

Coordinado por:

Montserrat Milán, secretaria de Política Educativa de FECCOO, y **Miguel Recio**, responsable del Gabinete de Estudios de CCOOTextos basados en el libro verde *Más y mejor educación para tod@s. La propuesta de CCOO*.

1 2 3 4 5 6 7 8

Carácter recentralizador, políticamente, frente a las comunidades autónomas

El proyecto de ley introduce cambios profundos en el modelo de distribución de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas.

PASAMOS de un modelo de competencias compartidas, donde el Estado fija los elementos básicos del currículum, a otro donde el Estado se atribuye competencias absolutas, como son la regulación del contenido total (al 100%), del horario mínimo y de los estándares de aprendizaje de una serie de asignaturas denominadas troncales que son comunes a todo el territorio nacional y que suponen, como mínimo, el 50% del horario escolar del alumnado (ver tabla).

Al establecer para las asignaturas troncales un horario mínimo ampliable por el Estado, y no máximo, se condiciona el horario del resto de asignaturas; es decir, afecta a las de configuración específica y a las de libre configuración autonómica (donde se sitúan las lenguas cooficiales), que pueden quedar relegadas a mínimos, restringiendo enormemente la capacidad de la Administración educativa autónoma para desplegar sus competencias en materia educativa.

Actualmente, el Estado determina el 55% del currículum en las comunidades autónomas con lengua propia y el 65% en el resto. El establecimiento

del porcentaje restante depende de cada comunidad. Esta distribución responde a un modelo de competencias compartidas, acorde con el espíritu del artículo 27 CE, donde se dice que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza, es decir, una normativa básica y de mínimos. Se pretende así que la enseñanza en España sea homologable, no que sea totalmente homogénea. La educación debe y necesita adaptarse a la realidad social y cultural de cada territorio, igual que el centro educativo a su entorno o la práctica educativa a las características de los alumnos y alumnas. Las comunidades autónomas están cumpliendo bien con este cometido, reduciendo las importantes e históricas diferencias territoriales en el derecho a la educación.

Hay que señalar que en la LOMCE esta distribución se mantiene para la Educación Infantil, la Formación Profesional y las enseñanzas artísticas. Pero en el resto de etapas educativas se acaba con un modelo que se ha ido consolidando durante 30 años, rompiendo uno de los equilibrios constitucionales más

LOMCE: 8 puntos para entender sus consecuencias

La LOMCE ha levantado una marea verde de protestas desconocida hasta el momento, poniendo en tela de juicio la gestión del ministro

Wert, a quien se ha acusado de actuar de espaldas a la comunidad educativa. A lo largo de ocho puntos profundizamos en los aspectos más destacados del proyecto de ley, que ya ha comenzado su tramitación parlamentaria, incidiendo en

los aspectos más nocivos para el estudiantado y los profesionales de la enseñanza. El dossier incluye, además, las propuestas con las que CCOO pretende hacer frente a los puntos más controvertidos de la

reforma, demostrando que, si se quiere, otra política educativa es posible.



importantes en el marco de la organización del Estado de las autonomías.

La Administración, está claro, quiere dominar y controlar lo que se enseña y lo que se aprende en todo el territorio nacional. De ahí el control sobre los contenidos. Y de ahí, también, el sistema de evaluaciones finales o reválidas, basado en la creencia –atroz– de que la mejora educativa vendrá de la mano de la presión ejercida por los resultados de las mismas.

Las reválidas únicas para todo el Estado “obligarán” literalmente al profesorado a enseñar concretamente lo que se va a preguntar en las pruebas para no perjudicar la promoción de sus alumnos. En la práctica real no habrá margen para flexibilizar y adaptar los contenidos cuando, en el ámbito de su competencia profesional, los docentes consideren que es mejor hacerlo así. Se compromete, por

tanto, una de las funciones fundamentales de la docencia, que es adaptar la respuesta educativa de los alumnos a sus necesidades educativas reales.

Simplemente controlando el nivel de dificultad de estas pruebas se podría regular el número concreto de alumnos que promocionan, garantizando que sólo llega a los estudios superiores (evidencia manifiesta de la excelencia educativa para esta reforma) un porcentaje determinado. La clasificación resultante de los alumnos entre los que tienen “éxito” (porque la superan) y los que no lo tienen (porque no la superan) es una de las cuestiones más repulsivas de esta reforma. La ley no contempla medidas para quienes, por ejemplo, aprueben todos los cursos y materias de una etapa y luego suspendan una de las reválidas... No pueden repetir porque han aprobado. ¿Qué haremos con estos alumnos?

Por otro lado, tampoco las evaluaciones las van a diseñar ni aplicar los profesores que han dado las clases. Las va a diseñar el Estado y las van a aplicar otros profesores externos al centro. Sólo el profesor que ha enseñado los contenidos es capaz de evaluarlos respetando las características propias del proceso de aprendizaje y de sus alumnos/as, porque los/as conoce, porque sabe cuál es su ritmo y estilo de aprendizaje, porque sabe qué tiene que evaluar y cómo tiene que hacerlo para sacar el máximo partido a la tarea de la evaluación, que no es un control de resultados para establecer un *ranking* de centros.

Aparte de la valoración negativa en el plano pedagógico, los docentes viven esto como una agresión a su competencia profesional. Al fin y al cabo, pierden control y autoridad sobre lo que deben enseñar y cómo deben evaluarlo.

ASIGNATURAS		% HORARIO	Competencias Gobierno	Competencias C. autónoma	Competencias centro docente	
Troncales		Mínimo el 50% del horario (ampliable)	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los contenidos • Horario lectivo mínimo • Estándares de aprendizaje evaluables 	<ul style="list-style-type: none"> • Completar los contenidos • Fijar el horario lectivo máximo • Completar los criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Completar contenidos • Carga horaria de asignaturas 	
Configuración específica	Obligatorias	Mínimo el 50% del horario	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer estándares de aprendizaje evaluables 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Completar contenidos 	
	Optativas			<ul style="list-style-type: none"> • Fijar horario • Completar los criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horaria de asignaturas 	
De libre configuración autonómica	Obligatorias		<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los contenidos • Fijar horario 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer estándares de aprendizaje evaluables 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Completar contenidos
	Optativas				<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los criterios de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horaria de asignaturas



1 **2** 3 4 5 6 7 8

Reduce la participación, suprimiendo competencias del consejo escolar y el claustro

EL PILAR que sostiene el modelo de organización y gestión de los centros públicos incluido en el proyecto 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. 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”.

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 se designa al consejo escolar (un órgano de participación democrática) se sustituye por un modelo de gestión, en el que el consejo escolar es un mero órgano consultivo; la última palabra la tiene el director, al que se le atribuyen las competencias que en la LOE se otorgaban al consejo escolar (art.127 a), b), e), h), i). Además, se hace sin complejos, sin molestarse en disfrazarlas:

“Artículo 132. (...) Son competencias del director:

- i) Aprobar los proyectos y las normas... (proyecto educativo, presupuesto...).
- m) Aprobar la programación general anual del centro...
- n) Decidir sobre la admisión de alumnos...
- o) Aprobar la obtención de recursos complementarios...”.

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 LOE: “Dicho proceso (se refiere a la designación del 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 (art. 134.1). 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 directi-



vos 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, orquesta el conflicto, revisa los valores y redefine el proyecto, pero siempre sobre la base de documentos programáticos de elaboración y aprobación colectivas. El éxito es el resultado de una tarea de todos.

Otro paso atrás es la llamada “especialización curricular” (art. 119.7) que promueve la Administración (no los centros), justificada en que estos “puedan programar una oferta educativa ajustada a sus necesidades...”. Ni los centros ni las comunidades educativas pintan nada.

Se usa la autonomía para esconder una competencia desigual entre centros; para que los poderes públicos escurran su obligación de garantizar el ejercicio del derecho a la educación; para facilitar la selección del alumnado desde la dirección de los centros..., evitando un control social de los fondos y proyectos educativos.

1 2 **3** 4 5 6 7 8

No prevé recursos, consolida los recortes, reduce o mantiene plantillas insuficientes

EN ESPAÑA, el gasto público educativo nunca ha alcanzado, en tanto por ciento del PIB, los niveles de la UE, ni las becas han tenido el peso que tienen en los países europeos. No ha sido ni suficiente, ni, salvo excepciones, sostenido, ni equitativo. Se llegó al 5,1% en 2009, pero hay que recordar que se ha hecho un esfuerzo (se partía del 2,1% en 1975) y que la vuelta atrás de los recortes (un 10% del gasto educativo) está suponiendo y supondrá un retraso en el logro de mejores indicadores educativos.

Las autonomías –que ejercen las competencias en educación y que están reduciendo unas diferencias territoriales en el acceso a la educación que ellas heredaron– dedican entre un 25% y un 30% de su presupuesto a la educación. Pues bien, las nuevas medidas de financiación territorial y la propia LOMCE se están haciendo de espaldas a la situación, por comunidades autónomas, de los

indicadores educativos. Por el contrario, las medidas del PP en materia de recursos educativos se han caracterizado –y la LOMCE quiere continuar– por:

- Desde el punto de vista del ingreso:
 - Desgravaciones para familias con rentas de hasta 120.000 euros anuales, por la compra de chándal, uniforme, etc., con un importe calculado sólo para la Comunidad de Madrid de 80 millones de euros.
 - Descapitalización del sector público: cesiones de suelo público a empresas educativas privadas.
 - Fuertes incrementos de las tasas educativas (Infantil 0-2 y Universidad) o creación de estas para nuevas etapas hasta ahora gratuitas (FP de Grado Superior).
- Desde el punto de vista del gasto:
 - Fuertes recortes, que afectan especialmente a los programas

más compensadores: atención a la diversidad, a refuerzos, dobles, apoyos, etc.

- Limitación del valor compensador de los fondos públicos destinados a becas:
 - pérdida de peso, en su asignación, de los requisitos económicos;
 - exclusión en el acceso a las becas de los alumnos de los centros públicos;
 - exclusión, para su cómputo, de los costes indirectos.
- Incremento constante del número de aulas concertadas, al lado de centros públicos con capacidad de escolarización; ubicación de los conciertos en las zonas de más alta renta. Nuevos conciertos derivados de la concertación de la FP Básica, con un importante coste y pérdida de alumnado en la red pública.

La propuesta de CCOO

LA PROPUESTA aquí es 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, desgravaciones por gastos educativos fuera de centros públicos...) y evite la duplicidad de plazas.
- Que garantice una política de becas suficiente, especialmente en la pre y 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 a atender a colectivos con especiales dificultades en el acceso y pleno desarrollo educativo.
- Que dote a la ley de una Memoria económica, con un compromiso de cantidades para programas y objetivos, en un calendario a corto y medio plazo.



1

2

3

4

5

6

7

8

Rompe con el modelo de normalización lingüística

EL TRATAMIENTO de las lenguas cooficiales en el proyecto de ley ha sufrido varias modificaciones según la versión (y van cuatro, si tenemos en cuenta el texto final remitido a las Cortes Generales). Este es un tema sensible y complejo que se asienta, además, en un variado mapa de sistemas y modelos lingüísticos que responden a la singularidad y complejidad de cada uno de los territorios con lengua cooficial.

Una de las cuestiones más obvias y contestadas ha sido el establecimiento de la lengua cooficial como asignatura de libre configuración autonómica, lo que le confiere, según el grado de trascendencia académica que fundamenta –digan lo que digan– la actual categorización de asignaturas, la característica de ser de las últimas del *ranking*,

a diferencia de la Lengua Castellana, que sí es troncal. Esa diferenciación se sigue manteniendo en el actual texto, sin que hayan “surtido efecto” los intentos de volver a “revestir” de importancia a la asignatura de lengua cooficial a través de la introducción de preceptos confusos en la ley como que “recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura”.

Sin embargo, la más controvertida es la pretensión de que los sistemas en los que las asignaturas no lingüísticas se imparten exclusivamente en lengua cooficial (lo que conocemos como modelo de inmersión) *tengan que tener*, obligatoriamente, una oferta pública equiparable en la lengua oficial de Estado (y si no la hay, la autonomía deberá financiarla en centros privados). Esta previ-

sión comportaría que, *donde no la hay*, se establezca una enseñanza diferenciada (en lengua oficial y en lengua cooficial), optando claramente por el bilingüismo.

En las comunidades con sistemas de inmersión en lengua cooficial generalizados y consolidados, la medida ha sido ampliamente rechazada y contestada por la comunidad educativa y por amplios sectores de la sociedad. Aducen datos contundentes, como la garantía demostrable del dominio de la lengua castellana, con resultados equiparables o incluso mejores que los del resto del Estado. Pero, acaso, lo más importante sea que esos modelos han conseguido desarrollarse en un contexto caracterizado por la ausencia de conflictividad, contribuyendo decisivamente a un alto grado de cohesión social.

La propuesta de CCOO

- Partimos de la premisa de que la lengua de un territorio es un patrimonio cultural de todos y todas.
 - Ni en el marco de una ley orgánica, ni en ningún otro deben clasificarse los saberes, enseñanzas o asignaturas por razón de su mayor o menor trascendencia académica. Todos resultan igualmente trascendentes para la formación.
 - En lo referido a los territorios con lengua cooficial, una ley orgánica de educación debe establecer que el sistema educativo ha de garantizar la capacitación para la comunicación en ambas lenguas. Este debe ser el último criterio sobre la validez y efectividad de los modelos lingüísticos que se desarrollen en cada territorio.
 - El desarrollo normativo que regule la instrumentación de ese mandato debe inscribirse en el marco de la autonomía de las respectivas Administraciones educativas.
 - Por ello, una ley orgánica no debe imponer ni debe impedir arbitrariamente los modelos, métodos o sistemas que expresamente deben utilizarse para garantizar el aprendizaje de ambas lenguas en una comunidad.
 - Una ley orgánica puede exigir, con carácter general, que los sistemas o modelos utilizados garanticen objetivamente que al final de la escolaridad obligatoria los alumnos dominen ambas lenguas.
 - Es razonable utilizar sistemas objetivos de evaluación que determinen el dominio de ambas lenguas.
 - Es inaceptable que se utilicen los temas lingüísticos como instrumento para favorecer una mayor privatización de la enseñanza.
 - La separación del alumnado por motivos lingüísticos no es deseable ni eficaz. No sirve a la consecución de los objetivos de dominio de lenguas y separa las comunidades lingüísticas en contra de criterios de cohesión social.
- La aceptación de tales presupuestos conlleva, ineludiblemente, el rechazo al texto de la ley; más, si cabe, tras la última modificación que sufrió con motivo de su aprobación en el Consejo de Ministros. Nuestra postura, por tanto, es la retirada de la norma de todos los aspectos regulatorios que excedan la mera previsión de que los sistemas deben garantizar el aprendizaje de ambas lenguas en una comunidad.



1

2

3

4

5

6

7

8

Reduce la educación moral y política y retrocede en las condiciones de igualdad por razón de sexo en educación

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.

Sin embargo, la LOMCE refuerza la asignatura de religión confesional

y hace desaparecer las asignaturas Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Ética, ambas 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. Frente a esto, 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 (conciertos) 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 propuesta de CCOO

- Defiende 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, en el respeto a la diversidad afectivo-sexual.
- Exige una educación laica y la exigencia de la derogación de los Acuerdos con el Estado Vaticano. La religión confesional tiene que dejar de formar parte del currículo y del horario lectivo.
- Rechaza los conciertos para los centros que segregan de una u otra forma al alumnado en función de su sexo y exige el cumplimiento de la sentencia del Tribunal Supremo en este sentido.
- Defiende 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.



Modifica el currículum, limita las competencias y reduce las plantillas

EN LOS CENTROS educativos se ha generado mucha expectación en torno al impacto que va a tener en las plantillas docentes la aplicación de la ley. Es difícil calcular la incidencia porque el margen –aunque pequeño– de las comunidades autónomas y centros puede, en parte, compensarlo. Pero esta ley detalla más las cosas en el propio texto, es más intervencionista. Los cambios más importantes afectan:

- En Primaria, a la ruptura de los ciclos, a la conversión en asignaturas de áreas como el Conocimiento del Medio.
- En la ESO, a la concepción de las materias de Geografía e Historia, a la que suprimen la mención de “Ciencias Sociales”, pero introducen la materia de Economía en 4º.
- Lo mismo con Ciencias de la Naturaleza, que parten, desde 1º y 2º de ESO, en Biología-Geología y Física-Química, aumentando en los alumnos el número de materias, con pocas horas, etc.
- A los departamentos de Orientación, en los que se suprimen los Programas de Diversificación Curricular; no se sabe del contenido de los nuevos programas para 2º y 3º de la ESO.
- Perderán peso las materias más novedosas: Tecnología, Música y Educación Plástica y Visual.
- Desaparecen Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (de 2º) y la Ética Cívica de 4º.
- Hacen más rígido el currículum en toda la ESO, pero especialmente en 3º y 4º, de lo que pueden salir beneficiadas las materias de Latín y Economía.
- En Bachillerato, una materia como Historia de la Filosofía, ahora común, reducirá su peso en 2º de Bachillerato a menos de la mitad, lo

que tendrá clara incidencia en las plantillas.

- El Ministerio calcula que con la compactación del Bachillerato se ahorrarán casi 5.000 profesores y se embolsarán 140 millones de euros, cálculos muy optimistas. Cree 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 suelen adaptarse a lo que el centro en el que están les ofrezca. Sobre la “compactación del Bachillerato”, podemos señalar:
 - ◆ El alumnado de las modalidades impartidas en todos los centros de Bachillerato (públicos o privados) se distribuye de esta forma: el 51% cursa la de Humanidades y Ciencias Sociales; el 4% la de Artes; y el 44% la de Ciencias y Tecnología. Es decir, en la inmensa mayoría de los institutos públicos se imparten las dos modalidades que cursan el 95% del alumnado: Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología, atendiendo de esta manera a la solicitud de la práctica totalidad de la población.
 - ◆ La media de grupos (sumando 1º y 2º) del instituto medio es de 5,2, estando entre 4 y 6 más del 70% de los institutos. Por tanto, suprimir en un instituto una modalidad –sea la que sea– supone cercenar lo solicitado por aproximadamente la mitad del alumnado, que vería frustradas sus expectativas. Para poder cursar esa modalidad suprimida deberá cambiar de instituto, lo que implica abandono del grupo de iguales y el traslado de barrio o localidad, es decir, un gran coste personal y familiar. La alternativa es renunciar a su elección, lo

que redundará en una importante pérdida de motivación.

- ◆ Un instituto sin alguna de las dos modalidades perderá su atractivo: ¿qué padres van a matricular en 1º de ESO a su hijo o hija en un centro en el que, en la mitad de las opciones del Bachillerato, no le atiende?
- ◆ Además supondría una infrautilización de las instalaciones con las que cuenta todo instituto: los laboratorios de Física, de Química, de Ciencias Naturales, el aula de Dibujo...
- ◆ Económicamente supone un posible ahorro que consiste en suprimir las 12 horas de 1º y las 12 horas de 2º de cada una de las modalidades compactadas, es decir, 48 horas, el equivalente a poco más de dos profesores, esto es, como máximo, unos 77.000 euros brutos anuales.
- ◆ Los costes sociales son sobre todo los indirectos:
 - Transporte durante dos años para los cuatro medios grupos: dos de Ciencias de 1º y 2º y dos de Humanidades de 1º y 2º, es decir, 70 alumnos (que casi supone el ahorro en salario de un profesor).
 - Infrautilización de las instalaciones específicas de las materias que no se impartan.
 - Movilidad del profesorado (en el caso de Ciencias: Artes Plásticas, Física y Química, Biología y Geología y Matemáticas...; en el caso de Humanidades: Latín, Griego, Historia...), que no querrá estar en un centro en el que no puede impartir materias de Bachillerato.
 - Pérdida de diversidad del alumnado y profesorado, y su repercusión en actividades complementarias, extraescolares...



1 2 3 4 5 6 7 8

Crea un nivel de segundo orden: la Formación Profesional

ESTA NORMA no valora –o valora interesadamente– 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.

La tergiversación de los datos se utiliza para justificar una reforma que permite 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 segunda categoría donde vuelven a “atterrizarse” los alumnos menos “brillantes”, discriminados de antemano en la educación obligatoria por haber tenido que escoger tempranamente una opción o vía de menor valor.

Se consolida de nuevo la clásica estigmatización de la FP, desandando años de esfuerzo colectivo por situarla como una etapa de prestigio y reconocimiento en el ámbito social y laboral. Esto va a provocar que muchos/as alumnos/as, potenciales usuarios de la FP, declinen su intención de escogerla como etapa educativa, ya que se identificará como la opción de los que no “han tenido éxito”, comprometiendo la capacidad del sistema de FP para formar alumnos con todo tipo de potencialidades.

No se han debido dar cuenta de que en España necesitamos más alumnos de FP si queremos tener un nivel de po-

blación activa cualificada suficiente para hacer frente a las necesidades futuras del mercado laboral. Por eso la creación de las plazas que suponen un déficit estructural del sistema, no es ninguna prioridad para este Ministerio. Tampoco lo es el impulso definitivo de las previsiones contenidas en la Ley Orgánica de Cualificaciones, que son las que van a consolidar y mejorar nuestro sistema.

La Formación Profesional Básica (FPB) es la “medida estrella” de esta reforma educativa. Se proyecta como parte de la formación obligatoria y gratuita de nuestro sistema educativo y, aparte de la preocupación lógica por el riesgo que implica de convertirse en el “aparcadero” de los alumnos con dificultades, a los equipos de dirección y or-

ganización de los centros les preocupa cómo van a incorporarla en su oferta educativa. Estas enseñanzas requieren de equipamientos y profesorado especializado. Sólo en la enseñanza pública hay más de 2.000 centros¹ en España (poco más de la mitad del total de institutos) que no disponen de ese equipamiento y profesorado porque no han tenido nunca oferta de FP. ¿No tendrán FPB? ¿Deberán organizarla como puedan? ¿Qué profesores se harán cargo? Y si no la tienen, ¿qué pasará con los alumnos que no promocionen a 4º? ¿Van a tener transporte escolar para desplazar a los alumnos a otros centros que sí la tengan? ¿Habrán plazas?

El acceso directo al Grado Medio de la FP también hay que acogerlo con todas las cautelas. Lo que conocemos sobre el currículum de esta etapa no parece garantizar que el alumno vaya a abordar con éxito la posterior. La reforma “tiene como principal objetivo la reducción de la tasa de abandono educativo temprano hasta el 15% en 2020. Este objetivo se traduce en que un 85% de los alumnos debe conseguir, en la nueva estructura educativa propuesta, el título de Bachiller, un Ciclo Formativo de Grado Medio o el título de FPB”. A los efectos de reducir el porcentaje de abandono educativo temprano, un título que se da en la ESO pero que no es la ESO tendrá la misma consideración que otros que tienen un nivel de competencias y unos efectos académicos y profesionales muy distintos, lo que supone una reducción de esa tasa un tanto artificial.

La propuesta de CCOO

MÁS plazas, fundamentalmente de Grado Medio; replanteamiento de la FPB como instrumento de atención a la diversidad; extensión y mejora de los PCPI; desarrollo definitivo de la Ley Orgánica de Cualificaciones y del sistema integrado de FP; impulso de fórmulas de alternancia con el trabajo en colaboración con los agentes sociales; elaboración de un marco articulado y estratégico de relación entre la FPGS y la universidad; modernización del marco de regulación de la organización escolar para adaptarlo a la oferta de Formación Profesional.

1 En la actualidad (datos 2009-10), de los 4.258 centros públicos de Secundaria que hay en España que imparten ESO y, en la mayoría de los casos (71%) también Bachillerato, hay 1.909 centros públicos que ofertan FP de Grado Medio y que suponen sólo un 45% del total, y 1.590 (seguro que coincidentes con los de Grado Medio) que imparten Grado Superior y que suponen un 37% del total de institutos.



1

2

3

4

5

6

7

8

Es antisocial y privatizadora

LA EDUCACIÓN tiene un papel fundamental en la gestión y la salida de la crisis. Esta crisis, causada por la burbuja inmobiliaria, se apoyaba en un escaso reconocimiento del conocimiento en el mundo del trabajo; en una economía basada en numerosos puestos de trabajo de escasa cualificación o no cualificados, y sin embargo remunerados casi como los de cualificación media; en una débil formación –especialmente la vinculada a su categoría profesional– de la población ocupada; y en una alta –en comparación con la UE– y persistente tasa de Abandono Educativo Temprano (AET, personas de 18 a 25 años que no estudian y no tienen, al menos, un nivel educativo postobligatorio).

La crisis se presentaba como una oportunidad para que una nueva ley incorporara las mejoras que impedirían que la salida de esta situación fuera de nuevo puestos de baja cualificación, mantenimiento de altas tasas de AET, etc. Una ley que atendiera a la parte que le corresponde en estos problemas –y en sus soluciones– a la educación reglada, pero también que enlazara con la Ley de las Cualificaciones y la FP y animara, desde la FP reglada, a una mayor coordinación de todos los subsistemas de FP y a mejorar, así, el nivel educativo de ocupados, parados y estudiantes; y que tuviera en cuenta las modalidades de contratación, propiciando la formación en alternancia, las prácticas, los primeros contratos, los contratos formativos, y no que utilizara todos estos tipos contractuales para continuar encubriendo contratos que debieran ser indefinidos, o para reducir el salario por ser un joven el que desempeña el trabajo.

Desde el punto de vista educativo, la crisis ha supuesto una importante disminución en la tasa de AET, después de una década (2000-2009) sin apenas reducción; ha significado el incremento de la tasa de escolarización en las edades correspondientes a las enseñanzas obligatorias (16, 17, 18 años...), en la que estamos por debajo de la media de la UE; ha conllevado un incremento de la elección de la FP en las enseñanzas postobligatorias... Todos estos son objetivos que dice perseguir la LOMCE y que se han alcanzado ya en el marco normativo de la LOE. Pero también hay que decir que se han conseguido pese a los recortes, pese a la reducción de inversiones, pese a una reforma laboral que vuelve a incentivar modalidades contractuales equivocadas, pese a una

dar y que parece querer apostarse otra vez por puestos de trabajo de baja cualificación con tal de que sea trabajo, estamos sentando las bases de un cierre en falso de los problemas que han causado la crisis.

De nuevo la educación se quedará de espaldas a una sociedad en crisis; otra vez –y ya no hay tantas oportunidades– se aleja el objetivo de una sociedad del conocimiento.

La LOMCE parece obsesionada con una mera reducción formal y torticera de la tasa de AET y, en vez de apostar por coordinar educación, cualificaciones profesionales y formación profesional y mundo del trabajo, busca la mayor desregulación de todos estos apartados y abrir la puerta a la privatización. Esta se presenta, de un lado, como la cesión –por parte de los

La LOMCE parece obsesionada con una mera reducción formal y torticera de la tasa de Abandono Escolar Temprano y abre la puerta a la privatización

política educativa que restringe la FP a centros específicos, que cierra y reduce las enseñanzas de Bachillerato nocturno, las de los centros de enseñanza de personas adultas, etc.

Esta situación de crisis está agotando los efectos positivos que tenía para los indicadores educativos. En efecto, en algunas comunidades autónomas (Madrid, Galicia, Extremadura...) empieza a rebotar el índice de AET, a limitarse el acceso de los jóvenes a las enseñanzas postobligatorias. Muy mal pronóstico. Si a él unimos que las modalidades contractuales (de la reforma laboral) tampoco van a ayu-

podere públicos– de suelo público, de recursos financieros (concertos, becas, cheque-escolar...) o de edificios ya construidos (Colegio El Álamo, por ejemplo) a empresas privadas, en detrimento de la obligación que tienen estos de garantizar, mediante la programación, el derecho a la educación.

De otro lado, la privatización está suponiendo la incorporación a los centros públicos, de manera acritica, de las formas de gestión de las empresas privadas y la implantación, con esa excusa, de formas menos participativas y acordadas.