otros países, también para el desarrollo de la formación en centros de trabajo, es imprescindible.
5. Favorecer la progresividad horizontal, generalizando la posibilidad de cursar más de un ciclo formativo en menor tiempo a través de la planificación curricular singular de titulaciones afines.

Algunas propuestas más para la Formación Profesional

1. En CCOO queremos un modelo flexible y dinámico que permita la integración real de la Formación Profesional Inicial del Sistema Educativo en el Sistema Integrado de Formación Profesional con plenas garantías para los profesionales. Necesitamos una articulación más flexible y estratégica de la FP del sistema educativo con el resto de ele-

mentos del sistema para optimizar sus recursos y su funcionamiento y para ello debemos superar definitivamente la falta de coordinación entre Educación y Trabajo. Fórmulas como la creación de un estamento o instancia única para la gobernanza del sistema o la potenciación de instituciones como el Consejo General de la Formación Profesional podrían aportar soluciones.

2. Las competencias profesionales del profesorado de FP son cada vez más diversas y complejas: hay que definir el perfil profesional del profesorado de FP y adecuarlo a sus tareas reales para poder diseñar y planificar adecuadamente los puestos de trabajo necesarios y sus funciones. En este sentido, reclamamos un plan de capacitación profesional para afrontar las nuevas competencias que los centros y los docentes de la Formación Profesional necesitan para dar una respuesta de calidad a un sistema de calidad, actualizando los contenidos de los planes de formación y consolidando una verdadera política de formación permanente del profesorado en el marco de convenios de colaboración con empresas y universidades.
3. Hay que avanzar en la búsqueda de modelos de alternancia con el trabajo posibles y reales. No se trata de un reparto de tareas o cooperaciones asépticas. Se trata de hacer un análisis real de las posibilidades de los centros y de las empresas que se relacionan y contrastarlo con los resultados de aprendizaje del título como referente para encontrar combinaciones idóneas para los alumnos y para las empresas. La cooperación puede tener diferentes niveles y formas. Debe haber un compromiso y una participación y colaboración real de los agentes sociales para que tengan éxito. Esas fórmulas deben determinar y asegurar el control de calidad de lo que se hace. Hay que garantizar que las competencias que dice el título que se alcanzan, se alcancen. Es importante que la experiencia laboral garantice mínimamente la generalización de las competencias a otros entornos productivos.
4. Necesitamos un marco específico de regulación para los centros que imparten enseñanzas profesionales, que responda a las necesidades

de organización, flexibilización y gestión singular de esta etapa educativa. Hay que abordar un nuevo marco orgánico para los centros educativos que resuelva sus necesidades de gestión y coordinación interna y su relación con el entorno. En este sentido, se necesita una estructura orgánica y funcional propia y autónoma para la FP en todos los centros con enseñanzas profesionales, con instrucciones específicas y determinación las dotaciones de personal, horarias y económicas correspondientes.

5. Impulsar definitivamente las convocatorias de acreditación de competencias profesionales para avanzar en el reconocimiento de la cualificación de la población que posee competencias profesionales pero no puede acreditarlas.

7. Enseñanzas de Régimen Especial

Dentro de la formación postobligatoria no podemos olvidarnos de las Enseñanzas denominadas de Régimen Especial, entre las que se engloban las Enseñanzas Artísticas, Deportivas y de Idiomas, enseñanzas que por su grado de especificidad siempre fueron las olvidadas en las distintas normativas que se han ido sucediendo.

En un mundo globalizado y dominado por la comunicación, el aprendizaje de idiomas es un elemento fundamental para garantizar un mejor acceso al mercado de trabajo, no podemos por menos que luchar por garantizar para este tipo de enseñanzas una red pública suficientemente amplia que permita su estudio a cualquier persona sea cual sea su condición social, especialmente en estos tiempos en que los vientos de la privatización se ciernen sobre este tipo de estudios.

Las Enseñanzas Artísticas llevan varias décadas con un vacío normativo importante que ha culminado con la indefinición en la que se encuentran en estos momentos las titulaciones superiores.

Debemos incrementar nuestros esfuerzos para que se llenen las lagunas normativas existentes y que los títulos superiores sean titulaciones universitarias.

Debemos luchar por la consolidación y ampliación de la oferta pública y gratuita de las enseñanzas artísticas elementales, coordinada entre todas las administraciones educativas.

Debemos seguir haciendo esfuerzos para estimular la creación de centros integrados de enseñanzas de música y danza y régimen general para facilitarle al alumnado la simultaneidad de ambas enseñanzas.

9.3.2.2. La autonomía de los centros

El concepto de autonomía de los centros escolares aparece en nuestro país ligado al proceso de transferencias de las competencias en educación a las CCAA. La autonomía de los centros, como instrumento para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, se convierte así en un tema recurrente en las Leyes educativas del periodo democrático. Desde la FECCOO hemos defendido la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, en la medida que permite una mayor intervención de la comunidad educativa en la toma de decisiones y favorece la participación social, profesional y familiar en la tarea colectiva del hecho educativo.

No obstante, debe tenerse en cuenta que, en el actual contexto político caracterizado por una drástica reducción del gasto social, a la que se unen propuestas y políticas privatizadoras que cuestionan activamente y ponen en peligro los servicios públicos, el concepto de autonomía escolar viene siendo utilizado desde posiciones conservadoras para justificar medidas y actuaciones que en modo alguno contribuyen a fomentar el modelo de Educación que nuestro sindicato defiende.

Desde esas posiciones conservadoras de quienes actualmente ostentan el poder político en nuestro país, se tiende a considerar la educación como un bien individual y a concebir el servicio educativo como un producto sujeto a las leyes del mercado, donde la competencia entre los

centros y la libertad de elección serán los elementos que básicamente contribuyan a la calidad del sistema. En esta lógica mercantil, el concepto de la autonomía de los centros se vincula a la llamada libertad de elección, presentándose ambos como los instrumentos perfectos para contribuir a la calidad del sistema, sobre la base de una diferenciación competitiva de los centros a la hora de vender a los consumidores su producto educativo. Pero también, en esta lógica perversa, el problema de la calidad educativa tiende a reducirse al binomio comercial de qué me puedes ofrecer/qué te puedo pagar. Por el contrario, la FECCOO siempre ha considerado la educación como un bien público que debe asegurarse a toda la ciudadanía a través de una oferta pública potente, donde la autonomía será el instrumento adecuado para facilitar la adaptación de cada centro a su entorno y a su realidad, a fin de lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de todo el alumnado, sin exclusión alguna.

La FECCOO, de acuerdo con su concepción de la educación como derecho fundamental y servicio público, defiende un modelo de autonomía que garantice el equilibrio entre la capacidad de decisión de los centros para elaborar proyectos educativos propios y proyectos institucionales de carácter colectivo. En el marco normativo y en línea con este concepto de autonomía, la legislación educativa debe establecer un conjunto de elementos comunes que ampare y garantice en todos los centros los principios de calidad y equidad que han de presidir el sistema educativo de las sociedades democráticas.

Por tanto, discrepamos profundamente de un concepto de autonomía fundamentado en la elaboración de “proyectos educativos de calidad que podrán suponer la especialización de los centros en los ámbitos curricular, funcional o por tipología del alumnado...”, una autonomía centrada, simultáneamente, en la potenciación de la figura y atribuciones del director del centro que se consigue anulando la capacidad de decisión del propio centro en su elección y desfigurando a los consejos escolares de los centros públicos, que se convertirían en meros órganos consultivos, y que alcanza su máxima expresión en la capacidad de selección de su alumnado, e incluso de personal, en los llamados “centros de excelencia”.

Desde esta posición no podemos aceptar:

- Que la autonomía pedagógica y organizativa sea utilizada para incrementar las desigualdades entre los centros. Rechazaremos las medidas concretas que las administraciones educativas planteen en este sentido: centros de excelencia, oferta con especialización curricular y de alto nivel, o cualquier otra medida o actuación que, de manera directa o indirecta, utilice la autonomía para seleccionar previamente o para segregar al alumnado, puesto que no es lo mismo adaptar el centro y el currículo al alumnado, que utilizar esta adaptación para rechazar o discriminar a determinado tipo de alumnado.
- Que, en nombre de la autonomía económica, la administración delegue en los centros escolares financiados con fondos públicos la responsabilidad en la obtención de recursos. La educación es un derecho fundamental que la administración no solo ha de asegurar en condiciones de igualdad, sino que está obligada a compensar en los casos en que se produzcan desigualdades.
- Que se utilice y desvirtúe la autonomía para cuestionar la obligación del Estado y de las CCAA de realizar una programación general de la enseñanza en condiciones óptimas, ni que sea esgrimida para dejar a las leyes del mercado la planificación de la oferta de puestos escolares.
- Que la autonomía sea utilizada para que la dirección de los centros públicos sea designada total o mayoritariamente por las administraciones, que sus miembros formen un cuerpo segregado del profesorado, y que su mandato sea hasta su jubilación o traslado, así como para otorgarle determinadas competencias, en relación con la selección del profesorado o de otros profesionales de la educación, introduciendo en los centros públicos métodos de elección de personal propios de la empresa privada que pueden conducir al clientelismo.
- Por todo ello, la FECCOO plantea que la autonomía de los centros debe ir vinculada a los siguientes planteamientos y actuaciones:
 - Un marco legal claro que asegure y refuerce el papel del Estado y de las CCAA en la prestación de los servicios públicos y garantice los principios de igualdad, gratuidad, laicidad y no discriminación.

- La creación de distritos educativos y la potenciación de los consejos escolares municipales para posibilitar una planificación y coordinación de los centros educativos ubicados en su zona.
- La existencia de unos parámetros de máximos y mínimos que garanticen por ley la transparencia de gestión y definan el marco competencial propio que corresponde a los centros escolares.
- El establecimiento de una normativa común que garantice la participación de la comunidad educativa. La elección de la dirección debe corresponder al consejo escolar y debe recaer, prioritariamente, en profesorado del propio centro. Las decisiones colectivas son imprescindibles para que puedan ser asumidas y desarrolladas con éxito, por lo que el consejo escolar y el claustro deben recuperar las competencias que les han quitado, siendo rechazables las propuestas intervencionistas y autoritarias que despojan a estos órganos de sus funciones decisorias.
- Rechazamos la profesionalización de la función directiva, dado que llevaría a una jerarquización y provocaría problemas de relaciones laborales y pedagógicas.
- Ante la ausencia de candidato o candidata a la dirección o de que los presentados no superen el proceso de selección, la administración vendrá obligada a realizar un nombramiento: por no más de un año y ha de ser miembro del claustro; elegida entre las personas de mayor experiencia y consenso.
- El fomento de un modelo de inspección educativa que disponga de una formación adecuada para ejercer y priorizar las funciones de asesoramiento, evitando que se dedique exclusivamente a controles burocráticos y sancionadores. La inspección debe ser una institución fundamentalmente de carácter técnico, con funciones de supervisión pedagógica y organizativa, de participación relevante en la evaluación de los centros, los programas y los servicios; y para que estas funciones sean desempeñadas con una objetividad reconocida, debe hacerse desde la independencia de su máximo responsable y del conjunto de la organización inspectora.
- La puesta en marcha de procedimientos adecuados de evaluación como responsabilidad compartida entre los centros y las adminis-

traciones. Al propio tiempo, ha de garantizarse que la finalidad de las evaluaciones generales o de diagnóstico, tras su obligado análisis en los centros y en las distintas instancias territoriales de participación educativa, sea la de orientar y mejorar la tarea docente, y que en modo alguno sea utilizada para realizar una clasificación de los centros o para valorar resultados individuales fuera de contexto.

9.3.2.3. La educación en valores. La escuela coeducativa, integradora, crítica y plurilingüe

Desde la consideración que venimos defendiendo, de una educación integral que prepare al alumnado para su construir su propia personalidad y su propio proyecto de vida con plena participación en el contexto social en el que vive, la educación de los valores es un aspecto primordial del currículo escolar que no puede quedar sin la correspondiente planificación a todos los niveles. Esta educación integral supone pretender que el alumnado desarrolle tanto la capacidad intelectual o cognitiva como sus capacidades afectivas, sociales, corporales y morales.

Puesto que la escuela educa moralmente, con o sin intención, es necesario que los valores que se transmitan sean los que obtengan el máximo consenso social, huyendo de éticas privadas, individuales o de grupos particulares. Es, por tanto, necesario que la educación que se imparte en centros públicos, así como en centros sostenidos con fondos públicos, sea una educación laica, de forma que ninguna creencia religiosa se utilice ni como adoctrinamiento ni como motivo de discriminación o de obtención de privilegios, asegurando el respeto por las creencias individuales de todos sus componentes.

Los valores, por tanto, no pueden ser otros que los derivados de la Constitución, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como de los que constituyen la base de una ciudadanía democrática: la libertad, la democracia, la igualdad entre los sexos, la solidaridad, el respeto

a la diversidad, la tolerancia, la no violencia... serán los aspectos fundamentales que permitirán la formación de mejores personas y mejores ciudadanas y ciudadanos. En el contexto actual de crisis económica y de ataque a un modelo social solidario por parte de los poderes económicos, es necesario que la escuela transmita valores ligados a crear una conciencia crítica frente al discurso dominante y a tomar conciencia de la capacidad transformadora de las personas y de la sociedad.

Como sabemos, la histórica posición del PP en este terreno ha sido la de rechazar que la escuela deba atender estos aspectos desde una óptica que no sea la particular de la religión católica. El Concordato de 1979 del Reino de España con la Iglesia Católica es uno de los obstáculos que impide la plena laicidad de la enseñanza pública. A partir de él, la Iglesia Católica goza de privilegios sobre el Estado en general y la educación pública en particular en forma de la obligatoriedad, en todos los planes educativos de Primaria y Secundaria, de incluir la enseñanza de la religión católica, cuyos docentes y contenidos son fijados al margen de los intereses del Estado. Ninguno de los gobiernos en el poder desde 1979 se han enfrentado con firmeza a las imposiciones de la Iglesia y de este acuerdo.

Esta defensa a ultranza de los presupuestos de la religión católica hace que el PP se oponga a la implantación de los contenidos que aborda la asignatura Ciudadanía y Derechos Humanos. La reciente reforma de algunos contenidos de esta asignatura, retirando de ella todo lo que se refiere a la formación de los afectos y las relaciones afectivas y sexuales, no ha dejado satisfechos a los sectores educativos afines, por lo que la actual propuesta de reforma educativa elimina la mayoría de los contenidos relacionados con la ciudadanía y los derechos humanos mientras que, por el contrario, ensalza desde las primeras edades otros “valores” como el emprendimiento empresarial.

Un aspecto primordial de la educación en valores que defendemos es la igualdad entre los sexos, para lo cual es esencial la agrupación de alumnas y alumnos en los mismos centros y aulas.

La enseñanza mixta es un valor democrático de nuestra sociedad que ha favorecido amplios niveles formativos de la ciudadanía, siendo especialmente relevantes los progresos de las mujeres. También ha supuesto una mejor formación para la convivencia entre los sexos, así como la relevancia de la igualdad entre ellos, al mantener un único currículo para ambos.

Asistimos, sin embargo, en determinadas comunidades autónomas, a un refuerzo de los centros educativos que segregan a su alumnado en función del sexo. Por un lado, se crean nuevos centros de esas características que, si bien no discriminan en función del sexo, dado que la LOE, en su artículo 84.3, lo prohíbe, sin embargo, separan al alumnado por esa razón, en aulas o edificios. Por otro lado, si bien algunos tribunales de justicia han validado la concesión de conciertos a los centros segregados, hay que resaltar las recientes sentencias del Tribunal Supremo declarando la ilegalidad de esta concesión, ratificando así la posición de la FECCOO. Sin embargo, estos centros cuentan con el apoyo del PP y, en la medida en que este partido ha incrementado su poder autonómico y estatal va a seguir propiciándolos, estableciendo, si es necesario, cambios en el propio redactado de la máxima ley educativa, lo que contará con el máximo rechazo de esta Federación.

Ahora bien, la enseñanza mixta que tenemos en nuestros centros educativos tiene una serie de déficits en relación con la coeducación, pues sigue manteniendo unos contenidos androcéntricos, unos libros de texto donde perviven los estereotipos de género, una práctica educativa que, por lo general, no planifica la actividad en contra de la discriminación de las mujeres y a favor de la igualdad de los sexos...

La FECCOO defiende una educación integral en la que la educación en valores sea un eje transversal de todo el currículo educativo, a la que se dedique el necesario tratamiento. Seguirá luchando en contra de que los centros educativos segreguen de una u otra manera al alumnado. Estos centros, aunque se manifiestan favorables a la igualdad de los sexos, hacen gala de ofrecer una educación “diferenciada”; ahora bien, una educación diferenciada solo puede generar diferencias entre los sexos. También seguirá

reclamando la práctica de una escuela coeducativa que recoja los valores positivos que ha desarrollado cada género e imparta una misma educación integral a chicos y a chicas, que haga explícito su trabajo por la igualdad.

La FECCOO mantiene:

- La importancia de la formación en valores, tanto los que pretenden fomentar una ciudadanía democrática, como los que buscan el desarrollo afectivo, emocional y sexual de alumnas y alumnos.
- La necesaria planificación de estos aspectos curriculares, de manera que su tratamiento no quede al albur de que la ocasión lo permita. Objetivos, contenidos y métodos de evaluación deben establecerse como el resto de los elementos curriculares.
- La defensa de una educación laica y la exigencia de la derogación de los Acuerdos con el Estado Vaticano. La religión tiene que dejar de formar parte del currículo y del horario lectivo.
- La defensa de una educación para la paz y la participación democrática.
- El rechazo al establecimiento de conciertos con los centros educativos que segregan de una u otra forma al alumnado en función de su sexo.
- La exigencia del cumplimiento de la sentencia del Tribunal Supremo, retirando los conciertos a todos los centros que segreguen al alumnado por sexo.
- El Estado debe promover una educación igualitaria para chicas y chicos, que sienta las bases de unas relaciones sociales en igualdad. Para ello, la escuela mixta es una condición básica y fundamental.
- La práctica de la coeducación en todos los centros educativos, lo que supone, entre otras cuestiones, el rechazo al androcentrismo del currículo educativo y la incorporación al mismo de las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia en todos los campos del saber humano y una orientación formativa y profesional no estereotipada en función del sexo.
- La potenciación de programas de igualdad en todos los centros sostenidos con fondos públicos, que, bajo la supervisión efectiva de una inspección educativa previamente formada para ello, oriente en este sentido los materiales curriculares, la organización de los centros y las prácticas del profesorado.

- La exigencia de que todos los centros educativos respeten la diversidad afectivo-sexual, promoviendo una educación sexual que supere los contenidos heterosexistas actuales y estableciendo mecanismos con las administraciones educativas para que se ofrezca a todos los profesionales y a las AMPAS programas de formación en prevención de la LGTBfobia.

La FECCOO, además, defiende una educación crítica, plurilingüe y transformadora, por lo que reclamará el respeto, dentro del estado plural, de las lenguas cooficiales autonómicas y de las señas de identidad de cada nacionalidad reconocida en la Constitución, así como políticas e instrumentos educativos que aseguren la promoción de actitudes favorables en el alumnado respecto a la diversidad lingüística, social y cultural que convive en el marco del Estado. Para conseguir dichos objetivos será imprescindible articular la introducción de prácticas educativas en el marco escolar –no necesariamente curriculares– que estimulen actitudes positivas respecto a las lenguas cooficiales, los rasgos históricos, culturales y las características sociales de las diversas comunidades y nacionalidades que conforman nuestro país.

9.3.2.4. Los profesionales de la educación

1. Perfiles profesionales para un sistema educativo de calidad. La formación inicial y la selección del profesorado de las etapas anteriores a la universidad

Aunque son múltiples los factores que inciden directamente en la calidad de la enseñanza, desde todos los ámbitos de opinión y desde cualquier perspectiva ideológica existe un consenso generalizado en señalar que el profesorado es elemento clave para alcanzar los objetivos y los fines que se asignan a la educación.

El nuevo escenario social, económico y cultural que se ha producido en nuestra sociedad influye en la actitud del alumnado y de las familias respecto a la institución escolar, afectando de manera directa a la función docente.

En este contexto aparecen como factores esenciales un modelo de formación inicial que incida en la práctica docente y una adecuada selección de los candidatos a docentes en la que se valore principalmente las capacidades pedagógicas.

En consecuencia, el modelo universitario de formación inicial del profesorado debe tener en cuenta que la práctica docente ha abandonado desde hace tiempo la concepción de la enseñanza como mera instrucción, para concebirla enmarcada en el contexto específico de cada centro escolar, con una visión de educación integral del alumnado como personas, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla hoy en un mundo de medios tecnológicos cada vez más potentes.

Esta realidad exige al profesorado una preparación específica sobre nuevos aspectos educativos, una reflexión constante sobre la propia práctica docente y unas habilidades más amplias para aplicar estrategias plurales que le permitan desarrollar con éxito su actuación docente.

Desde esta perspectiva la FECCOO considera que la formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos, además de los conocimientos inherentes al grado específico que cursen, debe posibilitar:

- Una sólida formación pedagógica que posibilite la atención diversificada a un alumnado cada vez más diverso en cuanto a origen familiar, social y cultural y en cuanto a capacidades e intereses.
- Una preparación que facilite la innovación educativa en los centros, que promueva el trabajo en equipo y que fomente una actitud positiva y creativa hacia las nuevas exigencias culturales y pedagógicas.
- Un conocimiento de las buenas prácticas docentes que debe formar parte del programa formativo de los futuros docentes.
- Unos másteres pedagógicos que garanticen una formación pedagógica especializada, cuya base sea la práctica docente, primando esta sobre los contenidos curriculares específicos y con unas tasas públicas que garanticen la igualdad de oportunidades.

- Una adecuada coordinación de los centros educativos con los departamentos didácticos universitarios. El profesorado de los centros escolares, especialmente el de aquellos centros que desarrollan planes de innovación educativa, debe participar activamente en la planificación de la formación y en la propia formación del futuro docente.
- Una preparación adecuada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y en el uso de los idiomas.

Consideramos que los anteriores aspectos son necesarios para una buena práctica docente en todos los centros educativos de nuestro país, independientemente de su titularidad. Además, hay que tener en cuenta que la administración educativa ha planteado abordar un nuevo sistema para la selección del profesorado de los centros públicos, que está directamente relacionado con su concepción de una educación de calidad.

Las declaraciones de algunos responsables políticos han pretendido cargar sobre el profesorado la responsabilidad de las carencias, disfunciones o deficiencias del sistema escolar, arguyendo, en algunos casos sin tapujos, que lo que no funciona en el sistema se debe a la falta de preparación o a la poca profesionalidad de un colectivo docente mal seleccionado, donde no están los mejores.

En el momento actual resulta irónico que, al tiempo que se generalizan los recortes del gasto educativo, y el acceso prácticamente cerrado mediante la congelación de las oposiciones, con merma evidente y acelerada de la calidad del sistema, se continúe hablando de la selección de los mejores, mientras que, por Decreto-Ley, se incrementa al profesorado el horario de docencia directa y se amplían las ratios clase/profesor, disminuyendo drásticamente el cupo de profesorado en los centros escolares, sin otro criterio que el del recorte de la inversión en educación.

En el escenario que hasta aquí hemos descrito, en el que la formación del profesorado y su selección viene siendo utilizada de manera perversa, cuando no denigratoria, ante la sociedad, consideramos la conveniencia

de precisar qué entendemos por los mejores docentes y cuáles son las competencias que deberían poseer y demostrar en un proceso selectivo las personas que aspiran a formar parte de los cuerpos docentes.

Los mejores, en cualquier profesión, son las personas que realizan bien su labor. En concreto, la profesión docente debe estar directamente relacionada con las finalidades que la sociedad democrática otorga a nuestro sistema educativo y que están orientadas, entre otros fines y según la legislación vigente, al pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado para la adquisición de conocimientos, hábitos intelectuales y técnicas de trabajo y, en suma, para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa en la vida económica, social y cultural.

Por ello, la FECCOO defenderá un sistema de selección que permita demostrar, además de los conocimientos –ya acreditados por la titulación requerida–, las competencias necesarias para llevar a cabo la tarea educativa. El tipo de evaluación selectiva no requiere poner más dificultades en la selección, ni *hacer más difícil la oposición* para que entren los *mejores*, sino hacerla más eficaz para seleccionar buenas candidatas y candidatos de cara a la labor educativa que tendrán que desarrollar. Un sistema justo y equitativo de acceso a la función pública docente en la que se garantice la profesionalidad de los seleccionados y la contribución a un sistema educativo de calidad.

En este sentido, para CCOO, el sistema de ingreso a la función pública docente debe ajustarse al modelo de un concurso-oposición basado en los siguientes principios básicos:

- Las capacidades didácticas y pedagógicas de los aspirantes serán la base del proceso selectivo. Entre estas capacidades deben incluirse el trabajo en equipo, la empatía con el alumnado, la organización del aula, la planificación y la aplicación de buenas prácticas.
- Los instrumentos para evaluar los conocimientos de la materia a enseñar deben permitir valorar, fundamentalmente, la capacidad de estructu-

ración y elaboración, al tiempo que proporcionan información sobre la actualización del opositor.

- Los actuales temarios deben revisarse a fin de renovarlos y reducirlos, de modo que incluyan los elementos esenciales de la especialidad y los conocimientos y habilidades propios de la profesión docente que se pretende ejercer.
- La experiencia docente debe ser reconocida, como ocurre en todos los ámbitos del mundo laboral, garantizando el equilibrio necesario para posibilitar el acceso a los candidatos que no tengan experiencia docente previa.
- La fase de práctica docente debe cobrar mayor peso y no ser un mero trámite administrativo del proceso de selección. En esta fase se debería valorar el grado de implicación y compromiso para asegurar el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad y la capacidad para gestionar ambientes de aula complejos y multiculturales y dirigir al alumnado hacia un aprendizaje comprensivo y sólido.

Estos mismos principios deben ser los elementos básicos para el acceso a la docencia en todos los centros educativos. En el caso de los centros concertados las administraciones educativas velarán, además, por que la contratación responda a los principios de mérito, capacidad y publicidad previstos en la LODE, con participación efectiva del consejo escolar del centro y de la representación de las trabajadoras y trabajadores.

2. Perfiles profesionales y formación inicial en el Personal de apoyo educativo, socioeducativo y de administración y servicios (PSEC)

No se cuestiona en los centros educativos la tarea que realiza el personal de apoyo educativo, socioeducativo y de administración y servicios en la labor educativa que llevan a cabo con el alumnado, ni tampoco en la gestión y dinámica de los servicios que se prestan en los mismos.

Pero, son muchos los factores que han influido para que nuestros colectivos de profesionales de atención al alumnado y de administración y

servicios, tengan que adaptar su perfil profesional a las funciones reales que realizan en los centros educativos. Asimismo esas funciones deben ser reflejadas en la definición de categorías profesionales de los respectivos convenios.

Dichas funciones deberán ser adaptadas al catálogo nacional de las cualificaciones profesionales que está en vigor desde el año 2002, año en el cual se aprueban los primeros módulos que configuran las familias profesionales, estructura básica del catálogo y que nos permite reordenar un gran número de categorías que, en el transcurso de estos años, han quedado obsoletas.

La realidad de este personal (PSEC) es heterogénea en las diferentes comunidades autónomas y también es distinta para cada una de estas categorías profesionales, si bien, en algún caso sí se ha conseguido ya esa adaptación profesional. Pero podemos constatar que después de las transferencias educativas, cada comunidad ha ido dando soluciones a esta situación, en función de nuestra capacidad de negociación y de la disponibilidad presupuestaria.

Es común en las mesas de negociación que la FECCOO impulse, en el marco del respectivo convenio colectivo, la reclasificación de algunas categorías profesionales, que han quedado obsoletas y respondían a un modelo de centro educativo de décadas pasadas.

Para el personal de nuevo ingreso y la promoción debemos plantear la exigencia de una titulación profesional más específica que las requeridas hasta la fecha actual.

Como ejemplo de esa especificidad están los profesionales que atienden y apoyan al alumnado con necesidades educativas específicas y en la educación infantil, que están empezando a convertirse en el colectivo mayoritario del PSEC en muchos ámbitos y autonomías, para cuyo trabajo se requiere ya una mejor especialización y profesionalización, ya

que el desempeño de su tarea contribuye a una mejora de la calidad de la educación, y contribuyen también en la mejora de la calidad en la atención a este alumnado. Existen ya módulos de Formación Profesional y grados muy adaptados a su trabajo y recogen, casi en su totalidad, las funciones que se realizan.

No podemos ser sólo meros recursos educativos, debemos exigir una formación como trabajadores que ayudan, colaboran y apoyan al profesorado y trabajan en los servicios complementarios que se prestan en los centros educativos que contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y posibilitan el buen funcionamiento de los citados centros.

En todas las categorías profesionales también tenemos módulos profesionales de Grado Medio o Grado Superior que recogen las tareas que se realizan en los centros educativos en las distintas funciones que desempeña el personal no docente que trabaja en el centro. Nos referimos al personal de comedores escolares, de apoyo administrativo, de control de información, de biblioteca, de limpieza de edificios, de residencias escolares, monitores y de nuevas tareas que surgen en los centros, como de mediación del alumnado o de convivencia.

Para funciones en las que se requiere un título oficial de grado deberá adaptarse una formación específica para el trabajo en los centros, una formación que facilite el trabajo en equipo, la innovación en las técnicas utilizadas, el reciclaje profesional y la coordinación con el equipo educativo.

Nos encontramos en muchas ocasiones con que este servicio está externalizado y la integración de estos profesionales presenta mayores dificultades. Algunos de esos problemas pueden ser compartir más de un centro educativo o bien prestar el servicio en un centro que depende de otra administración o de una empresa privada.

Para lograr este objetivo, nos proponemos iniciar todo un trabajo de negociación y estudio y ya tenemos precedentes de cómo se ha realizado

esa adaptación profesional a la nueva titulación, exigida en la Ley de Educación: nos referimos al nuevo Módulo Superior en Educación Infantil.

Hemos dado solución a la exigencia del nuevo título a través de la ley de acreditaciones profesionales, cuya puesta en práctica ha supuesto el reconocimiento del tiempo trabajado para la parte práctica del título. Para la permanencia en el puesto de trabajo, en aquellos casos en que no fuera posible la obtención de este título, por múltiples dificultades, se ha adaptado el puesto de trabajo, caso de la comunidad de Andalucía, experiencia que podemos tomar en consideración. Este mismo modelo, con reconocimiento y acreditación de la experiencia profesional, debe permitir la mejora de la cualificación y la obtención de la titulación requerida en otras categorías profesionales y, en especial, en los servicios socioeducativos que atendemos desde el sindicato.

Sobre el proceso de acreditación profesional que nos permite la ley de cualificaciones se han realizado ya numerosas jornadas de estudio y de trabajo interno por parte de la FECCOO y se continuará en esa dirección en esta nueva etapa.

En el caso de los centros públicos, la formación inicial para acceder al puesto de trabajo en los grupos profesionales C1, C2 y agrupaciones profesionales ha sido la exigencia de titulación mínima para cada uno de ellos como establece el Estatuto Básico del Empleado Público –antes, la Ley 30/84 de la Función Pública–, marco legal que no es de aplicación como empleados de las administraciones educativas.

El modelo de acceso a la función pública para estas categorías ya viene determinado en el Estatuto Básico del Empleado Público y es, en casi todas las comunidades autónomas, el concurso-oposición con carácter preferente y mayoritario en las administraciones públicas de las comunidades autónomas y de la Administración General del Estado, viene ya impuesto el porcentaje máximo para el baremo del tiempo de trabajo prestado en la misma, por numerosas sentencias judiciales.

Se establecen otras modalidades de acceso que también permite el Estatuto Básico del Empleado Público como son el concurso de méritos y la oposición sin baremo de méritos por el tiempo trabajado.

La consecución de este trabajo de cualificación de perfiles profesionales mejorará la calidad de los servicios que se prestan en los centros educativos públicos; es la defensa que lleva a cabo la FECCOO y Comisiones Obreras de “Defensa de los Servicios Públicos”.

Los servicios educativos y complementarios que se prestan en los centros educativos son imprescindibles para lograr una mayor y mejor equidad e igualdad del alumnado que utiliza estos servicios y en mayor medida en las primeras etapas de la educación, en alumnado con riesgo de exclusión social y en la educación temprana.

3. Propuestas para un estatuto docente

Cualquier análisis riguroso que se pretenda realizar de un sistema educativo debe prestar una atención especial a la situación de sus docentes y cualquier propuesta de mejora que se haga tiene que incidir específicamente en ellos.

Diversos estudios internacionales avalan la idea de que el funcionamiento y los resultados de un sistema educativo dependen en buena medida de la preparación y la actuación profesional de su profesorado (Informe McKinsey, Asociación Internacional para el logro Educativo I.E.A).

Las propuestas de mejora sobre el profesorado deberían ir encaminadas a la consecución de los siguientes objetivos básicos:

- Establecer un buen sistema global y coherente de formación con un claro alineamiento entre la formación inicial y la permanente, dentro del esquema general del aprendizaje-formación a lo largo de la vida.

- Evaluar, adaptar y mejorar el sistema de formación para que asegure permanentemente una doble misión, por un lado, que permita preparar a buenos candidatos a la docencia y por otro que ofrezca a todos ellos buenas posibilidades de formación continua para mejorar su capacitación y permitirles la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y recursos para innovar en su trabajo.
- Adoptar mecanismos adecuados de selección de los nuevos docentes y ayudarles en sus inicios profesionales (“inducción profesional”).
- Diseñar en consenso con el profesorado y sus representantes sindicales un buen sistema de incentivos laborales y profesionales. Y todo ello sin olvidar que su actuación estará también condicionada por los recursos con que cuenten para desarrollar la tarea docente, entre los que cabe destacar el trabajo llevado a cabo por otros profesionales que colaboran en la educación.

Propuestas:

Sobre la formación inicial

- Facilitar una formación inicial mucho más ligada a la práctica docente y conectarla con la formación permanente.
- Mejorar la coordinación entre las Consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas y las universidades para armonizar la oferta formativa.
- Sistematizar la realización del Practicum en los centros educativos, definiendo con claridad el plan formativo de los estudiantes en prácticas: tiempos, criterios para la selección de centros y tutores, para el reconocimiento de la acción tutorial, para la evaluación que se debe realizar desde el centro, para la supervisión del Practicum por parte de los tutores de la universidad.
- Mejorar significativamente la oferta de itinerarios específicos o de menciones, superadoras de las clásicas relacionadas con las áreas curriculares, introduciendo menciones relativas a: atención a la diversidad, implementación de las TICS en los procesos de enseñanza-aprendizaje, organización y dirección escolar.

Sobre los procesos y procedimientos de acceso a la docencia

- Analizar el modelo actual, con la diversidad enriquecedora según las comunidades autónomas.
- Consensuar un modelo que disminuya la ponderación del carácter eminentemente teórico de las pruebas, que aumente la ponderación de las pruebas que posibiliten demostrar la preparación real que se posee para la tarea docente, el carácter puramente formal del periodo posterior de prácticas y la ausencia de una tutoría efectiva en la primera etapa de ejercicio profesional.

Sobre los procesos y procedimientos de la formación permanente

- Rechazar el desmantelamiento progresivo de la red de formación, que se había creado hace décadas y que contaba con centros dotados con recursos humanos y técnicos, llevado a cabo en la mayoría de las comunidades gobernadas por el PP.
- Revisar, actualizar, mejorar el modelo “creación de los Centros de profesores (CEP), CPR; CAPS” con el triple objetivo de potenciar la formación continua del profesorado, constituirse como centros de recursos y favorecer el encuentro entre los profesionales de la educación.
- Crear una potente red de formación más cercana al profesorado que promueva su protagonismo y dé respuesta a las necesidades de formación que ellos manifiestan y el sistema educativo reclama, difunda las mejores prácticas de los centros: organizativas, curriculares, metodológicas, relacionales, de gestión, etc.
- Fomentar la constitución de redes de innovación que tan provechosos resultados han obtenido y están obteniendo en algunas comunidades autónomas, incorporando a ellas a los sindicatos de profesores, Movimientos de renovación pedagógica, etc.
- Combinar la formación permanente del profesorado con el apoyo a los centros docentes para que se conviertan en instituciones capaces de aprender y de mejorar a partir de la actividad de sus miembros.
- Diversificar la oferta formativa: cursos, seminarios, jornadas, formación en centros.

Sobre el diseño, en consenso con el profesorado y sus representantes sindicales, de un buen sistema de condiciones e incentivos laborales y profesionales

- El sistema educativo tiene que ofrecer al profesorado una “carrera profesional” estimulante y con suficientes incentivos.
- Posibilitar el “progreso profesional” sin necesidad de cambiar de etapa o nivel educativo. Se trataría de reconocer e incentivar el trabajo bien hecho por los docentes, dándoles la oportunidad de seguir realizándolo.
- Reconocer el compromiso profesional adoptado por los docentes, tanto en lo que se refiere a las responsabilidades desempeñadas, a las tareas llevadas a cabo, a la población estudiantil atendida o a las dificultades de su desempeño.
- Establecer mecanismos que contribuyan al reconocimiento social de la profesión docente, contruidos de manera que eliminen la disonancia en la percepción, pues el profesorado considera que la profesión docente tiene muy escasa consideración social, mientras que las encuestas de prestigio profesional reiteran que se trata de una de las profesiones que los ciudadanos más valoran.
- Los centros escolares actuales necesitan contar con una diversidad de perfiles laborales que llevan a cabo servicios educativos y complementarios, con frecuencia de cierta complejidad. Su presencia es en España inferior a otros países desarrollados, situándonos por debajo del 70% del valor medio de la OCDE en recursos destinados a este tipo de personal educativo, pero no docente.
- Organizar de una manera sistemática estos servicios de apoyo y complementarios en las escuelas. Integrándolos adecuadamente en la actividad escolar y delimitar su lugar preciso, sin olvidar los perfiles tradicionales de aquellos profesionales no dedicados a tareas docentes, que se encargan de funciones administrativas, de la información, la vigilancia y el control de los centros, a los que habitualmente se engloba bajo la denominación de personal de administración y servicios.

Propuestas para un estatuto docente

El estatuto debería ser la fórmula jurídica que regule el conjunto de derechos y deberes de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza pública. Además de definir los perfiles profesionales adecuados para el servicio público educativo, debe establecer tanto las obligaciones que se contraen con él como las condiciones en las que se desempeña la profesión y los requisitos y la formación necesaria para acceder a la misma.

El estatuto debe plantearse dentro de un marco estratégico que, contemplando las transformaciones sociales que se han producido en los últimos años, tenga como referencia los objetivos y finalidades que otorga nuestra sociedad al sistema escolar. También debe abordar con coherencia la situación profesional de los y las trabajadores de la enseñanza, definiendo los rasgos fundamentales que configuran nuestro desempeño profesional. En este sentido, debe estar en consonancia con los cambios legislativos que se produzcan en el sistema educativo.

Tendría que ser de aplicación a todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza pública cuya actividad laboral tenga, directa o indirectamente, carácter docente, independientemente del nivel educativo en el que desarrollen su labor y de la duración de su contrato o nombramiento, es decir en todo aquello que coincida con la actividad educativa del centro.

Debería recoger, por tanto, las líneas básicas de actuación de los profesionales no docentes que serían posteriormente desarrolladas en sus respectivas comunidades.

Los funcionarios docentes pertenecemos a cuerpos estatales por lo que el estatuto tendrá que aplicarse a los colectivos antes descritos en todas las comunidades que conforman el Estado español.

De ello se deriva que su contenido será de carácter básico para todo el Estado, siendo el marco de referencia para las normas que posteriormente

puedan elaborar las comunidades una vez que el estatuto haya sido aprobado por las Cortes Generales. Por ello, el estatuto docente deberá preservar el equilibrio necesario entre los perfiles que definen la profesión docente, que son únicos (los mismos para todo el Estado) y la especificidad que aporta la región en que se ejerce.

El estatuto docente tiene que regular todas las competencias estatales: el acceso a la función pública, la configuración de los cuerpos de funcionarios, la estructura del sistema retributivo, los derechos sindicales, los sistemas de promoción y carrera profesional, los concursos de traslados y movilidad, la seguridad social, la jubilación y el sistema de clases pasivas, los concursos a puestos en el exterior, etc.

Actualmente ya hay diferencias entre las condiciones laborales de los docentes de las distintas comunidades. Es la consecuencia lógica del sistema tan descentralizado que tenemos, pero no sería bueno que se iniciara una carrera diferenciadora y segregadora.

Entendemos que es posible y deseable que siga habiendo políticas de Estado para la función docente, como corresponde a políticas solidarias y realmente progresistas siempre defendidas desde CCOO. Y han de estar basadas tanto en la homologación interterritorial como en el respeto a las competencias y en el consenso entre las administraciones educativas. Y este consenso institucional tiene que ser permanente, casi con carácter de norma.

La educación no debe de ser un campo de lucha entre los partidos políticos. Es necesario consensuar una base o estructura común sobre la que los partidos gobernantes puedan desarrollar sus legítimas políticas partidarias, pero sin cambios de todo el sistema cada cuatro años. Otro objetivo del estatuto será evitar que haya 17 sistemas funcionariales y educativos totalmente distintos. Tienen que ser reconocibles y homologables. Eso será bueno para todos.

Por ello el estatuto docente ha de ser básico porque sea para todos y todas, no de mínimos. No entendemos como organizaciones sindicales piden un estatuto (o cualquier otra norma, acuerdo o convenio) de mínimos. Cuanto mejores sean las condiciones que se consigan en el estatuto docente mejor será para todos. Tiene que establecer un umbral suficientemente digno para todos y todas las docentes del Estado. Y cuanto mejor sea, mejor para todos. Más fácil será mejorarlo después en cada comunidad. La experiencia nos indica que tanto para los países como para los colectivos o las personas es más difícil salir del pozo que mejorar desde una buena posición.



www.fe.ccoo.es

CCOO
enseñanza