



INFORME 3/2012

INFORME DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS RELATIVO AL ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Asistentes a la Comisión Permanente

(17 de octubre de 2012)

PRESIDENTA

Dña. María Dolores Berriel Martínez

VICEPRESIDENTES

Dña. Onelia García Marrero (Sector Reconocido Prestigio)

D. Néstor García Rodríguez (Sector Alumnado)

VOCALES

PROFESORADO

Dña. M.^a del Cristo Hernández de la Coba

D. Manuel Ángel Dorta Chinaea

PADRES Y MADRES

D. Antonio Martín Román

ALUMNADO

D. Carlo Brusini Domínguez

PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

Dña. Francisca Lucía Pérez Hernández

CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS

Dña. Ana M.^a Palazón González

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

D. José Moya Otero

D. Vicente Marrero Domínguez

UNIVERSIDADES

D. Ramón Aciego de Mendoza y Lugo

MUNICIPIOS

D. Ángel Víctor Torres Pérez

MOVIMIENTOS RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

D. Juan Carlos Velasco San Román

CENTRALES SINDICALES

D. José Emilio Martín Acosta

SECRETARIO

D. Francisco Gabriel Viña Ramos

Una vez estudiadas las aportaciones y las enmiendas remitidas por los miembros del Pleno, en sesión celebrada simultáneamente en San Cristóbal de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria el día 17 de octubre de 2012, la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Canarias, por acuerdo de todos los asistentes (excepto la abstención manifestada por D.^a Ana M.^a Palazón González), aprobó emitir el siguiente informe:

I. ANTECEDENTES

El Consejo Escolar de Canarias (CEC), en la sesión de la Comisión Permanente celebrada el 12 de septiembre de 2012, aprobó el Informe 2/2012, relativo a las *Propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), dadas a conocer el 11 de julio por el Ministerio de Educación.

Una vez publicado el texto articulado del anteproyecto de ley, este órgano plantea en este Informe 3/2012 las correspondientes consideraciones de la comunidad socioeducativa en él representada, en cumplimiento del acuerdo que se adoptó en sesión plenaria celebrada el 14 de julio de 2012, en San Cristóbal de La Laguna, y correspondiendo al compromiso contraído con la Administración educativa de Canarias, de trasladarle su posición acerca de la nueva ley educativa en sus distintas fases de tramitación.

En aquel primer análisis, el Consejo consideró que una reforma de este calado no es la solución que precisa el sistema educativo y que, si se pretende que una ley orgánica sea perdurable, se debe contar con un amplio consenso político y social, tanto para el diagnóstico, como para las medidas que se van a tomar, y que ello se logra sin premuras, con participación y con diálogo.

Por ello, se hacía mención en el informe citado a la reclamación de la comunidad socioeducativa acerca de la necesidad imperiosa de un pacto social, político y económico en torno a la educación, para garantizar la inversión, la rentabilidad educativa y social de los recursos y un acuerdo que permitiera afrontar los problemas prioritarios del sistema.

El Consejo Escolar de Canarias mantiene estas consideraciones y reitera lo que manifestó, de forma resumida, en las conclusiones de su primer documento:

- La reforma es **innecesaria**, porque supone una nueva modificación de las leyes orgánicas que regulan la educación, sin que se hayan presentado evidencias suficientes, ni fundamentos rigurosos que justifiquen dicha reforma.
- Es **inconveniente**, porque supone una alteración sustancial de la norma constitucional con la exclusión de la participación activa de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros educativos.
- Es **inoportuna**, porque se presenta en un contexto de graves dificultades económicas y de grave riesgo de fractura social.
- Es **poco innovadora**, porque reproduce planteamientos y medidas con largo recorrido que ya han tenido, en distintos momentos y de diversa forma, su

vigencia en el sistema educativo español y en muchos países de la OCDE¹, y que no han tenido los resultados que se pretenden lograr en el proyecto normativo.

- Es **segregadora**, pues opta por un modelo de entrenamiento de talentos y actitudes naturales que van a ser evaluados externamente con la finalidad de separar al alumnado; se centra en los resultados y deja al margen los factores y procesos que influyen significativamente en la calidad.

Es indudable que el sistema educativo actual necesita ajustes que contribuyan a **lograr mejores resultados académicos** pero, como se ha puesto de manifiesto en algunas comunidades autónomas, esas mejoras se pueden realizar en el marco global actual, con el compromiso de todas las administraciones públicas y los agentes educativos a través de distintos programas de cooperación territorial o planes consensuados de mejora del sistema.

II. CONTENIDO DEL ANTEPROYECTO DE LEY

El anteproyecto de ley objeto del presente informe consta de los siguientes apartados:

- Introducción: a modo de preámbulo, aunque no se especifica ningún título, este apartado está a su vez dividido en tres partes, señaladas con números romanos (I, II y III). En la primera parte se sientan los principios en que se basa la reforma. En la segunda, como justificación, se hace referencia a distintos estudios internacionales. En la tercera se establecen los objetivos y se resumen las medidas (siete) de la reforma.
- Artículo único. Se denomina *Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), y consta de sesenta y seis puntos.
- Disposiciones adicionales. Dos, una referida a los centros autorizados para impartir modalidades y vías de Bachillerato, y otra que establece los requisitos para participar en concursos para la selección de directores.
- Disposiciones transitorias. Dos disposiciones, relativas al calendario de implantación de la ley orgánica.
- Disposiciones finales. Tres, referidas respectivamente a la modificación de la ley de universidades, de la ley de la carrera militar y de la LODE². Una cuarta, relativa al desarrollo reglamentario, y una quinta que establece la entrada en vigor de la ley.

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

² Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

III. CONSIDERACIONES GENERALES AL ANTEPROYECTO DE LEY

1. Financiación

La primera duda que plantea este anteproyecto es que se presenta sin un estudio económico para su implementación y que tampoco se especifica con qué recursos se seguirá contando para la globalidad del sistema: atención temprana, enseñanzas de adultos o enseñanzas de régimen especial.

2. Respeto a la forma y la estructura

El anteproyecto aborda modificaciones muy importantes de la LOE, pues cambia artículos determinados e introduce algunas disposiciones finales y transitorias; aunque no se plantea como una norma global que contenga toda la ordenación del sistema educativo español, se proponen cambios sustanciales que afectan núcleo de la educación. Así, optar por esta técnica implica que el sistema educativo estará regulado por varias leyes orgánicas, la LOE y la LOMCE, además de la LODE, y por otras posibles leyes ya anunciadas, como la del profesorado.

IV. CONSIDERACIONES A LA INTRODUCCIÓN

Apartado I

Entrando en el análisis del contenido, llama la atención la selectiva argumentación de la ley en su introducción, dado que se hace un uso restringido y centralizado de la concepción de la educación “como motor que promueve la competitividad de la economía”.

Esa exposición de motivos, con preponderancia de referencias a la economía, la competitividad y los puestos de trabajo, comparándola con cualquiera de las leyes orgánicas de regulación del sistema educativo de la democracia, parece parcial, sesgada y desvirtuadora de la función social primordial del sistema educativo de un estado moderno, que debe tener entre sus valores y objetivos la formación integral de las personas como ciudadanos, con deberes y derechos, entre ellos los relativos al desarrollo económico, al trabajo y al empleo, y no considerar como función prioritaria y casi en exclusiva del sistema educativo la provisión de trabajadores.

En cuanto al diagnóstico con el que se justifica la reforma, parece repetitivo, selectivo y limitado el argumento de los resultados de PISA³, que sin duda deben tenerse en cuenta (junto con otras evaluaciones nacionales e internacionales), pues hay que considerar que PISA solo evalúa determinadas competencias y el sistema debe atender también a otro tipo de formación aparte de esa; debe propiciar la formación integral de las personas.

Además, centrar la justificación en el análisis de los resultados, al margen de las causas y procesos de los mismos, parece una lectura parcial de los propios informes PISA, que desvirtúa el análisis del diagnóstico.

³ Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, abreviado como “Informe PISA” por sus siglas en inglés (Program for International Student Assessment).

En opinión del Consejo, la calidad tiene mucho que ver con los procesos y los recursos, de los que en gran parte dependen los resultados⁴, por lo que no se comparte la siguiente afirmación que se hace en la introducción:

El principal objetivo de esta reforma es mejorar la calidad educativa, partiendo de la premisa de que la calidad educativa debe medirse en función del "output" (resultados de los estudiantes) y no del "input" (niveles de inversión, número de profesores, número de centros, etc.).

Numerosos estudios, incluido el informe PISA, al que repetidamente se alude en el anteproyecto, señalan que los sistemas educativos con mejores resultados, lo más eficaces, se diferencian de los que no tienen esos resultados tanto en los recursos que destinan a la educación, como en la forma en que se emplean dichos recursos. El "input" es condición necesaria, aunque no suficiente, por tanto de ahí no puede concluirse que sea innecesario o prescindible.

También, según la consideración del CEC, se advierten incoherencias en el propio texto: aunque en el segundo párrafo de la introducción, en su apartado I, se habla de *lo personal y lo social, lo personal y lo profesional*, en el desarrollo del texto se decanta por lo segundo, pues, pese a afirmar que se pretende huir del debate ideológico, se opta por una orientación centrada en el pragmatismo social.

Asimismo, se habla de una reforma *que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno*, presuponiendo talentos o potenciales ya cristalizados, cuando está demostrado que el potencial es casi siempre un proceso que se construye día a día, y que es precisamente la educación la que ayudará a que se vaya conformando.

En ese sentido, si el talento y las potencialidades tardan en cristalizar, las aspiraciones de los estudiantes dependen en gran medida de la información que están procesando. El sistema debe ser orientador en las enseñanzas ordinarias, pero si las aspiraciones afloran más tarde, deben garantizarse unas enseñanzas de Personas Adultas que orienten y cristalicen dichas aspiraciones.

Con respecto al principio de transparencia, la promoción de mayor autonomía y la rendición de cuentas (a que se alude en la pág. 2), el CEC está de acuerdo en que es necesario progresar en cada uno de estos ámbitos; pero, del mismo modo, se advierte que esta declaración de principios no se corresponde en el articulado con las nuevas potestades de la dirección de los centros, en concreto con los procedimientos casi discrecionales para gestionar personal y afines, así como con la anulación del mandato constitucional de participación en el control y gestión de los centros por parte de los sectores sociales, especialmente, padres y madres, profesorado y, en su caso, alumnado.

⁴ *La variación del rendimiento de los alumnos puede deberse a diversas causas que tienen que ver con los factores propios de cada sistema educativo; entre ellas, los recursos humanos, materiales y financieros puestos a disposición de los centros, los procesos educativos derivados de las diferentes formas de organizar los centros y las enseñanzas dentro de ellos, de los funcionamientos de los equipos docentes o del trabajo en las aulas y, desde luego, de la trayectoria académica de los alumnos, de su actitud y esfuerzo ante el aprendizaje y de la confianza que en él depositan su familia, sus profesores, el centro y el propio sistema.* PISA. 2009. OCDE. Informe Español (pág.85).

Por último, en este apartado se afirma que *esta ley orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero con toda la comunidad educativa*; sin embargo, el CEC considera que el procedimiento de consulta no ha sido el adecuado, que la participación de la comunidad educativa ha sido muy limitada y que no se ha dado el diálogo aludido entre el Ministerio y la comunidad educativa y, por tanto, que el intercambio de opiniones y la búsqueda de consenso o avenencias, que debería ser previo a la tramitación de la ley, aún está pendiente.

Apartado II

En relación con el desglose de los objetivos de la estrategia europea 2020, que se plantea en este apartado, se considera que los objetivos deben presentarse en orden de prioridad y comenzando por los básicos, pues si bien es importante mejorar los resultados de las evaluaciones intencionales o conseguir mejores tasas de alumnado excelente, ello pasa por mejorar, en primer lugar, la tasa de titulados en Educación Secundaria Obligatoria y las tasas de abandono temprano.

En cuanto a las Enseñanzas de Personas Adultas, con los datos de que se dispone, España parece que no tendrá problemas para alcanzar el horizonte 2020 en la formación superior, pero sí en la educación secundaria superior, de carácter posobligatorio. Por ello no se comprende que en todo el texto del anteproyecto no se dedique ni una sola línea a la Educación a lo largo de la Vida, que es un objetivo clave para aumentar el porcentaje de población con esas titulaciones y para, simultáneamente, reducir las tasas de abandono temprano en esta etapa. Por otra parte, con la redacción actual de la norma, la matriculación va a exigir la superación de reválidas, lo que lejos de incentivar la vía de la formación y el estudio posobligatorio entre la población adulta, puede actuar como medida disuasoria, con la consecuencia de que al matricularse menos alumnos se producirá, eso sí, menos gasto, pero más coste social.

Apartado III

Con respecto a los objetivos que persigue la reforma y las medidas que se anuncian y se concretan en el articulado, en opinión del CEC, no se aprecia la coherencia necesaria para que se produzca el efecto deseado sin renunciar a los parámetros de calidad y equidad.

En relación con cada una de las medidas, que se comentan en su articulado correspondiente, el CEC ya adelantó sus reservas acerca de que la flexibilización de las trayectorias no permita la titulación única, de las pruebas de evaluación nacionales tal como se conciben, y sobre el aumento de la autonomía de los centros con la exclusión de control por parte de la comunidad educativa.

En cuanto a las tecnologías de información y comunicación (TIC) como una herramienta clave en el aprendizaje a lo largo de la vida, se valora la importancia que se les da; pero el CEC llama la atención sobre el hecho de que, además de herramienta para el aprendizaje, puede usarse como un criterio para el abaratamiento de los costes educativos, por lo que es preciso relativizar su aplicación. Por ejemplo, en Formación Profesional no es fácil aprender si se prescinde del método presencial y

entre las personas adultas con escasa competencia informática puede dificultar el proceso de motivación y aprendizaje, en vez de facilitararlo

En cuanto al apoyo al plurilingüismo y el impulso a la formación profesional, el CEC comparte que son aspectos claves de mejora del sistema.

V. CONSIDERACIONES AL ARTÍCULO ÚNICO

- **Uno. Se modifica la redacción de la letra l) del artículo 1, que queda redactada en los siguientes términos:**

b) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

En los aspectos relativos a la igualdad de oportunidades entre los sexos, el anteproyecto apenas modifica la LOE, solo para añadir a todas las alusiones a “la igualdad efectiva entre mujeres y hombres” una referencia a “la prevención de la violencia de género”. Aunque pudiera parecer redundante, pues no se concibe ninguna relación igualitaria con violencia, el CEC lo entiende como un refuerzo para hacer frente a la violencia género.

- **Dos. Se añade un nuevo artículo 2.bis con la siguiente redacción:**

[...]

3. El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, mérito, igualdad de oportunidades, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas.

Es importante que en un texto como el que se analiza, en el que se hace una apuesta por la homogeneidad en las distintas evaluaciones, se explicita qué se entiende por “igualdad de oportunidades”, ya que esta debería considerarse como la atención diferenciada al alumnado en función de sus necesidades, para garantizar a todos sin exclusión el mismo punto de partida mediante acciones de compensación de las diferencias; de lo contrario, establecer la misma meta para todo el estudiantado sin tener en cuenta el punto de partida de cada alumno y alumna, no estaría en concordancia con un sistema educativo equitativo como se enuncia.

- **Cuatro. El artículo 6 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 6. Currículo

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley orgánica, se entiende por currículo el conjunto de competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley orgánica.

Con respecto a la LOE, desaparecen los “objetivos” como parte del currículo. Sin embargo más adelante se van a citar. En el apartado “Nueve”, en la nueva redacción del art. 21, se explicita que en la evaluación final de Educación Primaria se comprobará, entre otros aspectos, el grado de *cumplimiento de los objetivos de la etapa*. Parece evidente que, si no se incluyen en el currículo, no se evalúan. Lo mismo ocurre en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), apartado diecisiete (modificación

del art. 29) y en la referencia al título de bachiller, punto veintitrés (modificación del art. 37).

2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez y eficacia de los títulos académicos, corresponderá al Gobierno:

a) El establecimiento y definición de las competencias básicas de cada enseñanza y de los criterios para su evaluación.

b) La fijación de los contenidos comunes necesarios para la adquisición de las competencias básicas. Los contenidos comunes requerirán el 65 % de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 75 % para aquéllas que no la tengan.

[...]

Es competencia estatal la definición de las competencias básicas, el establecimiento de criterios de evaluación y, según el proyecto normativo de que se trate, la definición del currículo (ahora se establece en un 75%, frente al 65% de la LOE), constituyendo estos los elementos de enseñanzas mínimas comunes y obligatorias.

Esto supone un 10% de aumento en la fijación de los programas por parte del Ministerio y, por ende, una disminución del margen atribuido a las comunidades y a los centros. Más allá de facilitar la elaboración de las pruebas externas, no se encuentran razones psicopedagógicas o sociológicas que avalen esta decisión, por lo que se entiende que obedece a motivaciones no educativas.

• **Seis. El artículo 18 queda redactado de la siguiente manera:**

1. La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes:

a) Ciencias de la naturaleza.

b) Ciencias sociales.

c) Educación artística.

d) Educación física.

e) Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

f) Primera lengua extranjera.

g) Matemáticas.

3. En los dos últimos cursos de la etapa, las Administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera. [...]

No se explica en ningún lugar el motivo por el que se suprime la organización por ciclos que establecía la LOE para la Educación Primaria. Al CEC no le parece adecuada esta medida, ya que la organización por ciclos respondía al proceso de maduración del alumnado.

Dado el carácter global e integrador que se da a la etapa, tampoco se comparte la separación del área de Conocimiento del Medio en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

Respecto al segundo idioma, debería ser potestad de las administraciones educativas ofertarlo lo antes posible y no restringirlo al último ciclo de la educación primaria.

- **Siete. Se añade un apartado 4 al artículo 19 con la siguiente redacción:**

4. La lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.

Se valora el enfoque comunicativo que se quiere dar a las lenguas y que se restrinja el uso de la lengua castellana o lengua cooficial en la enseñanza de las lenguas extranjeras, pero ello implica un gran esfuerzo en formación y actualización del profesorado, y en la dotación de auxiliares de conversación, aspectos que no se mencionan en la norma.

- **Ocho. El artículo 20 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 20. Evaluación durante la etapa.

[...]

3. Los centros educativos realizarán una evaluación a todos los alumnos al finalizar tercer curso de Primaria, en la que se comprobará el grado de adquisición de las competencias básicas en comunicación lingüística y matemática. De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas, que podrán incluir la repetición del tercer curso.

Las características de esta evaluación serán las indicadas en los apartados 2 y siguientes del artículo 21 para la evaluación de final de Educación Primaria.

Como ya se ha dicho, el CEC no considera positivas las evaluaciones externas en la educación básica con un carácter distinto al de tomar medidas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido y en relación con la evaluación de tercero de primaria, no se ve la oportunidad de esta nueva prueba (ya se hace la de diagnóstico en 4.º y parece que se mantendrá, al menos en la etapa), porque puede desvirtuar el proceso de enseñanza y centrar los aprendizajes en las competencias a evaluar, además de suponer una sobrecarga organizativa para el centro.

Tampoco se ve la oportunidad de que dicha evaluación sea realizada por agentes externos, lo que conlleva, además de otras implicaciones, un coste importante en un momento de recortes generalizados en la educación.

4. Se prestará especial atención en la etapa de Educación Primaria a la atención personalizada de los alumnos, la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.

Especialmente importante le parece al Consejo la atención temprana de las dificultades de aprendizaje; en este sentido, si bien se recoge la declaración de intenciones en el anteproyecto, no se clarifican criterios y procedimientos para desarrollar programas que respondan a esos objetivos.

- **Nueve. El artículo 21 queda redactado de la siguiente forma:**

Artículo 21. Evaluación final de Educación Primaria.

1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación a todos los alumnos, sin efectos académicos, en la que se comprobará el grado de adquisición de las competencias básicas y de cumplimiento de objetivos de la etapa. Su resultado tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el equipo docente, las familias y los alumnos.

2. Los criterios de evaluación serán establecidos por el Gobierno para todo el Sistema Educativo Español.

Las características generales de las pruebas que componen esta evaluación serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

3. Las pruebas deberán ser realizadas por las respectivas Administraciones educativas en el centro educativo en el que el alumno curse estudios, y aplicadas y calificadas por especialistas externos al centro.

[...]

El Consejo se manifiesta en el mismo sentido de lo expresado para tercero de primaria, aunque hay que valorar que se haya corregido el planteamiento inicial de que la prueba tuviera efectos académicos, por las connotaciones educativas, sociales y económicas que ello supondría.

Así mismo, en referencia a la realización de las pruebas por agentes externos, además de lo ya indicado en relación con el artículo 20 y dada la falta de concreción, se plantean interrogantes acerca de qué mecanismos habrán de implementarse para esas evaluaciones; por ejemplo, si se recurrirá a un estamento o cuerpo del sector público, privado o mixto; qué controles se establecerán para que las personas que deban aplicar la evaluación tengan al menos la misma o superior experiencia y formación epistemológica y didáctica que la de los docentes, cuyas calificaciones parece que no son suficientes para acreditar el nivel competencial del alumnado.

Además de estas consideraciones, el CEC opina que en el texto del anteproyecto podría entenderse que subyace una desconfianza hacia la labor de los docentes y su profesionalidad, máxime cuando son los agentes que han de poner en práctica la Ley.

Por otro lado, se plantean muchas dudas, especialmente en el actual contexto de recesión económica y recortes en el sistema educativo, sobre el coste de esta medida y si el Ministerio la financiará.

- **Diez. Se añade un artículo 23. bis con la siguiente redacción:**

Artículo 23 bis. Ciclos de Educación Secundaria Obligatoria.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria comprende dos ciclos, el primero de tres años académicos, y el segundo con carácter propedéutico de un año académico, y se organiza en materias.

- **Once. El artículo 24 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 24. Organización de los cursos primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

[...]

Respecto a las materias fijadas para la ESO: se introduce la opción de al menos una materia optativa en segundo, cuya oferta deberá incluir una segunda lengua extranjera. Una posibilidad de oferta que se contempla en los dos últimos cursos de primaria (que como ya indicamos debería quedar abierta a ser adelantada), pero que interrumpe su progresión procesual al no ofertarse en primero de la ESO; así tendríamos alumnado cursando una segunda lengua en 5.º y 6.º de primaria, no la cursaría en primero de la ESO y tendría que retomarla en segundo.

Este planteamiento en la enseñanza de las lenguas extranjeras no se considera adecuado, especialmente para un contexto socioeconómico como el de Canarias, en el que la formación plurilingüe debe ser un objetivo educativo estratégico.

- **Doce. Se añade un artículo 24.bis, que queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 24.bis. Organización de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
[...]

Respecto a la oferta de materias de tercer curso, llama la atención la oferta de dos tipos de matemáticas, la opción de matemáticas académicas y la opción de matemáticas aplicadas, por varias razones: primero, porque se debería plantear la enseñanza básica obligatoria como la etapa de adquisición y consolidación de los aprendizajes instrumentales básicos para la formación futura común para todo el alumnado, independientemente del itinerario formativo a seguir y, segundo, porque no hay unas matemáticas aplicadas válidas para la totalidad de las ramas profesionales (administrativas, sociales, tecnológicas, sanitarias, agrarias...).

- **Trece. El artículo 25 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 25. Organización de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.
1. El cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter propedéutico, y se podrá cursar en la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, o en la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.
[...]

El CEC considera que el tratamiento que se da a 4.º de la ESO supone el adelanto de la elección personal un año, pasando de los 16 a los 15 años; esta es una organización que no se comparte, debido al carácter cerrado que se da a la elección del cuarto curso (opción académica o profesional), dirigiendo al alumnado a diferentes pruebas que otorgarían un título de graduación con diferente valor académico y profesional.

Un planteamiento diferente sería la elección del itinerario en función de las motivaciones o intereses del estudiantado, sin cerrarle la opción en cada caso de dirigirse a la vía académica o a la profesional.

Se considera, como ya ha manifestado el CEC en otras circunstancias, que es necesario incrementar el porcentaje de alumnado que cursa enseñanzas profesionales;

esto debería propiciarse prestigiando estas enseñanzas, potenciando la orientación, mejorando la oferta en extensión y calidad, y adecuándola para la inserción laboral.

Respecto a las asignaturas, en concreto para las matemáticas, cabe el mismo comentario que el realizado para las de tercer curso.

En cuanto al elección de modalidad, tampoco se encuentra un motivo epistemológico que justifique, por ejemplo, que al alumnado que curse la opción profesional no le sean más necesarias la química, la física o la biología, si va a acceder a formación profesional del ámbito de agrario, pesquera o informático..., que las ciencias aplicadas a la actividad profesional, que por otro lado difícilmente podrán servir para el campo, por ejemplo, de la estética o el tecnológico.

En relación con las optativas para la opción profesional, se considera que la materia *Iniciación a la vida laboral y a la actividad emprendedora*, en todo caso, debería ofertarse antes de que el alumnado esté en la opción profesional, como una materia que le ayude a elegir el itinerario; o bien, una vez esté cursando el ciclo formativo, con contenidos propio de su ámbito laboral.

En lo que se refiere al enfoque que se quiere dar a las lenguas extranjeras, como ya se ha dicho, se valora que se haga mención expresa la restricción del uso de la lengua castellana o lengua cooficial en la enseñanza de idiomas, pero se reitera la necesidad de otras medidas y recursos que lleva aparejado este planteamiento.

- ***Diecisiete. El artículo 29 queda redactado de la siguiente manera:***

Artículo 29. Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.

1. Al finalizar el cuarto curso, los alumnos realizarán una evaluación por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas.

Los alumnos podrán realizar la evaluación por cualquiera de las dos opciones, con independencia de la opción cursada en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, o por ambas opciones en la misma ocasión.

[...]

En la línea de lo que se ha venido expresando, no se comparte la decisión de introducir una prueba selectiva al final de la ESO. Ello supone otorgar a este tipo de evaluaciones un valor superior a la evaluación continua y procesual que ha ido realizando el profesorado a lo largo de la etapa, y tampoco revaloriza el esfuerzo y el trabajo constante del alumnado, poniéndolo en la tesitura de tener que demostrar en un momento puntual sus competencias y, por ende, decidir su futuro.

Además, no aportan información nueva, pues las evaluaciones de diagnóstico ya indican el nivel del alumnado en general para el Estado y la Comunidad Autónoma, así como internamente para el centro, el estudiantado y la familia. Estas pruebas, en su caso, serían mejorables, a fin de hacerlas más operativas y fiables y optimizar el nivel y la calidad de la información que se da a los centros.

Por otro lado, la no superación de la prueba, por ninguna de las opciones contempladas, aun habiendo aprobado la totalidad de las asignaturas, comporta que el alumnado se verá abocado el abandono o la repetición, pues tampoco la opción de la

formación profesional básica sería pertinente ya que este alumnado no estaría en el supuesto de no haber alcanzado las competencias básicas, por lo que cualquiera de las alternativas supondría un alto coste personal, social y económico, como ya se ha indicado⁵.

- **Veintiuno. El artículo 34 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 34. Organización.

1. Las modalidades del Bachillerato serán las siguientes:

a) Artes.

b) Ciencias, con dos vías a escoger: Ciencias e ingeniería, y Ciencias de la salud.

c) Humanidades y Ciencias Sociales, con dos vías a escoger: Humanidades, y Ciencias Sociales.

2. El Bachillerato se organizará en materias obligatorias comunes, materias obligatorias específicas que todos los alumnos deben cursar en función de la vía escogida, y materias optativas.

[...]

Con respecto al Bachillerato, se considera que es necesario clarificar la compleja organización de la oferta existente. Sin embargo, en la nueva redacción se excluye no solo la consulta previa a las comunidades autónomas, sino también el margen de concreción de los centros.

- **Veintidós. Se añade un nuevo artículo 36.bis, que queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 36.bis. Evaluación final de Bachillerato.

1. Los alumnos realizarán una evaluación al finalizar esta etapa, en la que se comprobará el grado de madurez académica y de consecución de los objetivos de la etapa.

Sólo podrán presentarse a esta evaluación aquellos alumnos que hayan obtenido evaluación positiva en todas las materias.

2. Los criterios de evaluación serán establecidos por el Gobierno para todo el Sistema Educativo Español.

Las características generales de las pruebas que componen esta evaluación serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

3. Las pruebas deberán ser realizadas por las respectivas Administraciones educativas en el centro educativo en el que el alumno curse estudios, y aplicadas y calificadas por especialistas externos al centro.

4. La superación de esta evaluación requerirá una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10.

⁵ La repetición, es decir, hacer que los alumnos repitan cursos académicos, es contraproducente. Erosiona la creencia de los alumnos en sus capacidades de aprendizaje, tiende a reducir el rendimiento tanto del estudiante en cuestión como de sus compañeros de clase, es una de las causas principales de abandono escolar, incrementa el coste y el derroche del sistema escolar y aborda el bajo rendimiento demasiado tarde como para poder hacer algo. La tasa de repetición debería reducirse para ser tan próxima a cero como sea posible. En su lugar, debería apoyarse y formar a los centros y a los profesores para controlar el progreso de los alumnos de manera continuada a lo largo del curso y para prestar ayuda adecuada personalizada en el momento oportuno a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones PISA para las Islas Canarias (recomendaciones, pág.59). OCDE 2012.

5. Los alumnos que no hayan superado esta evaluación, o que deseen elevar su calificación final de Bachillerato, podrán repetir la evaluación en convocatorias sucesivas, previa solicitud.

En referencia a la prueba final de Bachillerato, se reitera lo ya expresado, con el añadido de que introducir una prueba final al margen de las pruebas de acceso a las universidades no solo supone duplicar las barreras de acceso, sino que no se garantiza la igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional a la hora de optar a estudios con alto nivel de requerimiento.

- **Veintitrés. El artículo 37 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 37. Título de Bachiller.

1. Para obtener el título de Bachiller será necesaria la superación de la evaluación final de Bachillerato, así como una calificación final de Bachillerato igual o superior a 5 puntos sobre 10, que se deducirá de la nota media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias del Bachillerato ponderada al 60%, y de la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato al 40%.

[...]

Se propone que los porcentajes para la calificación final de Bachillerato sean los mismos que para la ESO: 70% para la nota de Bachillerato y 30% para la nota de la evaluación final.

- **Veinticuatro. El artículo 38 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 38. Acceso a la Universidad.

De acuerdo con la legislación vigente, el Gobierno establecerá la normativa básica que permita a las universidades fijar los procedimientos de admisión de los alumnos que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente, que deberán respetar los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad y que utilizarán alguno o algunos de los siguientes criterios de valoración de los estudiantes:

a) Calificación final del Bachillerato.

b) Modalidad y vía cursadas en el Bachillerato, en relación con la titulación elegida.

c) Calificaciones obtenidas en materias concretas de los cursos de Bachillerato, o de la evaluación final de Bachillerato.

d) Formación académica o profesional complementaria.

e) Evaluación específica de conocimientos y/o de aptitudes personales.

f) Estudios superiores cursados con anterioridad.

[...]

Tal como se cita en un comentario anterior, el asegurar la igualdad de oportunidades con pruebas diferentes en cada universidad no parece de fácil ejecución, ya que el alumnado tendrá que optar por una universidad cuya prueba puede diferir de otra.

En cuanto a los criterios de valoración, que ya desde el anteproyecto se fijan, algunos tienen que ver con la modalidad y vía cursada en el Bachillerato, las calificaciones obtenidas en materias concretas de los cursos de Bachillerato, o de la evaluación final de Bachillerato; sin embargo hay otros indicadores que pondrían en

desventaja a la mayoría del estudiando, como el de formación académica o profesional complementaria, estudios superiores cursados con anterioridad.

- **Veinticinco. Los apartados 2, 3 y 4 del artículo 39 quedan redactados de la siguiente manera:**

2. La Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, así como permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo.

[...]

Hay que destacar que la redacción del artículo 39, a diferencia del preámbulo, contempla la finalidad de preparar para el campo profesional sin excluir el desarrollo personal y para el ejercicio de la ciudadanía activa y la formación continua.

Con respecto a las innovaciones que se presentan, la principal es la referida a la Formación Profesional Básica; si bien hay que valorar su adecuación al catálogo nacional de las cualificaciones y la introducción de un módulo de competencias básicas, se considera que la superación de este módulo debería permitir la titulación. En este sentido, se echa en falta que no se cuente con una evaluación de los resultados de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en sus distintas modalidades, que debería servir para sustentar el diseño de estos programas.

En cuanto a los ciclos de grado medio, con el argumentario de que se ha venido desarrollando, no se ve la pertinencia de limitar su acceso a que el título de ESO sea en exclusiva el de la opción de enseñanzas aplicadas, habida cuenta de que la mayor parte de los contenidos de la formación profesional que se va cursar precisa del aprendizaje básico de muchas de las materias que se consideran para la opción académica.

Se introduce como novedad la prueba específica de admisión para el alumnado que haya obtenido el título de Técnico Profesional Básico, que no es posible valorar por no esbozarse ninguna de sus condiciones, ni las posibles diferencias con las pruebas de acceso. En todo caso, el CEC considera que la superación de esta prueba debe suponer la obtención del título de graduado en ESO.

Sí parece a priori, aunque aún no se tenga su diseño, que el establecimiento de un curso cuya superación permitiría el acceso a los ciclos de grado medio puede ser una buena medida que posibilitaría a muchos estudiantes su superación y, por ende, cursar la Formación Profesional de Grado Medio.

- **Veintiocho. El artículo 42 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 42. Contenido y organización de la oferta.

1. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias y con la colaboración de las corporaciones locales y de los agentes sociales y económicos,

programar la oferta de las enseñanzas de formación profesional, con respeto a los derechos reconocidos en la presente Ley.

[...]

Este artículo mantiene en su mayor parte la regulación de la LOE. Respecto al enunciado inicial, el CEC siempre ha valorado que la planificación de la oferta sea compartida, algo que aún no ha logrado su debida articulación, para lo que es imprescindible mejorar la coordinación del desarrollo local, insular o regional con los planes de formación profesional.

En lo que se refiere a las novedades, llama especialmente la atención que la medida que se ha anunciado como la más destacada en el ámbito de la formación profesional, la formación profesional *dual* no tenga el mínimo desarrollo en el proyecto de ley.

En cuanto a los contenidos, se introduce para los Ciclos de Grado Medio la comunicación en lengua castellana, la comunicación en lengua extranjera y las matemáticas aplicadas, como vías de aplicación de las competencias básicas y para el aprendizaje permanente, lo que sin duda puede considerarse positivo dependiendo de la articulación práctica de esas materias y de la formación específica que se ofrezca al profesorado para contextualizar esas enseñanzas.

- **Treinta y ocho. El apartado 4 del artículo 69 queda redactado de la siguiente manera:**

4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller o los títulos de Formación Profesional de acuerdo con los artículos 37 y 43 de esta ley orgánica. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años; dieciocho para el título de Técnico y de Técnico Profesional Básico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

El CEC considera que debería aclararse si la superación de estas pruebas equivale a un certificado similar a haber superado todas las materias de Bachillerato, y luego los estudiantes tendrían que someterse a la prueba de evaluación final, o si directamente por esta prueba de las Administraciones educativas se puede obtener el título de Bachiller con su correspondiente calificación, como parece entenderse por la redacción actual, evitando así la superación de cada materia y la de la reválida.

- **Treinta y nueve. El apartado 3 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:**

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Lo dispuesto en el párrafo anterior no será obstáculo para que los centros de educación diferenciada por sexos puedan suscribir los conciertos a los que se refiere el artículo 116 de esta ley orgánica, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las

discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

Las recientes sentencias del Tribunal Supremo consideran discriminatorio el modelo diferenciado por sexo, argumento que avaló su exclusión de la financiación pública por contravenir las leyes en vigor. Ante esto, el Ministerio anunció que cambiaría las leyes para permitir la financiación de estos modelos pedagógicos.

Esta es una medida que no se comparte porque abre la puerta a que se sufrague con dinero público una educación que no respeta el modelo de inclusión y que, en opinión del CEC, es segregadora. En caso de aplicarse, supondría renunciar a los avances que se han producido en el sistema educativo, que ha tenido un largo recorrido desde las políticas educativas de la diferencia hasta llegar a la educación integradora o inclusiva.

Además, hay que tener en cuenta que el principio de inclusión trasciende el sistema educativo y debe estar presente en todos los ámbitos de la vida, por lo que fomentar una escuela diferenciada no contribuye a la integración ni a la cohesión social.

Por el contrario, fomentar modelos diferentes, al amparo de la libertad de elección, acarrea el riesgo de crear políticas y programas *ad hoc*, en función de características no solo de sexo, sino también sociales, culturales, personales..., y de propiciar una escuela segregadora y discriminatoria.

Por otro lado, en la Convención aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de diciembre de 1960, se define claramente, en su artículo 1, el concepto de discriminación⁶.

Sin embargo, el artículo 2 de dicha convención⁷, con el que se pretende legitimar el soporte a los modelos diferenciados, no debe ser argumento para un estado democrático, con leyes propias social y políticamente más avanzadas que la convención citada, que se conforma en un determinado contexto histórico.

⁶ ARTÍCULO 1. 1. A los efectos de la presente Convención, se entiende por "discriminación" toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial:

a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;

b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;

c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o

d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.

2. A los efectos de la presente Convención, la palabra "enseñanza" se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de esta y las condiciones en que se da.

⁷ ARTÍCULO 2. En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención:

a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes; [...].

La citada convención fue firmada en los años sesenta del pasado siglo⁸, en respuesta a un contexto histórico y político determinado, como ya se ha dicho, y además para dar cabida a distintos modelos de estados, culturas, religiones, etc.⁹; el fundamento del artículo 2 parece poco apropiado para un sistema educativo que tiene como objetivos la mejora de la educación para el siglo XXI.

- **Cuarenta y tres. Se añaden nuevos apartados 7 y 8 al artículo 121 con la siguiente redacción:**

7. Corresponde a las Administraciones educativas promover la especialización de los centros educativos públicos de Bachillerato en función de las modalidades establecidas en esta ley orgánica, a fin de que dichas Administraciones puedan programar una oferta educativa ajustada a sus necesidades.

8. El proyecto educativo de los centros docentes con especialización curricular deberá incorporar los aspectos específicos que definan el carácter singular del centro.

Esta medida, de permitir la especialización de los centros, conlleva más problemas que potenciales beneficios. En primer lugar, la diferenciación de los centros introduce de facto una selección del alumnado por parte del centro y no una elección de centro por parte del alumnado o las familias.

Además, esta medida solo sería aplicable en grandes ciudades donde pudieran coexistir y complementarse ofertas diferenciadas y no en zonas rurales, de poca población, o áreas donde exista un solo instituto.

- **Cuarenta y cuatro. Se añade un apartado 4 al artículo 122 con la siguiente redacción:**

4. Se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva.

[...]

a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para ocupación de puestos en interinidad, en cuyo caso podrá rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación de personal procedente de las listas centralizadas.

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

[...]

Especialmente preocupante para el CEC es la concepción que se da a la autonomía de los centros, ligándola a diversos aspectos.

Primero, a la potenciación de la función directiva, a la que se le atribuye un poder muy significativo, de carácter jerárquico, en materia de personal, a la vez que se

⁸ La entrada en vigor de la Convención tuvo lugar el 22 de mayo en 1962.

⁹ Ver UNESCO, países que han ratificado/aceptado la convención: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

disminuye el potencial del control social de la comunidad educativa por medio de los consejos escolares de centro.

La rendición de cuentas se limita al control administrativo, lo que supone una merma de la participación democrática y una recentralización del control.

En lo que respecta a la gestión de recursos humanos por parte del director, parece que previamente debería establecerse la ley del docente, donde se ordenen sus derechos y deberes, que en este texto quedan conculcados con la atribución que se hace al director de forma unipersonal.

Ligar la autonomía de los centros a los resultados de la calidad, entendiendo esta únicamente como el nivel alcanzado de los resultados, abunda en la idea de descontextualizar la enseñanza y no entender que esta depende tanto de variables externas como de los procesos seguidos.

Por otro lado, se echa en falta que no se aluda al liderazgo democrático y pedagógico del director, como un factor clave de la función directiva.

En cuanto a la concepción de la autonomía de los centros, los consejos escolares autonómicos y el del estado realizaron una serie de recomendaciones y propuestas que se consideran plenamente válidas y que abogan por la autonomía unida a la participación de los sectores educativos y sociales¹⁰.

- **Cuarenta y siete. El artículo 127 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 127. Competencias del Consejo Escolar.

El Consejo Escolar es el órgano consultivo del centro, y tendrá las siguientes competencias: [...]

El cambio que se propone para los consejos escolares de los centros es de una gravedad muy preocupante para el CEC, en su condición de órgano representante de la comunidad educativa, pues se modifica la competencia última en el control y gestión del centro, que estos órganos tienen en la actualidad, por un papel meramente consultivo.

En primer lugar, se considera que este cambio no da respuesta al mandato de la Constitución, y deja sin articulación práctica el derecho en ella reconocido de que el profesorado, los padres y, en su caso, el alumnado participen en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos.

Ni semántica, ni prácticamente, esas funciones son asimilables al papel de asesoramiento que se les pretende atribuir.

El hecho de que los consejos escolares no hayan desarrollado al máximo su potencialidad no debe servir de excusa para una limitación que, entre otras consecuencias, supone una merma de la calidad democrática.

- **Cuarenta y ocho. El artículo 132 queda redactado de la siguiente manera:**

¹⁰ XX Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. *La autonomía de los centros educativos como factor de calidad.*

Artículo 132. Competencias del director.

Al director se le atribuyen funciones directivas sin la intervención del profesorado, de los padres y del alumnado, lo que supone una vulneración, como ya se ha dicho, del artículo 27.7 de la Constitución (control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos).

- **Cincuenta y cuatro. El artículo 143 queda redactado de la siguiente manera:**

Artículo 143. Evaluación general del sistema educativo.

Respecto a la regulación de la evaluación, en este y los siguientes apartados, además de las consideraciones que ha venido realizando a cada una de las evaluaciones, el CEC considera excesiva la focalización que se hace en las evaluaciones externas.

Se considera que suponen una saturación innecesaria, que tendrá altos costos económicos, en esfuerzo, en la organización escolar de los centros y en las administraciones educativas; además, interferirá en el trabajo docente, aparte de otros posibles efectos, que dependerán de en qué manos se deje la organización, aplicación y corrección de las pruebas.

Otras cuestiones como la homogeneidad de criterios y el establecimiento de indicadores comunes para las pruebas, unido al incremento de la competencia curricular por parte del estado, deja sin margen a la implantación de un currículo propio de las autonomías y los centros.

- **Sesenta y tres. Se añade una nueva disposición transitoria, con la siguiente redacción:**

Disposición transitoria xxx. Asignación de funciones al personal funcionario perteneciente a alguno de los cuerpos docentes recogidos en la disposición adicional séptima de esta ley orgánica.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las condiciones y los requisitos de titulación, formación o experiencia para que, durante los cinco años siguientes a la fecha de la entrada en vigor de esta ley orgánica, las Administraciones educativas, por necesidades de servicio o funcionales, puedan asignar el desempeño de funciones en una etapa o, en su caso, enseñanzas distintas de las asignadas a su cuerpo con carácter general, al personal funcionario perteneciente a alguno de los cuerpos docentes recogidos en la disposición adicional séptima de esta ley orgánica.

[...]

Además del carácter negativo que esta nueva redacción, que vulnera gravemente sus derechos, puede suponer individual y profesionalmente para los docentes, el CEC también considera que es una medida que va en contra de la calidad educativa, menosprecia el requisito de la formación y da por sentado que un docente, por el hecho de serlo, puede impartir materias para las que no está formado.

El establecimiento de la equivalencia entre especialidades y nuevas materias, como consecuencia de la reforma, no puede dejarse abierto para que esta medida se

convierta en una acción de reajuste de personal en detrimento de la calidad educativa, que depende en gran medida de la formación docente.

VI. CONCLUSIONES

Como conclusión, el CEC se ratifica en los planteamientos con los que inicia este informe, que pueden entenderse como un cuestionamiento global a la reforma. Sin embargo, dado que el Ministerio, en el marco de sus competencias, ha abordado decidida y aceleradamente la tramitación de la ley orgánica, el CEC quiere llamar la atención acerca de varias cuestiones que en su opinión no ayudarán al sistema educativo a conquistar los ansiados niveles de calidad y que considera que es necesario replantear y corregir.

La premura con la que se está desarrollando el trámite del anteproyecto de ley, dado a conocer a la ciudadanía el 11 de julio de 2012, y su cierre previo a la tramitación parlamentaria tras su paso por el Consejo Escolar del Estado (previsto para finales de octubre de 2012), no ha dado posibilidad de un debate sosegado y mucho menos de la búsqueda de encuentro y de posiciones de acercamiento.

La falta de participación de los sectores concernidos directa e indirectamente por la educación, deja al margen del anteproyecto y, por tanto, de su implicación y corresponsabilidad, muy singularmente a la comunidad educativa.

Las aportaciones que el Ministerio recibió a través de su página Web (los 4700 correos electrónicos recibidos), al margen de su interés cualitativo, no pueden suplir un debate acerca de un sistema educativo que de forma directa afecta a ocho millones de usuarios, ni desoír a las organizaciones sociales.

El hecho de no haber contado con las administraciones educativas de las autonomías responsables de desarrollar la reforma supone, entre otras cuestiones, un replanteamiento de la gestión del sistema educativo.

El no contar con el profesorado, pieza clave tanto en esta como en toda reforma educativa para que de verdad las normas calen en la realidad de los centros, y el dejar el estatuto docente y los requerimientos de formación sin definir, son un cuestionamiento muy serio para que el proyecto pueda mejorar el sistema educativo.

Limitar la participación de las familias y del alumnado y no consensuar los puntos críticos del proyecto supone dejar al margen a los principales destinatarios y gobernar para la ciudadanía sin contar con sectores muy significativos de la misma en el ámbito de la educación.

Por último, el no haber negociado los aspectos básicos y prioritarios de la reforma con las fuerzas políticas presagia el riesgo de que nuevamente en el futuro se afronten cambios sustanciales en el sistema educativo, por lo que no se podrá lograr la ansiada y demandada, por parte de la comunidad educativa, estabilidad normativa que de verdad nos permita centrar los esfuerzos en abordar la mejora de la calidad educativa.

Es cuanto se tiene que informar.

San Cristóbal de La Laguna, 17 de octubre de 2012

V.º B.º

La Presidenta

El Secretario

Fdo.: M.^a Dolores Berriel Martínez

Fdo.: Francisco Gabriel Viña Ramos