

CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa CC.OO. informa

## **ANÁLISIS AL DICTAMEN<sup>1</sup> DEL CONSEJO DE ESTADO SOBRE EL ANTEPROYECTO DE LA LOMCE**

El informe, preceptivo pero no vinculante, efectivamente refleja determinados aspectos que han sido ampliamente cuestionados por una gran mayoría de la comunidad educativa, aspectos alegados en su momento por nuestra organización en el trámite habilitado a estos efectos. Cabe valorar positivamente, por tanto, que el primer documento oficial identifique y haga hincapié en esos aspectos en el sentido de la mayoría citada.

Sin embargo, aun resultando algunos de ellos favorables a las alegaciones previas planteadas por CCOO, no puede considerarse que la valoración expuesta de todos y cada uno sea plenamente coincidente con la nuestra, por lo que cabe matizarla con detalle.

Por otro lado, en otros aspectos igualmente cuestionados y alegados, y que resultan de nuclear importancia para el sistema educativo, el dictamen o bien no muestra objeción alguna, o bien pasa de “puntillas” con algún comentario o referencia poco significativos, motivo por el cual deben identificarse y destacarse como importantes déficits del análisis presentado.

Sobre algunas cuestiones existen, además, valoraciones sobre las que deberemos pronunciarnos abiertamente en contra por considerar que, a nuestro juicio, hacen una interpretación equivocada o extremadamente limitada de los términos del anteproyecto.

### **Estructura del informe**

En las primeras páginas el documento se realiza un análisis descriptivo de la estructura y del contenido del anteproyecto<sup>2</sup>, con referencias a las modificaciones normativas que supone el conjunto del articulado. No conlleva valoración alguna.

A continuación se expone un análisis de igual naturaleza (no valorativa) sobre la “memoria de análisis de impacto normativo” que acompaña al anteproyecto, que es, en realidad, el documento elaborado en su día ante las reiteradas denuncias de falta de una verdadera memoria económica.

Más adelante se relacionan el conjunto de trámites que han afectado al anteproyecto desde que el 21 de septiembre de 2012 fuera tomado en consideración por el Consejo de Ministros. En la relación se indican los informes que han incorporado los diversos departamentos ministeriales; las reuniones donde el anteproyecto se pone en conocimiento de las comunidades autónomas (CCAA), haciendo referencia expresa a aquellas autonomías de las que se han recibido escritos de alegaciones; al contenido de las actas de las Conferencias Sectorial de Educación (CSE) y General de Política Universitaria (CGPU), de las que se desprende “que son cinco las Comunidades Autónomas que han mostrado su oposición a la aprobación de la norma (**Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña y País Vasco**), tanto por razones de orden competencial como por motivos de fondo relacionados

<sup>1</sup> Se adjunta documento en formato pdf para facilitar la consulta de las referencias al paginado.

<sup>2</sup> Que consta de exposición de motivos, un artículo con noventa y un apartados, tres disposiciones adicionales, una disposición transitoria, una disposición derogatoria y seis disposiciones finales.

con la nueva ordenación del sistema educativo y el tratamiento dispensado a cuestiones específicas como, por ejemplo, el uso de las lenguas cooficiales. El resto de las Comunidades Autónomas se han mostrado favorables a la reforma, realizando observaciones y sugerencias orientadas a la mejora del anteproyecto”; y, por último, las audiencias que se han concedido a los sectores interesados, donde se relacionan las realizadas con asociaciones y plataformas de todo tipo (nuestro sindicato figura en la página 41, aunque resulta oportuno señalar que no pasó de un trámite meramente formal que debía cumplirse).

## Contenido del dictamen

La emisión del dictamen como tal se inicia con el resumen del trámite que ha procedido en el seno del Consejo de Estado (CE). Se señala que se ha concedido audiencia a las asociaciones y organizaciones cuyos fines guardan relación directa con el objeto de la disposición, así como a las CCAA, directamente y en el seno de la CSE y de la CGPU. También se señala que se han evacuado los trámites que exigen las normas<sup>3</sup> a los diferentes Consejos y se indica que se ha recabado el parecer de la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE) y la Comisión Mixta de acceso a la Universidad, entre otros órganos. Acaba el citado resumen indicando que constaban en el expediente remitido los informes de los departamentos ministeriales implicados y el de la Secretaría General Técnica del MECD.

1) El dictamen determina que la valoración económica de la ley es insuficiente en relación a la envergadura de la reforma estructural que contiene. Nuestra Federación ya valoró en su momento la “Memoria de impacto normativo” en ese mismo sentido. Sin embargo, **aun estando de acuerdo, creemos que la valoración emitida es sólo parcial** pues no considera, en ningún sentido, la objetividad de los métodos de cálculo utilizados en la determinación de los costes<sup>4</sup>. No se concretan, en realidad, las razones objetivas por las cuales el CE acaba dictaminando tal insuficiencia económica.

**Nos parece acertado que el dictamen resalte las consideraciones de los distintos sectores sociales**, señalando expresamente la preocupación manifestada por la poca compatibilidad de las medidas proyectadas y los ajustes para la reducción del déficit recogidos en el RDL 14/2012.

Lo que dictamina el CE, al fin, es que hay que volver a hacer una nueva memoria económica para la financiación de la ley, más concreta y objetiva en el alcance del coste real de la implantación y en la proyección de las aportaciones correspondientes al Estado y a las CCAA, **valoración que compartimos, aunque hubiéramos preferido que fuera acompañada de criterios y recomendaciones en relación a la objetividad del cálculo de los costes.**

---

<sup>3</sup> El del Consejo Escolar del Estado (CEE), el de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, el del Consejo General de la Formación Profesional (CGFP), el Consejo de Universidades (CU), el del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado (CEUE) y el del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (CSEA).

<sup>4</sup> Resulta, por ejemplo, cuestionable, que para calcular el precio de la Formación Profesional Básica (FPB) se considere que se mantiene la tasa bruta de población que accede a los actuales PCPI de dos cursos (alumnos Programas de Cualificación Profesional Inicial que optan por cursar los módulos voluntarios para graduarse en ESO). A nuestro juicio, al proyectar esta nueva etapa en el marco de la escolaridad **obligatoria y gratuita**, el coste asociado resultaría mucho mayor, pues, teóricamente, debería ofertarse, al menos, en los centros con Educación Secundaria Obligatoria, lo cual amplía enormemente la oferta de perfiles, equipamientos y profesorado cualificado para esa etapa. ¿O acaso habrá centros que no dispondrán de oferta?

2) El Dictamen reafirma y consolida también la idea de que la falta de estabilidad en la regulación de las enseñanzas durante las últimas décadas no contribuye al beneficio de una educación de calidad<sup>5</sup>. **Este es un argumento esgrimido reiteradamente por nuestra federación** porque entendemos que es cierto y porque, además, justifica sustancialmente la necesidad de un acuerdo social y político que “blinde” la educación del país ante los intereses partidistas a los que es sometida en cada una de las citas electorales, necesidad que constatamos y hemos reclamado en varias ocasiones. **Refrendamos, por tanto, el deseo expresado de alcanzar un acuerdo general de las fuerzas políticas y sociales**, aunque lo juzgamos muy difícil, a tenor de la falta de diálogo, debate y consenso que ha caracterizado el desarrollo de este anteproyecto.

3) **No podemos estar de acuerdo con la consideración que hace el CE respecto de la incardinación de la Formación Profesional Básica (FPB) en las enseñanzas de Formación Profesional (FP)** cuando valora que se refuerza, así, el estatus académico y profesional de los alumnos que asisten a la nueva etapa. No hay razón objetiva alguna que sustente la idea de que la FPB conlleva mayor estatus académico y profesional que los actuales PCPI. Tal y como se proyecta, el grado de FPB, incardinado o no, no tiene mayor valor académico o profesional que los actuales programas, que contarían ya con la misma flexibilidad de progresión hacia la FP de Grado Medio (FPGM) de haberse mantenido la aplicación del RD 1147/2011 publicado y en vigor por el Ejecutivo anterior, pero “inhabilitado temporalmente” a causa del RDL 14/2012 de racionalización del gasto educativo. No deja de resultar paradójico que el Gobierno actual justifique la inaplicación de un RD en vigor por razón del gasto que supone para, más tarde, proyectar las mismas medidas -supuestamente igual de costosas- en las normas que pretende implantar. Como en aquel RD, esta cuestión del acceso directo a la FPGM nos plantea serias dudas por entender que  **cursar la FPB no implica, objetivamente, obtener las garantías mínimas para abordar el grado medio de la FP con éxito**. El riesgo de fracaso en los primeros cursos de los grados medios puede aumentar considerablemente, ampliando el problema del fracaso escolar y del AET en nuestro país, en vez de corregirlo.

**Valoramos como un riesgo objetivo que esta etapa, que no se considera como una medida de atención a la diversidad de carácter excepcional, se convierta en el “destino” habitual de los alumnos con dificultades en la ESO, institucionalizando así la segregación escolar en el marco de la escolaridad obligatoria en nuestro sistema.** Este escenario supondría una aceptación de los actuales niveles de fracaso y un cambio de paradigma inaceptable en relación a los fines, principios y objetivos que debe cumplir la educación y que nuestra organización ha defendido siempre con determinación, como lo son la inclusión, la igualdad y la equidad. **Valoramos como un déficit importante del dictamen la falta de extensión y profundidad con la que se alude a esta etapa educativa, que constituye, al fin, uno de los cambios más importantes en la arquitectura del sistema.**

Además, el CE tampoco se ha referido al importante dato sobre AET que figura en la memoria económica. En él se describe que la reforma tiene como principal objetivo la

---

<sup>5</sup> En los últimos 42 años hemos tenido un verdadero aluvión de normas educativas. Pueden destacarse: La *Ley General de Educación* –LGE– en 1970; la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a La Educación* –LODE– en 1985; la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* –LOGSE– en 1990; la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos* –LOPEGCE– en 1995; la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* –LOCE– en 2002; la *Ley Orgánica de Educación* –LOE– en 2006; y ahora, desde 2012, la *Propuesta de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* –LOMCE–.

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**. Así lo confirma el Plan Nacional de Reformas 2013 que acaba de elaborar el Ejecutivo.

Esto engrosa artificialmente el nivel educativo del país. Cuando la OCDE determina, como así lo ha hecho, que para tener una protección mínima ante el desempleo y la exclusión, los ciudadanos ya no deben tener únicamente la Educación Secundaria de primera etapa (la ESO, en España) sino la de segunda (el CFGM o el Bachillerato, en España), no se refiere, obviamente, solo a la obtención de un título, sino al nivel de las competencias asociadas al mismo y a sus efectos profesionales y académicos. La FPB ni es equivalente, ni es equiparable a lo que la OCDE considera Educación Secundaria de segunda etapa, aunque técnicamente cumpla los requisitos para formar parte de ella.

**4) Nos mostramos también contrarios a las conclusiones a las que llega el dictamen respecto a la separación temprana que supone la elección de las vías académica y aplicada en el 4º curso.** Esta separación, que se inicia ya en el 3º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al tener que elegir entre las matemáticas aplicadas o las académicas, no constituye, a juicio del informe, riesgo alguno en términos de desigualdad ya que lo que condiciona el acceso de los alumnos al Bachillerato o a la FP -deduce- no es la opción seguida en el 4º curso, sino la opción escogida en la evaluación final prevista.

**Nos sorprende que pueda llegarse a una conclusión tan absurda después de describir una argumentación perfectamente acotada y solvente en contra de la separación temprana:** “El informe OCDE de 2012 aboga por evitar la separación temprana y posponer la selección de estudiantes hasta la educación media o superior. Según datos de EURIDICE, algunos países europeos (Alemania), se han replanteado en su sistema educativo la separación temprana del alumnado en distintos tipos de escuelas. Por otra parte, los estudios realizados sobre “actuaciones de éxito en las escuelas europeas” por el Proyecto INCLUDED establecen que la separación en itinerarios antes de los 16 años genera desigualdades que se amplían cuanto antes se realizan. En los países nórdicos (Suecia y Finlandia) se emprendieron reformas educativas para retrasar la separación del alumnado, y en ambos países mejoró el nivel de estudios de los alumnos”.

Precisamente la existencia de diferentes evaluaciones al final de la etapa es lo que determina el valor desigual de los itinerarios; si no, ¿para qué se prevén distintas evaluaciones? **La diversidad curricular es positiva siempre que no conduzca a opciones de distinto valor en el marco de la escolaridad obligatoria, por lo que no podemos estar de acuerdo en la separación temprana que suponen los itinerarios tal y como están proyectados en el anteproyecto** ni, por tanto, coincidir en la valoración expresada en torno a ello en el dictamen.

**5) Con respecto a la mención expresada a la FP Dual (FPD), al igual que el dictamen, ponemos en valor que la última versión del anteproyecto haya decidido recoger una previsión sobre la futura regulación, en el ámbito educativo, de la FPD.** Sin embargo, lo hacemos con todas las cautelas posibles ya que esa previsión llega tarde (con una normativa laboral ya consolidada y en vigor), es insuficiente (el propio anteproyecto debería haber incluido algún aspecto básico sobre la regulación de esta modalidad educativa) y no tendrá ningún valor si se genera al margen de los actores implicados, incluidos los representantes del profesorado. En este punto cabe recordar que nuestra organización se ha mostrado contraria al modelo propuesto, entre otras razones por entender que puede

existir un alto riesgo de precarización del empleo juvenil generado bajo esta modalidad, tal y como se ha proyectado.

6) Respecto a la falta de criterio definidor en la clasificación de las asignaturas en tres bloques (troncales, específicas y de libre configuración autonómica), entendemos que los argumentos desarrollados por el CE al respecto sirven para determinar, al fin, que el criterio de delimitación estriba en la mayor o menor importancia académica concedida a las materias y en el alcance de las competencias estatales para regularlas. **Compartimos la valoración de que el anteproyecto lleva al bloque de materias específicas aquellas que considera de menor trascendencia académica, dejando en el bloque de las troncales las que estima fundamentales**, como apunta el hecho de que la evaluación final de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato verse sobre todas las materias troncales y solo sobre una de las asignaturas específicas. Pero más allá de esas consideraciones, el dictamen no se pronuncia sobre la conveniencia o necesidad de establecer tal diferenciación entre asignaturas o materias, **y no han sido precisamente pocas las alegaciones, entre ellas la nuestra, que han insistido en que las materias y ámbitos de conocimiento son todos ellos troncales y no puede haber asignaturas de diversas categorías.**

**El análisis carece, también, de valoración expresa sobre la fórmula de reserva de competencias que determina el anteproyecto para regular esas materias y su impacto en el sistema educativo actual, un déficit importantísimo**, en atención a la fuerte oposición que ha suscitado esa reserva por considerarse una clara recentralización competencial por parte del Estado y por considerarse, también, un instrumento de control, al atribuirse la totalidad de la determinación de los contenidos y el horario mínimo aplicable a las asignaturas troncales y el establecimiento de los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos de las específicas. Y ello es así a pesar de las extensas consideraciones, básicamente de carácter técnico, jurídico y semántico, que hace el documento a la forma y contenido de la distribución de competencias proyectada en el anteproyecto de ley. Un ejemplo destacable de esas consideraciones es la incoherencia señalada entre la facultad para completar, por parte de las CCAA, el contenido de las asignaturas troncales y la falta de competencia, a su vez, de las mismas, para completar los estándares evaluables y los criterios de evaluación de esas asignaturas. O la señalada, igualmente, en relación a la competencia para establecer los contenidos de las asignaturas específicas y no la de establecer los estándares evaluables y los criterios de evaluación correspondientes.

Por otro lado, el informe destaca la necesidad de ofertar obligatoriamente materias que en el anteproyecto figuran como materias de oferta voluntaria para las administraciones, en atención a su trascendencia académica. Menciona específicamente la exclusión como obligatoria, en alguna fase del aprendizaje, de una asignatura relativa a la formación ético-cívica, por la importante contribución que esta supone en relación a la educación integral a que se refiere el artículo 27.2 de la Constitución, **consideración que compartimos.**

Respecto de la signatura llamada “Valores culturales y sociales” el dictamen menciona expresamente que los valores deberían ser “éticos”, y no “culturales”, **consideración que nos parece oportuna, como también nos parece oportuna la valoración que hace, de nuevo, relativa a la falta de obligatoriedad de estos contenidos** por cuanto contribuyen al aprendizaje de los valores democráticos y la preparación de las personas para una ciudadanía activa. Así, el dictamen determina que procede imponer la asignatura como obligatoria en algún momento, ya que la proyección como mera alternativa a la religión puede significar que a lo largo de la formación obligatoria y posobligatoria haya alumnos

que puedan no haberla cursado. Sin embargo, a pesar de las citadas referencias sobre la conveniencia de cursar contenidos éticos y cívicos, el dictamen no se pronuncia sobre la cuestión verdaderamente trascendente de incluir en todos los cursos la materia de religión como asignatura de oferta obligatoria.

Además, cabe señalar que si bien es cierto que la desaparecida asignatura de “Educación para la Ciudadanía” asumía estos contenidos, **el anteproyecto “amputa” también otras materias, como la ética de la ESO y la Filosofía de Bachillerato. Restringe más del 50% de las asignaturas que tienen que ver con la reflexión crítica sobre la sociedad, la ciencia, la economía, la ética y la justicia.**

Es destacable que el dictamen considera importante resaltar que no existe referencia alguna en el anteproyecto a la Educación Infantil. **Sin embargo, no señala que ello constituya una carencia y no hace ninguna recomendación, en ningún sentido, al respecto. Esta es, sin duda, una de las ausencias más graves del anteproyecto**, por lo que nos parece un error muy importante que el CE no lo haya considerado como tal.

**Sí aconseja que, en aras del fortalecimiento de la autonomía de centros que el anteproyecto dice perseguir**, los centros docentes debieran poder participar en el currículo de enseñanzas distintas a las comprendidas en las asignaturas troncales, específicas y de libre configuración, **consideración que valoramos oportuna.**

7) El dictamen emite sus valoraciones sobre los cambios en la etapa de la Educación Primaria, unas valoraciones de entre las cuales cabe destacar:

- la relacionada con la eliminación del carácter obligatorio del área de “Educación Artística”, donde se aconseja expresamente que, al menos, la oferta siga siendo obligatoria. La misma consideración establece para la “Segunda Lengua extranjera”. Pero más allá de aconsejar la oferta obligatoria para ambas asignaturas, **no cuestiona el hecho de que sean optativas para el alumno, de manera que tenga que escoger entre una u otra. Es evidente que debería haber un pronunciamiento sobre esta cuestión**, pues, de esta forma, al garantizar que se oferten a la vez, pero no que se cursen en los mismos términos, no se consideran igualmente trascendentes para la formación del alumnado, **aspecto éste con el que no podemos estar de acuerdo.**
- la relacionada con la posibilidad de que las CCAA decidan si la evaluación individualizada prevista en el anteproyecto se haga en segundo o tercer curso. Según el dictamen, no deberían realizarse en dos posibles cursos distintos por dificultar la unificación de criterios y la comparación de resultados. Considera preferible que la prueba se realizara en un único curso, concretamente en 3º, por situarse en medio de la etapa educativa. **El dictamen no cuestiona ni valora la conveniencia de tal evaluación, por lo que sus estimaciones resultan del todo parciales.**
- la relacionada con la conveniencia de estructurar los seis cursos académicos en dos ciclos de tres cursos cada uno, precisamente para poder darle mayor sentido a la evaluación propuesta.

8) En las pp. 89 y ss., el dictamen emite sus valoraciones sobre los cambios en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, unas valoraciones de entre las cuales cabe destacar:

- la relacionada con la referencia de que todas las materias optativas incluidas en el bloque de asignaturas específicas que se configuran con carácter voluntario ("Educación Artística", "Música" y "Tecnologías", "Cultura Clásica" y "Segunda Lengua Extranjera") sean de oferta obligatoria para las administraciones educativas, para que los alumnos puedan acceder a las enseñanzas en condiciones de igualdad en todo el territorio nacional (p. 96, párrafo 3). **Nos remitimos a lo referido para las optativas en Educación Primaria.**
- la relacionada, en el mismo sentido, con el carácter voluntario de la oferta de las materias optativas del cuarto curso de la ESO (p. 99, párrafos 3 y 4).
- la relacionada con la valoración positiva expresada en el dictamen sobre la virtualidad de los "programas de mejora del aprendizaje", **de la cual disentimos abiertamente**, no sólo por entender que no suponen mejora alguna respecto de los actuales programas de diversificación curricular, sino por su carácter manifiestamente discriminatorio al preverse, únicamente, para alumnos con dificultades no imputables a la falta de estudio o esfuerzo. **La falta de estudio y esfuerzo suelen ser una evidencia clara de los problemas de aprendizaje -en atención a la más básica de las nociones pedagógicas sobre el tema-, por lo que no puede justificarse tal limitación.**
- la relacionada con la reválida de la etapa educativa, que **resulta una valoración claramente insuficiente, por aludir exclusivamente a la naturaleza de la relación laboral del profesorado externo que la va a realizar, sin entrar a valorar la conveniencia o los efectos que tiene para el sistema tal evaluación** a pesar de que el propio dictamen reconoce que es una de las modificaciones más importantes del anteproyecto.

**Tal vez la mayor de las carencias de este dictamen es la falta de pronunciamiento sobre la evaluación educativa.** El CE evita así analizar en profundidad una de las previsiones más controvertidas del anteproyecto, como, por ejemplo, la evaluación de los centros educativos, y que ha suscitado una fuerte oposición, tanto por parte de esta Federación, como por parte de una amplia mayoría de la comunidad educativa. Lo único que señala objetivamente, más allá de valorar positivamente el sistema de evaluaciones contenido en el anteproyecto, es que la Ley debería concretar en el artículo 144 los criterios referentes a la realización de las evaluaciones y que su realización se llevará a cabo por los organismos oficiales y profesores externos al centro pertenecientes al sistema público.

9) El dictamen emite sus valoraciones sobre los cambios en la etapa del Bachillerato, unas valoraciones de entre las cuales cabe destacar:

- la relacionada con el aumento de modalidades por la única diferencia existente entre el Bachillerato de Humanidades y el de Ciencias Sociales (latín/matemáticas). **Coincidimos en la valoración que hace el dictamen**, ya que lo que resulta, al fin, es una segregación artificial de ambos Bachilleratos, lo que puede dificultar su implantación por motivos de incumplimiento de requisitos mínimos (p.e. los ratio alumno/profesor).
- la relacionada con el tratamiento de la Filosofía. Efectivamente, en el sistema actual, "Filosofía y Ciudadanía" culmina la propuesta de "Educación para la ciudadanía" que

los alumnos han venido desarrollando a lo largo de la educación obligatoria y que el anteproyecto elimina. Ha de valorarse su papel fundamental en la educación moral y política.

- la relacionada con el planteamiento de las materias optativas, para que sean ofertadas obligatoriamente, **cuestión con la que ya mostramos coincidencia** con ocasión del análisis de las anteriores etapas educativas.
- la relacionada con la recomendación de que la norma establezca claramente que la evaluación del Bachillerato se realizará por funcionarios públicos y en ningún caso por profesores contratados o por empresas privadas. **Son enteramente trasladables aquí las consideraciones que hemos hecho sobre la evaluación en la ESO en la página 7 del presente informe.**
- la relacionada con el nuevo sistema de acceso a la Universidad, donde el dictamen advierte, razonablemente, sobre la introducción de elementos de discrecionalidad en el acceso que podrían perjudicar el tratamiento uniforme de los alumnos. **Nos parece oportuna la advertencia del dictamen, aunque hubiera merecido mayor rotundidad porque de lo que se habla, en definitiva, es de discriminación en el acceso, lo cual nos parece de extrema gravedad.**

10) El dictamen emite sus valoraciones sobre los cambios en la etapa de la Formación profesional, unas valoraciones de entre las cuales cabe destacar:

- la relacionada con la obligatoriedad y gratuidad de la oferta, donde el dictamen plantea reservas respecto a la inclusión de la FPB como etapa obligatoria. Según el informe, sólo la Educación Primaria y la ESO, de acuerdo con nuestra Constitución y con la Ley Orgánica de Educación (LOE), pueden tener la condición de etapas obligatorias y constituyen la educación básica, por lo que sólo el primero de los cursos de los futuros ciclos de FPB quedarían incluidos en tal condición. **Lo que viene a determinar, al fin, el dictamen es que de acuerdo con la Constitución y con la LOE, la FPB no puede incluirse al completo en la educación básica y obligatoria.** Es una cuestión, sin duda, que se deberá replantear, en atención a la determinación de los argumentos jurídicos aludidos.
- la relacionada con el traslado de la FPB al capítulo específico de las enseñanzas de FP, donde, según el dictamen, estaría mejor ubicada, **nos merece una importante objeción, pues desde nuestro punto de vista la formación profesional en sentido estricto debe comprender los Ciclos Formativos de Grado Medio y los de Grado Superior**, en consonancia con nuestra retirada postura sobre la necesidad de proyectar la FPB como una medida de atención a la diversidad de la etapa obligatoria, aunque en ella se incluyan módulos profesionalizadores.

11) El dictamen emite sus valoraciones sobre los cambios en las Enseñanzas artísticas, unas valoraciones de entre las cuales cabe destacar:

- la relacionada con la cuestión litigiosa resuelta por el Tribunal Supremo en relación a las denominaciones “de Grado”. **Consideramos oportuna la aclaración que establece el dictamen respecto a la concreción de tal cuestión.** Efectivamente, el litigio no se planteó en relación a la equivalencia de títulos superiores de enseñanzas artísticas con los grados universitarios, sino en relación al uso de las

denominaciones “de Grado” y “Graduado” o “Graduada” que se habían atribuido a determinados estudios superiores de enseñanzas artísticas. **Coincidimos también en que, en lo referente a las equivalencias, no es necesario modificar, por tanto, la actual redacción de la LOE**, puesto que la equivalencia entre los Títulos Superiores de Enseñanzas Artísticas (denominados así en la propia ley), tal como señala el propio Tribunal, queda clara en su redacción vigente.

El Consejo de Estado aclara que las sentencias "en modo alguno impiden que el legislador pueda prever -si lo estima justificado- la utilización de las denominaciones Grado y Graduados o Graduadas para las enseñanzas artísticas superiores y sus correspondientes títulos". Además indica que "una solución sería utilizar los términos Grado y Máster para las enseñanzas superiores no universitarias y Grado universitario y Máster universitario para las enseñanzas superiores universitarias". **Nos parece que sería más lógico proceder como con los "Máster en Enseñanzas Artísticas", apellidando los Grado de la misma forma: "Grados en Enseñanzas Artísticas".**

El Consejo de Estado añade la siguiente valoración, sin justificación ni argumentos: "Ello exigiría una reforma de mayor calado que, por su incidencia en la legislación universitaria, acaso no sea el momento de abordar." La modificación que proponemos, "Grado en Enseñanzas Artísticas", (1) no tendría mayor calado que lo que disponga la misma Ley que se discute, (2) no tendría ninguna incidencia en la legislación universitaria, como no lo ha tenido la preservación del título de "Master en Enseñanzas Artísticas" y (3) es momento de abordarla urgentemente puesto que hay dos promociones de estudiantes cursando unos estudios (40.000 ciudadanos) que se ofertaron como conducentes a un título de Grado. **No resolver cuanto antes el asunto de la denominación supondría vulnerar los derechos de quienes cursan las carreras de Enseñanzas Artísticas Superiores, así como la garantía de irretroactividad legal, pues la pérdida de la denominación normalizada a nivel europeo supone un grave perjuicio para los afectados.** Existe completa unanimidad en el sector en reivindicar la denominación de Grado, reiteradamente manifestada a través de diversas organizaciones y plataformas, así como del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

**12) Consideramos positiva la indicación del Consejo de Estado en relación a la necesidad de preservar la equidad del sistema educativo en la adopción de las medidas comprendidas en las “acciones de calidad educativa”.** Tal consideración demuestra que el dictamen ha advertido del riesgo que puede implicar, en términos de igualdad y discriminación, el desarrollo de determinadas medidas asociadas a las mencionadas acciones. **Sin embargo, tal indicación resulta insuficiente si no se acompaña de recomendaciones claras con las que orientar las rectificaciones pertinentes en el texto del anteproyecto, dirigidas, precisamente, a garantizar tal equidad.**

Ese sentido de rectificación es el que tiene, al parecer, la recomendación de reducir o modelar el porcentaje atribuido al rendimiento académico de los alumnos en los procesos de adjudicación de plazas, **aunque lo que agrede realmente la equidad y la cohesión del sistema es la consideración misma del rendimiento académico como criterio dirimente en la adjudicación de plazas, por lo que, en nuestra opinión, la recomendación debería haber aconsejado la eliminación de tal criterio.**

Resulta oportuno, en base a tal razonamiento, aclarar que, a nuestro juicio, la especialización de centros, en sí misma, no sólo implica un claro riesgo para la equidad y la cohesión del sistema, sino que no constituye acción de calidad educativa alguna, pues la calidad educativa radica en la capacitación de *todos los centros* para garantizar una respuesta adecuada y suficiente a las necesidades educativas de cualquiera de sus alumnos o alumnas. Por esta razón **no podemos compartir la postura esgrimida por el Consejo al no oponerse a tal especialización.**

**13) Mostramos nuestro más rotundo desacuerdo con la valoración del dictamen respecto al artículo del anteproyecto en el que se determina que no constituye discriminación la enseñanza diferenciada por sexos.** Lo que acaba determinando el informe, tras un extenso vericuetto de referencias legales de carácter nacional e internacional, **es que la segregación de los alumnos y alumnas por sexo puede llegar a justificarse en aras de un buen rendimiento escolar.** Por ese motivo, podría llegar a constituir, dice, una excepción a lo que establece el artículo 14 de la Constitución. Señala, eso sí, la necesidad de que exista una justificación intensa, objetiva y razonable que ampare dicha excepción para poder ajustarse a las exigencias del principio de igualdad derivadas de los artículos 9.2 y 14 de nuestra Constitución, por lo que recomienda que en el articulado del anteproyecto figure tal exigencia

Sin embargo, la valoración parece ir en dirección distinta a las últimas sentencias judiciales emitidas por los altos tribunales en esta materia, por lo que, por muy extensos que resulten los argumentos que la pretenden justificar, no parecen resultar en modo alguno suficientes para amparar una agresión de tal magnitud al principio de igualdad.

**14) Coincidimos, con alguna matización, con el dictamen, en la valoración emitida respecto de la participación, autonomía y gobierno de los centros educativos.** Establece la clara limitación sobre la participación de la comunidad educativa que supone lo proyectado en el anteproyecto, refiriendo expresamente la pérdida del carácter de órgano de gobierno del Consejo Escolar. **Sin embargo, no pone en relación dicha valoración con en el derecho de control y gestión contenido en el artículo 27.7 de la Constitución.**

Señala el documento que los pretendidos niveles en la autonomía de centros pueden resentirse al no ir acompañados de una mayor participación, implicación y responsabilidad de toda la comunidad educativa, ya que cuando el modelo de gestión se basa en la atribución de todas las decisiones a un órgano unipersonal sin participación activa del resto de la comunidad educativa, la autonomía se limita, **argumento con el que coincidimos.** Dice, también, que para que la autonomía de centros contribuya a la mejora de la calidad de la educación debe llevar aparejada mayor capacidad organizativa, pedagógica y de gestión económica que permita el desarrollo de proyectos educativos, la atención al alumnado, la elaboración de planes de convivencia y, por supuesto, alcance a todos los escolares, **argumento con el que también coincidimos plenamente.**

Nos parece, en principio, también razonable la matización aconsejada por el dictamen en relación a lo previsto en materia de “presunción de veracidad”. En este particular el dictamen sugiere una corrección del redactado del artículo 124.3 del anteproyecto para garantizar, al parecer, que se ajusta jurídicamente a las exigencias de la jurisprudencia constitucional.

**Consideramos oportuno** que el dictamen también cuestione la clara limitación de las competencias de decisión o codecisión de la comunidad educativa, del Consejo Escolar y el Claustro de profesores en relación a su derecho a participar en la gestión y el control de los

centros. Ese derecho, dice, debe ser, en todo caso, compatible con el refuerzo y la potenciación de las capacidades de decisión y dirección del centro, por lo que aconseja que mantengan algunas de sus competencias. **Siendo oportuna, la consideración es insuficiente, pues podrían haberse matizado con mayor objetividad las competencias que, a juicio del CE, se recomienda mantener y, por otro lado, debería haberse relacionado, en algún sentido, con el principio de participación democrática.**

**Compartimos también** el razonamiento aludido sobre la antigüedad y la capacidad que ésta confiere en relación al mejor conocimiento de los centros y de los problemas que afectan a su funcionamiento, por lo que debería ser valorada como mérito para la selección de los candidatos a director.

En cuanto a lo argumentado respecto del procedimiento de selección del director, el dictamen constata, como así es, que se reduce la presencia de representantes del centro en la comisión de selección, por lo que el CE considera, en aras del principio de participación democrática, que debe reconsiderarse, y señala que tampoco se aviene con el principio de autonomía que se pretende potenciar. **Coincidimos plenamente con el argumento, ya que determina con claridad una degradación de la participación democrática en los centros,** aunque consideramos que cabría remarcar, de nuevo, que ésta se produce también de la mano de la limitación impuesta al resto de miembros del Consejo Escolar en el ejercicio de sus funciones. En este punto resulta oportuno destacar que, si bien admite que esto mismo ocurre en la organización del gobierno de los centros privados concertados, no hace valoración ni recomendación alguna para éstos.

**El documento constata también la pérdida de la representación mayoritaria de los centros en la comisión de selección del director, en beneficio de las Administraciones educativas.** Señala que esto entra en abierta contradicción con el aumento de la autonomía de centros, **observación con la que coincidimos y, por tanto, también, con la consideración** de que debería mantenerse la preferencia atribuida a las candidaturas de profesores del centro.

**Consideramos positiva y oportuna la advertencia en torno a la desaparición del anteproyecto de la mención “la selección del director será decidida democráticamente por la comisión”.** Esta desaparición puede impedir, literalmente, el único criterio admisible *de la mayoría* en la toma de decisiones, como señala el dictamen. **Sin embargo, el dictamen no recomienda orientación alguna al respecto de su rectificación.**

15) En lo referente a la enseñanza de la religión, **coincidimos plenamente en la valoración que hace el dictamen sobre la discriminación que supone, para los alumnos que opten por la enseñanza de la religión, mantener las asignaturas de “Valores Culturales y Sociales” o “Valores éticos” con la única condición de materias alternativas.** Esto, efectivamente, podría suponer que estos alumnos podrían no tener nunca acceso a los contenidos de estas materias alternativas. El CE reitera así, de nuevo, en realidad, que los contenidos asociados a estas asignaturas son tan trascendentes para la formación que debe asegurarse que todos los alumnos puedan acceder a ellos. **Sin embargo el dictamen no hace referencia directa a las sentencias de los altos tribunales que ya establecieron que cursar Religión de manera obligatoria y alternativa a Ética y sociedad privaría a ese alumnado de cursar una asignatura tan relevante para la formación de ciudadanos.** Asume así las sentencias de los tribunales que la LOMCE ignora.

16) Respecto a las lenguas cooficiales el dictamen reconoce que los sistemas proyectados en la Ley se adecuan a la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, por cuanto garantizan el derecho de los alumnos a recibir las enseñanzas en ambas lenguas.

Sin embargo, se manifiesta expresamente en contra de “la regla de que las Administraciones educativas **deberán sufragar los gastos de escolarización cuando los padres o tutores decidan escolarizar a sus hijos o pupilos en centros privados que utilicen el castellano como vehicular**, más allá de las dificultades técnico-jurídicas que podría conllevar su aplicación (disposición adicional trigésima octava.4.c), **no debería figurar en la Ley, por afectar al ámbito de decisión de las comunidades autónomas con lengua propia, debiendo quedar en el marco de las medidas en su caso a adoptar por las administraciones educativas cuando estas así lo decidan, en el supuesto de no disponer de otros medios o recursos para garantizar en la red pública el uso del castellano como lengua vehicular”.** **Coincidimos en la consideración de que son las CCAA, en aras de su competencia, las que deben decidir la conveniencia de tal extremo.**

Sin embargo, creemos que **el dictamen es claramente insuficiente.** Más allá de valorar si las administraciones deben pagar o no la enseñanza que utiliza el castellano como lengua vehicular, lo realmente trascendente del anteproyecto **es la exigencia de que exista, en aquellos sistemas en los que se imparten las asignaturas no lingüísticas exclusivamente en lengua cooficial, una oferta alternativa, en los mismos términos, en lengua castellana.** Lo dictaminado no dirime ni valora esta otra cuestión realmente trascendente y que tiene un claro impacto en determinados modelos o sistemas actualmente consolidados en algunas comunidades. Éstas se han manifestado abiertamente en contra al considerar que las evaluaciones de su alumnado demuestran objetivamente que los alumnos obtienen el nivel de conocimiento de la lengua castellana exigido con carácter general para todos los alumnos, por lo que no existen razones que justifiquen tal medida.

17) En relación a la educación plurilingüe, el dictamen se limita a constatar que ha habido, durante la tramitación del expediente, una importante crítica a la falta de concreción de los criterios con los que se va a desarrollar el modelo y la contratación de profesores expertos. Por ello recomienda que se regulen estos aspectos de forma más detallada. No planteamos en este término concreción alguna, pues resultan razonable y coherente, aunque demasiado genérico y superficial. **Así, no se pronuncia el dictamen sobre la dificultad (o no) de establecer unas verdaderas bases de educación plurilingüe, cuando la segunda lengua extranjera figura únicamente como asignatura específica opcional. Tampoco profundiza, respecto a la naturaleza de la contratación de profesores expertos. A nuestro juicio era de extrema relevancia pronunciarse respecto de esta cuestión, pues puede tener un claro impacto en lo establecido en materia de acceso a la función pública y, por tanto, no ser acorde a la legalidad vigente.**

18) **Estamos de acuerdo con las consideraciones que hace el dictamen respecto a la insuficiencia del anteproyecto a la hora de regular la instrumentación de los aspectos relacionados con la Tecnologías de la Información y de la Comunicación,** en especial cuando señala la falta de una planificación de dotaciones de infraestructuras tecnológicas, con examen de su impacto económico y un plan de formación de profesores y alumnos.

19) **Compartimos también la dificultad expresada por el CE en lo relativo al calendario de implantación,** ya que cuestiona que una reforma tan profunda pueda implantarse en tan sólo dos años, por lo que sugiere que se reconsidere dicho plazo y cuestiona, además, que



**enseñanza**

**federación de enseñanza  
de comisiones obreras  
secretaría de comunicación**

la norma deba regular el calendario en ese nivel de detalle, pues compete habitualmente a decretos posteriores de rango inferior.

Nota: este análisis valora exclusivamente lo emitido por el Consejo de Estado. No supone un posicionamiento de la FE CCOO sobre todo el conjunto de la ley.