




**INFORME**  
**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**  
**Y CALIDAD EDUCATIVA**  
**EN LA *NUEVA* EDUCACIÓN**  
**SECUNDARIA**



**Cuando la  
diferencia se  
convierte en  
desigualdad**

**di  
ver  
sidad  
educativa**

# Índice

## ¿Qué es este documento?

### **I: Impacto de las medidas económicas en la atención a la diversidad.**

I a) Cómo ha afectado la *crisis* a la atención a la diversidad.

- 1. Introducción.
- 2. El gasto de las distintas administraciones para la atención a la diversidad
  - El Ministerio de Educación.
  - En los presupuestos educativos de las CC. AA.
  - Las corporaciones locales.
- 3. El gasto en los principales programas de atención a la diversidad.

I b) Conclusiones.

### **II: La atención a la diversidad: principios, medidas y efectos previsibles.**

II a) El contexto.

- 1. Las condiciones de la inclusividad.
- 2. Los principios, los fines y otras premisas.
- 3. El modelo curricular.
- 4. La participación de la comunidad escolar.
- 5. Una mirada a los contenidos curriculares.
  - Religión católica.
  - Género y diversidad afectivo sexual.
  - Educación en valores sin educación para la ciudadanía.
  - Modelo lingüístico.
  - El desequilibrio de las materias.

II b) Las medidas concretas de atención a la diversidad (según la norma).

- 1. El papel de los itinerarios.
  - El fraude de la Formación Profesional Básica.
  - Los programas de ¿mejora del rendimiento y el aprendizaje?
  - El 4º de la ESO.
- 2. El papel de las evaluaciones.
- 3. El resto de medidas previstas.
- 4. O sea... que esto es lo que hay...



**III: ¿Que educación vamos a exigirle al próximo Gobierno?**

**IV: Anexos.**

## ¿Qué es este documento?

La diversidad está presente de forma natural en los centros educativos porque es inherente a la condición humana. Una educación inclusiva implica la capacidad de ofrecer una oportunidad real de desarrollo y aprendizaje de calidad a cualquier persona, sea cual sea la naturaleza o el origen de su diversidad, por eso la inclusión educativa es una condición imprescindible para garantizar el derecho universal a la educación.

Cuando las condiciones y los elementos del sistema educativo que intentan garantizar la inclusividad se limitan y se pervierten, de forma automática e irremediable, se limita y/o se pervierte el derecho mismo a la educación, aumentando el riesgo de que las diferencias se conviertan en desigualdades y, por tanto, de que el sistema pierda su capacidad como garante de la cohesión social.

Este informe pretende dar visibilidad al conjunto de instrumentos y acciones que han convertido un sistema con muchas imperfecciones, pero basado en la equidad educativa como principio fundamental, en otro que utiliza la diversidad como factor excluyente, capaz de generar desigualdad. Y de cómo todo ello responde a una opción política determinada en educación.

Para ello nos centraremos en dos ejes de análisis que, de hecho, están íntimamente ligados: uno de carácter económico que tiene por objeto determinar cómo las decisiones políticas que se están tomando en el ámbito de la inversión educativa tienen un impacto directo en la calidad de la educación, y más concretamente en la atención a la diversidad, y otro, de carácter más cualitativo y contextualizado en la nueva arquitectura del sistema educativo, para valorar cómo afectan las medidas previstas en la ordenación del actual marco legal vigente a la calidad de la atención a la diversidad del alumnado.

El 9 de julio de 2012, cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó el documento “Propuestas para el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa”, se advertían claramente la intención y la orientación políticas de la contrarreforma educativa que le esperaba al país. Todo lo sucedido desde entonces con un impacto más o menos significativo en el ámbito de la educación –cada norma consolidada, cada recorte presupuestario, cada promesa hecha a Bruselas–, supone un enorme retroceso en nuestro modelo educativo constitucional que podemos tardar décadas en volver a recuperar.

En la parte final del documento, relacionamos una serie de factores que consideramos fundamentales para abordar cualquier política educativa en nuestro país, puntos de partida claves para abrir un camino de diálogo y consenso en educación.

Federación de Enseñanza de CC OO

# Impacto de las medidas económicas en la atención a la diversidad

## I a) CÓMO HA AFECTADO LA *CRISIS* A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

### 1) Introducción

Es conocido que la crisis económica ha sido pagada con un recorte sustancial de los fondos que garantizan los derechos sociales, como el educativo. Pero quizá no lo sea tanto que ese recorte haya coincidido en el tiempo con una disminución de los ingresos públicos, vía desgravaciones fiscales a las rentas más altas, incluyendo desgravaciones por gastos educativos, realizados fundamentalmente por familias adineradas que acuden a centros privados. Y tampoco es tan conocido que, en el gasto, los recortes no han afectado a todas las partidas por igual, sino que han sido las partidas más compensadoras, es decir, las destinadas a becas y ayudas, a la atención a la diversidad, etc., las más castigadas; con ello se quiebra el principio de igualdad de oportunidades, y se le niega a los que ejercen el derecho a la educación desde una situación socioeconómica más desventajosa. De esta manera, podemos decir que ni la crisis económica se ha resuelto con una mejora en la eficiencia, ni la ha causado un gasto público educativo excesivo e ineficiente.

Esta reducción de las partidas más compensadoras y de la equidad es una propuesta premeditada, no una mera consecuencia no deseada de los recortes. En unas comunidades más que en otras, ha habido dinero para la ampliación de los conciertos, para las desgravaciones..., pero no para becas ni para la atención a la diversidad. Y no ha afectado por igual ni a todas las administraciones (central, autonómica y local), ni –dentro de las autonómicas– a todas las CC. AA.; ni tampoco a todas las etapas, ni programas educativos.

Estas medidas empezaron –de hecho– en el curso 2009-10, pero el Real Decreto-Ley 14/2012 y la LOMCE han fijado el marco que respalda estas actuaciones, convirtiendo esta situación en norma y elevando a derecho lo que ha venido siendo una política de recortes.

Para llevar a cabo el análisis correspondiente vamos a utilizar datos de la estadística del gasto público educativo, comparando los indicadores del curso 2009-10 con los de 2012-13, por ser este el último curso con datos, sabiendo que en curso siguiente y en el actual esta tendencia se ha profundizado. El análisis recorrerá, de un lado, el papel de las distintas administraciones en el gasto destinado a la atención a la diversidad; y, de otro lado, los principales programas y actuaciones que atienden –con ánimo compensador– la diversa situación del alumnado.

La atención a la diversidad es una de las ideas que se enarbolan en las *grandes* normas educativas, incluida la LOMCE:

“Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. [...] La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. [...] La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

La Ley trata asimismo de la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria, y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables”.

Junto a estos párrafos, tomados del Preámbulo de la LOMCE, podríamos poner las menciones en el articulado: como principio educativo, en el art. 1º; en la regulación de las distintas etapas... Pero en las normas educativas –tan sometidas a debate ideológico– las menciones buscan, muchas veces, solo conjurar la acusación de una carencia, evidente por la fuerza de los hechos.

## **2) El gasto de las distintas administraciones para la atención a la diversidad**

Las distintas administraciones educativas tienen una responsabilidad diferente en la atención a la diversidad.

**Tabla 1. PRESUPUESTOS PARA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LAS DISTINTAS ADMINISTRACIONES 2009-2012**

|                    | Presupuesto no universitario 2009 | Presupuesto no universitario 2012 | Inc. total % | Educación para Adultos 2009 | Educación para Adultos 2012 | Inc. %      | Educación Compensatoria 2009 | Educación Compensatoria 2012 | Inc. %       | Serv Com Y A. Extr 2009 | Serv. Com. Y A. Extr 2012 | Inc. %      | Total Programas Atención a la Diversidad 2009 | Total Programas Atención a la Diversidad 2012 | Inc. At. Div. % |
|--------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|------------------------------|------------------------------|--------------|-------------------------|---------------------------|-------------|---|---|-----------------|
| M. de Educación    | 1.374.686,0                       | 612.437,0                         | -55,4        | 5.876,0                     | 4.830,0                     | -17,8       | 59.621,0                     | 65.466,0                     | 9,8          | 140.039,0               | 30.237,0                  | -78,4       | 205.536,0                                     | 100.533,0                                     | -51,1           |
| Andalucía          | 5.959.515,1                       | 5.596.269,6                       | -6,1         | 88.754,4                    | 79.880,6                    | -10,0       | 189.329,5                    | 163.453,3                    | -13,7        | 94.731,4                | 99.536,1                  | 5,1         | 372.815,3                                     | 342.870,0                                     | -8,0            |
| Aragón             | 902.211,3                         | 785.080,3                         | -13,0        | 12.940,0                    | 10.019,2                    | -22,6       |                              |                              |              | 27.712,9                | 24.593,0                  | -11,3       | 40.652,9                                      | 34.612,2                                      | -14,9           |
| Asturias           | 691.945,8                         | 593.363,6                         | -14,2        |                             |                             |             |                              |                              |              | 30.673,5                | 56.816,4                  | 85,2        | 30.673,5                                      | 56.816,4                                      | 85,2            |
| Baleares           | 811.497,0                         | 671.638,0                         | -17,2        | 12.280,0                    | 13.067,0                    | 6,4         | 271,0                        | 13.342,0                     | 4.823,2      | 15.232,0                | 10.805,0                  | -29,1       | 27.783,0                                      | 37.214,0                                      | 33,9            |
| Canarias           | 1.462.074,4                       | 1.194.746,0                       | -18,3        | 18.867,1                    | 15.869,6                    | -15,9       | 20.127,2                     | 12.719,1                     | -36,8        | 85.531,0                | 74.628,2                  | -12,7       | 124.525,3                                     | 103.216,9                                     | -17,1           |
| Cantabria          | 453.189,8                         | 412.736,7                         | -8,9         | 789,3                       | 24.071,5                    | 2.949,7     | 91,9                         | 80,9                         | -12,0        | 23.019,7                | 23.965,2                  | 4,1         | 23.900,9                                      | 48.117,6                                      | 101,3           |
| Castilla y León    | 1.789.620,0                       | 1.537.004,0                       | -14,1        | 17.987,0                    | 15.485,0                    | -13,9       | 16.852,0                     | 14.038,0                     | -16,7        | 90.922,0                | 79.258,0                  | -12,8       | 125.761,0                                     | 108.781,0                                     | -13,5           |
| Castilla-La Mancha | 1.739.789,2                       | 1.406.619,6                       | -19,1        | 23.798,9                    | 20.234,1                    | -15,0       | 362,3                        | 0,0                          | -100,0       | 64.184,6                | 58.011,6                  | -9,6        | 88.345,8                                      | 78.245,7                                      | -11,4           |
| Cataluña           | 5.357.787,7                       | 4.477.529,3                       | -16,4        | 31.333,8                    | 25.044,7                    | -20,1       | 28.685,2                     | 25.584,3                     | -10,8        | 138.703,5               | 110.030,0                 | -20,7       | 198.722,5                                     | 160.659,0                                     | -19,2           |
| C. Valenciana      | 3.722.596,3                       | 2.991.203,1                       | -19,6        | 20.094,7                    | 16.121,6                    | -19,8       | 1.554,4                      | 2.368,1                      | 52,3         | 150.482,1               | 152.760,8                 | 1,5         | 172.131,2                                     | 171.250,5                                     | -0,5            |
| Extremadura        | 906.138,8                         | 777.065,6                         | -14,2        | 11.937,1                    | 10.786,9                    | -9,6        | 628,7                        | 288,2                        | -54,2        | 46.918,2                | 31.291,8                  | -33,3       | 59.484,0                                      | 42.366,9                                      | -28,8           |
| Galicia            | 2.004.192,7                       | 1.698.839,3                       | -15,2        | 735,0                       | 524,5                       | -28,6       | 214,2                        | 0,0                          | -100,0       | 178.446,4               | 172.426,1                 | -3,4        | 179.395,6                                     | 172.950,6                                     | -3,6            |
| Madrid             | 3.585.959,9                       | 3.151.246,1                       | -12,1        | 57.749,6                    | 44.461,8                    | -23,0       | 70.870,4                     | 35.772,8                     | -49,5        | 59.511,9                | 52.739,5                  | -11,4       | 188.131,9                                     | 132.974,1                                     | -29,3           |
| Murcia             | 1.181.799,3                       | 1.049.248,6                       | -11,2        |                             | 274,2                       |             | 7.738,1                      | 7.156,9                      | -7,5         | 21.915,4                | 19.746,2                  | -9,9        | 29.653,5                                      | 27.177,3                                      | -8,4            |
| Navarra            | 584.986,7                         | 490.761,6                         | -16,1        | 3.495,8                     | 4.007,4                     | 14,6        | 4.315,1                      | 4.503,5                      | 4,4          | 19.960,9                | 20.274,0                  | 1,6         | 27.771,8                                      | 28.784,9                                      | 3,6             |
| País Vasco         | 2.292.229,7                       | 2.034.130,6                       | -11,3        | 38.812,2                    | 33.100,8                    | -14,7       | 16.601,5                     | 13.686,3                     | -17,6        | 88.021,4                | 79.387,3                  | -9,8        | 143.435,1                                     | 126.174,4                                     | -12,0           |
| Rioja (La)         | 233.353,9                         | 203.250,7                         | -12,9        | 2.685,5                     | 2.454,3                     | -8,6        | 3.342,4                      | 2.764,8                      | -17,3        | 5.309,9                 | 6.125,4                   | 15,4        | 11.337,8                                      | 11.344,5                                      | 0,1             |
| Corp. locales      | 2.708.649,2                       | 2.475.537,0                       | -8,6         | 23.142,1                    | 24.312,7                    | 5,1         |                              |                              |              | 511.483,7               | 478.117,7                 | -6,5        | 534.625,8                                     | 502.430,4                                     | -6,0            |
| <b>TOTAL (1)</b>   | <b>36.886.742,4</b>               | <b>31.825.981,1</b>               | <b>-13,7</b> | <b>371.357,0</b>            | <b>339.183,8</b>            | <b>-8,7</b> | <b>366.778,1</b>             | <b>300.596,1</b>             | <b>-18,0</b> | <b>1.585.700,8</b>      | <b>1.503.024,1</b>        | <b>-5,2</b> | <b>2.323.835,9</b>                            | <b>2.142.804,0</b>                            | <b>-7,8</b>     |

(1) El total descuenta las transferencias a las CC. AA., incluidas en el Ministerio de Educación y en las CC. AA.





## **El Ministerio de Educación**

Corresponde al Ministerio de Educación (MECD) la responsabilidad de regular los aspectos básicos del derecho a la educación y de garantizar la igualdad de todos los españoles y españolas en el ejercicio de este derecho (art. 149.1. de la Constitución). Para ello, se establece que “el gasto público realizará una asignación equitativa de los recursos públicos, y su programación y ejecución responderán a los criterios de eficiencia y economía” (art. 31.2).

Para cumplir este mandato, la LOE fijó, en su Memoria económica y articulado, unos fondos que se distribuían entre las distintas CC. AA. con la finalidad de avanzar en un acceso a la educación en condiciones de igualdad, compensando las diferencias y atendiendo a la diversidad. Así, se establecieron los fondos PROA, los destinados al Programa Educa3, etc. Es cierto que el gasto público realizado por el MECD es solo de un 5% del total del gasto público educativo, pero resulta fundamental por su valor compensador. En muchas CC. AA., esos fondos eran esenciales para asegurar la atención a la diversidad, pues el coste de las competencias educativas se había estimado sobre la base del coste de los servicios transferidos, sin mucho margen de maniobra. Pues bien, el MECD suprimió en 2012 la inmensa mayoría de estos fondos.

En la tabla correspondiente podemos ver que la cuantía destinada a gasto público en educación no universitaria se redujo, entre 2012 y 2009, en un 55,4%, siendo estas partidas las más afectadas. Esta práctica de recorte de los fondos de los programas de compensación educativa ha seguido, con especial intensidad, en el presupuesto para 2015, quedándose reducidos a una mínima expresión. Ese es el triste destino de los fondos de un programa que empezó en el MECD en 1983, en otro contexto político y social.

## **En los presupuestos educativos de las CC. AA.**

La cuantía destinada a gasto público en educación no universitaria se redujo, entre 2012 y 2009, en un 13,7%, que afectó principalmente a salarios y plantillas. A ello hay que unir, como veremos a continuación, el recorte en los programas que más específicamente atienden a la diversidad. La atención a la diversidad se lleva a cabo:

- En determinadas actuaciones de los programas ordinarios de Primaria o Secundaria:
  - o horas de apoyo, atención al alumnado con adaptaciones curriculares;
  - o desdobles (hacer dos grupos de Lengua o Matemáticas con los alumnos de una clase; o hacer tres grupos de estas materias, a partir de dos clases); prácticas (en materias experimentales, de conversación en lengua extranjera);
  - o Programas de Diversificación Curricular, pensados para que titule el alumnado que requiere de otra configuración de materias y una metodología más práctica y personalizada.
- En los Programas con denominación específica de Educación Compensatoria o de Educación de Personas Adultas, que incluyen Español para extranjeros (inmigrantes), alfabetización, segunda oportunidad para acceder al título de la enseñanza obligatoria, alfabetización informática para adultos...

- En algunas de las actuaciones que figuran como complementarias o extraescolares: sean apoyos o refuerzos fuera de clase, nuevas materias complementarias o actividades extraescolares, o simplemente el acceso a comedor o a ayudas para estas materias o actividades. Al no estar reglado, todo esto no se produciría de forma uniforme si no tuviéramos estos programas o ayudas.

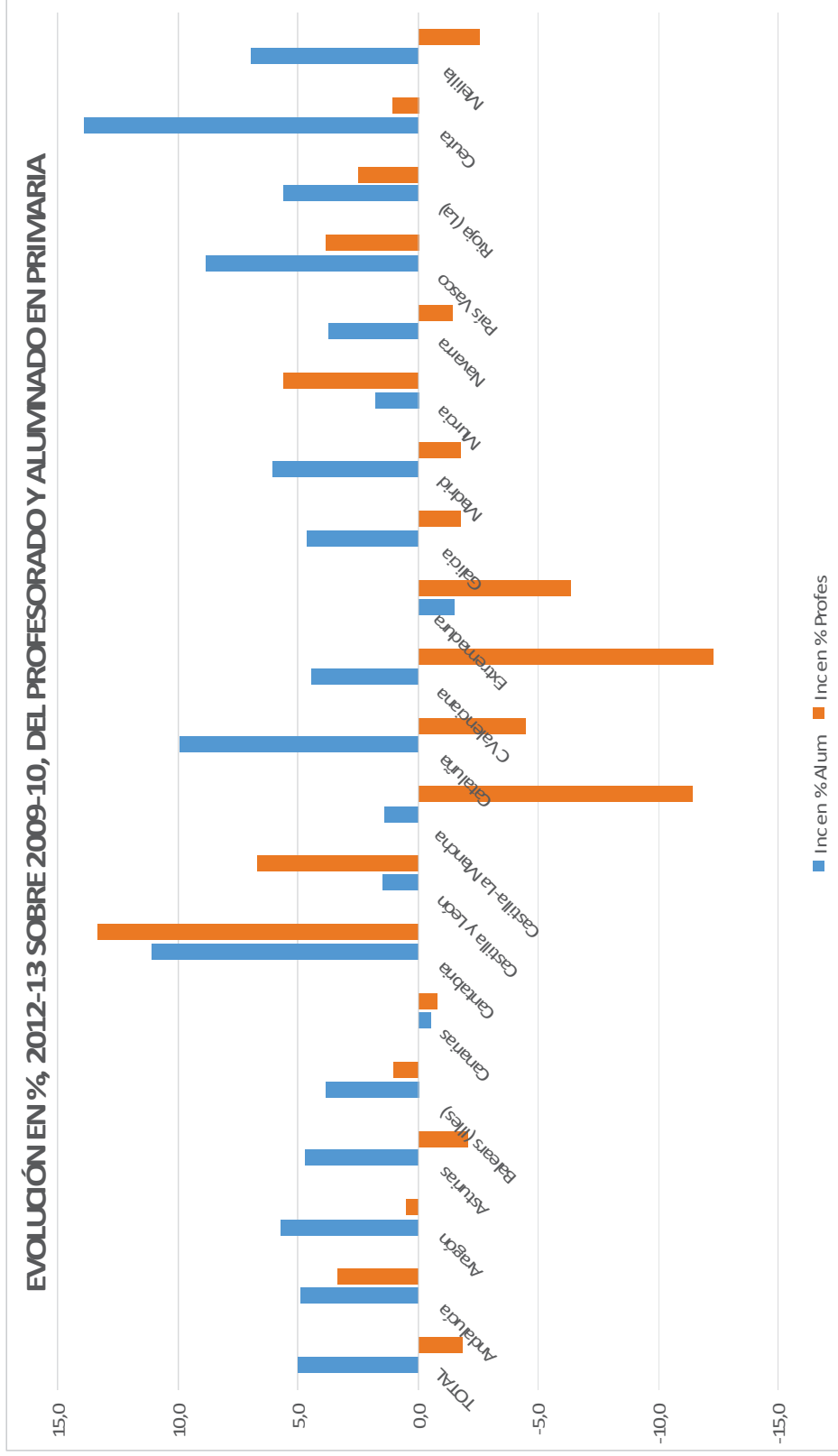
Entre las consecuencias de esta reducción del gasto están las siguientes:

- c- ha tenido, entre 2009-10 y 2012-13, esta evolución:
  - En 2009-10, un 10,6% del total del alumnado de 3º y 4º seguía estos programas; en los centros públicos era el 13,5% de su alumnado, en los privados concertados, el 6,2%, y en la privada no concertada, el 0,5%. Ya se ve que estos alumnos tienen un peso mucho mayor (el doble) en los centros públicos que en los concertados.
  - Pues bien, tres cursos después, estas cifras se han reducido al 10% (total), 12,7% (públicos), pero 6,4% (concertados) y 0,7% (no concertados). Es decir, de nuevo la reducción afecta a los centros públicos, que pierden 8 décimas porcentuales, frente al incremento en la privada concertada y no concertada.
- La reducción de las plantillas públicas ha afectado fundamentalmente al profesorado de apoyo, pues el que impartía la docencia ordinaria se ha mantenido necesariamente. Ello ha supuesto que:
  - en Primaria, se han perdido las horas de apoyo,
  - en Secundaria,
    - ha disminuido el peso de los departamentos de orientación y de sus profesionales,
    - no se realizan los desdobles, prácticas y apoyos previstos en la ley para la ESO, con lo que se incumple la norma.
  - En la tabla y gráfica correspondientes, puede verse cómo ha afectado, por CC. AA., la reducción de plantillas tomando como indicador la comparación entre el incremento del número de alumnos y alumnas y la disminución del número de docentes. Se trata de la evolución de estos indicadores entre 2009 y 2013.
    - En Primaria, el alumnado creció un 5% y el profesorado disminuyó un 1,8%, lo que condujo a un incremento de las ratios.
      - La evolución de ambos parámetros fue especialmente negativa en Castilla-La Mancha (+1,4% en alumnado, -11,5% de profesorado), Comunidad Valenciana (+9,9% y -4,5%, respectivamente) y Cataluña (+4,4 y -12,3%).
      - Por el contrario, la evolución fue mejor en Murcia, Castilla y León y Cantabria.

**Tabla 2. RATIOS EN CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA 2009-2013**

| Primaria (pública) | 2012-13          |                                      |                | 2009-10          |                                      |                | Evolución          |                       |
|--------------------|------------------|--------------------------------------|----------------|------------------|--------------------------------------|----------------|--------------------|-----------------------|
|                    | Alumnado         | Nº medio alumnos y alumnas por grupo | Profesorado    | Alumnado         | Nº medio alumnos y alumnas por grupo | Profesorado    | Inc. en % alumnado | Inc. en % profesorado |
| <b>TOTAL</b>       | <b>1.908.737</b> | <b>20,3</b>                          | <b>217.645</b> | <b>1.818.290</b> | <b>19,9</b>                          | <b>221.652</b> | <b>5,0</b>         | <b>-1,8</b>           |
| Andalucía          | 431.567          | 21,2                                 | 42.220         | 411.474          | 20,9                                 | 40.860         | 4,9                | 3,3                   |
| Aragón             | 51.322           | 18,1                                 | 6.340          | 48.554           | 17,7                                 | 6.311          | 5,7                | 0,5                   |
| Asturias           | 32.280           | 18,1                                 | 4.381          | 30.845           | 17,6                                 | 4.475          | 4,7                | -2,1                  |
| Balears (Illes)    | 41.557           | 21,4                                 | 5.150          | 40.032           | 21,8                                 | 5.099          | 3,8                | 1,0                   |
| Canarias           | 93.616           | 21,0                                 | 10.421         | 94.114           | 20,7                                 | 10.504         | -0,5               | -0,8                  |
| Cantabria          | 20.884           | 19,5                                 | 3.207          | 18.803           | 18,6                                 | 2.830          | 11,1               | 13,3                  |
| Castilla y León    | 83.619           | 16,3                                 | 12.216         | 82.398           | 16,0                                 | 11.450         | 1,5                | 6,7                   |
| Castilla-La Mancha | 107.150          | 18,4                                 | 13.379         | 105.669          | 18,2                                 | 15.110         | 1,4                | -11,5                 |
| Cataluña           | 307.052          | 22,0                                 | 33.937         | 279.357          | 21,8                                 | 35.540         | 9,9                | -4,5                  |
| C. Valenciana      | 203.482          | 20,6                                 | 20.561         | 194.829          | 20,0                                 | 23.440         | 4,4                | -12,3                 |
| Extremadura        | 50.875           | 16,8                                 | 6.724          | 51.650           | 16,6                                 | 7.179          | -1,5               | -6,3                  |
| Galicia            | 92.544           | 17,8                                 | 11.304         | 88.447           | 16,9                                 | 11.510         | 4,6                | -1,8                  |
| Madrid             | 209.923          | 22,3                                 | 21.918         | 198.024          | 22,0                                 | 22.321         | 6,0                | -1,8                  |
| Murcia             | 73.305           | 20,8                                 | 9.686          | 72.048           | 20,8                                 | 9.175          | 1,7                | 5,6                   |
| Navarra            | 25.153           | 17,5                                 | 3.493          | 24.247           | 17,2                                 | 3.545          | 3,7                | -1,5                  |
| País Vasco         | 61.493           | 18,6                                 | 10.157         | 56.511           | 18,2                                 | 9.779          | 8,8                | 3,9                   |
| Rioja (La)         | 12.317           | 20,4                                 | 1.441          | 11.669           | 20,0                                 | 1.406          | 5,6                | 2,5                   |
| Ceuta              | 5.102            | 25,0                                 | 575            | 4.480            | 23,6                                 | 569            | 13,9               | 1,1                   |
| Melilla            | 5.496            | 25,4                                 | 535            | 5.139            | 26,2                                 | 549            | 6,9                | -2,6                  |

Gráfica 2. EVOLUCIÓN PROFESORADO Y ALUMNADO EN CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA 2009-2013



- En Secundaria, el alumnado se incrementó un 1%, el profesorado se redujo en un 8,6%, y se vio obligado a dar materias afines, lo que lógicamente conlleva el aumento de la ratio de estudiantes por grupo.
  - La evolución de ambos parámetros fue especialmente negativa en, Castilla-La Mancha, Madrid, Murcia y la C. Valenciana
  - Por el contrario, la reducción fue menor en Extremadura y Andalucía.

**Tabla 3. RATIOS EN IES PÚBLICOS 2009-2013**

| IES                | 2012-13          |                               |                | 2009-10          |                           |                | Evolución          |                       |
|--------------------|------------------|-------------------------------|----------------|------------------|---------------------------|----------------|--------------------|-----------------------|
|                    | Alumnado         | Nº medio alumnos/as por grupo | Profesorado    | Alumnado         | Nº medio alumnos/as grupo | Profesorado    | Inc. en % alumnado | Inc. en % profesorado |
| <b>TOTAL</b>       | <b>1.191.792</b> | <b>24,8</b>                   | <b>207.050</b> | <b>1.180.227</b> | <b>23,7</b>               | <b>226.646</b> | <b>1,0</b>         | <b>-8,6</b>           |
| Andalucía          | 279.112          | 25,8                          | 42.470         | 283.409          | 25,4                      | 45.233         | -1,5               | -6,1                  |
| Aragón             | 31.180           | 24,2                          | 5.947          | 30.465           | 23,1                      | 6.207          | 2,3                | -4,2                  |
| Asturias           | 20.245           | 21,6                          | 4.794          | 20.182           | 21,4                      | 5.221          | 0,3                | -8,2                  |
| Balears (Illes)    | 25.043           | 26,5                          | 4.972          | 24.349           | 23,3                      | 5.507          | 2,9                | -9,7                  |
| Canarias           | 64.439           | 24,0                          | 10.090         | 64.074           | 23,2                      | 11.318         | 0,6                | -10,8                 |
| Cantabria          | 12.975           | 23,1                          | 3.109          | 12.173           | 17,7                      | 3.240          | 6,6                | -4,0                  |
| Castilla y León    | 54.289           | 22,8                          | 11.841         | 55.512           | 21,6                      | 12.710         | -2,2               | -6,8                  |
| Castilla-La Mancha | 70.926           | 24,3                          | 11.113         | 71.032           | 22,2                      | 13.362         | -0,1               | -16,8                 |
| Cataluña           | 178.486          | 28,3                          | 28.025         | 166.623          | 27,5                      | 28.693         | 7,1                | -2,3                  |
| C. Valenciana      | 124.076          | 25,6                          | 22.845         | 125.422          | 22,3                      | 27.005         | -1,1               | -15,4                 |
| Extremadura        | 35.576           | 20,9                          | 6.576          | 37.764           | 20,6                      | 7.043          | -5,8               | -6,6                  |
| Galicia            | 60.988           | 19,5                          | 14.048         | 61.753           | 19,8                      | 14.960         | -1,2               | -6,1                  |
| Madrid             | 124.017          | 27,0                          | 19.209         | 121.285          | 25,4                      | 22.424         | 2,3                | -14,3                 |
| Murcia             | 46.893           | 24,3                          | 7.705          | 46.346           | 26,3                      | 8.910          | 1,2                | -13,5                 |
| Navarra            | 15.122           | 22,5                          | 3.091          | 14.384           | 21,8                      | 3.334          | 5,1                | -7,3                  |
| País Vasco         | 34.022           | 19,7                          | 8.683          | 31.324           | 17,5                      | 8.779          | 8,6                | -1,1                  |
| Rioja (La)         | 7.556            | 23,3                          | 1.397          | 7.355            | 22,8                      | 1.515          | 2,7                | -7,8                  |
| Ceuta              | 2.924            | 25,0                          | 550            | 2.919            | 24,1                      | 594            | 0,2                | -7,4                  |
| Melilla            | 3.923            | 29,5                          | 585            | 3.856            | 29,0                      | 591            | 1,7                | -1,0                  |

Gráfica 3. EVOLUCIÓN PROFESORADO Y ALUMNADO EN IES PÚBLICOS 2009-2013



- Hay que señalar también estos otros rasgos generales que afectan negativamente a la atención a la diversidad, a causa de medidas en relación con el profesorado:
  - Se ha incrementado de forma general la jornada (en un 12%) del profesorado destinado en institutos, y se ha sobrecargado de tareas lectivas ordinarias a los maestros; igualmente ha subido la ratio, hasta un 20%.
  - Ello ha supuesto empeoramiento de las condiciones de trabajo: más alumnado y grupos y menos posibilidades de atender a estudiantes con más necesidades; si aumenta la carga lectiva, se reducen las horas de preparación de materiales específicos, las de coordinación, atención a asignaturas pendientes, prácticas, biblioteca, etc.
  - Se ha incrementado la temporalidad de las plantillas y han disminuido los puestos fijos; ello dificulta la planificación de la atención a la diversidad, a la vez que supone un retroceso en las condiciones de trabajo del profesorado (rotación en el puesto de trabajo, peores condiciones laborales...).
  - Han aumentado significativamente las jornadas parciales no deseadas (un tercio, media o dos tercios de jornada), lo que implica, además de una reducción de recursos, un retroceso en las condiciones de trabajo, incluso se llega a situaciones de *minijobs*.
  - Se ha reducido el personal de apoyo de los departamentos de Orientación: Profesores de Compensatoria, PT (Pedagogía Terapéutica) y AL (audición y lenguaje), Profesores Técnicos de FP de Apoyo al Área Práctica, ATE (atención a niños con discapacidades), los PTSC (profesores técnicos de servicios a la comunidad).
  - Hay un abuso de la itinerancia del profesorado de PT (Pedagogía Terapéutica) y AL (Audición y Lenguaje).
  - El personal de apoyo está sobrecargado en su horario, solo para tareas de rehabilitación, sin tiempo para prevención, coordinación, etc.
  - Se han reducido las plazas de apoyo en Infantil y Primaria,
  - Ha disminuido la optatividad en Secundaria, una medida organizativa de atención a la diversidad.
- En este contexto, la brecha en la tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) se agranda entre nacionales y extranjeros, llegando, para estos últimos, a ser, en 2013, el doble que la de los españoles; en 2009 la tasa de AET de los extranjeros era el 67% de la de los españoles. Es decir, si bien en general esta tasa baja, no lo hace en la misma proporción si tenemos en cuenta la nacionalidad de los afectados, lo que hace peligrar la integración y cohesión social que se persigue, entre otras cosas, con la educación.
- Ha bajado el número de centros públicos con comedor, mientras que sube en los privados.
  - De 9.313 centros públicos (2009-10) a 8.835 (2012-13); 478 centros menos, es decir, un 5,1% menos.
  - De 5.899 centros privados a 5.916, 17 centros más; es decir, un 0,3% más.
- Ha bajado el número de centros públicos con transporte, mientras que sube en los privados

- De 6.020 centros públicos (2009-10) a 5.666 (2012-13); 354 menos, es decir, un 5,9% menos.
- De 1.257 centros privados a 1.333; 76 más (6,1%).
- Se han cerrado numerosos centros rurales, lo que ha hecho más necesario el transporte escolar y su financiación, sin que se habilite este transporte para la Educación Infantil o la formación postobligatoria (especialmente de FP), con dos consecuencias directas: se grava a las familias y afecta al horario de los centros.
- En resumen, solo entre los cursos que van entre 2009-10 y 2012-13 (último con datos disponibles), ha aumentado el número de centros privados (concertados o no) con comedor o transporte, mientras que en los centros públicos –que son los que han tenido un mayor incremento del número de estudiantes– se ha reducido el número de los que ofrecen este servicio, con lo que se han perdido 197.751 escolares usuarios de comedor (de 1.076.982 a 879.231) y 28.984 de transporte (de 478.944 a 449.960), en lo que respecta a los dos cursos citados. Es decir, se ha reducido en un 18,4% el alumnado de centros públicos usuario de los servicios de comedor; y un 6% de los de transporte.
- Esta situación coincide, además, con una reducción de las becas de comedor: de 185.578,7 miles de euros a 165.988, un 10,6% menos de fondos destinados a este fin. Estas becas son financiadas por las CC. AA., pero no en todas ha habido una evolución similar:
  - mientras que en Andalucía y otras CC. AA. estas cuantías subían,
  - bajaban en Baleares, Cantabria, Comunidad Valenciana y especialmente en Castilla-La Mancha y Madrid.

### **Las corporaciones locales**

Han reducido –entre 2012 y 2009– en un 8,6% sus fondos destinados a gasto público educativo no universitario y un poco menos los fondos que financian los programas de atención a la diversidad impulsados por estas administraciones (6%).

### **3) El gasto en los principales programas de atención a la diversidad**

La estadística del gasto público educativo presenta el gasto distribuido por programas. Considerando que los programas con mayor peso en la atención a la diversidad son: Educación de Personas Adultas, Educación Compensatoria y la suma de los denominados de servicios extraescolares (comedor, transportes) y actividades extraescolares, la evolución del gasto, de 2009 a 2012 (último con datos), en el conjunto de las administraciones educativas, ha sido la siguiente:

- El MECD ha reducido su presupuesto en estos programas en un 51,1%.
- Las corporaciones locales lo han hecho en un 6%.
- Las CC. AA. han reducido su financiación a estos programas en un 8,9%.
- En total, la reducción ha sido de un 7,8%.
- 
- Por programas, el que más ha visto reducir sus fondos –los de todas las administraciones– ha sido el de Educación Compensatoria, con un 18%.



- Por CC. AA., las que han más reducido su financiación al conjunto de los programas señalados han sido: Canarias, Cataluña (19,2%), Extremadura (28,8%) y Madrid (29,3%), todas ellas por encima del doble de la media.

## **I b) CONCLUSIONES**

- Los recortes han afectado más a los programas más compensadores, a los que buscan la mayor equidad, los que buscan atender la diversidad del alumnado, incumpliendo de ese modo el mandato constitucional sobre la finalidad del gasto público educativo.
- Además, ha reducido más sus aportaciones a estos programas quien más tenía que haber apostado por ellos: el Ministerio de Educación, a quien la Constitución le atribuye la responsabilidad de regular los aspectos básicos del derecho a la educación y de garantizar la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de este derecho.
- La pérdida de financiación y responsabilidad de las corporaciones locales en la educación supone una reducción de su papel compensador, un hecho que se va a ver incrementado en los próximos años a causa del nuevo modelo de distribución de competencias y de financiación de las corporaciones locales que se quiere imponer. Con todo, es esta la administración que menos recorta.
- Las CC. AA. –no todas por igual– también reducen sus aportaciones a estos programas, aunque en mucha menor medida que el MECD. El ejercicio de las competencias educativas, su cercanía a quienes ejercen el derecho a la educación supone un freno a políticas no equitativas, como las que, desde cierta distancia, ejerce el MECD.
- Esta agresión a los programas más compensadores ha continuado y avanzado hasta 2015.
- Estamos hablando de la atención a la diversidad en las etapas que corresponden a la educación obligatoria. Una atención insuficiente de la atención a la diversidad de las condiciones en las que el alumnado ejerce su derecho a la educación impide, en la práctica, que este pueda ejercerlo, ni siquiera en los niveles obligatorios. Así, en la ESO, a lo largo de sus cuatro cursos, se va produciendo una constante disminución del número de estudiantes. Las múltiples repeticiones (por encima del 4% en 2º, 4º y 6º de Primaria y entre un 13% y un 10% en cada uno de los cuatro cursos de la ESO) hacen que haya numeroso alumnado que cumple los 16 años en 2º o 3º de la ESO y abandona su formación sin acabar la enseñanza obligatoria, antes de titular. Ello supone un 20% de diferencia, de menor número de estudiantes entre quienes cursaban 4º de ESO en 2012-13, con respecto a quienes empezaron cuatro años antes, en 2009-10. Son, aproximadamente, 80.000 alumnos y alumnas que ni siquiera llegan a matricularse en 4º de ESO. La insuficiencia de las medidas descritas y los recortes efectuados sobre ellas tienen esta notable consecuencia. A este alumnado se le ofrece poco más que la repetición de curso, medida cara e ineficiente que consume hasta cumplir los 16 años, momento en el que abandonan su formación. Esta situación afecta especialmente al alumnado de los centros públicos: en esta red, las tasas

de repetición de los centros públicos duplican a los privados y la diferencia de efectivos, entre 4º y 1º de ESO, está en el 23,5%, en 2012-13.

**Tabla 4. NÚMERO DE ALUMNOS DE LA ESO, POR CURSO**

| Total   | 1º      | 2º      | 3º      | 4º      | Inc. en % 4/1p (*) |
|---------|---------|---------|---------|---------|--------------------|
| 2006-07 | 497.345 | 496.084 | 452.031 | 389.225 |                    |
| 2007-08 | 493.597 | 488.989 | 455.829 | 391.459 |                    |
| 2008-09 | 491.834 | 481.567 | 441.921 | 398.250 |                    |
| 2009-10 | 492.213 | 475.304 | 434.213 | 391.059 | -21,4              |
| 2010-11 | 489.361 | 475.010 | 433.737 | 388.646 | -21,3              |
| 2011-12 | 495.590 | 470.805 | 434.907 | 391.246 | -20,5              |
| 2012-13 | 504.783 | 476.492 | 433.539 | 393.688 | -20,0              |

| Públicos | 1º      | 2º      | 3º      | 4º      | Inc. en % 4/1p (*) |
|----------|---------|---------|---------|---------|--------------------|
| 2006-07  | 336.250 | 335.394 | 295.729 | 248.687 |                    |
| 2007-08  | 332.513 | 329.194 | 299.729 | 248.921 |                    |
| 2008-09  | 329.252 | 322.381 | 288.128 | 255.198 |                    |
| 2009-10  | 330.512 | 316.727 | 282.693 | 250.295 | -25,6              |
| 2010-11  | 328.129 | 316.488 | 281.727 | 248.290 | -25,3              |
| 2011-12  | 332.961 | 313.226 | 282.988 | 250.394 | -24,0              |
| 2012-13  | 338.996 | 317.724 | 282.194 | 252.878 | -23,5              |

En los centros públicos se repite más del doble que en los privados.

(\*) Se compara el número de efectivos de 4º con el de 1º tres cursos antes.

- En esta línea, hemos de mencionar la organización de toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria que emerge de la LOMCE: realmente no está diseñada para atender a la diversidad, ya que lo que se traduce de ella es un descarte constante del alumnado que no cumple con criterios absolutamente academicistas. Por ejemplo, aquel estudiante de 3º de ESO al que se le supone –no se sabe bien cómo– que no va a titular, puede pasar a la Formación Profesional Básica, pero no titulará; el que llegue a 4º de ESO desde un Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento tampoco titulará, porque en ese curso no existe la atención a la diversidad.
- Por último, es especialmente vergonzoso que tales recortes convivan con importantes desgravaciones fiscales a las rentas más altas, dejando sin valor los argumentos de quienes pretenden justificar tales recortes en la reducción del déficit.

## II • Principios, medidas y efectos previsibles

La reciente publicación del Real Decreto que establece el currículo básico de la ESO y el Bachillerato concreta cómo va a organizarse definitivamente la atención a la diversidad en la educación secundaria, confirmando la peor versión de lo que ya preveía la Ley Orgánica y configurando uno de los aspectos más perversos y retrógrados que se le pueden atribuir, directamente relacionado con la calidad de la atención educativa que recibe el alumnado.

No es una novedad que existe una contradicción sistemática entre los principios y fines de la educación que proclama la ley y las medidas que posteriormente ordena, porque los valores y los fines dicen una cosa y las medidas se conciben para acabar provocando otra, más vinculada al verdadero trasfondo ideológico de la ley.

En el apartado anterior hemos analizado cómo las decisiones políticas que se están tomando en el ámbito de la inversión educativa tienen un impacto directo en la calidad de la educación y, más concretamente, de forma muy negativa, en la atención a la diversidad. Intentaremos ahora identificar qué otros elementos limitan gravemente la atención a la diversidad y cómo, al igual que los recortes, estos están más vinculados a aspectos fundamentalmente ideológicos que a opciones pedagógicas o educativas alternativas con las que se pretenda dar soluciones a los problemas educativos.

En este apartado intentamos, pues, aproximarnos a un impacto más cualitativo y contextualizado en el centro educativo, centrándonos en la educación secundaria por su inminente implantación en el curso próximo, sin querer pretender, por ello, dar una visión parcial o sesgada de la atención a la diversidad que, entendemos, debe organizarse desde una concepción global a lo largo de la escolaridad y potenciarse de forma especialmente prioritaria en las etapas educativas previas y en los grupos de alumnado más vulnerables y que presentan mayor riesgo de marginación y exclusión.

## **II. a) EL CONTEXTO**

### **1) Las condiciones de la inclusividad**

Entendemos que la atención a la diversidad, que es un objetivo, un derecho y un pilar básico de la educación, solo puede afrontarse desde la inclusividad, un principio que además de ser un mecanismo es, a la vez, un proceso. La inclusividad requiere de (1) instrumentos eficaces que nos permitan identificar cuáles son los elementos que actúan realmente de barrera para el aprendizaje y el desarrollo de las personas; y de (2) mecanismos y condiciones que faciliten la organización de una respuesta educativa global, adecuada a las necesidades, sin renunciar al máximo acceso posible a los objetivos educativos previstos con carácter general para todo el alumnado y a la máxima participación y valoración de todos los contextos y situaciones.

Por supuesto, también requiere de (3) un compromiso firme y continuado de la comunidad educativa, porque la escuela no educa sola, ni para sí misma.

La inclusión implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique substancialmente su estructura, su funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no estos a ella. Por todo ello, la inclusión tiene que ver con un proceso de búsqueda que cada comunidad escolar debe llevar a cabo para encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado. Se trata pues de un proceso de mejora o de desarrollo institucional en el que se compromete la comunidad escolar<sup>1</sup>.

Creemos que la actual ordenación del sistema educativo no afronta la atención a la diversidad con inclusividad, no solo porque limita, restringe o, simplemente, no contempla los elementos y las condiciones fundamentales que requiere la inclusión, sino porque, además, incorpora otros que discriminan, segregan, excluyen y generan desigualdad.

Cuando un sistema educativo afronta la atención a la diversidad con exclusividad –al igual que cuando lo hace con la inclusividad– es porque se asienta en una determinada concepción del mundo y de la sociedad. El actual sistema educativo está pensado para sentar las bases de una sociedad desigual, porque es el tipo de sociedad que quiere el Gobierno actual.

La atención a la diversidad desde la inclusión exige la promoción y el establecimiento de determinadas condiciones básicas. No basta con la declaración de intenciones que encontramos en las normas; hay que traducirlas en medidas, instrumentos y acciones útiles y adecuadas para que los centros docentes y los profesionales de la educación, en su ámbito de competencia, puedan trabajar con una perspectiva de éxito razonable.

Como hemos visto en el apartado anterior, la limitación de una parte importante de estas condiciones está directamente vinculada a las restricciones presupuestarias que han eliminado la

---

<sup>1</sup> Guía para la reflexión y la valoración de las prácticas inclusivas (2010). OIE, en su versión adaptada y traducida para su uso en Cataluña por David Duran, Climent Giné y Álvaro Marchesi.

cantidad disponible de recursos orientados a su sostenibilidad: dotaciones económicas, personales y materiales, que han desaparecido o se han reorientado hacia otros fines.

Además, las condiciones se ven también limitadas directamente por la concepción misma de la enseñanza (concepto clásico de minusvalía o discapacidad), por su ordenación y por las normas que rigen sobre lo que se enseña y se evalúa (normas que impiden efectivamente la inclusión) y por los mecanismos e instrumentos que el sistema regula o pone a disposición para que los centros docentes y los profesionales puedan afrontar la atención a la diversidad con inclusividad, o no (organizaciones escolares y planteamientos didácticos adecuados).

Un sistema educativo que adopta como principio la inclusividad considera a cualquier persona competente para aprender y acepta la diversidad como valor humano. Se centra en mejorar las variables (culturales, políticas, didácticas...) del sistema para dar una respuesta educativa de calidad por igual, y rechaza concepciones basadas en la diferenciación y clasificación del alumnado por sus dificultades, según un nivel de competencias homogéneo (que no homologable) y estandarizado.

Esta concepción contrasta con una realidad escolar y social todavía muy adversa y no obsta para reconocer que “la inclusión comporta un énfasis particular en aquellos grupos de alumnos y alumnas con más riesgo de marginación y exclusión. Aunque la inclusión no se asocia tanto a la escolarización del alumnado con discapacidad, sino a la mejora de la escuela en conjunto, no se puede olvidar que hay grupos de alumnos más vulnerables, que tienen más desventajas y que, por este motivo, merecen más atención”<sup>2</sup>.

Por eso es importante no considerar la inclusión como un ideal inalcanzable, sino como un proceso y un compromiso que toda la comunidad escolar debe compartir para avanzar en una atención a las diferencias individuales cada vez de mayor calidad, eliminando progresivamente barreras que segregan, discriminan o excluyen. En este contexto, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa ha supuesto una auténtica involución, de consecuencias muy graves, aunque no es la única. Normas como la Ley de Racionalización y Sostenibilidad de las Administraciones Locales han sido nefastas por eliminar o limitar gravemente competencias y recursos compensadores que contribuyen al mantenimiento de la cohesión social.

No es posible, al menos en este trabajo, recoger un “índice exhaustivo de la inclusividad” que establezca con determinación qué condiciones requiere la mejor inclusividad. Hay algunos trabajos que, más allá de las bases teóricas y conceptuales, ofrecen indicadores de los centros docentes (la inclusividad solo puede valorarse en el contexto) y que resultan útiles para detectar carencias (barreras) y establecer márgenes de mejora, centrando la importancia en determinar si se dan o no las condiciones que favorecen los procesos inclusivos, más que intentar situarse a una distancia concreta de un “ideal inclusivo” ajeno al centro que pueda frustrar las expectativas de progreso.

Para analizar solo los más significativos nos hemos vuelto a fijar, por su enorme practicidad, en la propuesta de la “Guía para la reflexión y la valoración de las prácticas inclusivas”, publicada por la

---

<sup>2</sup> Guía para la reflexión y la valoración de las prácticas inclusivas (2010). OIE, en su versión adaptada y traducida para su uso en Cataluña por David Duran, Climent Giné y Álvaro Marchesi.

OIE, donde lo importante es el análisis y la reflexión sobre el estado o las características propias de estos indicadores en el centro docente para valorar de forma cualitativa (en este caso, en una escala de 5 puntos de menos a más) si favorecen o no prácticas inclusivas. Pero además, a nosotros nos sirve como referente de análisis para valorar cómo las políticas educativas (económicas o no) contribuyen a generarlas, consolidarlas, restringirlas o eliminarlas.

De entrada, la guía sugiere que se valoren determinadas condiciones de partida que se consideran fundamentales:

- Número de alumnos y alumnas, proporción de alumnado en situación de riesgo, capacitación del profesorado, recursos humanos y materiales (el documento sugiere calcular ratios y analizar la relación que hay entre recursos disponibles y necesidades).
- Dimensiones, accesibilidad a la información y al currículum, estabilidad docente, práctica de trabajo colaborativo y de la formación, liderazgo de la dirección.
- Relación escuela-familia, relación escuela-comunidad (convocatorias, participación en eventos del centro, implicación en el progreso escolar, trabajos conjuntos...).
- Políticas a favor de la enseñanza inclusiva por parte de la administración educativa, medidas y recursos de apoyo a la inclusión (dotación económica, de personal o de material aportado).

En una segunda parte, propone otros aspectos más cualitativos referidos a la concepción que el centro tiene de la inclusividad, las actuaciones y las prácticas, la inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela, los apoyos a la inclusión y la sostenibilidad de las prácticas educativas (relacionados en el anexo 1).

## **2) Los principios, los fines y otras premisas**

En nuestro actual contexto normativo, resulta fundamental poder hacer un ejercicio de contraste entre los principios, los fines y, en definitiva, las premisas que las normas invocan (muestra en este apartado) y las medidas que posteriormente ordenan (apartados siguientes). No se trata de valorar la norma –eso ya lo hemos hecho sobradamente–, sino de confrontar lo que dice querer con lo que en realidad pretende conseguir, y cómo todo ello supone una auténtica barrera para tratar la atención a la diversidad con inclusividad. Ese contraste constituye un auténtico paradigma de la contradicción y para hacerlo “rescataremos” determinados enunciados, solo algunos muy significativos, de los muchos que hay:

Artículo 1. Principios del sistema:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de

las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

**c)** La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

**e)** La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

**h)** El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

**i)** La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.

**j)** La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

**l)** El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

**m)** La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.

**ñ)** La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

**o)** La cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.

**p)** La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

## Artículo 22. Principios de la etapa secundaria:

2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía,

una organización flexible de las enseñanzas.

6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.

7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

Aunque la ley también es clara y rica en concepciones excluyentes que no intenta disfrazar, como la del célebre “talento” del preámbulo:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema”.

O la discriminación manifiesta por género del artículo 84.3, o la discriminación por razón de lengua que supone la aplicación de la disposición 38ª, o la que implica el actual tratamiento de la religión, o la que suponen unos contenidos sesgados ideológicamente... Podría hacerse un informe completo de los distintos tipos y grados de discriminación que explota la norma. En este contexto, no resulta sorprendente que la organización de las enseñanzas, la relación concreta de los elementos del currículum y el modelo de evaluación se amparen en la cultura generalizada de que existen alumnos y alumnas “normales” e “incapacitados/as” y que justifica su clasificación y posterior segregación hacia itinerarios educativos de distinto valor. Justifica, al fin, una sociedad desigual.

“No existe neutralidad ni ingenuidad en el currículum que se ofrece en la escuela, sino que está condicionado por el tipo de ciudadanía que el sistema educativo de cada país desea. Es decir, que el sistema educativo define fines para el alumnado, pero también define moldes sociales, formas de convivencia, sistemas culturales, modelos democráticos, etc.”. (LÓPEZ MELERO, M.).

Somos conscientes de que la realidad social y, en concreto, la escolar, estaban y están todavía lejos de alcanzar determinadas condiciones que favorezcan la inclusividad. Lo que está en nuestro interés es poner en evidencia que la norma actual impide efectivamente poder seguir progresando hacia ello y, literalmente, vilipendia las posibilidades de que ese principio siga vivo en nuestro sistema educativo, fundamentalmente, por razones ideológicas que suponen un cambio hacia un modelo social indefendible.



### 3) El enfoque curricular

Desde el punto de vista de la atención a la diversidad, es esencial comprender y conocer el enfoque curricular por el cual se decanta la administración cuando elabora los currículos de las diferentes etapas. No es lo mismo un enfoque abierto y flexible, donde se opta por establecer unas enseñanzas mínimas cuya concreción en los centros docentes responde a un proceso descentralizado en el que la autonomía pedagógica es fundamental, tal y como evidencian los sistemas educativos con más alta calidad; que otro básicamente estandarizado, donde lo que se enseña y lo que se evalúa está altamente prescrito, constituyendo un corpus homogéneo y reduciendo ostensiblemente el margen de decisión de los centros y de los profesionales, tal y como está presente en sistemas educativos con bajos rendimientos y carencias.

No es objeto de este trabajo analizar los pros y los contras del enfoque por competencias que el actual currículum dice tener. Baste decir que el modelo curricular de la LOMCE nunca fue considerado por CCOO como un auténtico modelo por competencias, aunque se esfuerza por parecerlo. En este análisis, lo que nos interesa es la funcionalidad real que se le atribuyen a las competencias –las clave, en esta ley– porque entendemos que revela una de las principales contradicciones del sistema.

La sustitución de la denominación de “las competencias básicas” por el de las “competencias clave” no es únicamente terminológica, claro, pero lo que resulta relevante, en realidad, es cuál va a ser la funcionalidad real de las competencias clave recomendadas por Europa (2006) al contextualizarlas en la LOMCE, teniendo en cuenta la nueva estructura del sistema, los instrumentos y mecanismos que establece y los valores que emergen de la concepción de la enseñanza que tiene la ley.

Sabemos que las “competencias básicas” eran eje y marco del aprendizaje. Toda la organización y planificación educativa giraba en torno a su logro, como marco común mínimo y necesario por parte de todo el alumnado al finalizar la educación obligatoria. En el nuevo paradigma educativo LOMCE, disfrazado a menudo de elocuentes palabras y principios sobre la inclusión y la atención a la diversidad, lo que se asume, en realidad, es que el sistema no tiene que garantizar unas competencias básicas para todo el mundo, sino que ha de procurar un nivel de “competencias” adaptado a las capacidades e intereses de cada uno, distintos, claro está, según el talento y el esfuerzo de cada individuo.

En este contexto, la funcionalidad de las competencias -que no el enfoque pedagógico, que no es lo que aquí se cuestiona- parece estar más vinculada a procurar un tipo y grado de competencias homogéneas a todo el mundo, más orientadas a facilitar la empleabilidad en un mercado de trabajo precarizado, que a la capacitación integral de las personas. No en vano, el MECD, de la mano de la OCDE, trabaja en la integración de una estrategia de competencias a gran escala (formación, educación y trabajo) donde se recomienda “desarrollar sistemas de educación y capacitación suficientemente flexibles para adaptarse a las diferentes necesidades del mercado de trabajo...”.

Por otro lado, una norma que concibe el talento como algo innato e inamovible y no como algo que puede desarrollarse en todas las personas en un entorno educativo adecuado, no puede invocar principios como la inclusividad, porque considera el nivel de talento una desigualdad de origen que

limita las oportunidades que ofrece el propio sistema. Por eso esas oportunidades se articulan en torno a opciones de distinto valor, según el esfuerzo y el talento de cada uno.

Esta norma niega el carácter de la educación como motor de transformación social que posibilite superar las diferencias de origen; según esto se diseña intencionadamente una etapa secundaria que lleva a la titulación o a la nada.

Un currículum que estandariza lo que se enseña, se aprende y se evalúa, que es lo que propone el currículum LOMCE, supone una barrera didáctica a la inclusividad porque una de las claves de la inclusividad es un currículum comprensivo, único –no idéntico– y diverso.

“La finalidad de la escuela pública de proponer un currículum comprensivo radica, a mi juicio, en que este ha de combatir cualquier intervención que genere desigualdad o una educación de segundo orden o de baja calidad. Es necesario un currículum que, ahondando en las diferencias del alumno, erradique las desigualdades, haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado) y, a la vez, le permita esa cultura general como patrimonio necesario en todos los escolares. Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños en la escuela pública evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todos” (LÓPEZ MELERO, M.).

#### **4) La participación de la comunidad escolar**

“La educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Solo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad/equidad, que produce la solidaridad”. (LÓPEZ MELERO, M. 2011).

Las palabras del profesor López Melero recogen la esencia misma de la necesidad de la cooperación y la participación del resto de agentes educadores y, muy especialmente, de las familias que, en la educación inclusiva, es fundamental. Al respecto solo podemos añadir que la actual normativa ha limitado y coartado intolerablemente esta posibilidad reduciendo a casi nada la participación real y efectiva de las familias a favor de un modelo piramidal que supone un auténtico “traspaso de poderes” a la figura de la dirección.

La concreción manifiesta se encuentra en el cambio de regulación. Según el artículo 27.7. de la Constitución Española, el profesorado, las familias y, en su caso, el estudiantado intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. Este mandato constitucional contiene un *papel* activo de la comunidad escolar para intervenir en la gestión y el control de los centros y no uno pasivo consistente en ser solo informada

y consultada. Este papel se concretaba en la figura del “Consejo Escolar de centro”, pero los cambios que introduce la LOMCE en sus atribuciones lo han vaciado de contenido resultando una versión *light* que pierde sus funciones neurálgicas y delega el órgano a un plano meramente consultivo.

Así, los consejos escolares dejan de aprobar los proyectos y normas de los centros (que solo evalúan), dejan de aprobar la programación general (que solo evalúan), dejan de decidir sobre la admisión de alumnos (que solo informan), dejan de aprobar la obtención de recursos complementarios (que solo informan), y dejan de fijar las directrices para la colaboración con otros centros, administraciones locales y otros (que solo informan). Una auténtica oda a la participación que añade mucha dificultad a iniciativas que pretendan incorporar prácticas inclusivas en los centros.

Se está construyendo un modelo que externaliza el gobierno de los centros en unas direcciones cada vez más foráneas, más gestoras y menos pedagógicas, despojando de competencias decisorias a los consejos escolares, como si participación y gestión fuesen conceptos antagónicos, y la autonomía de los centros incomodara a unos nuevos gestores que se dibujan cada vez más autónomos de los centros. La autonomía de los centros debería residir en su comunidad educativa, no en sus direcciones.

## **5) Una mirada a los contenidos curriculares**

### **Religión católica**

El pasado mes de febrero, el BOE, por primera vez en su historia, publicaba los currículos de la enseñanza de Religión Católica. Una simple mirada a los contenidos, como por ejemplo, el pretendido “origen divino del cosmos”, podría llevarnos por un camino de discusiones tan encendidas como poco útiles... Por más que reconozcamos que muchas de las afirmaciones que allí se describen no tienen ninguna base científica, ¿acaso alguien puede sorprenderse de que en un currículum de Religión Católica –o de cualquier otra– exista sesgo ideológico en torno al origen del Universo?

En ese contexto debería resultar más preocupante *el sesgo dentro del sesgo* que supone, por ejemplo, la supresión en el documento de las comparaciones con otras creencias como el judaísmo o el budismo, como si no existieran; o bien cómo van a resolver los centros docentes la enorme contradicción que se genera entre los contenidos que se aprenderán en Religión Católica y los que se aprenderán en Ciencias, Historia o Ética, por poner algunos ejemplos. Por no mencionar que era del todo innecesario que un texto que es competencia de la autoridad religiosa fuese publicado en el Boletín Oficial. No emana de ningún poder del Estado, sino de la Conferencia Episcopal.

Todo lo que ha acontecido en materia de religión católica y educación refleja el sometimiento más absoluto del Gobierno y del Ministerio de Educación Cultura y Deporte a los intereses de la jerarquía católica, como demuestra la instrumentación de la materia a través de una ley que ha satisfecho dos de sus demandas históricas: que haya una asignatura alternativa a la religión que legitime una oferta obligatoria en horario escolar y que la religión sea evaluada (se incluye en la

media de las materias cursadas en la ESO y en el Bachillerato).

El texto legal que organiza la formación religiosa y moral de este país no es una ley educativa, sino los Acuerdos con la Santa Sede. Estos acuerdos garantizan que la educación impartida en los centros públicos debe ser respetuosa con la ética cristiana, que los planes educativos deben incluir la religión católica, para quien la quiera, obligando a pronunciarse a todo el alumnado –en contra de lo establecido constitucionalmente– sobre su creencia o religión, según la elija o no, y obligando a crear una asignatura alternativa que no puede enseñar nada porque eso resultaría discriminatorio para el alumnado de religión que no la curse.

Además, establecen que la religión católica debe ser enseñada aquellos que han sido autorizados por la jerarquía eclesiástica y que esta jerarquía es la que debe determinar los contenidos de la enseñanza, los libros y el material didáctico. Y que el Estado se hará cargo del coste de todo. Esta situación es incompatible con un sistema educativo que garantice el derecho a las creencias y las propias convicciones, la pluralidad democrática, la convivencia respetuosa, la cohesión social y la solidaridad. La selección de este profesorado en centros públicos y con fondos públicos tampoco respeta los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad, un cúmulo de incoherencias. Por ello, CCOO exige la derogación definitiva de estos acuerdos.

La actual oferta obligatoria de religión y su materia alternativa no garantiza que todo el alumnado curse en algún momento de la escolaridad obligatoria contenidos relativos a la educación ciudadana y democrática, que el sistema educativo español debería garantizar por ser un acuerdo de los estados miembros de la Unión. Por este motivo, CCOO planteó en su momento las iniciativas legales pertinentes.

En CCOO, siempre hemos defendido la escuela laica y nos hemos opuesto con rotundidad a que la religión –cualquiera, porque somos respetuosos con todas– se imparta dentro del horario lectivo del alumnado.

### **Educación en valores sin educación para la ciudadanía**

El alumnado del estado español es el único de Europa que no dispone de una materia generalizada sobre valores cívicos, contraviniendo la Recomendación del Consejo de Europa que señala “que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia”.

Como ya señalara el Consejo de Estado, todos los currículos de los países de nuestro entorno incluyen como competencias claves para el aprendizaje permanente la adquisición de competencias cívicas y sociales que garanticen conocimientos, capacidades y actitudes esenciales en relación con la democracia, con la justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, y su formulación en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales.

Esta carencia fundamental no puede suplirse ni justificarse con un supuesto “tratamiento transversal” de estos conceptos en las distintas materias, ni tampoco, por supuesto, con la materia optativa a la Religión de “Valores éticos”, cuya oferta no garantiza que todos los alumnos y alumnas cursen este tipo de contenidos a lo largo de su escolaridad, no solo por su carácter alternativo, sino por su marcado sesgo ideológico. Nuestra organización ha formalizado la denuncia correspondiente ante las instituciones europeas.

Para defender y consolidar una sociedad inclusiva y un entorno de aprendizaje que favorezca la inclusividad, es absolutamente necesario y fundamental garantizar una adecuada formación en esos contenidos porque son los que favorecen una actitud abierta y tolerante con las diferencias. Su eliminación del currículo escolar es un gravísimo déficit que solo puede explicarse en el marco de un sistema excluyente.

### **Género y diversidad afectivo sexual**

Más allá de la discriminación manifiesta que supone el sustento con dinero público de los centros que segregan por sexo –art. 84.3–, y que en su momento fue debidamente contestada social y judicialmente, siguen quedando muchos aspectos de desigualdad y de discriminación femenina que deben ser corregidos, a pesar de los avances realizados y de las medidas de diverso tipo que se han introducido en nuestro sistema educativo.

Si hablamos de inclusión, no podemos dejar de rechazar la pérdida del carácter obligatorio de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, con su específico tratamiento de la igualdad entre los sexos y de la diversidad sexual, obstaculizando el acceso a estos contenidos al conjunto del alumnado, así como el fomento de los centros educativos que segregan a su alumnado en función del sexo, aspectos ambos que rechazan una concepción inclusiva de la educación.

Además, como principal elemento de exclusión, desde la perspectiva del género debemos insistir en el carácter androcéntrico del currículo educativo, una histórica ocultación de las mujeres y de sus actividades. Así, se explica la vida desde el punto de vista de los hombres, pretendiendo que ese es el exclusivo punto de vista existente. Se oculta a muchas mujeres que han aportado conocimientos tanto o más importantes que los de ellos, pero también se invisibiliza la propia actividad adjudicada socialmente a las mujeres, despreciándola como objeto de aprendizaje.

Junto a ello, los datos nos hablan de que en nuestro país, a pesar de contar desde 2005 con una ley de matrimonio homosexual, pervive la discriminación social hacia las personas LGTBI y que esta discriminación se manifiesta fuertemente en el ámbito educativo: agresiones homófobas en la calle que conviven con actitudes similares en los centros educativos. El 80% del alumnado ha sido testigo de insultos por identidad de género u orientación sexual; el 13,9%, de exclusión homófoba; la mayoría del profesorado no sabe cómo actuar en estos casos; el 80% no ha recibido formación<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> Según la investigación “Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa” de la que hemos dado cuenta en TE nº 346.

lo que es causa de no actuación, permitiendo así la exclusión de quienes se apartan de los patrones genéricos y de orientación sexual.

Una educación inclusiva debe atender muy especialmente a la diversidad de identidades, debe reconocer la diversidad sexual, las diversas formas de vivir, de sentir y de orientar el deseo, el amor y el afecto hacia las otras personas, debe valorar las múltiples expresiones de la feminidad y la masculinidad como muestras de una rica variedad que nos hace personas únicas e iguales.

### **Modelo lingüístico para las lenguas cooficiales**

La disposición adicional 38ª de la LOMCE regula el uso vehicular de las lenguas oficiales con la pretensión de homogeneizar los modelos lingüísticos educativos desarrollados por las comunidades autónomas y garantizar que todas establezcan determinadas limitaciones en el uso de la lengua propia, a pesar de que dichos modelos garanticen objetivamente el dominio de ambas lenguas al acabar la escolaridad:

- Aborda exclusivamente que la lengua castellana, como lengua vehicular, esté implantada en una supuesta proporción razonable sin respetar los diseños de las líneas lingüísticas consensuados en las diferentes comunidades autónomas y que hasta ahora han dado buenos resultados.
- No respeta la posibilidad de prestar atención individualizada en relación a la lengua vehicular utilizada.
- Exige garantizar la escolarización en castellano para el alumnado que lo solicite dentro de su municipio de residencia, pero no exige lo mismo para las lenguas cooficiales.

Desde CCOO, rechazamos totalmente esta injerencia porque impide diseñar a las administraciones autonómicas su propia oferta lingüística. CCOO defiende el objetivo de la normalización lingüística a través del respeto a las decisiones culturales y pedagógicas adoptadas por las diferentes CC. AA. y las elecciones voluntarias de las propias familias y no desde posiciones de confrontación y discriminación política, que son las que aporta la LOMCE. Son las distintas administraciones educativas las que deben trabajar para consolidar y mejorar el derecho a una educación que preserve el uso y la promoción de las lenguas propias de cada territorio y nuestra riqueza cultural.

- Partimos de la premisa de que la lengua de un territorio es un patrimonio cultural.
- 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 importante para la formación porque esta debe ser integral.
- 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 el alumnado domine 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.

### **El desequilibrio de las materias**

"La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas, es otro objetivo básico de la reforma".

Preámbulo LOMCE

Como se enuncia en el fragmento, y como se ha podido confirmar tras los decretos de desarrollo, el objetivo de la reforma es reforzar las "materias troncales". Lo que significa, de entrada, que no todas las materias se ven atendidas de la misma manera, ni tienen el mismo peso en el currículo. Unas son más importantes, las troncales, que otras, que quedan relegadas y se consideradas como secundarias.

Partiendo de este presupuesto de jerarquía, las materias se dividen en troncales, específicas y de libre configuración autonómica, quedándose el Gobierno de la nación con la potestad de organizar todo lo que concierne al currículo de las asignaturas troncales (art. 6 bis). De igual modo, se señala que el horario lectivo mínimo de estas asignaturas troncales "no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general." (Art. 6 bis).

Valoremos, aunque sea de manera esquemática, cómo afecta este planteamiento al resto de las materias: supongamos un horario estándar de 30 horas semanales, sabiendo que las asignaturas troncales consumen el 50% de este horario como mínimo y que las administraciones autonómicas pueden incrementarlo si lo consideran pertinente. No debemos olvidar que estas troncales son las materias de corte académico más clásico de todo el currículo: Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Primera Lengua extranjera, Matemáticas..., si exceptuamos Filosofía. Lo que ya nos da una idea del modelo educativo academicista que la LOMCE impone.

"En momentos en los que el fracaso escolar es alto, el PP mira hacia atrás, aceptando que el remedio es la vuelta a lo básico (*back to basics*) que impregna a las políticas conservadoras". (GIMENO SACRISTAN, J., 2013).

Siguiendo con el supuesto anterior, nos quedarían otras 15 horas para colocar las materias específicas y de libre configuración autonómica.

Dentro del bloque de materias específicas, de 1º a 3º, son obligatorias en todos los cursos Educación Física y Religión o Valores Éticos: si se le asignan a estas dos materias como mínimo 3 horas semanales en conjunto, nos quedarían 12 horas para repartir entre: Cultura Clásica, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Segunda lengua extranjera y Tecnología. Es decir, el 40% del tiempo lectivo, en el que también habría que colocar la hora de tutoría. Con lo que queda claro que estas materias, sea cual sea su asignación horaria, son consideradas de segunda categoría (sin contar con que, además, se podrán ofertar en las materias de libre configuración autonómica: Taller de lengua y Taller de matemáticas).

“La creatividad es un elemento medular de la naturaleza del ser humano y una característica esencial de su intelecto y sus emociones. El aprendizaje de las artes en sí y el aprendizaje por intermedio de éstas –la educación artística y las artes en la educación– puede contribuir a reforzar cuatro factores de la calidad de la educación: un aprendizaje dinámico; un plan de estudios pertinente que suscite el interés y entusiasmo de los alumnos; un conocimiento de la comunidad, la cultura y el contexto local de los educandos, así como un compromiso con todos esos elementos; y un conjunto de docentes formados y motivados” (UNESCO).

En 4º nos encontramos con que las asignaturas troncales, troncales de opción, Educación Física y Religión /Valores Éticos, consumirían, en un horario estándar de 30 horas, alrededor del 77% de este (23 horas), lo que haría que el resto de materias, junto con la hora de tutoría, tendrían que repartirse el 23% del horario restante, aspecto que, de nuevo, demuestra el marcado sesgo jerarquizador que la ley transmite en todos sus planteamientos.

## **II. b) LAS MEDIDAS CONCRETAS**

El RD 1105 describe, como medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles; incorpora el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Sin embargo, no incluye criterios de aplicación de ninguno de ellos, por lo que su aplicación concreta va a resolverse de la mano de las administraciones autonómicas y los centros. Es inconcebible que una ley orgánica de educación no garantice este mínimo común para todo el alumnado y deje, por el contrario, a criterios presupuestarios e ideológicos de las administraciones educativas autonómicas esta regulación y con ello este derecho.

Las medidas que analizamos impiden la inclusividad porque segregan, excluyen y clasifican al alumnado.



## 1) EL PAPEL DE LOS ITINERARIOS

“Los itinerarios que plantea esta reforma pretenden, bajo la excusa de los diferentes talentos, clasificar cuanto antes al alumnado, para seleccionar a los que mejor se van a adaptar al sistema y separar a los que presenten cualquier tipo de resistencia o dificultad. Con esto no pretenden como quieren hacernos creer, reducir el abandono o combatir el fracaso, sino todo lo contrario. Lo que buscan es dar vía legal a la exclusión de una formación común y de calidad para todo el alumnado, eliminando así los costes que los programas de atención a la diversidad y de refuerzo con vuelta al sistema común, pudieran generar. Todos los estudios internacionales demuestran que cuanto más segregación a edades tempranas mucho peor es el resultado educativo del conjunto del alumnado”. (LLORENTE CORTÉS, M.A., 2013).

Esta reflexión que la profesora hizo antes de la aprobación definitiva de la ley y de sus decretos de desarrollo, en su *Análisis crítico de la LOMCE*, además de ser plenamente vigente, sintetiza magníficamente la esencia de la arquitectura del sistema. No podemos comprender cómo afectan las normas a la atención a la diversidad en la etapa secundaria sin darle un valor concreto a la estructura de los itinerarios, los tres que se plantean. A día de hoy ya podemos constatar algunas de las previsiones que en su día se hicieron.

### El fraude de la formación profesional básica (FPB)

¿Cómo es la etapa?

- Forma parte de la Formación Profesional del Sistema Educativo, pero se inscribe dentro de la formación básica, tiene carácter gratuito y es de oferta obligatoria.
- Tiene una duración de dos años (2000 horas), ampliable a tres si se cursa en alternancia (RD 1529/2012 FP dual). Se podrá permanecer en la etapa hasta cuatro cursos.
- Para acceder se deben tener 15 años, o cumplirlos en el año natural en curso, y menos de 18.
- Está dirigida a alumnado que ya haya cursado 3º de ESO (excepcionalmente, 2º), cuando su grado de adquisición de competencias así lo aconseje.
- Se accede mediante consejo orientador (informe) que deberá contener, además de la propuesta del equipo docente, un informe motivado del grado del logro de los objetivos y de adquisición de las competencias que justifique dicha propuesta.
- El título no contiene módulo de Formación y Orientación Laboral, a diferencia de otras titulaciones de FP, absolutamente imprescindible en esta etapa, quizá más que en el resto de la FP. Su estructura modular es la siguiente:

|  |
|--|
| <b>Módulos asociados a Unidades de Competencia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aportan la formación necesaria para obtener una o más cualificaciones de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.</li> </ul>  |
| <b>Módulos asociados a Bloques Comunes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Para garantizar la adquisición de las competencias clave del aprendizaje permanente.</li> <li>Son módulos instrumentales, de oferta obligatoria en 1º y 2º, que tendrán una carga horaria de entre el 35% y el 40% de la duración total del ciclo, reducible a un 22%, para determinados grupos específicos. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Módulos de Comunicación y Sociedad I y II</b>, que incluirán las siguientes materias: <ul style="list-style-type: none"> <li>1º) Lengua Castellana.</li> <li>2º) Lengua Extranjera.</li> <li>3º) Ciencias Sociales.</li> <li>4º) En su caso Lengua Cooficial.</li> </ul> </li> <li>b) <b>Módulos de Ciencias Aplicadas I y II</b>, que incluirá las siguientes materias: <ul style="list-style-type: none"> <li>1º) Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.</li> <li>2º) Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |
| <b>Módulo de Formación en Centros de Trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La carga horaria será del 12% del total de ciclo formativo.</li> <li>Podrán realizarse, además de en empresas, en centros educativos e instituciones públicas.</li> </ul>  |

- El título profesional básico tendrá los mismos efectos laborales que el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para el acceso a empleos públicos y privados.
- La titulación, que no da la ESO, permitirá acceder directamente a la Formación Profesional de Grado Medio) y presentarse a las evaluaciones finales de la ESO (reválidas) y, caso de superar alguna de ellas (en relación a las materias troncales), obtener el título de la ESO por la opción correspondiente.

CCOO se ha posicionado en contra de la Formación Profesional Básica por entender que, efectivamente, suponía una *institucionalización de la segregación escolar en el marco de la escolaridad obligatoria* en nuestro sistema educativo. CCOO ha sido el único sindicato que ha recurrido el RD que la regula ante el Tribunal Supremo y ha conseguido incorporar determinadas medidas de carácter *paliativo* en el sistema en tanto no logremos la eliminación de este tipo de itinerarios excluyentes, incompatibles con una educación inclusiva y con los presupuestos más fundamentales de la atención a la diversidad.

Al respecto, entendemos que no son admisibles las titulaciones de distinto valor en el marco de la escolaridad obligatoria. El resultado es que la nueva etapa actúa como red de seguridad para el alumnado con dificultades que no van a obtener la titulación de la ESO; es decir, los “no capacitados” para la vía académica. Es una forma de aceptar y enmascarar los actuales niveles de fracaso. El problema no se resuelve, sino que “se arrastra”, contribuyendo a estigmatizar la formación profesional, provocando un efecto desincentivador en alumnos y alumnas con potencialidades objetivamente elevadas y excluyendo al alumnado al que se le ha prescrito ese itinerario de una formación común de calidad.

Teóricamente, la etapa se organiza de acuerdo con el principio de atención a la diversidad: debe

responder al derecho a una educación inclusiva, y debe adaptarse a las necesidades concretas del alumnado, pero las normas, que sí han definido las condiciones que legitiman la exclusión de la secundaria obligatoria, no han establecido, con carácter básico, unas condiciones de escolaridad específicas adecuadas:

- Se prevén las mismas ratios que se establecen, con carácter general, para otras enseñanzas de secundaria.
- Se proyecta una única hora para la atención tutorial.
- No se prevé ningún instrumento específico para garantizar que el alumnado pueda afrontar con éxito la superación de unas reválidas basadas en contenidos extensos y complejos de otra etapa.
- Las titulaciones responden al modelo convencional del resto de titulaciones de FP, de manera que aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas que necesiten una flexibilidad curricular importante no podrán cursarla, pudiendo acceder a otras ofertas formativas adaptadas que no dan la titulación y cuya oferta depende exclusivamente de las administraciones educativas. El sistema se ocupa, de nuevo, de enmascarar la ausencia de una atención a la diversidad digna y adecuada y, en definitiva, el fracaso escolar de aquellos alumnos que no van a titular en ESO.

La Formación Profesional Básica se revela claramente como un instrumento propio de los sistemas que rompen con los modelos comprensivos de integración e impone el de la separación. En un contexto de restricción presupuestaria donde, además, se han eliminado los principales recursos dirigidos a combatir el fracaso escolar y el abandono educativo temprano, el sistema educativo pasa de compensar desigualdades a contribuir a generarlas, rompiendo definitivamente con el principio de equidad en la educación.

Esto es lo que ha pasado durante este curso:

- La oferta de plazas se ha visto reducida, parece que se ha aprovechado el cambio para amortizar plazas de docentes que cubrían estas enseñanzas.
- En diversas autonomías, las solicitudes no han cubierto las plazas que se ofrecían, muy similares en número a las de PCPI (módulos obligatorios). Según los datos de que disponemos, estimamos que hay en torno a un 20% de vacantes sin cubrir y un 41% menos de solicitudes que respecto al año pasado; las solicitudes recibidas representan la mitad de las plazas (6.600). La razón puede estar en que esta oferta es mucho menos atractiva para el alumnado que el anterior PCPI, por no mencionar de primera mano la inseguridad que produce el ser un “conejiillo de indias” de las nuevas enseñanzas.
- En la mayoría de las comunidades autónomas, el currículo se ha aprobado muy tarde, incluso después de los procesos de admisión, por lo que no ha habido tiempo material para que el profesorado elaborara los programas y se formase, ni para organizar los recursos necesarios en los centros. Muy pocos territorios han implantado estas enseñanzas en todas las titulaciones

aprobadas por Educación. Poco más de la mitad, por ejemplo, en Madrid, Murcia, Castilla-La Mancha y Castilla y León.

- En algunas comunidades se han ideado fórmulas para sortear la aplicación formal de la etapa educativa para este curso.
- Se han producido deficiencias graves en los procesos de admisión (plazos, acreditación formal de requisitos para acceder, establecimiento de criterios de admisión adicionales distintos para cada administración; por ejemplo, la situación de los alumnos en 4º de ESO). Además, con la LOE, era relativamente corriente que la decisión por la que el alumnado se matriculaba en un PCPI se adoptara en septiembre. Ahora, la FP Básica exige una propuesta en junio. Sin ella, en septiembre no cabe posibilidad de optar a una plaza en esta nueva enseñanza.
- Existe una falta de correspondencia entre la oferta actual de PCPI y la oferta disponible de FPB, a lo que hay que añadir la escasa información disponible, lo que ha facilitado los desajustes entre plazas vacantes y solicitudes.
- Las familias desconfían de una etapa educativa que se imparte en la Secundaria Obligatoria, pero que no permite obtener dicha titulación (salvo a efectos laborales), limitando las posibilidades académicas del alumnado.

Por todo ello, podemos estimar que se está produciendo el cierre de numerosos grupos de alumnado, por encima del 20%; es decir, se han eliminado cerca de 1.000 grupos respecto de la oferta de PCPI anterior, lo que deja en evidencia el fracaso de la LOMCE en una de sus iniciativas estrella.

La consecuencia de este desastre será una reducción del número de alumnado de FP Básica en comparación con los de PCPI. Pero como el alumnado con ese perfil no ha desaparecido, o bien no está escolarizado, o bien está cursando unas enseñanzas (repetiendo 2º de ESO o estudiando 3º con muchas materias pendientes de cursos anteriores) en las que no se atiende su perfil y necesidades educativas, se acrecentará el fracaso sobre un perfil concreto de estudiantes.

Además, abundan en este fracaso los datos de las evaluaciones llevadas a cabo a lo largo de este curso, donde ya se constata una escasa promoción al 2º curso de FPB. En todo caso, el número de alumnos y alumnas que repetirían 1º de FPB es mucho mayor que de quienes cursaban PCPI, siempre según los datos con los que contamos a día de hoy.

Pero existen otros efectos potencialmente deseables, por parte de la administración, asociados a esta etapa educativa. El Gobierno siempre ha mantenido que la reforma educativa 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 Formación Profesional de Grado Medio o el Título de Formación Profesional Básica.

Se pretende que el alumnado que titule en FPB se contabilice, junto con el resto de titulados (Bachillerato o Grado Medio de la FP), en lo que la clasificación normalizada de la Unesco llama

CINE 3<sup>4</sup>: educación secundaria superior, o segunda etapa de la educación secundaria; es decir, alumnado con titulaciones postobligatorias.

Aumentar la tasa de titulados en esa etapa de la educación es muy importante para cualquier país, sin duda. Tal y como la propia OCDE<sup>5</sup> indica, la obtención de un título de secundaria superior (CINE 3) ha pasado a ser lo normal entre los jóvenes de los países de la OCDE. En la actualidad constituye la titulación mínima requerida para moverse con éxito en el mercado laboral e integrarse en la sociedad.

Pero España experimentará un incremento *artificial* en su tasa de titulados en esta etapa, pues aunque todos puedan pertenecer al mismo nivel, no puede pretenderse que exista equivalencia alguna entre una titulación de FPB (que se da en la ESO, pero que no es la ESO), con la de Bachiller o FPGM, con efectos académicos y profesionales totalmente distintos. Este aumento en la tasa de titulados no va a deberse a ninguna política, medida, acción u instrumento de mejora educativa en nuestro país, por lo que conseguiría *mejorar* los datos internacionales pero no mejoraría la calidad del sistema educativo ni la de la formación de titulados y tituladas, y con ello, el estado de bienestar y de felicidad de la población.

## **Los planes para la mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR)**

¿Cómo es la etapa?

- La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno.
- El segundo ciclo o 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico: hacia el Bachillerato (vía académica) o hacia la Formación Profesional (vía aplicada).
- Las familias o tutores legales, o en su caso el estudiantado, podrán escoger cursar el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria por una de las dos siguientes opciones:
  - a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
  - b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.
- Desaparece la diversificación curricular y aparecen los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento durante el primer ciclo, a partir del 2º curso.
  - Para acceder, el alumnado debe haber repetido al menos un curso en cualquier etapa y no estar en condiciones de promocionar a 2º (si son de 1º) o de promocionar a 3º (si son de 2º).
  - Requerirá para el acceso de evaluación académica y psicopedagógica.

<sup>4</sup> Hasta el momento, los alumnos españoles que contabilizaban en el CINE 2 eran los titulados en ESO. Ahora lo harán los que finalicen el nuevo primer ciclo de la ESO (1º, 2º y 3º curso).

<sup>5</sup> Education indicators in focus, 07/2012. OECD.

- Su duración será de dos cursos si el alumno no puede promocionar al acabar 1º, o de un curso si no puede promocionar al acabar 2º. Si al acabar 3º el alumno no puede promocionar a 4º, podrán incorporarse a un programa excepcional para repetir 3º curso.
- Lo propone el equipo docente a las familias o tutores.
- Solo se prevé para alumnado con dificultades no imputables a la falta de estudio o esfuerzo, obviando que precisamente la falta de esfuerzo suele ser un indicador o evidencia clara de problemas o dificultades de aprendizaje latentes.

La finalidad de estos programas, que pueden iniciarse en 2º de ESO, es que el alumnado pueda cursar el 4º curso y obtenga el título de ESO. La norma regula las opciones que las administraciones pueden utilizar para implantarlos; bien de forma integrada en los grupos ordinarios –sin que se prevea una adaptación específica de las ratios–, bien creando grupos específicos de alumnado para los contenidos relacionados con las asignaturas troncales, incluyendo la lengua extranjera (que actualmente era opcional). En ambos casos, la organización del programa se basa en el grado de especificidad (menor o mayor) que se articule en torno a los contenidos y materias y a los métodos. Pueden cursarse en 2º, en 3º o en ambos.

Por otro lado, no se concretan los criterios de adaptación o integración progresiva de estos alumnos en un 4º curso de la ESO, totalmente ordinario, con unas normas de promoción y de obtención del título con el mismo nivel y grado de exigencia que tiene, con carácter general, el resto del alumnado, y tras haber cursado una parte muy importante de la escolaridad obligatoria con estos programas adaptados. Al parecer, llegados al 4º curso, el esfuerzo realizado por los centros y por el alumnado deja de tener su sentido último, que es el de poder alcanzar los objetivos de la etapa gracias a la adaptación de la enseñanza a las necesidades de aprendizaje. ¿Cómo va a encontrar acomodo este alumnado en un 4º ordinario académico?, ¿será el 4º de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional el destino sistemático del alumnado que venga del PMAR? Siendo así, se consolida la idea de que la Formación Profesional vuelve a ser el itinerario de los alumnos y las alumnas que no pueden seguir la vía académica, retomando el modelo de la antigua Formación Profesional.

Para el alumnado que acaba el programa en 3º y no pueda promocionar a 4º, la norma solo les ofrece una oportunidad excepcional para repetir 3º, volviendo a la repetición de nuevo como recurso para solucionar los problemas de aprendizaje. Esta norma desconfigura el mapa de atención a la diversidad existente y promueve unos programas donde no tiene cabida la mayoría de dificultades de aprendizaje.

Por otro lado, existen carencias graves si nos atenemos al calendario de implantación:

|    | CURSO<br>2015-2016<br>1º y 3º ESO LOMCE | CURSO<br>2016-2017<br>2º y 4º ESO LOMCE | CURSO<br>2017-2018 |
|----|---|---|--------------------|
| 1º | LOMCE (no)                              | LOMCE (no)                              | LOMCE (no)         |
| 2º | LOE (no)                                | LOMCE (sí)                              | LOMCE (sí)         |
| 3º | LOMCE (sí)                              | LOMCE (sí)                              | LOMCE (sí)         |
| 4º | LOE (no)                                | LOMCE (no)                              | LOMCE (no)         |

(no): no afectan los planes de mejora.

(sí): sí afectan los planes de mejora.

Línea Rosa: alumno que empieza 1º de ESO en el 2015/16. Sigue la escolaridad en LOMCE y le afecta según lo dispuesto.

Línea Azul: alumno que pasa a 2º de ESO en 2015/16. Sigue la escolaridad en LOE. Por tanto, ¿deberían conservarse las medidas de atención a la diversidad que se le hubieran venido aplicando amparadas en la LOE?

Línea Verde: alumno que pasa a 3º de ESO en 2015/16. Si se le venían aplicando determinadas medidas de atención a la diversidad LOE (diversificación curricular), ¿seguirá con ellas o se integrará en un PMAR de 3º curso?

Todas estas variables pueden implicar diversos efectos colaterales, tanto en la calidad y cantidad de la atención educativa que recibe el alumnado, como en la organización y gestión de las plantillas docentes destinadas a la atención a la diversidad LOE y su encaje en la atención a la diversidad LOMCE, que es, fundamentalmente, es ninguna.

La creación de grupos específicos como opción generalizada se basa en la idea de que, concentrando las dificultades en un contexto ajeno al aula, el alumnado tendrá más oportunidades de aprendizaje cuando, en realidad, se aprende bastante más en los grupos heterogéneos. Ocurre que no se dan las condiciones más favorables para que en los grupos ordinarios este alumnado pueda trabajar de forma integrada, fundamentalmente por el aumento de las ratios, que restringen manifiestamente la capacidad de generar opciones didácticas como el trabajo cooperativo y solidario, pero también por otro tipo de barreras asociadas a la cultura escolar convencional (creencia de que el origen de la dificultad está en el propio alumnado y no en el sistema).

Este tipo de opciones se basan en la clasificación del alumnado según su rendimiento y suponen una forma de afrontar la diversidad con exclusión. La inclusión requiere de una enseñanza interactiva y de un trabajo por grupos heterogéneos donde el conocimiento se construye y se comparte entre todos, se participa y se convive en condiciones de equidad. Eso exige una auténtica reconversión de la actual concepción de la organización escolar y del currículum que genera contradicciones en muchos profesionales. No es una tarea fácil, el colectivo docente necesita apoyo y formación de calidad para trabajar en este tipo de proyectos porque la falta de referentes y de voluntad política para apoyar y posibilitar estos modelos educativos –solo se potencia un modelo inclusivo cuando lo que se defiende es una sociedad inclusiva– ha generado cierto rechazo y precipitado cierta disposición en contra por entender que, al fin, nada impedirá que se conviertan en un simple emplazamiento de alumnado con discapacidad en las aulas “normales” (modelo de integración).

¿Puede la escuela pública optar por otra cosa distinta a la inclusión cuando se erige en garante del derecho universal a una educación de calidad para todos y todas?

Por otro lado, los PMAR obligan al alumnado a cursar 4º de ESO por alguna de las dos opciones contempladas para este curso: enseñanzas académicas (conducen al Bachillerato si se aprueba la evaluación final individualizada) o enseñanzas aplicadas (conducen a los Ciclos Formativos de Grado Medio si se aprueba, de igual manera, la evaluación final individualizada).

Pues bien, en primer lugar, un alumno o una alumna que haya cursado estos programas, si ha tenido éxito, escogerá casi con toda probabilidad la opción de enseñanzas aplicadas en 4º de ESO; si suponemos que cursa estas enseñanzas de manera satisfactoria, tendría todavía que superar la “reválida” para obtener el título de Graduado en ESO. ¿Para llegar adonde? ¡A los Ciclos Formativos de Grado Medio, cuando desde la Formación Profesional Básica puede hacerlo directamente! ¿Qué sentido tiene hacer tan largo y tortuoso camino para llegar al mismo sitio?

## **El 4º de la ESO**

Es de sobra conocido el marcado carácter segregador de los itinerarios de 4º de la ESO, que ya se inicia con la diferenciación de las Matemáticas en el 3º curso y que, curiosamente, no se mantiene en 4º, pues todo el alumnado que opta por seguir la vía hacia el Bachillerato cursará las mismas matemáticas –las académicas– con independencia de la modalidad que elija posteriormente (Ciencias, Artes o Humanidades), lo cual puede generar mayores índices de fracaso. A esto hay que añadir que en 4º no se considera la posibilidad de alumnado con atención a la diversidad, ya que no se contemplan los planes de mejora. Todo indica que se considera un curso al margen de la enseñanza obligatoria, solo para aquellos que no necesitan ningún apoyo.

Es trabajo de la orientación académica y profesional cualificada ayudar al alumnado a elegir las opciones que más se ajusta a sus intereses, sin que ello tenga que suponer el establecimiento de itinerarios que le separe por capacidad. Debemos abundar en el mismo y machacón argumento: sea cual sea el itinerario, la opción metodológica u organizativa, la finalidad de la escolaridad obligatoria debe ser un marco común de formación de calidad para todo el alumnado, con un valor equivalente.

Las normas de desarrollo no han dado respuesta para el alumnado que no consiga aprobar las reválidas, por lo que puede augurarse, con toda seguridad, un ingente negocio “complementario” de éxito garantizado: si no apruebas, no accedes a la educación superior, ¿qué familia no haría el esfuerzo? ¿Qué negocio editorial no estaría interesado en comercializar todo tipo de materiales y recursos teóricamente orientados a superar las pruebas?

## **2) EL PAPEL DE LAS EVALUACIONES**

“Rechazamos una ley que entiende la evaluación institucional y educativa, no como una forma de detección de problemas con la finalidad de resolverlos, sino como forma de legitimar la exclusión y la clasificación, que hace recaer en el alumno fracasado el origen y las consecuencias de su fracaso”. Así de clara y contundente fue la Junta de Centro de la Facultad de Magisterio de la



Universidad de Valencia cuando, en su día, dio una definición del modelo de evaluación que regulaba la LOMCE. Una definición exacta.

Nuestra organización se ha manifestado abiertamente en contra del nuevo enfoque y funcionalidad de la evaluación en la LOMCE. Considerada globalmente, entendemos que la evaluación que dibuja la norma no sirve a los intereses de detección de problemas o de mejora de procesos, sino que se utiliza como instrumento para legitimar la clasificación del alumnado y la exclusión de quien no tienen suficiente talento –o no se esfuerza– de una educación común y de calidad en igualdad, no responsabilizando al sistema de su fracaso y estigmatizando a los centros educativos y a sus profesionales.

El modelo de evaluación LOMCE confunde la evaluación del sistema educativo con la valoración de los resultados académicos obtenidos en unas pruebas censales estandarizadas, cuando en realidad, el objeto de la evaluación debería contar con distintos mecanismos para valorar de forma eficaz al sistema educativo en su conjunto, con instrumentos adecuados para la evaluación docente, de los centros y de las administraciones.

En el modelo educativo que CCOO defiende:

- La evaluación tiene estar al servicio de la mejora de la educación y ese objetivo debe estar presente en todos los campos en que se aplica, sean los aprendizajes del alumnado, la actuación profesional docente, el funcionamiento de los centros o de la administración o el sentido de las políticas de la educación. Su objetivo no es juzgar sin más, sino ayudar a la mejora de la educación, acentuando su vertiente formativa.
- Ha de cuidar de forma muy especial su credibilidad, sabiendo que el juicio que emitan la sociedad y los ciudadanos acerca de los datos obtenidos y de las interpretaciones realizadas constituye la clave de su éxito o fracaso.
- Tiene que aplicar el criterio de justicia, de modo que refleje de manera justa la realidad evaluada y que se actúe de tal forma que lo garantice. No se pueden pedir los mismos resultados a centros que atienden alumnado de distinto potencial o diferente origen social y cultural, sin aplicar índices correctores.
- Debe mantener coherencia con otras áreas, como la política curricular (evitando evaluaciones que distorsionan la enseñanza y el aprendizaje al acentuar la vertiente más repetitiva del trabajo escolar), la autonomía de los centros y los docentes (evitando convertir a las pruebas de evaluación en el referente principal de la tarea educativa) o las medidas orientadas a la equidad (evitando comparar lo que no es comparable) y a la diversidad (evitando evaluaciones estandarizadas). Las políticas de evaluación no pueden concebirse como una parcela aislada dentro del amplio campo de la política y la administración educativas.
- Debe sumar el carácter continuo, valorando el aprendizaje, pero también el esfuerzo y el progreso personal.
- Ha de tener un carácter integral, evitando convertir a un tipo de evaluaciones (por ejemplo, las pruebas a los estudiantes) en el criterio único para valorar toda la acción educativa, que se desarrolla en contextos complejos y plurales.

La incorporación de las pruebas externas en el sistema se ha justificado reiteradamente por parte de la administración a causa de los “malos” resultados que obtiene nuestro país en las pruebas internacionales, cuando, precisamente, los países con mejores resultados académicos en las pruebas internacionales (PISA, TIMMS), como Finlandia, pasan pocas pruebas externas. Sin embargo, países con resultados mucho más discretos, como EE.UU., tienen pruebas externas todos los años de escolarización (Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2012). De hecho, el National Research Council de los EE.UU. determinó en 2011 que los sistemas de rendición de cuentas son ineficaces porque no hay datos que demuestren mejoras.

CCOO está en contra de este tipo de pruebas porque:

**Deslegitiman la función docente.** Las pruebas responden a un modelo de evaluación que limita sistemáticamente la valoración del progreso del alumnado al rendimiento académico, centrándose fundamentalmente en los resultados de las pruebas como indicador y referente por excelencia, a través del cual se manifiestan los problemas de aprendizaje –o los progresos–, desvirtuando otras evidencias de carácter más cualitativo, que estas pruebas no evalúan y que solo pueden ser valoradas adecuadamente por los profesionales que conocen directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante y que responden, fundamentalmente, a condiciones de carácter personal, familiar o social que tienen un impacto significativo en su historia escolar, por lo que resultan técnicamente deficientes para evaluar el progreso real e integral de los alumnos y alumnas. Miden un nivel de rendimiento, pero no pueden detectar ni diagnosticar y no pueden, por tanto, ayudar a concretar y proponer soluciones.

No tiene el menor sentido que no sea precisamente el profesorado que mejor conoce y comprende a su alumnado el que administre y evalúe las pruebas. En ese contexto, no parece importar que la evaluación responda a una tarea docente cualificada, sino una mera medición ajena a los parámetros más elementales de una evaluación profesional. Sí parece, sin embargo, importante salvaguardar los resultados de un hipotético trato de favor, que el docente pudiera tener para con sus escolares. De ahí la exigencia de que la realicen otros profesionales que no tengan docencia directa con el alumnado.

Inciden en la competitividad en lugar de en la cooperación, y estigmatizan a los centros y a sus profesionales. En el caso de las evaluaciones finales de etapa, se establece la posterior publicidad de los resultados a la comunidad educativa. Dicha publicidad, expresamente prohibida en la anterior ley orgánica, solo servirá para ordenar a los centros por las puntuaciones obtenidas, pervirtiendo y originando confusión en torno al verdadero concepto de calidad educativa, que nada tiene que ver con los resultados de una prueba externa aislada, sino con la solvencia contrastada de un proyecto docente y con el compromiso y el esfuerzo de la comunidad educativa por llevarlo a cabo con la máxima implicación y calidad.

A pesar de que en la prueba de 3º, a diferencia de las pruebas finales de etapa, no se publiquen directamente los resultados, la obligación de establecer “planes de mejora” para aquellos centros que hayan obtenido resultados desfavorables permitirá identificar con facilidad a los centros que no han “logrado” llegar a los estándares que se consideren adecuados, por lo que existe el riesgo, muy grave, de estigmatizar a los centros y a los profesionales y de generar una cultura de

competitividad entre los centros en lugar de promoverse la colaboración y la cooperación entre los mismos.

**Responden a una visión centralizada y homogénea del aprendizaje.** Los criterios de evaluación, que son los indicadores que determinan realmente de qué debe evaluarse exactamente al alumnado, son los mismos para todo el Estado, en cualquiera de las pruebas, lo cual permitirá establecer comparaciones territoriales que no tienen en cuenta las singularidades propias de los sistemas educativos de las distintas comunidades. De hecho, se ejerce un control externo sobre lo que se enseña, el centro de la acción educativa se desplaza del alumnado a la prueba, ya que los profesionales, con objeto de no desfavorecer la promoción de sus alumnos y alumnas, deberán centrar sus esfuerzos en las respuestas, y mucho menos en la adaptación de la enseñanza a las necesidades y posibilidades reales que tienen, promoviendo una enseñanza homogénea y estándar que no responde a los verdaderos principios y fines que debería tener un sistema educativo capaz de dar una respuesta de calidad a la diversidad del alumnado.

**Suponen un instrumento de fiscalización innecesario.** Actualmente, los centros disponen de suficientes evidencias e indicadores que valoran satisfactoriamente el progreso del alumnado (aunque no de los apoyos y los recursos necesarios para responder a las necesidades detectadas), por lo que esta evaluación, además de ser un claro ejemplo de un elevado grado de desconfianza hacia el trabajo del profesorado, es también una forma de control por parte de la administración para fiscalizar el trabajo de los y las profesionales que, al igual que sus alumnos y alumnas, también serán evaluados en función del rendimiento académico obtenido en las pruebas.

Los instrumentos de evaluación del sistema educativo deben ayudar a los y las profesionales a identificar márgenes de mejora en su práctica docente y deben aportarles conocimiento y seguridad, no basarse en evaluaciones que sirven únicamente para cuestionar su profesionalidad gratuitamente.

La evaluación “diagnóstica” de 3º de primaria, además:

**Legitima la repetición de curso como medida para resolver “problemas de aprendizaje”.** En teoría, esta es una prueba diagnóstica y orientativa, pero la norma se ocupa de atribuirle una clara función “identificativa” de los escolares que deben repetir curso cuando establece, en su artículo 20, que se atenderá especialmente a los resultados de esta evaluación para optar a la repetición de curso y que el equipo docente, de resultar desfavorable el resultado de la misma, podrá tomar medidas extraordinarias, que es una referencia expresa a la repetición. La norma no exige, a priori, que deban tenerse en cuenta otros elementos distintos a los resultados de la prueba, ni tampoco la orientación experta de otros profesionales.

**Clasifica al alumnado a una edad muy temprana según un rendimiento académico parcial.** Se convierte así en un instrumento de segregación temprana que puede estigmatizar al alumnado ya desde el tercer año de escolaridad, propiciando un itinerario de fracaso educativo irreversible según una prueba que asocia el progreso educativo exclusivamente a las competencias lingüística y matemática, como si el resto de lo que se enseña y se aprende fuera irrelevante para determinar el progreso del estudiantado.

Además, la evaluación se asienta en un enfoque por competencias mal concebido. Se centra, teóricamente, en las competencias lingüística y matemática, lo que resulta incompatible con la estructura de las asignaturas en Primaria, que es puramente académica, en contra de los presupuestos pedagógicos más elementales del desarrollo integral de las competencias básicas.

Si realmente la función de esta prueba es únicamente valorar el grado de progreso de los alumnos y alumnas y detectar problemas de aprendizaje sin que afecte a su promoción, ¿por qué es necesario expresar el resultado en niveles? ¿Y por qué ha determinado el Ministerio de Educación, en su ámbito de gestión directa, que el resultado tiene que incorporarse obligatoriamente al expediente académico oficial del alumnado?

**No se adapta al alumnado con más necesidades.** La mera previsión de que deben establecerse medidas adecuadas para que se adapten “las condiciones de realización” a las necesidades del alumnado no resulta útil en absoluto. Es una previsión que parece estar vinculada a la utilización de ayudas técnicas y materiales asociados a determinadas discapacidades, pero ¿cuáles son, por ejemplo, las condiciones de realización más adecuadas para un alumno con un trastorno del espectro autista? ¿Y para un alumno con déficit de atención e hiperactividad?

El marco general –que no la norma– recomienda que el alumnado con adaptaciones curriculares pueda ser evaluado rebajando la exigencia de las pruebas en dos o más niveles educativos inferiores respecto al que está escolarizado, reduciendo una problemática global de aprendizaje a una mera escala de dificultad, como si se pudiera establecer una equivalencia con el resto de escolares haciéndoles un examen más fácil y no considerando una adaptación real a sus características y a su progreso. Aunque el resultado no compute en el promedio del centro, el resultado de la prueba sí figuraría en el expediente académico.

Y las evaluaciones de finales de etapa:

**Solo aparentan tener en cuenta las variables contextuales.** Se incorporan los cuestionarios de contexto para obtener información sobre las condiciones socioeconómicas y culturales, para, en teoría, contextualizar los resultados obtenidos. Sin embargo, no se regulan criterios para hacerlo, es decir, no se sabe cómo debería impactar o influir esa contextualización en el desarrollo de las pruebas o en los resultados obtenidos. De no tener ese objetivo, el cuestionario solo serviría para abundar en la publicidad de unas características que podrían estigmatizar todavía más a los centros.

**Discriminan al alumnado con necesidades educativas “especiales”.** En la norma solo figura que deben establecerse medidas adecuadas para que se adapten “las condiciones de realización de la prueba a las necesidades del alumnado”, pero no se prevé ningún tipo de adaptación vinculada a los aspectos más cualitativos del aprendizaje y de sus capacidades. Así, el alumnado con adaptaciones curriculares deberán afrontar la misma prueba que el resto de alumnos y alumnas, quedando sistemáticamente relegados al fracaso por no poder titular ni progresar en las enseñanzas, que es, en realidad el sentido último de adaptar la enseñanza al alumno. Esto demuestra que los elocuentes principios y fines que invoca la ley en relación a la atención a la diversidad no son más que milongas decorativas incompatibles con las medidas que se ordenan y pone en evidencia que este sistema utiliza la evaluación para dar amparo legal a la exclusión.

**Suponen un sistema de control centralizado sobre el acceso a la educación superior en nuestro país.** Dificultan y limitan innecesariamente el acceso y la continuidad de los alumnos y las alumnas a la enseñanza superior, ejerciendo una clara función sancionadora que pervierte el sentido último de la evaluación: la mejora del aprendizaje y el desarrollo personal, sin prever los efectos que puede tener en los índices de absentismo, fracaso o abandono educativo. Además, el Gobierno se adjudica el diseño total de la prueba para todo el Estado, por lo que tiene plena capacidad para establecer su nivel de dificultad en cada momento y determinar el flujo de alumnado que accede a etapas superiores.

### **3) El resto de medidas previstas**

El peso de la regulación de las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad, incluidas –dice la norma– las medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, recae en las administraciones educativas, que deben permitir a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

Entre estas medidas se contemplarán, además de los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) que ya regula la norma, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles; incorpora el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Se indica que los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el aprendizaje en equipo.

También corresponde a las administraciones educativas regular medidas adecuadas para la atención de aquellos alumnos y alumnas que manifiesten dificultades específicas de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, del alumnado de alta capacidad intelectual y del alumnado con discapacidad.

La escolarización del alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico; cuando presente graves carencias en castellano o en la lengua cooficial correspondiente recibirá una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal.

La ley establece que las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y, en varios preceptos, prescribe que este alumnado debe contar con todas ayudas

No se trata aquí de abundar en los argumentos que ya hemos esgrimido. Medidas como las adaptaciones curriculares o excesivamente dirigidas a singularizar y etiquetar como deficiencia una

dificultad concreta se siguen proponiendo porque no hemos sido capaces de superar el modelo clásico de integración y nadie nos ayuda a hacerlo adecuadamente, a pesar de que es la opción educativa más comprometida con los valores de equidad y justicia social.

La ley acaba encomendando la organización de la atención a la diversidad a las administraciones autonómicas, pero sin plantear criterios u orientaciones básicas en atención a la nueva arquitectura del sistema y al nuevo enfoque curricular, la que sirve para clasificar y excluir a los alumnos y las alumnas. Cuando ellos, por utilizar una expresión llana, ya han hecho el trabajo “grueso”.

Nos interesa destacar que, más allá del nivel de progreso de nuestro sistema en términos de inclusión, se imponen graves limitaciones para poder adoptar, al menos, cierta orientación que nos permita avanzar. En este contexto, presentamos varios elementos para la reflexión:

**-¿Cómo elaborar propuestas pedagógicas adecuadas a las necesidades de los alumnos con un currículum uniforme –que no común– cerrado y prescrito? ¿Cómo abordar la heterogeneidad desde el elemento homogeneizador por excelencia?**

**-¿De qué sirve la autonomía de centro si lo que se tiene que enseñar, aprender y evaluar nos llega “enlatado” del exterior? ¿De qué sirve cualificar al profesorado en un sistema donde no puede tomar las decisiones más elementales propias de su práctica profesional?**

**-¿Cómo arbitrar una enseñanza que respete los diferentes ritmos de aprendizaje si las evaluaciones que la validan se administran de forma totalmente ajena a ellos?**

**-¿Cómo podrán abordar los centros las evaluaciones finales del alumnado con necesidades educativas “especiales”? ¿Basta, como sugiere algún documento orientativo oficial, rebajar el nivel de complejidad estándar de referencia en dos cursos?**

**-¿Cómo se pueden llevar a cabo medidas de atención a la diversidad sin una dotación adecuada de recursos humanos y materiales?**

**-¿Cómo pueden las familias confiar en un sistema que no es capaz de atender a las necesidades reales de sus hijos e hijas y que limita su participación?**

**-¿Qué alternativa educativa les queda a aquellos alumnos y alumnas que tienen “dificultades atribuibles a su falta de esfuerzo”?**

**-¿Qué pasará con el alumnado que no supera las reválidas?**

**-Al terminar 2º de ESO, ¿cómo se sabrá quién podrá titular la ESO y quién no?, ¿quién tomará realmente esa decisión?**

**-¿Acaso alguien puede creer realmente que con estas normas puede combatirse el fracaso escolar y el abandono educativo temprano?**

**... Y tantas y tantas más...**



**(5, 3):** Para dar respuesta a esas dificultades, éstas no deben poderse atribuir a la falta de esfuerzo del alumnado, aunque la norma no concreta cómo se determina (criterios) lo que es falta de esfuerzo y lo que no, asumiendo que no es indicativa de una dificultad de aprendizaje o de motivación, sino de una actitud personal que se decide mantener de naturaleza fundamentalmente disciplinaria.

**(3, 4, 24):** No se propone una solución o alternativa educativa para el alumnado catalogado como “vago”, por lo que existe una incógnita sobre su atención, dando a entender que, en última instancia, al no poder promocionar en el marco de las medidas propuestas para la ESO, podría acabar integrándose en la Formación Profesional Básica (FPB).

**(23, 24, 25, 26):** Para el alumnado que no tienen expectativas de éxito en la ESO se prescribe la FPB, un título que se da en la ESO pero que no es la ESO y que no permite obtenerla si no se supera la reválida correspondiente. La FPB no es una medida de atención a la diversidad, es un lugar donde desplazar los problemas de aprendizaje de la ESO sin tener que darles una respuesta específica de calidad en el marco de la escolaridad obligatoria. Segrega a los alumnos y las alumnas hacia un itinerario de distinto valor, contribuyendo a estigmatizar de nuevo la FP y convirtiéndola en una red de seguridad para el alumnado “no capacitado” para el itinerario académico.

Aunque el alumnado de FPB puede presentarse a las reválidas, es prácticamente imposible que pueda superar una prueba basada en contenidos que no ha cursado, por lo que su itinerario más lógico será la FP de Grado Medio, a la que tiene acceso directo, a pesar de que ningún título de Grado Medio está diseñado para acceder sin las competencias de la ESO.

**(6, 7):** Para aquellos alumnos y alumnas que tengan expectativas de titular en la ESO con algún tipo de apoyo, y hayan repetido alguna vez, se proponen los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), a los que solo tiene acceso este alumnado, por lo que un amplio abanico de necesidades de aprendizaje que no tienen respuesta en un currículum altamente prescrito y en una evaluación estandarizada (reválida) no tienen cabida en esta fórmula, más asimilable a un refuerzo o ayuda puntual para aprobar la ESO que a una verdadera medida de atención a la diversidad.

La norma, fuera de este marco, y siempre contemplando como objetivo último el de la promoción, encomienda a las administraciones educativas que sean ellas las que establezcan otras medidas de refuerzo y apoyo educativo para el resto de necesidades específicas, sin plantear criterios u orientaciones básicas en atención a la nueva arquitectura del sistema y al nuevo enfoque curricular.

**(8, 10, 13, 24):** Los PMAR pueden aplicarse en 2º, en 3º o en ambos. El alumnado que finalice 3º y no pueda promocionar a 4º tiene la “oportunidad” de repetir 3º. Teniendo en cuenta que para acceder a los PMAR hay que haber repetido alguna vez, parece que la repetición se institucionaliza en el sistema como un modo de atender la diversidad tan caro como inútil. Si aun repitiendo, el alumno o la alumna no promociona y, por tanto, el PMAR fracasa, no parece existir una respuesta clara, por lo que, en última instancia, al no poder promocionar en el marco de las medidas propuestas para la ESO, dependiendo de la edad, podrían abandonar el sistema, o podrían acabar



integrándose en la Formación Profesional Básica (FPB), *acompañando* a los que *no se esfuerzan* y a los que ya fueron dirigidos directamente allí por no tener posibilidad alguna de promocionar.

**(9, 11, 12):** Para el estudiantado proveniente del PMAR que ha conseguido promocionar a 4º curso sin repetir 3º, el segundo ciclo de la ESO no contempla ningún tipo de medida específica, es decir, se integra al mismo 4º que cursa el alumnado que no ha necesitado PMAR y deberá superar las mismas evaluaciones y reválidas que aquél, como si el paso por el PMAR neutralizara definitivamente la necesidades específicas de aprendizaje y preparara eficazmente para el único éxito posible: aprobar la reválida y titular en la ESO para poder progresar en el sistema.

**(15, 17, 18, 20, 22):** En cualquier caso, es muy poco probable que un alumno o una alumna que provenga del PMAR opte por un 4º académico, por lo que, con carácter general, su opción va a ser el 4º aplicado y la reválida aplicada; es decir, se dirigirá a una opción, la Formación Profesional de Grado Medio, que es la misma a la que va a ir el alumnado de FPB que desee continuar en el sistema. ¿Se puede justificar el *recorrido* que ha tenido que hacer el alumnado para el que el PMAR ha resultado un fracaso?

**(14, 16, 18, 19, 21):** Considerando los itinerarios y las opciones en su globalidad, las posibilidades de que un alumno proveniente de un PMAR opte y realice con éxito la opción académica del 4º curso conducente al Bachillerato es prácticamente inexistente.

**(27, 28):** Una de las grandes incógnitas del sistema sigue siendo la alternativa al alumnado que no supere las reválidas, puesto que su única opción es repetirlas hasta conseguir aprobarlas, desvirtuando e invalidando los años de escolaridad previa en la ESO. La situación es especialmente grave para el alumnado que hayan cursado la etapa con adaptaciones curriculares, pues las reválidas no prevén ningún tipo de adaptación, flexibilidad o alternativa, por lo que le relegan al fracaso en un sistema que solo permite progresar si se titula superando los estándares prefijados para todo el mundo.

# III • ¿Qué vamos a exigirle al próximo Gobierno?

*“Existe una prioridad educativa que es universal: la capacitación de todas las personas para la plenitud humana. Esto es irrenunciable. Es mucho pedir, pero es irrenunciable”*

Juan Manuel del Pozo

## **1) Que derogue la LOMCE.**

Esta ley no debería llegar a aplicarse del todo nunca. Y en ello estamos.

Después de un largo y duro periodo de contestación y movilizaciones sociales que ha logrado deslegitimar la ley y desacreditar totalmente a la actual administración educativa, los centros tienen que afrontar la implantación de una norma que la comunidad educativa y la sociedad en general han rechazado en bloque y de forma frontal. Ningún gobierno sensato que desee contar con un amplio apoyo social en materia educativa la debería mantener vigente, en ninguno de sus términos. El próximo ejecutivo deberá aplicar grandes dosis de ingenio, talento y estrategia en la “transición educativa”, que ha de iniciarse con la derogación inexcusable de esta ley, tal y como se comprometió a hacer una amplia mayoría parlamentaria el pasado año en el momento en el que se produzca un cambio de gobierno.

## **2) Que abra un proceso real de diálogo y consenso con la comunidad escolar para construir un modelo capaz de afrontar los problemas reales de la educación.**

Simplemente. Es imposible hacerlo bien de otra forma y es un deber democrático irrenunciable.

## **3) Que le devuelva a la educación lo que es suyo.**

La inversión educativa en España no ha sido nunca una verdadera prioridad, ni social ni política, y la actual acción de gobierno está demoliendo los índices, desandando el camino andado gracias al progresivo crecimiento del porcentaje dedicado a gasto público educativo de las últimas décadas y situando al país en niveles de inversión de hace prácticamente 25 años. Hemos perdido, definitivamente, la oportunidad de alcanzar el 6% del PIB que han mantenido durante años los países europeos, permitiéndoles acumular un importante patrimonio educativo. A través del reciente Plan Nacional de Reformas, el Gobierno se ha comprometido explícitamente –no es, por tanto, un pronóstico de lo que podría pasar, sino un compromiso político adquirido– a reducir el porcentaje del PIB en educación a un 3,9% en 2017. Ningún acuerdo o consenso en materia educativa será posible si no existe un plan previo de retorno progresivo de lo recortado.

## **4) Que elabore una ley de financiación para la educación con objetivos claros.**

Un buen sistema educativo necesita una financiación suficiente y adecuada, pero lo que realmente determina la eficacia y la eficiencia de la inversión es la intencionalidad política que define los fines que pretendemos y los objetivos que le atribuimos. Un sistema basado en la equidad como principio, que desarrolle instrumentos y acciones dirigidas a compensar las desigualdades y a garantizar una educación de calidad para cualquier persona, requiere un esfuerzo económico notable (consiste en que una desigualdad de origen no implique nunca una desigualdad en las oportunidades educativas), pero el retorno exponencial, en términos de progreso, bienestar y cohesión social, es impagable para cualquier país. Sin embargo, cada euro que se invierte en implantar una contrarreforma educativa como la LOMCE sirve para generar exclusión, selectividad, segregación y desigualdad social, y eso es, sin duda, lo más caro de todo para cualquier sociedad. Deben protegerse y blindarse las partidas más estratégicas y compensadoras de la educación. Requerimos una ley de financiación de la enseñanza que garantice un nivel de inversión del PIB en educación que se sitúe en la media de los países de la Unión Europea. Los fondos destinados a gasto público educativo e I+D+I no deben computar –a la hora de cumplir con los programas de estabilidad de la UE– en los porcentajes de déficit público o deuda pública.

**5) Que le devuelva al derecho a la educación su contenido real y que consolide y garantice los principios y fines que deben sustentarlo.**

Como resultado de la actual acción de gobierno, el derecho a la educación, como muchos otros derechos constitucionales, ha sido redefinido al amparo de una ideología conservadora que no entiende de equidad ni de justicia social, puesto al servicio de una determinada concepción de la sociedad basada en la desigualdad. Hay que volver a empoderar a la educación pública de calidad y gratuita (incluyendo la gratuidad de todos los recursos materiales necesarios) porque sigue siendo su máximo garante (aun reconociendo la contribución de la escuela concertada más comprometida socialmente); hay que amparar en el derecho otras formas de educar que trascienden el centro, porque también pueden generar desigualdad; debe extenderse a lo largo de la vida, porque necesitamos la educación a lo largo de esta (exigimos una oferta universal de los 0 a los 18 años); debe garantizar una formación integral, más allá de las competencias necesarias para la mera empleabilidad; y debe contemplar el ejercicio docente con libertad, sin menoscabo de sus competencias y capacidad profesional.

Los programas de atención a la diversidad, de diversificación, de acción tutorial y de apoyo educativo que se han ido potenciando en nuestro sistema educativo en los últimos años como mecanismos para potenciar en igualdad el éxito escolar de todos y de todas, se están desmantelando a un ritmo vertiginoso por falta de presupuesto y por una clara intencionalidad de que los principios de igualdad, equidad e inclusión dejen de ser los pilares fundamentales de nuestro sistema educativo.

La inclusión educativa es una condición imprescindible para garantizar el derecho universal a la educación. Hacer educación inclusiva implica la no exclusión de ninguna persona del sistema educativo, sea cual sea la naturaleza de su diversidad. Esa es la educación que defendemos y por ello nuestras propuestas se dirigen a garantizar el conjunto de condiciones que puedan favorecer su desarrollo y consolidación en el sistema educativo.

Puesto que la escuela educa en valores, con o sin intención, es necesario que éstos sean los que representen el máximo consenso social, huyendo de éticas privadas, individuales o de grupos particulares. El modelo educativo que defendemos se basa en la concepción de que la educación debe promover los valores reconocidos en nuestra Constitución y en la Declaración de los Derechos Humanos: la igualdad, la participación democrática, la solidaridad y el rechazo de todo tipo de discriminación.

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.

#### **6) Que derogue los acuerdos con la Santa Sede.**

La educación debe ser 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.

#### **7) Que establezca alianzas estratégicas en materia de política educativa con otros estados.**

Compartimos la estrategia europea en lo que respecta a educación y formación, pero consideramos inaceptable el actual dictado, con la connivencia de determinados gobiernos, de organizaciones de corte exclusivamente económico, como la OCDE, de los instrumentos y estrategias que deben utilizar los estados miembros para alcanzar los objetivos que implica dicha estrategia y que suponen la utilización de la educación como mero instrumento de política económica. Hay que establecer instrumentos y mecanismos que garanticen los principios y fines educativos que defendemos y que compartimos con muchos otros países de nuestro entorno. Debe existir una alianza clara y expresa de los estados miembros y un compromiso real y vinculante, por lo que determinados compromisos educativos, al menos los más básicos, deberían desarrollarse al amparo de directivas y no únicamente recomendaciones.

#### **8) Que apueste de forma contundente por la educación en la primera infancia.**

Es insustituible como instrumento para paliar precozmente los efectos de la desigualdad y procurar una oportunidad de progreso y de desarrollo de cualquier persona, favoreciendo la inclusión social; y, si se quiere, desde un punto de vista estrictamente económico, es altamente rentable, ya que evitaría posteriores programas de gasto social dirigidos a determinados grupos vulnerables, que pueden tender a estigmatizar aún más a quien los recibe.

El tratamiento de esta etapa educativa como una etapa meramente asistencial, gestionada incluso desde administraciones no educativas, ha encendido todas las alarmas, pues resulta un retroceso injustificable desde cualquier perspectiva y su defensa se ha convertido en una de las prioridades de nuestra organización. Los beneficios de tener una oferta educativa adecuada y de calidad en la primera infancia suponen unas mejoras sociales, económicas y educativas tan elevadas que debería ser de absoluta prioridad en cualquier agenda política, más aún en políticas de progreso y bienestar.

### **9) Que priorice y de soluciones reales y de calidad a los actuales niveles de abandono y fracaso.**

En la actualidad, la obtención de un título de secundaria superior constituye la cualificación mínima requerida para moverse con éxito en el mercado laboral e integrarse en la sociedad, reduciendo el riesgo de exclusión, por lo que poder acceder a ella se ha convertido en una necesidad de primer orden para cualquiera y, por consiguiente, debe convertirse en una prioridad de la agenda política de cualquier gobierno.

Más allá de consolidar una oferta adecuada y suficiente, se deben identificar los factores que son realmente determinantes, no sólo con carácter general (sobre esto existe ya relevante literatura), sino en contextos concretos de aprendizaje (los centros y su entorno), y establecer mecanismos de seguimiento y control de estos para poder intervenir eficazmente sobre ellos de forma continuada. Los centros educativos, en el marco de su autonomía pedagógica, deben disponer de los instrumentos necesarios y de la orientación adecuada. Una de las prioridades de la inspección educativa debería ser esta.

La orientación académica y profesional y la acción tutorial son verdaderamente estratégicas y fundamentales para favorecer la permanencia del alumnado en el sistema y para revalorizar sus expectativas de éxito. El sistema educativo debe otorgarle mucha más importancia a esos procesos que deben tener especial consideración en el horario escolar, en el proyecto educativo de centro y en las competencias y habilidades de los programas de formación del profesorado. El trabajo en este ámbito debe permitir trazar itinerarios educativos y formativos singulares, adaptados a los intereses de los alumnos y las alumnas y ha de poder influir y cooperar externamente, con el ámbito familiar y el institucional.

### **10) Que sea efectivamente respetuoso con un modelo descentralizado de la educación.**

La recentralización del Estado es uno de los pilares ideológicos que sustancian la LOMCE. La nueva organización del currículum, las evaluaciones estandarizadas o la devaluación del tratamiento educativo de las lenguas cooficiales constituyen solo algunos de los instrumentos fundamentales de los que se sirve la Ley, impuestos al margen de consideraciones pedagógicas, sociales, culturales o históricas. Entendemos que se debe promover y consolidar la descentralización educativa, no sólo porque facilita un entorno más respetuoso con la iniciativa educativa de las administraciones autonómica y local, sino porque mejora efectivamente la educación del país, como demuestran los principales indicadores educativos.

La Federación de Enseñanza de CC OO defiende el objetivo de la normalización lingüística a través del respeto a las decisiones culturales y pedagógicas adoptadas por las diferentes CC. AA. y a las elecciones voluntarias de las propias familias, y no desde posiciones de confrontación y discriminación política, que son las que aporta la LOMCE. Desde CC OO, proponemos impulsar una carta de derechos lingüísticos para las lenguas cooficiales del Estado español y trasladarla a las instituciones europeas con el fin de que sean reconocidos y protegidos.

**11) Un modelo que no utilice los elementos del sistema educativo para dar amparo legal a la exclusión y a la segregación del alumnado.**

El currículum y la evaluación no pueden ser instrumentos de exclusión creados para seleccionar a las personas. Deben articularse para garantizar un marco común mínimo de aprendizaje que evite la extracción social, y ese marco debe configurarse y reconocerse en el ámbito europeo, especialmente protegido de los cambios legislativos y políticos de los estados miembros, sin pretender configurar un currículum europeo homogéneo, sino establecer que una parte fundamental de los aprendizajes y competencias que se adquieran al finalizar la etapa educativa obligatoria sean homologables entre los países de Europa. Lo que podría ser la Directiva Europea de Enseñanza Obligatoria debería servir para minimizar el riesgo de que existan, desde el punto de vista de la educación, ciudadanos de primera y de segunda en el ámbito de la Unión.

**12) Un modelo que garantice la participación de la comunidad educativa.**

La autonomía de los centros debiera residir en su comunidad educativa. Los consejos escolares tienen que ser los máximos órganos de gobierno de los centros con competencias para elegir al director o directora. La participación activa de las familias en el proyecto educativo y su implicación en la toma de decisiones mejora sustancialmente el proyecto educativo común de los centros. Por tanto, hay que establecer mecanismos que garanticen esa participación.

La participación debería extenderse más allá de los órganos formalmente establecidos (AMPAS o consejos escolares), favoreciendo en sentido amplio una cultura de la participación en el centro educativo que promueva más y mejores vínculos entre los docentes y las familias de forma integrada, y no añadida. Resulta una alianza clave y estratégica para el aprendizaje y el éxito escolar. La relación entre docentes, familias y alumnado debe construirse y sostenerse en el marco de la equidad y el éxito para todos y todas. La articulación educativa del territorio permite aprovechar las potencialidades educativas de su tejido e incidir en los procesos educativos que exceden de la escuela.

**13) Un modelo que no pervierta el concepto de autonomía escolar.**

La autonomía es la capacidad del centro y su comunidad educativa para organizarse, poner en marcha y desarrollar proyectos educativos de centro participativos y democráticos, conectados a su entorno próximo, donde la equidad sea el elemento definitorio de la relación de todos los agentes que intervienen en la vida escolar y la gestión del centro, que asegure una educación de calidad y una ciudadanía libre.

La autonomía de los centros educativos debe contemplarse relacionada al modelo educativo y de centro que queremos y necesitamos.

Un modelo de centro donde:

- La educación prima sobre la instrucción.
- La producción de cultura y conocimiento prima sobre la reproducción y la transmisión de valores culturales.
- Donde la identidad y la diversidad priman sobre la uniformidad.

- Y donde la proximidad y la adecuación al entorno priman sobre la dependencia a instancias superiores.

Precisamos de un modelo de centro educativo concebido como institución de carácter social que interviene en su territorio para modificar de forma creativa el contexto formando personas libres, críticas y creativas.

Para poder desarrollar estas funciones, la escuela ha de ser autónoma, para responder con rigor y eficacia al contexto social y territorial donde actúa. Y para que esta autonomía sea creíble y eficaz, precisa de tres elementos claves.

- Un proyecto propio y el liderazgo para ejecutarlo.
- Una adecuación al territorio y un proyecto compartido con otros agentes educativos especialmente las familias.
- Unas estructuras democráticas que garanticen participación e implicación comunitaria.

#### **14) Que garantice una educación superior a la altura de las nuevas demandas sociales y productivas, de marcado carácter público.**

- Buscamos una universidad más abierta a la sociedad, más rigurosa y comprometida con sus misiones: docencia/formación, investigación/creación y disseminación del conocimiento, creación de pensamiento crítico con una realidad que no nos gusta/ liderazgo intelectual y moral ante la sociedad que debe ver en la actividad universitaria un referente.
- La universidad al servicio de la sociedad. Para formar integralmente a ciudadanos competentes (formación a lo largo de toda la vida) es necesario universalizar la educación superior. Por ello es fundamental cambiar las políticas de becas y precios públicos. La financiación de la universidad debe evitar que se generen más desigualdades.
- Buscamos un modelo universitario basado en la planificación y la colaboración frente al modelo basado en la competitividad. Entendemos que es necesario reforzar los reconocimientos colectivos frente a los individuales y competitivos.
- Una universidad moderna debe sostenerse en un gobierno democrático real en el que la democratización de las relaciones laborales avance, y para ello es urgente articular la negociación colectiva en función de las responsabilidades y competencias de cada administración en el ámbito de la educación superior.
  - Se plantea que es necesaria una mayor coordinación entre las enseñanzas universitarias y las no universitarias, sobre todo en relación con los tiempos escolares en el final del bachillerato y el primer curso universitario. Igualmente, se considera imprescindible una mayor coordinación entre las universidades.
  - Para garantizar el acceso a la universidad de un mayor número de alumnos se deberían flexibilizar los horarios y potenciar el trabajo *on-line*.
  - Deberíamos defender las humanidades frente a las tesis del modelo neoliberal.
  - Los derechos de los alumnos y la calidad de la educación superior deben concebirse desde el punto de vista colectivo.

- Es necesario exigir un mayor control de las universidades privadas, que en la mayoría de los casos no cumplen los mínimos que se establecen para ellas.
- Es fundamental reivindicar más formación y una planificación clara de la carrera docente.
- Necesitamos un sistema universitario estable, cuyos cambios y adaptaciones respondan a un análisis riguroso del sistema y al mayor consenso político y social posible.

En este sentido, debemos criticar los cambios unilaterales realizados por el Ministerio de Educación hasta la fecha y exigir la retirada de los tres proyectos de reales que continúan la senda de desmantelamiento de la universidad pública iniciada en 2012.

### **15) Que garantice el ejercicio de los profesionales de la educación con calidad y dignidad.**

Hoy educar es una tarea muy cualificada que requiere de una alta inversión emocional y donde la colaboración, la innovación y el liderazgo son variables constantes. Los y las profesionales de la educación, además de profesionales, son trabajadores y trabajadoras. Como en la mayor parte de las profesiones, sus condiciones laborales tienen una relación directa e incidente en la calidad del trabajo que desempeñan. Procurar que esas condiciones sean adecuadas es un derecho de los y las profesionales, pero también un importante factor de calidad de la enseñanza.

El actual Gobierno se ha caracterizado por un menosprecio absoluto de la negociación colectiva y un incumplimiento sistemático de las condiciones de trabajo pactadas, destruyendo, en cuestión de meses, más de 30 años de esfuerzo social y sindical para dignificar una educación de calidad.

El resultado es un sector precarizado a todos los niveles que requiere de una vuelta inmediata a la negociación y articulación de pactos y acuerdos que aporten estabilidad y favorezcan las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, CCOO reclama la negociación del estatuto docente y de un estatuto del Personal Docente e Investigador (PDI), así como el empoderamiento de la negociación colectiva y del convenio colectivo en el ámbito privado.

Nadie puede concebir un sistema educativo potente, con profesionales bien preparados e implicados al máximo en sus responsabilidades, en el contexto de degradación profesional y laboral de la magnitud que sufrimos en estos momentos en todos los territorios del Estado.



# IV. Anexos

**Anexo 1.** Relación de indicadores de la “Guía para la reflexión y la valoración de las prácticas inclusivas” (2010). OIE, en su versión adaptada y traducida para su uso en Cataluña por David Durán, Climent Giné y Álvaro Marchesi.

## 1. Punto de partida:

- Número de alumnos y alumnas, proporción de alumnado en situación de riesgo, capacitación del profesorado, recursos humanos y materiales (el documento sugiere calcular ratios y analizar la relación que hay entre recursos disponibles y necesidades).
- Dimensiones, accesibilidad a la información y al currículum, estabilidad docente, práctica de trabajo colaborativo y de la formación, liderazgo de la dirección.
- Relación escuela-familia, relación escuela-comunidad (convocatorias, participación en eventos del centro, implicación en el progreso escolar, trabajos conjuntos...).
- Políticas a favor de la enseñanza inclusiva por parte de la administración educativa, medidas y recursos de apoyo a la inclusión (dotación económica, de personal o de material aportada).

## 2. Concepción del centro:

- Se comparte un concepto de inclusión que tiene que ver más con un proceso de mejora que con la integración de grupos vulnerables.
- Se concibe que las necesidades educativas del alumno no se deben únicamente a las características personales, sino que también influye el contexto, que puede facilitar o dificultar aprendizajes futuros.
- El centro desarrolla contextos y crea oportunidades para que todos se sientan valorados, especialmente los grupos tradicionalmente excluidos.
- Está comprometido activamente en la identificación, reducción o supresión de barreras para la participación y el aprendizaje.
- Entiende la inclusión como un proceso de cambio, seguramente inacabable, para aumentar la participación.
- Participa de valores inclusivos, como la valoración de la diversidad como riqueza o la contribución de la educación a una sociedad más justa y democrática.
- Cuando valora la diversidad, ve positiva la presencia de alumnado con más necesidades de ayuda.

- El proyecto educativo y las normas muestran abiertamente una voluntad inclusiva que posibilita el derecho que tiene todos a aprender juntos.

### **3. Las actuaciones y las prácticas del centro:**

- El centro fomenta la escolarización de todo el alumnado, independientemente de sus características.
- El centro promueve mecanismos para que todo el mundo se sienta bien acogido.
- El equipo directivo del centro se compromete en la enseñanza inclusiva y lidera el avance.
- El liderazgo de cambio que promueve el equipo directivo es compartido por buena parte del profesorado y de las familias.
- El equipo directivo fomenta la creación de espacios físicos y temporales para que el profesorado reflexione conjuntamente sobre las mejoras escolares en un clima de colaboración.
- El centro está cambiando el rol tradicional del profesorado de educación especial y de atención a la diversidad, convirtiéndolo en un verdadero docente de apoyo para la participación y éxito de todo el alumnado y, en particular, del que está en situación de riesgo.
- Para evaluar las necesidades o dificultades que tienen determinado alumnado, se usa un modelo interactivo, en el que se tienen en cuenta sobre todo la relación con el profesorado y los compañeros y compañeras en el aula y en el centro, además de las características del estudiantado.
- El centro opta por un concepto de apoyo amplio, que incluye cualquier actividad que aumente la capacidad para atender la diversidad del alumnado.

### **4. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela:**

- Las prácticas inclusivas, como procesos de innovación, deben fundamentarse en experiencias previas o investigaciones anteriores.
- Las prácticas inclusivas, como procesos de mejora, deben ser planeadas a través de una reflexión compartida, que implique el máximo posible de profesorado y miembros de la comunidad, incluyendo el alumnado siempre que se pueda.
- Las prácticas inclusivas, como ciclos de mejora, deben plantear claramente qué objetivos tienen y cómo se evaluarán.
- La programación que sustenta la actuación pedagógica de la práctica inclusiva se hace pensando en la participación de todo el alumnado.
- Las actuaciones en el aula promueven la participación de todo el alumnado, partiendo de sus conocimientos previos y reconociendo las capacidades.
- En el aula se trabaja deliberadamente la comprensión de las diferencias.
- Las actividades que se realizan en el aula recurren sistemáticamente al aprendizaje cooperativo.
- El profesorado facilita que el alumnado que ayuda a compañeros tome conciencia de que también está aprendiendo.
- El profesorado colabora entre sí en las prácticas inclusivas.

### **5. Los apoyos a la inclusión:**

- El profesorado tutor asume todo el alumnado como propio.
- Se coordinan las diversas formas de apoyo que concurren en las prácticas inclusivas.
- Las prácticas inclusivas priorizan los apoyos ordinarios ante los específicos.
- Los soportes específicos tienen como objetivo el desarrollo máximo de la autonomía del alumnado y la incorporación al contexto ordinario lo antes posible.
- Los soportes prevén la participación de las familias y de miembros de la comunidad.

### **6. Sostenibilidad de las prácticas inclusivas:**

- Todo el centro debe conocer las innovaciones sobre la inclusión y sentirlas como propias.
- Las prácticas inclusivas pueden exigir el concurso de recursos adicionales que se deben tener en cuenta para que posteriormente sean sostenibles.
- Se evalúa la práctica inclusiva y se sugieren herramientas para mejorarla.
- El centro comparte con otros centros las prácticas que permiten progresar hacia la inclusión.

**Anexo 2. Distribución de asignaturas en el primer ciclo de la ESO.**

| ASIGNATURAS PRIMER CICLO               |   |  |                                 | OBSERVACIONES |   |  |
|--|---|--|---------------------------------|---------------|---|--|
| Troncales<br>(5+1)                     | 2º  | 3º   |                                 | 1º            |   |  |
|  |   | Biología y Geología                                  |                                 |               |   |  |
|  |   | Física y Química                                     |                                 |               |   |  |
|  |   | Geografía e Historia                                 |                                 |               |   |  |
|  |   | Lengua Castellana y Literatura                       |                                 |               |   |  |
|  |   | Primera Lengua Extranjera                            |                                 |               |   |  |
|  | Matemáticas                               | a) Matemáticas académicas                            | b) Matemáticas aplicadas        | Matemáticas   |   |  |
| Configuración Específica<br>(3, 4 o 5) | Obligatorias                              | Educación Física                                     |                                 |               | -Deben cursarse en cada uno de los cursos.<br><br>-La elección entre Religión o Valores Éticos dependerá de los padres o tutores legales.   |  |
|  |   | Religión o Valores Éticos                            |                                 |               |   |  |
|  | Optativas (elegir mín. 1 y máx. 3)        | Cultura Clásica                                      |                                 |               | -Las materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.<br><br>-Podrán ser diferentes en cada uno de los cursos. |  |
|  |   | Educación Plástica y Visual                          |                                 |               |   |  |
|  |   | Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial |                                 |               |   |  |
|  |   | Música   |                                 |               |   |  |
|  |   | Segunda Lengua Extranjera                            |                                 |               |   |  |
|  |   | Tecnología   |                                 |               |   |  |
|  | De libre configuración autonómica (1 o 2) | Obligatoria  | Lengua y Literatura Cooficiales |               |   | -Obligatoria en aquellas comunidades que la posean.<br><br>-La asignatura ha de tratarse de forma análoga a la Lengua y Literatura Castellanas.<br><br>-De acuerdo con la normativa autonómica, el alumnado podrá estar exentos de cursar o de evaluarse de esta asignatura. |
|  |   |  | Específica                      |               |   | -Puede ser la específica optativa no cursada del bloque anterior.  |
| Optativas (elegir 1)                   |   | Otra   |                                 |               | -La materia optativa dependerá de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de centros docentes.  |  |

**Anexo 3. Distribución de asignaturas en el segundo ciclo de la ESO.**

| ASIGNATURAS SEGUNDO CICLO (4º curso de la ESO)  |                                    |  | OBSERVACIONES  |
|---|------------------------------------|--|--|
| Troncales<br>(4+2)  | Opción de enseñanzas académicas    |  | -La opción cursada en 3º no es vinculante para escoger la opción del 4º curso.   |
|   | Opción de enseñanzas aplicadas     |  |  |
|   | <b>OBLIGATORIAS</b>                |  |  |
|   | Geografía e Historia               |  |  |
|   | Lengua Castellana y Literatura     |  |  |
|   | Matemáticas académicas             | Matemáticas aplicadas                                |  |
|   | Primera Lengua Extranjera          |  |  |
|   | <b>OPTATIVAS (al menos dos)</b>    |  |  |
|   | Biología y Geología                | Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional        |  |
|   | Economía                           | Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial |  |
|   | Física y Química                   | Tecnología   |  |
|   | Latín                              |  |  |
| Configuración específica<br>(3, 4 o 5)  | Obligatorias                       | Educación Física                                     | -La elección entre Religión o Valores Éticos dependerá de los padres o tutores legales.  |
|   |                                    | Religión o Valores Éticos                            |  |
|   | Optativas (elegir min. 1 y máx. 3) | Artes escénicas y Danza                              | -Las materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.   |
|   |                                    | Cultura Científica                                   |  |
|   |                                    | Cultura Clásica                                      |  |
|   |                                    | Educación Plástica y Visual                          |  |
|   |                                    | Filosofía  |  |
|   |                                    | Música   |  |
|   |                                    | Segunda Lengua Extranjera                            |  |
|   |                                    | Tecnologías de la Información y de la Comunicación   |  |
| Una materia de ampliación de los contenidos de alguna de las materias del bloque de asignaturas troncales |                                    |  |  |
| Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno                                  |                                    |  |  |
| De libre configuración autonómica (1 o 2)   | Obligatoria                        | Lengua y Literatura Cooficiales                      | -Obligatoria en aquellas comunidades que la posean.<br>-La asignatura ha de tratarse de forma análoga a la Lengua y Literatura Castellanas.<br>-De acuerdo con la normativa autonómica, el alumnado podrá estar exentos de cursar o de evaluarse de esta asignatura. |
|   |                                    | Específica   | -Puede ser la específica optativa no cursada del bloque anterior.  |
|   | Optativas (elegir 1)               | Otra   | -La materia optativa dependerá de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de centros docentes.   |

**Anexo 4. Distribución de asignaturas en primer curso de Bachillerato**

| ASIGNATURAS DE PRIMER CURSO  |  |                                  |  |                           |
|--|--|----------------------------------|--|---------------------------|
|  | CIENCIAS   | HUMANIDADES                      | SOCIALES                                   | ARTES                     |
| Troncales (4+2)  | <b>OBLIGATORIAS</b>  |                                  |  |                           |
|  | MATEMÁTICAS I  | LATÍN I                          | MATEMÁTICAS<br>(aplicadas a C. Sociales I) | FUNDAMENTOS<br>DEL ARTE I |
|  | FILOSOFÍA  |                                  |  |                           |
|  | LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I   |                                  |  |                           |
|  | PRIMERA LENGUA EXTRANJERA I  |                                  |  |                           |
|  | <b>OPTATIVAS (elegir al menos 2)</b>   |                                  |  |                           |
|  | BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA  | HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO |  |                           |
|  | DIBUJO TÉCNICO I   | LITERATURA UNIVERSAL             |  |                           |
| FÍSICA Y QUÍMICA   | ECONOMÍA   |                                  | CULTURA AUDIOVISUAL I                      |                           |
|  | GRIEGO I   |                                  |  |                           |
| Configuración específica (3 o 4)   | <b>OBLIGATORIAS</b>  |                                  |  |                           |
|  | EDUCACIÓN FÍSICA   |                                  |  |                           |
|  | <b>OPTATIVAS (mín. de 2 y máx. de 3)</b>   |                                  |  |                           |
|  | 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  |                                  |  |                           |
|  | TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN I  |                                  |  |                           |
|  | VOLUMEN  |                                  |  |                           |
|  | Una materia de ampliación de los contenidos de alguna de las materias del bloque de asignaturas troncales            |                                  |  |                           |
| Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursadas por el alumnado  |  |                                  |  |                           |
| -Las materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. |  |                                  |  |                           |
| De libre configuración autonómica (2 o 3)  | <b>OBLIGATORIAS</b>  |                                  |  |                           |
|  | LENGUA Y LITERATURA COOFICIALES  |                                  |  |                           |
|  | -Obligatoria en aquellas comunidades que la posean.  |                                  |  |                           |
|  | -La asignatura ha de tratarse de forma análoga a la Lengua y Literatura Castellanas.                                 |                                  |  |                           |
|  | -De acuerdo con la normativa autonómica, el alumnado podrá estar exento de cursar o de evaluarse de esta asignatura. |                                  |  |                           |
|  | <b>OPTATIVAS (elegir una o dos)</b>  |                                  |  |                           |
| UNA DEL BLOQUE DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS  |  |                                  |  |                           |
| -Puede ser una específica optativa no cursada del bloque anterior.   |  |                                  |  |                           |
| OTRA A DETERMINAR  |  |                                  |  |                           |
| -Las materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. |  |                                  |  |                           |

**Anexo 5. Distribución de asignaturas en segundo curso de Bachillerato.**

| ASIGNATURAS DE SEGUNDO CURSO   |  |                          |   |                            |
|--|--|--------------------------|---|----------------------------|
|  | CIENCIAS   | HUMANIDADES              | SOCIALES                                    | ARTES                      |
| Troncales (4+2)  | <b>OBLIGATORIAS</b>  |                          |   |                            |
|  | MATEMÁTICAS II   | LATÍN II                 | MATEMÁTICAS<br>(aplicadas a C. Sociales II) | FUNDAMENTOS<br>DEL ARTE II |
|  | LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II<br>PRIMERA LENGUA EXTRANJERA II<br>HISTORIA DE ESPAÑA  |                          |   |                            |
|  | <b>OPTATIVAS (elegir al menos 2)</b>   |                          |   |                            |
|  | BIOLOGÍA   | ECONOMÍA DE LA EMPRESA   |   | ARTES ESCÉNICAS            |
|  | DIBUJO TÉCNICO II  | GEOGRAFÍA                |   | CULTURA AUDIOVISUAL        |
|  | FÍSICA   | GRIEGO II                |   | DISEÑO                     |
|  | GEOLOGÍA   | HISTORIA DEL ARTE        |   |                            |
|  | QUÍMICA  | HISTORIA DE LA FILOSOFÍA |   |                            |
|  | -Las materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. |                          |   |                            |
| Configuración específica (3 o 4)   | <b>OBLIGATORIAS</b>  |                          |   |                            |
|  | EDUCACIÓN FÍSICA   |                          |   |                            |
|  | <b>OPTATIVAS (un mín. de 2 y un máx. de 3)</b>   |                          |   |                            |
|  | ANÁLISIS MUSICAL II  |                          |   |                            |
|  | CIENCIAS DE LA TIERRA Y EL MEDIO AMBIENTE  |                          |   |                            |
|  | DIBUJO ARTÍSTICO II  |                          |   |                            |
|  | DIBUJO TÉCNICO II  |                          |   |                            |
|  | FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN  |                          |   |                            |
|  | HISTORIA DE LA FILOSOFÍA   |                          |   |                            |
|  | HISTORIA DE LA MÚSICA Y DANZA  |                          |   |                            |
|  | IMAGEN Y SONIDO  |                          |   |                            |
|  | PSICOLOGÍA   |                          |   |                            |
|  | RELIGIÓN   |                          |   |                            |
|  | SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA II   |                          |   |                            |
|  | TÉCNICAS DE EXPRESIÓN GRAFO-PLÁSTICA   |                          |   |                            |
|  | TECNOLOGÍA INDUSTRIAL II   |                          |   |                            |
|  | TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN II   |                          |   |                            |
|  | Una materia de ampliación de los contenidos de alguna de las materias del bloque de asignaturas troncales  |                          |   |                            |
| Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursadas por el alumnado  |  |                          |   |                            |
| -Las materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. |  |                          |   |                            |
| De libre configuración autonómica (2 o 3)  | <b>OBLIGATORIAS</b>  |                          |   |                            |
|  | LENGUA Y LITERATURA COOFICIALES  |                          |   |                            |
|  | -Obligatoria en aquellas comunidades que la posean.  |                          |   |                            |
|  | -La asignatura ha de tratarse de forma análoga a la Lengua y Literatura Castellanas.   |                          |   |                            |
|  | -De acuerdo con la normativa autonómica, el alumnado podrá estar exentos de cursar o de evaluarse de esta asignatura.                                    |                          |   |                            |
|  | <b>OPTATIVAS (elegir una o dos)</b>  |                          |   |                            |
|  | ESPECÍFICA: EDUCACIÓN FÍSICA   |                          |   |                            |
|  | UNA DEL BLOQUE DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS  |                          |   |                            |
| -Puede ser una específica optativa no cursada del bloque anterior.   |  |                          |   |                            |
| OTRA A DETERMINAR  |  |                          |   |                            |
| -Las materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. |  |                          |   |                            |