

VOTO PARTICULAR DE CCOO CONTRA EL DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE PARA LA COMUNIDAD DE MADRID EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Resistiendo
y transformando**

Sí, se puede!

*Contigo en
tu centro*

CCOO rechaza el nuevo Decreto de currículo de Educación Secundaria Obligatoria LOMCE por las siguientes razones:

- ▣ Se trata de una **norma impuesta unilateralmente con criterios partidistas**: en el proceso de elaboración no se ha contado ni con la Comunidad escolar, ni con profesionales de reconocido prestigio ni con experiencia en esta etapa.
- ▣ El plazo precipitado de tramitación ha hecho **imposible someter a un análisis riguroso el texto del Decreto**.
- ▣ **Desarrolla una Ley Orgánica** que cuenta con el rechazo mayoritario de la sociedad y del espectro político, por lo **que está avocada a su extinción** a la vista de los resultados electorales del 24 de mayo. En un ejercicio de responsabilidad, **debe paralizarse** la entrada en vigor de este Decreto en tanto se abre un debate público para abordar cualquier cambio para mejorar nuestro sistema educativo.
- ▣ Este currículo está **falto de rigor técnico**. Especialmente, **no aparecen las competencias en su desarrollo**.
- ▣ Sacraliza el aprendizaje academicista de las matemáticas y de la lengua castellana en detrimento de otras materias y contenidos igualmente importantes para la formación integral del alumnado e ignora su importante contribución al logro de las competencias básicas reconocidas como clave por todos los sistemas educativos de nuestro entorno, como la Música.
- ▣ **Estandariza los aprendizajes** reduciéndolos a meras conductas observables. Los “estándares de aprendizaje” se concretan sólo al final de las etapas, por lo que **están claramente vinculados a las evaluaciones finales**.
- ▣ **Se basa en contenidos de carácter enciclopédico** presentados de forma fragmentada y encorsetados en asignaturas, lo que dificulta sobremanera el desarrollo de capacidades para responder eficazmente ante diversos tipos de situaciones en contextos reales.
- ▣ **Obliga a la superación de una reválida** para la obtención del título básico de la Educación Obligatoria del Estado.
- ▣ El título de Graduado o Graduada en ESO no será único. **Existirán dos tipos de título que condicionarán el futuro académico del alumnado**.
- ▣ Desaparecen los Programas de Diversificación Curricular de 3º y 4º, y **los nuevos Programas de Mejora para el Aprendizaje y Rendimiento se aplicarán en 2º y 3º**, de modo que el alumnado que los haya seguido deberá cursar un 4º curso sin apoyos y **quedará avocado al fracaso**.
- ▣ **La Religión** contará en la calificación de la etapa en las mismas condiciones que el resto de materias.

VOTO PARTICULAR DE CCOO CONTRA EL DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE PARA LA COMUNIDAD DE MADRID EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

CONSIDERACIÓN GENERAL PREVIA

La Consejera firmante de este voto particular representante de CCOO en la Comisión Permanente del Consejo Escolar **rechaza en su totalidad el proyecto de decreto** que habrá de establecer el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), en la Comunidad de Madrid y solicita la retirada del mismo por los motivos que se exponen a continuación y los argumentos que se explicitan en el texto de este voto particular.

El rechazo se fundamenta en el déficit democrático que ha producido un procedimiento de tramitación que ha imposibilitado el conocimiento de su contenido por la Comunidad educativa y su participación en la elaboración del mismo. Esta falta de participación se ha visto agudizada, incluso, por los tiempos dados para la presentación de voto particular en el Consejo escolar, pues para llevar a cabo una revisión profunda del currículo de una etapa es necesario contar con diferentes especialistas.

Las razones del rechazo a este borrador de decreto se basan, de entrada, en los mismos fundamentos por los que nos oponemos a la propia Ley Orgánica cuya aplicación viene a concretar en nuestra Comunidad y que cuenta con el rechazo generalizado y casi unánime de la Comunidad educativa y de la

ciudadanía. Pero, además, incluso se encuentran grandes contradicciones con lo dispuesto y encomendado explícitamente por el *Real Decreto 1105/2014* del currículo básico de la ESO y del Bachillerato del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como el tratamiento que se da a las competencias clave, aspecto absolutamente nuclear.

El Decreto pretende unificar en una sola norma el establecimiento del currículo, la organización y la implantación. Resultado de ello es que resulte una norma ambigua y que pasa de puntillas por aspectos fundamentales que la *Orden 3320-1/2007*, de organización, sí trataba.

No se ha contado con los diferentes sectores de la Comunidad educativa. Ni con el mundo universitario, ni con investigadores o profesionales de reconocido prestigio. Resulta muy grave que se pretenda publicar un currículo de la última fase de la Educación Obligatoria que conllevará condicionar la formación de la ciudadanía de las próximas décadas por la vía de la imposición con criterios sesgados, unilaterales, partidistas, pero sobre todo acientíficos, fuera del saber técnico y aparte de las necesidades y problemas de la sociedad y a los que debería dar respuesta.

Como añadidura, la tramitación de esta norma se presenta en un marco de

profusión/confusión normativa de muy difícil abordaje. Esta extraordinaria y abrumadora profusión normativa viene sin duda marcada por el calendario: por una parte, por la precipitación en implantar la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (en adelante, LOMCE), ante la previsión de que ante cualquier cambio en el ejecutivo nacional en el próximo otoño dicha implantación no se llegue a materializar, pues esta Ley Orgánica, como hemos dicho, cuenta con la oposición generalizada del espectro político; y, por otra parte, por la necesidad de aprobar una serie de normas autonómicas que dejen reglamentados con criterios absoluta y simplemente políticos determinados aspectos ante la previsión de que las elecciones del cercano mayo no sean favorables para el partido que conforma el actual gobierno de la Comunidad.

CONSIDERACIONES GENERALES AL DECRETO DE MADRID

Sobre el procedimiento

El incumplimiento por parte de la Consejera de Educación del compromiso realizado ante la opinión pública madrileña, en general, y ante la Comunidad educativa de Madrid, en particular, de realizar un amplio debate sobre los currículos de primaria y secundaria, marca el procedimiento de elaboración de este borrador.

Así, se trata de un texto confeccionado de manera unilateral que no ha contado con la participación de amplios sectores de la profesión docente, del mundo académico, así como de los diferentes sectores de la Comunidad educativa o de sus organizaciones representativas. Por ello, no es un texto dialogado, contrastado ni

revisado con la exhaustividad necesaria. Su lectura lleva a concluir que adolece de una falta de rigor técnico y científico.

Por otra parte, la decisión de tramitar el borrador por la vía de urgencia en los días dedicados a las sesiones de evaluación del 2º trimestre y de comienzo de las vacaciones de Semana Santa sin tiempo para que la Comunidad educativa haya podido conocer el texto, ha supuesto la imposibilidad de llevar a cabo un mínimo de debate y de participación. Así, el profesorado que tendrá que poner en marcha este decreto a principios del próximo curso, no ha tenido oportunidad de conocer ningún borrador ni de poder expresar su opinión, y lo mismo le ha sucedido a las familias o la comunidad científica. Parece, una vez más, como si la voluntad política hubiera sido meramente la de cumplir los trámites para que el documento llegue al Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Madrid lo antes posible sin que haya ningún debate público.

Por otra parte, la tardanza en presentar este borrador ha propiciado en los centros una gran incertidumbre y desasosiego, pues la organización en los centros que imparten Educación Secundaria es muy compleja, así como la organización de las plantillas y el propio futuro profesional del profesorado, lo cual demuestra el desprecio que este gobierno tiene por los y las profesionales de la Educación.

Este voto particular quiere expresar el rechazo absoluto a la falta de transparencia, el escaso tiempo y la imposibilidad de abrir un debate público previo a la aprobación de este Decreto por el Consejo de Gobierno y a su publicación en el BOCM. Si este procedimiento es rechazable para cualquier norma, resulta especialmente grave para el trámite de un Decreto de currículo por ser éste el documento que recoge lo que se

quiere que aprendan los y las adolescentes y que marcará su futuro y el de propia sociedad. Sabemos que donde la Educación funciona, es porque los currículos se elaboran escuchando a todos los sectores implicados y buscando consensos.

Parece mucho pedir esto en Madrid, si bien esta forma de actuar no resulta extraña si recordamos que la LOMCE se aprobó sin contar con consenso alguno y con el rechazo unánime de la Comunidad educativa y de la mayoría de la sociedad española, circunstancia extensible a la tramitación del *RD 1105/2014* que establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria para toda España.

Sobre el lenguaje

Es preciso señalar la falta de lenguaje inclusivo en la redacción del texto, nombrando exclusivamente a alumnos, profesores, padres o incluso “la vida del hombre”, cuando sería fácil, además de recomendable, utilizar nombres colectivos: alumnado, familias, profesorado, humanidad, etc., si es que por economía de lenguaje se opta por no nombrar en masculino y femenino. Esto sólo se ha observado, mínimamente, en la parte del currículo de Lengua Castellana y Literatura.

No entendemos por qué desde otras administraciones educativas, como la estatal, sí se utiliza un lenguaje inclusivo y, sin embargo, desde la Consejería precisamente de Educación de la Comunidad de Madrid no se sigue el ejemplo. Una vez más, en esta propuesta normativa se utiliza siempre el masculino

genérico, práctica contraria al uso de un lenguaje inclusivo e integrador que es el deseable y, por otra parte, el recomendado expresamente por todas las normas vigentes en materia de igualdad.

No se trata de una postura falaz: se trata de responsabilidad, dado que el lenguaje modela el pensamiento, la actitud y después el comportamiento de la ciudadanía.

Sobre el tipo de currículo

No es un currículo integral y tampoco está integrado. Le faltan elementos curriculares referenciales esenciales. Esto tiene como consecuencia, entre otras cuestiones:

- ▣ Falta de diseño y criterios de planificación curricular.
- ▣ Cita competencias y no aparecen en su desarrollo.
- ▣ Enumera criterios de evaluación y faltan los objetivos de las áreas curriculares, referencia imprescindible.
- ▣ La falta de elementos curriculares esenciales y referenciales y por tanto la imposibilidad de interrelacionarlos coherentemente conduce, por ejemplo, a que los estándares que vehiculan las pruebas externas de 3º de E.S.O. (CDI) no se relacionen con el currículo oficial de la propia Comunidad de Madrid y aún menos con la adquisición de competencias básicas.
- ▣ Se confunden contenidos, criterios de evaluación y estándares, incluso en su redacción: algunos en infinitivo, otros en indicativo; ¿son los contenidos los que se enumeran en infinitivo? No se entiende y genera confusión.

Es un currículo elaborado desde la fuente epistemológica ignorando la fuente pedagógica, la psicológica y la sociológica, así:

- ▣ Apuesta por contenidos de carácter enciclopédico presentados de forma fragmentada y encorsetados en asignaturas, lo que dificulta sobremanera las relaciones interdisciplinares entre ellos y la activación de recursos y el desarrollo de capacidades para responder eficazmente ante diversos tipos de situaciones en contextos reales.

- ▣ Sacraliza el aprendizaje academicista de las matemáticas y de la lengua castellana en detrimento de otras materias y contenidos igualmente importantes para la formación integral del alumnado e ignora su importante contribución al logro de las competencias básicas reconocidas como clave por todos los sistemas educativos de nuestro entorno.

- ▣ Estandariza los aprendizajes reduciéndolos a meras conductas observables. Los “estándares de aprendizaje” se concretan sólo al final de las etapas, por lo que están claramente vinculados a las evaluaciones finales.

- ▣ En las introducciones explicativas de cada área, se alude solamente y de manera escasa a las operaciones intelectuales y a los tipos de pensamiento necesarios para la adquisición de las competencias básicas.

- ▣ Hace mención casi nula de las cualidades fundamentales del aprendizaje necesarias en la era digital y en la sociedad del conocimiento basadas en el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior: organización, selección, investigación, experimentación, descubrimiento, resolución de problemas, innovación, crítica, formulación de hipótesis alternativas, creatividad, autodirección y autoevaluación.

- ▣ En las introducciones explicativas de cada área no se aprecia un claro marco de referencia psicológica en el proceso de desarrollo y de aprendizaje del alumnado. Sí se aprecia y es clara la subordinación de las habilidades cognitivas de orden superior a las habilidades cognitivas de orden inferior.

- ▣ En las introducciones explicativas de cada área, se hacen escasas referencias a la fundamentación teórica existente sobre la enseñanza y a la experiencia educativa adquirida. La fuente pedagógica, que es el pilar fundamental del cómo enseñar, de las propuestas metodológicas y de intervención educativa globales, así como de las didácticas específicas de las áreas o asignaturas, queda en segundo plano y a merced de una base epistemológica obsoleta y caduca.

Es un currículo prescriptivo, regulatorio y muy normativizado. Esto se expresa de manera clara en los estándares de aprendizaje, que tiene como consecuencias:

- ▣ La definición de qué tipo de conocimientos se consideran valiosos y necesarios, el qué, cómo y cuándo enseñar, lo que unido al diseño de la prueba estandarizada puede inducir a la aberración de determinar cómo se enseña ese conocimiento y, desde luego, cómo es aprendido por el alumnado para superar ese examen.

- ▣ Una descripción de procedimientos que se asemeja más a conductas (conductismo) que a tareas asociadas a las formas de pensamiento.

- ▣ La reducción al mínimo de la autonomía de los centros en particular de los centros públicos, así como del profesorado para innovar y enriquecer la práctica educativa, por cuanto se trata de un currículo rígido, no

posibilita que los centros y sus equipos docentes adecúen el currículo y lo contextualicen a su realidad y a los cambios que se produzcan en su entorno social-cultural o económico, a las necesidades del alumnado, a su ritmo de aprendizaje y a sus peculiaridades.

Se consagra un modelo de evaluación a través de pruebas estandarizadas, externas y externalizadas en 3º y 4º. Esto conlleva, al menos, las siguientes consecuencias:

- ▣ Se afianza el modelo de evaluación *sumativa* con finalidad eminentemente valorativa. Es decir, evaluar para la calificación, clasificación, selección y prescripción.

- ▣ Se equipara la tarea de evaluar a la de medir (que no precisa de criterios expertos).

- ▣ Los procedimientos de evaluación quedan prácticamente reducidos a exámenes externos y externalizados.

- ▣ Los indicadores de evaluación son fundamentalmente la preparación y adiestramiento del alumnado para la superación de pruebas externas.

- ▣ Examinando no se mejora, sólo se comprueba lo conseguido en una pequeña parte del currículo. Máxime cuando la redacción del texto del proyecto no deja en manos de los centros la posibilidad de realizar planes de mejora, ya que al ser la Administración quien otorga los recursos, pero sin tener la obligación de financiar este tipo de planes, su aplicación queda reducida así por la vía de los hechos a la discrecionalidad.

- ▣ Anula la capacidad y potestad del profesorado al final de las etapas para decidir sobre la base de circunstancias diversas acerca de la evaluación y de la

promoción. En ESO, formarán parte del expediente del alumnado y serán consideradas como elementos de referencia para el profesorado para la promoción.

El modelo de currículo asociado al modelo de evaluación pone en serio riesgo la consecución de las competencias básicas y el logro de los objetivos de la agenda europea 2020 por el alumnado madrileño. Esto es así porque:

- ▣ Para la adquisición progresiva de las capacidades y competencias básicas y su desarrollo, el alumnado tendría que realizar tareas concretas interrelacionadas con operaciones intelectuales asociadas a las formas de pensamiento, como las de tomar conciencia y revisar sus propios actos e ideas (pensamiento reflexivo); operar con preguntas y buscar razones, supuestos prácticos (pensamiento crítico); operar con datos, hechos y con la capacidad de abstraerlos (pensamiento analítico); operar con razones y crear argumentos (pensamiento lógico); operar con datos e ideas y buscar, establecer relaciones de orden (pensamiento sistémico); operar con datos e ideas, y buscar y establecer comparaciones entre ellas (pensamiento analógico); operar con ideas y buscar nuevas ideas (pensamiento creativo); resolver situaciones problemáticas (pensamiento deliberativo); operar con datos y hechos, y desarrollar acciones (pensamiento práctico). Ninguna de estas acciones y elementos aparecen en este currículo.

Sobre los cambios organizativos y curriculares

- ▣ Es decir, pierden las materias de formación humanística y ganan las “instrumentales”.

▣ **Desde el punto de vista organizativo** los cambios son mucho más importantes:

◆ Se anticipan a 2º de la ESO los nuevos *Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento* (en adelante, Programas de mejora), si es que quiere sustituir y mantener la línea y objetivos del de Diversificación Curricular.

◆ Es muy **negativo hacer que el Programa de mejora termine en 3º** y aboque a la opción dirigida a la Formación Profesional de 4º (pues será muy difícil que el alumnado pueda superar las Matemáticas Orientadas a la Enseñanzas Académicas de 4º, por ejemplo). De hecho, **provocará que el alumnado que ha seguido este programa al llegar a 4º se tope con un muro.**

◆ **El final de un currículo común para toda la ciudadanía y su organización** se adelanta a 2º de la ESO. Esto es así porque las distintas elecciones que se adopten en 3º condicionan la opción que pueda cursarse en 4º. En concreto, van dirigidos a la opción de 4º para la Formación Profesional quienes en 3º escojan Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas o cursen un *Programa de mejora*. Es decir, se utiliza una materia común e instrumental, como las Matemáticas, como elemento de selección, renunciando a atender a la diversidad a través de una diferente configuración del currículo de Matemáticas.

Asimismo, se utiliza una medida de atención a la diversidad, como son los *Programas de mejora*, como factor de discriminación, impidiendo de facto a quienes lo sigan alcanzar el título básico del Estado.

◆ **Se obliga a quienes quieran cursar el Bachillerato en la opción de**

Humanidades (dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) **a estudiar en 4º de ESO las mismas Matemáticas, la Orientadas a las Enseñanzas Académicas, que los que van a cursar la Modalidad de Ciencias.** Esta medida supone una marcha atrás en la flexibilización del currículo que, si bien no suficientemente, sí se contemplaba en la LOE.

Todas estas medidas van a incrementar el porcentaje de quienes no van a alcanzar el título de Graduado o Graduada ESO; expongamos dos situaciones muy significativas:

▣ En estos últimos años, **el 12% de los alumnos** de 4º ESO han realizado el Programa de Diversificación Curricular, con niveles de titulación similares a los de quienes han cursado el 4º ordinario, y esos alumnos cuando se aplique este Decreto no se presentarán o no superarán la reválida que conduce al título.

▣ **Actualmente, solo el 28% del alumnado** de 4º de ESO (unos 12.800) cursan las Matemáticas B (de carácter propedéutico y orientadas a estudios científicos y técnicos). Pero a partir de ahora, quienes piensen cursar la **opción de Humanidades en el Bachillerato no podrán seguir estudiando las actuales Matemáticas A (de carácter terminal)**, sino las orientadas a estudios científico tecnológicos que la LOMCE denomina *Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas* (pero sin distinguir a qué tipo de enseñanzas académicas van dirigidas: ciencias o humanidades), lo que será un factor más que dificultará la obtención del título para quienes tengan más aptitudes para las letras, las humanidades o el arte.

Sobre la atención a la diversidad

1. Todo el desarrollo curricular se plantea desde el objetivo de “homogeneización” o “estandarización” del alumnado contraviniendo lo recogido por la Constitución, por la Convención de los Derechos del Niño y por la Ley de Protección Jurídica del Menor.

2. Se pierde el Programa de Diversificación Curricular y el *Programa de mejora* alcanza sólo hasta tercero, avocando al alumnado que lo siga al fracaso en 4º curso.

3. La Administración no se compromete a nada en lo relativo a la dotación de los centros de las plantillas y perfiles profesionales necesarios en función de las características del alumnado, de la necesidad de *Programas de mejora* individuales o grupales, así como de la necesidad de realizar adaptaciones curriculares.

4. Se indica que *Podrá repetir una vez con un plan específico de refuerzo o apoyo, organizado por los centros*. Cabe recordar que un centro no puede llevar a cabo un plan específico de refuerzo sin recursos humanos y con elevadas ratios. Hay que tener en cuenta que no se menciona ni se contempla la posibilidad de realizar desdobles o disminución de las ratios cuando esto sea necesario por las características del alumnado.

5. Se recoge que *La Consejería podrá establecer planes específicos de mejora en los centros con resultados inferiores*. La ausencia de obligatoriedad para la Consejería de Educación de realizar estas medidas deja desarmados a los centros, especialmente a los públicos. De hecho, se consolida lo ocurrido hasta ahora, que no es

otra cosa que la ausencia de actuaciones de la Consejería de Educación o de algún tipo de plan de mejora en los centros cuyo resultado en la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI), haya sido inferior.

6. En el currículo no se explica ni aporta ninguna medida, y si se contempla algo en este sentido será sin recursos y sin ninguna exigencia para la Consejería, lo cual demuestra una ausencia de intención real y una inviabilidad de partida.

7. Según aparece redactado, los **Departamentos de Orientación pierden su papel exclusivo en el diagnóstico del alumnado** con necesidad específica de apoyo educativo (aneae), del alumnado con trastorno generalizado del desarrollo (TGD), o del alumnado con déficit de atención asociado o no a hiperactividad (TDAH y TDA), entre otros. La Consejería se reserva esa competencia y, dados los precedentes y la dirección de sus políticas, **queda abierta la posibilidad para la externalización** de esta actividad, como de hecho ha sucedido a través de una Circular dictada el pasado diciembre para el establecimiento de la adaptación de las condiciones para la realización de las pruebas de evaluación a este tipo de alumnado al aceptar los diagnósticos y dictámenes dados por personal del ámbito privado para la aplicación de adaptaciones de tiempos y espacios.

Relaciona la atención a la diversidad con un determinado tipo de alumnado y lo hace de forma ambigua y muy limitada. En concreto, no regula aspectos específicos, como la concreción de tipos de medidas de atención a la diversidad y forma de aplicarlas; o quién realiza la valoración del alumnado con necesidad específica de apoyo

educativo; o quién lo diagnostica, asunto especialmente grave en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales (acnee). Asunto igualmente negativo es el decidir especificar perfiles concretos como el alumnado con déficit de atención asociado a hiperactividad (TDAH) dejando, de hecho, fuera al resto de alumnado que actualmente tiene algún otro diagnóstico.

Sobre la educación integral y el equilibrio de materias

Como ya se ha expuesto, **“pierden” las materias de formación humanística y “ganan” las "instrumentales"**, pues el proyecto de Decreto de currículo de ESO para Madrid sacraliza el aprendizaje academicista de las matemáticas y la lengua en detrimento de otras materias y contenidos igualmente importantes para la formación integral del alumnado e ignora su importante contribución al logro de las competencias básicas reconocidas como clave por todos los sistemas educativos de nuestro entorno. Se da un viraje hacia los aprendizajes relacionados con el mundo económico y financiero, así como hacia el emprendimiento, abandonando significativamente la ética como elemento común para el conjunto de la futura ciudadanía. Muy reiterativo en lo relativo a memorizar, aprender a hacer sin reflexionar sobre las consecuencias y con poco o ningún interés en aprender a pensar desarrollando criterio propio. Encamina al alumnado a hacer sin reflexionar sobre las consecuencias y sobre las limitaciones éticas de nuestros actos, lo cual es un indicativo de qué tipo de sociedad quieren quienes imponen este currículo.

En este currículo se sigue sin dar respuesta a aspectos fundamentales que la norma no

resolvía, como la falta de garantías reales de que el alumnado que cursa Religión confesional estudie también contenidos de carácter ético y social y, además, el diseño de la organización en materias troncales y de configuración específica obligatorias y optativas, provocará que las asignaturas tengan que "competir" arbitrariamente entre ellas. Con este planteamiento, es necesario mencionar de forma explícita la situación de **la Música**.

El borrador de currículo de Madrid, elimina la obligatoriedad de cursar Música en 1º de ESO, y disminuye su carga horaria en el 2º curso. Hecho que es totalmente rechazable porque:

- ▣ La distinción entre materias troncales, específicas obligatorias y específicas dependientes en la oferta educativa, ignora las aportaciones de la Música al desarrollo integral del alumnado y desprecia su contribución a la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas y al aprendizaje del resto de las materias. Esta distinción denigra a las materias catalogándolas como de segunda y tercera fila, sin tener en cuenta que todas ellas contribuyen a la formación integral del individuo.

- ▣ La educación integral es imprescindible para desenvolverse en nuestro mundo actual y lo será más en los años venideros. Para ello, toda la ciudadanía debe acceder a la Educación Musical de base para favorecer su desarrollo cultural y cívico, así como su acceso a la formación artística académica y profesional específica.

- ▣ No existe prácticamente ningún país de la OCDE en el que esta situación se produzca. Y los países que obtienen muy buenos resultados en el informe PISA que tanto valora

el actual ejecutivo, tienen un número mayor de horas dedicadas a la Educación Musical que el que veníamos teniendo actualmente en España. En definitiva, reducir o eliminar las horas de Música y dedicarlas a materias “troncales” o “prioritarias” no avala una mejora en los resultados PISA. Incluso hay países, como Suiza, donde se ha introducido en su Constitución el derecho de todo ciudadano a la Educación Musical.

▣ La Educación Musical y Artística es la base fundamental de la *Competencia cultural y artística*, una de las ocho competencias establecidas en la *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo como las competencias clave para el aprendizaje permanente* de todo ciudadano de la Unión Europea. Y dicha Recomendación dice expresamente que “las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento”. Asimismo, la UNESCO viene subrayando desde 1999, la efectividad pedagógica de las materias artísticas y del uso del pensamiento creativo en la resolución de problemas de todo tipo.

▣ Desde el punto de vista pedagógico, **impulsa enormemente el desarrollo de todas las capacidades y aprendizajes del alumnado**. Numerosos estudios llevados a cabo, demuestran que la Música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad; que favorece enormemente el aprendizaje de las lenguas, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales, porque se trata de contenidos que van asociados en sí mismos a la Música; y que contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico.

▣ Tal y como queda regulada la Música y se desarrolla en este borrador de currículo,

el acceso a las enseñanzas musicales en particular y artísticas en general, volverá a ser un elemento de desigualdad. Los niños y niñas podrán tener acceso a estas enseñanzas en mayor medida en función de la capacidad que tengan sus familias de pagar enseñanzas complementarias privadas. Sacar la Educación Musical del tronco de la obligatoriedad de la enseñanza básica es, en la práctica, cercenar una parte del derecho a la educación de los menores madrileños y vulnerar su derecho a ser tratados por igual independiente de su origen social y cultural.

Todo ello da como resultado un currículo desequilibrado, sesgado, ideologizado y adoctrinador, pero sobre todo obsoleto, al no adecuarse a las necesidades del tiempo actual y mucho menos a las que desde muchas instituciones y organismos internacionales se sitúan como venideras.

Sobre el tratamiento de las competencias clave

Quizá uno de los aspectos más graves de este borrador sea la ausencia de referencias útiles y rigurosas para la organización del currículo de ESO en torno a un eje competencial tal y como se plantea en la norma básica: el *Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Así el Real Decreto, insiste en su exposición de motivos:

Se proponen nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tareas que han de resolver los alumnos y planteamientos metodológicos innovadores. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación,

valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, **se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales...**

La revisión curricular tiene muy en cuenta las nuevas necesidades de aprendizaje. **El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral.** El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse **desde todas las áreas de conocimiento**, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, **tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales**; su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas. Para lograr este proceso de cambio curricular es preciso favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado.

Sin embargo, en la Introducción, del proyecto de Decreto de currículo de la ESO en la Comunidad de Madrid, aparte de una

farragosa y simplista justificación jurídica, **no aparece ninguna referencia a lo que se supone que es la gran aportación este nuevo currículo: el eje competencial de organización curricular.**

Desde una visión autoritaria no basada en el argumento, hay una ausencia total de razones procedentes de la investigación y del conocimiento contrastado que justifiquen el nuevo currículo. Al profesorado no se le da un mensaje de dignidad profesional, no se merece ni unas mínimas razones pedagógicas, sólo se ofrecen razones jurídicas para la exigencia de modificación de un currículo que se supone debería alcanzar mejores cotas de calidad y, por tanto, justificar mínimamente, al menos, un nuevo plan curricular que supondrá nuevos gastos familiares, desajustes organizativos en los centros y un sobreesfuerzo para el profesorado, cuestiones todas ellas que debilitan el valor que deben tener los cambios y las reformas escolares.

Y si nos centramos en el articulado de este proyecto de Decreto sólo se recoge, de manera específica, este eje competencial de organización curricular en escasísimas referencias, en concreto en los apartados 4 y 6 del Artículo 2:

Artículo 2.4.- *La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad de los alumnos. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de los alumnos y al logro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y la adquisición de las competencias correspondientes y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y competencias y la titulación correspondiente.*

Artículo 2.6. Se entiende por competencias las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. A efectos del presente decreto, las competencias del currículo serán las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Sobre la organización del currículo en relación con las competencias

La distribución de bloques de contenido, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se formulan en los Anexos, no hacen creíble la planificación de la enseñanza en torno a las 7 competencias clave por, entre otras, las siguientes razones:

▣ **La distribución de los elementos curriculares en formato de listado**, en lugar de matrices como se plantea en la norma básica (*Real Decreto 1105/2014*), impide una organización coherente y rigurosa del currículo sobre base competencial en los niveles de centro y aula; ya que no se hace

explícita la relación entre los referidos elementos curriculares (contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje). Podría parecer que se tiene miedo de concretar las citadas relaciones porque, efectivamente esa coherencia y rigor interno, no aparece en ninguna de las materias curriculares que se recogen en los Anexos.

▣ **La relación entre cada una de las 7 competencias, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se deja a la arbitrariedad de cada centro**, de cada profesor o, sobre todo, de cada editorial. No se acompaña de, al menos, una definición semántica de cada una que pudiera ser orientativa para el profesorado a la hora de realizar sus planificaciones, **ni se ofrecen ejemplificaciones de referencia**. Da la impresión de que el **eje competencial de organización curricular** es algo que no se busca, ni el Decreto entiende.

▣ **No se facilitan claves suficientes de clarificación**, de precisión unívoca de lo que son las competencias. Tampoco se facilitan objetivos generales por materia y recursos metodológicos que efectivamente, por su definición y posible desarrollo, puedan conducir a la adquisición de competencias clave en niveles apropiados para alumnos de diferentes edades y cursos.

▣ **Los estándares que se facilitan no dejan de recoger expresiones más cercanas a la organización de un currículo centrado en comportamientos y conductas**. Este tipo de formulación según la literatura al uso no permite evaluar grados de dominio de competencias.

▣ Una vez más **la proliferación de contenidos es claramente excesiva y presiona al profesorado a tratar de cubrirlos todos**, abordándolos rápida y superficialmente y haciendo difícil comprobar si el alumnado ha entendido los conceptos

clave o ha desarrollado las competencias necesarias. **No facilita criterios de priorización de contenidos, que permita un aprendizaje en profundidad** tal y como pretende la organización competencial del currículo.

▣ **Los aprendizajes competenciales como la creatividad y la autonomía, aprender a aprender... no disponen de referencias de evaluación**, con lo que es fácil que el profesorado no les preste la atención que necesitan.

▣ **La evaluación de las competencias exige recoger información relevante sobre los procesos de aprendizaje** puestos en juego por los estudiantes, sobre los tipos de procesos cognitivos, en qué contextos y en qué grado... de ahí el uso de ‘rubricas’ de evaluación. Tal y como se formulan los estándares en la norma, se hace imposible dicha evaluación. No instrumentan procesos de autoevaluación y coevaluación, sino sobre todo, de evaluación sumativa y externa, poco útiles para el establecimiento de planes de mejora.

▣ **En la reorganización de cualquier propuesta curricular el profesorado es el actor principal**, sin embargo en el Decreto no se hace referencia a los **planes de formación** que la Administración debería poner en práctica para la capacitación del profesorado en esta reorganización; tampoco se facilita información sobre la disponibilidad **de ejemplificaciones y pautas concretas de planificación y desarrollo** y, por último, no se hace referencia a la necesidad de recoger opinión e información directamente del profesorado y de sus representantes acerca del desarrollo de la implantación de esta reordenación curricular, para ir modificándola y mejorándola

paulatinamente. El profesorado es un mero convidado de piedra.

Sobre los centros públicos y los privados concertados

El texto del proyecto, en sus componentes curriculares y en los elementos de organización académica que contiene, diferencia – por acción o por omisión –, de manera reiterada a los centros públicos de los centros privados, de forma que coloca en clara situación de desventaja a unos con relación a los otros. Así, lo hace a través del horario y también en la oferta formativa, además de amparando posibilidades diferenciadas para unos centros u otros según las instalaciones o la plantilla de las que dispongan.

En este sentido, diferencia con importantes **elementos de organización escolar** tanto a los que cuentan con **programas bilingües** como a los que no, sean públicos o privados. Y para ilustrar esta afirmación, hay que recordar que el Programa bilingüe en los centros concertados es mucho más flexible.

De igual manera, los centros podrán impartir una **segunda lengua extranjera** para lo que tendrán que tener la plantilla necesaria. No hace falta divagar mucho para darse cuenta que esto no será posible en los centros públicos porque en estos momentos apenas existe profesorado de Secundaria con la especialidad en francés porque la Administración educativa se ha encargado de amortizar esas plazas y de no ofertarlas en los concursos-oposición para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Encontramos también entre los *elementos transversales*, dándole una importancia especial, la promoción de la práctica diaria

de deporte y ejercicio físico durante la jornada escolar. Es evidente que las instalaciones de los centros públicos no cuentan con piscina y otros espacios para practicar actividades físicas específicas y sólo son centros privados, de un tipo concreto, los están dotados con ellas. Pero yendo más allá de las instalaciones propias, los costes de los Polideportivos municipales junto con la falta de becas y ayudas a las familias imposibilitarán el desarrollo de estos objetivos y la realización de las actividades cuya promoción se busca. Por otro lado, la extensión de horas lectivas depende directamente de los recursos de los que se doten a los centros, y de todo el mundo es conocido el tremendo recorte del que ha sido objeto la Educación pública. Por tanto, **estos elementos transversales se convierten en un factor más que vulnera el derecho a la Educación de todos y todas sin discriminación alguna.**

Mención aparte merece el hecho de establecer como condición para la promoción con tres materias suspensas *que se apliquen al alumno las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador*, cuando esto depende de los recursos de los que disponga el centro. Por tanto, **tendrá ventaja en la promoción el alumnado de los centros privados.** Muy probablemente se pretende volver a las “permanencias” en horario extraescolar como actuación para desarrollar esos planes, todo ello previo pago de las cuotas correspondientes por parte de las familias.

De esta forma, los centros públicos quedan en una clara situación de desventaja y el alumnado que en ellos se escolariza debido a la elección de sus familias, claramente discriminados. A juicio de la Consejera firmante de este voto particular, este hecho **pone en cuestión el Principio de Igualdad**

ante la Ley que consagra la Constitución española en su artículo 14, especialmente el de Igualdad de oportunidades, que es la verdadera base para la adquisición de la mayoría de objetivos y elementos transversales que este proyecto de norma propone.

Sobre el profesorado

Este currículo y su configuración condiciona fuertemente la práctica docente que, con objeto de no perjudicar la promoción del alumnado, se centrará exclusivamente en procurar esos estándares, lo que supone la imposición de un aprendizaje homogéneo – que no homologable- en todo el Estado, al margen de todas las variables de tipo personal, cultural o social que pueden influir en el aprendizaje y cuyo análisis y manejo en relación con el progreso del alumnado constituye, en realidad, una competencia esencial de la tarea docente que se menoscaba gratuitamente.

En definitiva, se trata de una propuesta de **currículo que no confía en el profesorado** al que entiende como mero ejecutor de unas directrices incurriendo en una gran contradicción entre lo que anuncia en la introducción y lo que concreta en su desarrollo. La Consejería de Educación se propone que las condiciones del desempeño profesional del profesorado cambien. Así, **lo que se espera del profesor es que se limite a preparar a su alumnado para que se examine en 3ª de ESO y posteriormente en la "reválida".**

Por otra parte, es necesario manifestar que con este currículo **se seguirá produciendo la reconversión de las plantillas** que la Consejería de Educación de Madrid emprendió hace unos años. Así, se seguirá relegando al profesorado que no esté

habilitado para impartir docencia en centros bilingües y, especialmente, se seguirá expulsando de las plantillas docentes madrileñas al profesorado de Educación Física, de Música o de Plástica que no esté habilitado en inglés.

Sobre otros perfiles profesionales

No se contemplan, no existen, no se menciona la incorporación de otros perfiles profesionales distintos a la figura de los docentes directos en los centros ni su acción profesional en los mismos. Cabe preguntarse qué ocurre con los Orientadores, los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC), los integradores sociales, los educadores, los Técnicos especialistas u otro personal de apoyo **educativo. Este hecho resulta muy grave porque es una expresión más de la decisión política de no atender a la diversidad, a la población escolar con dificultades de diferente tipo y de no garantizar la igualdad de oportunidades en Madrid.**

Sobre los padres y las madres

Cabe preguntarse si la ciudadanía madrileña, si los padres y las madres, quieren que sus hijos e hijas lleguen a ser lo que contiene este borrador de currículo de ESO. No se ha buscado saber qué piensan los padres y madres que deben aprender sus hijos e hijas. Cuando se refiere a las familias el texto utiliza “deberán participar y apoyar” o “conocer las decisiones relativas a la evaluación” o “tendrán acceso a los documentos oficiales de evaluación y a los exámenes”. Según el texto, los padres y las madres tienen derecho a ser informados, pero a nada más. Se les comunican las decisiones, pero en ningún caso en el texto se lee una sola intención de avanzar en una participación efectiva de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus

hijos e hijas. Se habla de “Libertad de elección”, pero en la práctica a las familias se las deja totalmente minimizadas: no sólo esa supuesta libertad en Madrid no existe, sino tampoco la Libertad de expresión, ni el derecho a la participación efectiva en la educación de los hijos e hijas, todo ello recogido en nuestra Constitución.

Sobre el alumnado

Es el gran damnificado de esta propuesta curricular. Esta propuesta se sitúa al margen del alumnado. La edad, el momento evolutivo, su estilo de aprendizaje, su manera de desarrollarse en el proceso de aprendizaje, su contexto social, familiar, su derecho a la diversidad, sus necesidades educativas específicas...nada de eso es tenido en cuenta. **El legislador, desde una perspectiva absolutamente política sin ningún fundamento teórico, científico o pragmático en el que apoyarse, desarrolla un currículo centrado en los contenidos, no en el alumnado al que va dirigidos.** Es una propuesta curricular para los chicos y chicas de la ESO, pero sin tenerlos en cuenta para nada. Lejos de estar en el centro del proceso de enseñanza y lejos de ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, este currículo relega a los alumnos y a las alumnas a la condición de meros receptores de contenidos; son recipientes vacíos que han de ser llenados de contenidos que arbitrariamente los responsables educativos han seleccionado según criterios políticos.

CONSIDERACIONES AL BORRADOR DE DECRETO

Consideraciones al articulado

ARTÍCULO 2 - PRINCIPIOS GENERALES Y DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS

El apartado 4: entraña en sí mismo una contradicción que emana de la LOMCE y de su desarrollo ministerial, ya que 4º ESO conduce “teóricamente” a una misma titulación, pero diferenciando las vías para seguir estudios posteriores por la articulación de un 4º que conduce a salidas académicas y profesionales diferenciadas tal como se indica en el Artículo 13. Si bien se da libertad para presentarse a la “revalida” por la vía que se desee, independientemente de la estudiada o por las dos, esto puede convertirse en la práctica en un gran negocio para “academias” o “preparadores”, dado que el acceso a Bachillerato se cierra para quienes no hayan cursado el 4º “académico”.

ARTÍCULO 3 - LOS OBJETIVOS

Suponen una declaración de intenciones que no se desarrolla con coherencia y con el más mínimo equilibrio en el conjunto del desarrollo curricular que se propone. Así, el primero de los objetivos hace referencia al ejercicio de la ciudadanía, al afianzamiento de los derechos humanos y a la igualdad entre mujeres y hombres; el cuarto recoge el fortalecimiento de las capacidades afectivas, el rechazo a la violencia, a los prejuicios y al comportamiento sexista, sin embargo, ha desaparecido la materia de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* y no se encuentra tras una lectura detallada del proyecto cómo se alcanzarán estos objetivos.

Otro ejemplo de las contradicciones que presenta la propuesta: ¿cómo puede hablar de igualdad de oportunidades y no

discriminación una ley que no garantiza las mismas posibilidades para terminar la educación básica con el mismo título y reconocimiento a todo su alumnado?, ¿que no garantiza la atención a la diversidad de todo el alumnado?, ¿que no se plantea desarrollo curricular para alumnado con necesidades educativas especiales (acnee)?, o ¿que no contempla medidas de atención a la diversidad?, entre otras muchas cuestiones.

Algo parecido ocurre con los objetivos a) y d), que se proponen *afianzar la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y el rechazar los comportamientos sexistas* a la vez que conviven con uno de los contenidos “estrella” de la Ley Orgánica que desarrolla (LOMCE) que “legaliza” y promueve el concierto económico de centros privados que segregan al alumnado por género, tanto en lo relativo a los agrupamientos, como en lo relativo a las enseñanzas que cursa.

Por otra parte y en la línea con lo ya expresado sobre el gran sesgo partidista e ideológico, cabe interrogarse sobre si es realmente más importante el desarrollo y consolidación de hábitos de disciplina y del espíritu emprendedor en los y las adolescentes, que el sentido de la solidaridad y de la empatía que no aparece mencionado en ningún objetivo, a modo de ejemplo.

Desde luego y en cualquier caso, estos objetivos podrían suscribirse si a través de la distribución de los tiempos asignados a las materias y de la existencia misma de determinadas materias, así como de la configuración de los currículos, fuera realmente posible que el alumnado los alcanzase, pero, como hemos dicho, lo más lamentable es que se trata de un mero discurso que inscribe los contenidos en un marco decorativo y políticamente correcto y en la estratosfera de lo factible a través de la aplicación de la propia norma.

ARTÍCULO 4 - CURRÍCULO

Las competencias clave que recoge son las tipificadas en genérico por la *Recomendación de 18 de diciembre de 2006 del Consejo de la Unión Europea* (UE). Se supone que cada país debe adaptarlas a su realidad, sociedad, etc. Ahora se trasladan directamente las de la UE y es por ello que en lugar de "competencias básicas" se llaman "competencias clave" como traducción directa de las propuestas por la UE o, en el caso concreto de este decreto, sólo "competencias", en un intento cosmético de adoptar lo europeo. Lo cierto es que se mencionan, pero no se desarrollan en el resto del texto. Además, no se explica por qué han de priorizarse las tres de las siete competencias que se proponen.

Por otra parte, se hace desaparecer *directamente la Competencia Cultural y Artística*, que se convierte en *Conciencia y expresiones culturales*. No deja de ser la primera muestra de la relegación que la Ley Orgánica hace de las enseñanzas artísticas y que se torna en absoluto desprecio en los desarrollos curriculares que realiza el gobierno de nuestra Comunidad, quizá haciéndose eco de que se trata de materias "que distraen", y todo esto en contra de la apreciación y práctica de los países avanzados en materia educativa a los que estas nuestras leyes precisamente invocan.

Se convierte la *Autonomía e Iniciativa personal en Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, eliminando la autonomía, quizá porque sea más fácil manejar a personas que no sean autónomas, pero sí dedicadas a la producción en una economía basada en la competencia/competición de todo tipo, incluso personal. Y en esta línea podemos inscribir la desaparición total del *Tratamiento de la información*, que probablemente sea, junto con *Aprender a aprender*, la madre de

las competencias.

Reconvierte a título meramente cosmético la *Competencia Social y Ciudadana* en *Competencias sociales y cívicas* con el único fin de evitar la palabra "ciudadanía" en una especie de cruzada pueril contra cualquier término introducido por el Gobierno anterior.

En cualquier caso, merece la pena indicar que teniendo en cuenta la etapa educativa y el estadio evolutivo del alumnado, se echan de menos las siguientes competencias: tratamiento de la información; conocimiento e interacción con el mundo físico; artística; y autonomía personal, que se han visto sustituidas por: ciencia y tecnología, expresiones culturales, e iniciativa y espíritu emprendedor.

ARTÍCULO 5 – ORGANIZACIÓN GENERAL

Anticipa la conclusión de la educación obligatoria igual para todo el alumnado a 3º de ESO. Realmente el segundo ciclo, que consta sólo del 4º curso, supone ya una clara deshomologación de la enseñanza y marca el itinerario educativo y formativo que el alumnado que con 15 años de edad habrá de seguir en su futuro. Esta no debería ser la finalidad de la Educación Básica y obligatoria.

ARTÍCULO 6 - ORGANIZACIÓN DEL PRIMER CICLO DE ESO

No se entiende en el apartado 4 que las materias que se relacionan en el mismo puedan pertenecer al bloque de asignaturas específicas cuando estas ya se han enunciado en el apartado 2, y no son ninguna de las que figuran en el 4. En cualquier caso, esta confusión es generalizada en este proyecto de Decreto como, por ejemplo, denominar "asignaturas" a las materias de manera aleatoria, porque explicación no parece tener.

Una cuestión que si bien no es nueva sí es absolutamente rechazable, es que **en 3º no se curse Educación Plástica, Visual y Audiovisual sin tener opción a escogerla** entre las materias que figuran en el apartado 4. Y otro despropósito que se perpetúa es que **en 1º no se curse Música para luego "engancharse", después de la laguna de un curso, en 2º y 3º**; en honor a la verdad debemos decir que con la ordenación anterior se daba ese vacío de un curso en Música, pero con la nueva situación creada por el Decreto 89/2014 que ha establecido el currículo para la Educación Primaria, puede darse que en la Educación Básica y obligatoria, el alumnado no reciba clase de Música hasta 2º de la ESO, es decir, hasta los 13 años de edad. (Sobre el desatino que esto supone, se han realizado y se realizarán más valoraciones en los siguientes apartados).

Mención aparte merece la inclusión del **Ajedrez** como materia curricular. Desde que se conociera esta intención no han cesado las lógicas críticas incluso en las redes sociales. Esta decisión política **es una cortina de humo, igual que otras, como el bilingüismo**. No se trata de mejorar la enseñanza, porque para eso no se despedirían profesores, ni se apiñarían alumnos en clase, ni se usarían las leyes de educación como un arma política. Es una intolerable cortina de humo, y muy intolerable porque juega con el futuro y la felicidad de nuestros muchachos y muchachas. Quitarle horas a Plástica o a Música y luego poner Ajedrez... es no pensar mucho, o no hacerlo bien. Y además, si se ve cómo se va a hacer, ya entramos en terreno surrealista: se ha anunciado que darán cursillos al profesorado... cursillos... ¿Acaso podría concebirse lo mismo para enseñar matemáticas o lengua? ¿Cursillos? Entonces, ¿realmente cree este gobierno en el Ajedrez como una herramienta si no le importa la

formación específica de quienes la impartan? El ajedrez no es perjudicial. Si tuviéramos tiempo y recursos infinitos y si no hubiera ninguna otra opción, tendría cabida. Aunque también está sobrevalorado, precisamente por muchos que lo desconocen. Así, comparativamente, la **Música** que este gobierno desprecia, socava y finalmente elimina casi de facto, le da mil vueltas como herramienta educativa. Casi podríamos desafiar a que se nos dijera algo que proporcione el ajedrez y no lo haga la Música (o lo supere) y luego se podrían decir mil cosas que la Música da y el ajedrez no. Siempre se dice que el ajedrez mejora la mente, y estamos de acuerdo, pero esto sucede en cualquier tipo de actividad mental.

El ajedrez está muy enfocado a la memoria, al análisis y la capacidad de decisión. Con la Música además de la memoria, análisis y la capacidad de decisión, tenemos la psicomotricidad, la creatividad artística (no ausente en ajedrez, pero sobrepasada de largo aquí), el trabajo en grupo, el "trabajo" con las propias emociones y las de otros, y un larguísimo etcétera. Y debemos señalar algo extremadamente importante si queremos cambiar esta sociedad a mejor: **la Música es una actividad no competitiva, colaborativa, en la que gente de diversas capacidades, talentos y gustos, pueden construir una obra común**.

Una materia que se contempla en este apartado 4 de entre las materias que pueden elegirse es **Deporte**. Siempre es positivo, aunque habrá de verse qué deporte y, en cualquier caso, el que el alumnado practique en estas edades deporte de manera que repercuta significativamente en su vida, en sus hábitos y en su salud, por fuerza trasciende al horario escolar por la propia necesidad de dedicación, e incluso por el tiempo que se precisa para cuestiones tan simples como el

cambio de vestuario; por no hablar de las diversas preferencias y capacidades individuales. Este aspecto de la potenciación del deporte, si bien debe abordarse desde la materia curricular de la Educación Secundaria, **debe verse respaldado por una acción positiva y posibilitadora en horario aparte**, por ejemplo, abriendo los centros educativos en horario y días no lectivos y promoviendo activamente el acceso a instalaciones específicas.

ARTÍCULO 7 – ORGANIZACIÓN DEL CUARTO CURSO DE ESO

Volvemos de nuevo a la confusión terminológica añadiendo el concepto "materias generales". Ciertamente, desentrañar los tipos de materias supone un esfuerzo a cualquier ciudadano o ciudadana ímprobo. Parece como si a través de este lenguaje intrincado se quisiera dar un barniz de mayor rigor e intelectualidad a estas ideaciones, cuando es sabido que lo que aparenta más simple y sencillo es lo más eficaz e inteligente (baste escuchar a Mozart). También, el hacer pretendidamente inaccesible cualquier aspecto, supone marcar una distancia; y cuando se marcan distancias en materia de intelectualidad es porque se pretende evitar activamente que el otro u otra descubra las deficiencias propias.

Partiendo de la base de que nos parece un despropósito que el alumnado a esta edad (15 años), deba elegir sobre su orientación académica y profesional futura de una manera tan clara, hay cuestiones sobre la opción llamada eufemísticamente de "enseñanzas aplicadas" llamativas y no admisibles:

▣ Al dar a elegir entre dos materias que nominalmente son análogas (Ciencias Aplicadas a la Actividad Empresarial o Iniciación a la Actividad Emprendedora y

Empresarial), y basadas en los ejes de "emprendimiento" y "empresa", que son los nuevos mantras, se está dirigiendo al alumnado a aquello que decía José Luis Sampedro: **Nos educan para ser productores y consumidores, no para ser hombres y mujeres libres.** Aunque realmente esto es sólo una muestra, ya que esta norma y la propia Ley Orgánica beben de esta fuente de la consagración de la producción y el consumo, y pretenden educar para ello y en función de ello.

▣ No se entiende que la materia Tecnología emane de entre las asignaturas troncales cuando estas no se habían definido previamente. Reiteramos la tremenda confusión que se genera: asignaturas/materias, generales/troncales...

ARTÍCULO 8 - ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Debemos abundar aquí en el hecho de que no existen especialistas ni Cuerpo docente al que atribuir la docencia de la materia Ajedrez, y nos remitimos a lo expuesto respecto del artículo 6 sobre el particular.

ARTÍCULO 9 - ELEMENTOS TRANSVERSALES

Por una parte, la mayoría de estos elementos transversales vienen formulados en los objetivos generales que, como hemos apuntado antes, son absolutamente correctos. El problema viene cuando se dejan en una simple y prolija enumeración que no figura en los desarrollos curriculares de materias concretas ni con el más mínimo equilibrio.

Por otro lado, estos *elementos* o *temas* deberían ser los clave en la Educación Básica obligatoria, como el fomento de los valores que potencien la igualdad efectiva entre

mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, el fomento de los valores que sustentan la libertad, la justicia o la igualdad, o el respeto al Estado de derecho y a los derechos humanos. Pero encontramos que la materia que se ocupaba directamente de estos contenidos (*Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*), ha sido eliminada, relegando con ello el tratamiento de estos temas a lo tangencial o incluso a lo nulo.

Y decimos que estos temas deberían ser los clave, pero tenemos objeciones: no entendemos por qué abundar y explícitamente en el asunto del respecto a las víctimas de terrorismo, cuando está incluido en otros bloques transversales, o en el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. El hacer referencia explícita a cuestiones puntuales o incluso del pasado y de fuera de nuestro país otorgándoles el mismo peso que al campo correspondiente más amplio (como el rechazo y condena a la violencia o a la xenofobia), denota un sesgo ideológico, bien para justificar una propaganda política, bien como cesión a determinados colectivos.

No vemos el modo en que pueda promoverse la práctica diaria de deporte y de ejercicio físico durante la jornada escolar si no se dispone de las instalaciones adecuadas y no se contrata al profesorado necesario. Por otra parte, ¿qué entendemos por jornada escolar?, porque si se trata del conjunto de horas lectivas no es posible ampliar a una hora diaria la materia de Educación Física o, en su caso, Deporte. Realmente esta posibilidad sólo la tendrán los centros privados, por disponer de recursos de los cuales no se dota a la Educación pública, materiales y humanos, así como de la ampliación del horario lectivo.

ARTÍCULO 10 - EVALUACIONES

Habría de estarse a lo que se disponga en la orden sobre evaluación que pueda promulgarse de aplicarse este currículo, dado que aspectos como la garantía del derecho a la evaluación objetiva deben actualizarse, pues se continúa aplicando subsidiariamente la *Orden ministerial de 28 de agosto de 1995*, de desarrollo LOGSE y anterior a las transferencias en materia de educación a nuestra Comunidad. Por otro lado, el asunto de las evaluaciones extraordinarias también ha sido objeto de controversia que esperamos se resuelva a través de dicha orden. Además, se introducen los "programas individualizados" sobre los que deberían realizarse concreciones.

ARTÍCULO 11 - PROMOCIÓN

Debe desterrarse la idea de la centralización y sacralización de determinadas materias (Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas). Esto es contrario a los mismo principios e intenciones de la norma: si los referentes para la evaluación son la adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa y desde todas las materias debe contribuirse a que esto sea posible, la decisión sobre la promoción debe ser colegiada sin otorgar más peso a unas materias que a otras. Además, precisamente estas dos materias no son las que contribuyen a alcanzar un mayor número de competencias en sí mismas. Pero bien es cierto que esto no es sino la consecuencia de un esquema cerrado y academicista de la enseñanza promulgado activamente por los más altos responsables de la Educación de nuestro país, refiriéndose incluso a materias importantes y a otras "que distraen".

El establecer como condición para la promoción con tres materias suspensas *que se apliquen al alumno las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador* es un desatino mayúsculo: **¿se está diciendo que depende de los recursos de que disponga el centro la promoción o no de un alumno a alumna?** Este es un factor que no depende del alumnado y, por lo tanto, **una vulneración directa de su derecho a ser evaluado conforme a criterios objetivos.**

Lo mismo cabe decir del supuesto de que se pueda promocionar con tres materias suspensas siendo dos de ellas Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, es decir, que será condición para ello que el centro aplique una serie de medidas, cuya implementación no depende del alumno o alumna.

Un aspecto novedoso es el hecho de **poder estar escolarizado en el régimen ordinario en esta etapa hasta los 19 años** (cumplidos en el año en que finaliza el curso), si el alumno o alumna ha realizado una segunda repetición en la etapa y esta se ha producido en 3º o en 4º. Como principio, no es asumible que un país tenga el número de repetidores que tenemos en la actualidad. Es evidente que algo no funciona y que no se atiende individualizadamente al alumnado con necesidad de apoyo educativo. Pero en lugar de atajar esta auténtica lacra, se opta por ampliar la edad en que el alumnado puede cursar la etapa y permanecer junto con niños y niñas de incluso 11 años.

ARTÍCULO 12 - EVALUACIÓN FINAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

No es congruente que para la obtención del título de Graduado o Graduada en ESO se tengan que haber alcanzado los objetivos de la etapa y la adquisición de las competencias, y lo mismo respecto de la evaluación individualizada de final de etapa, pero que estas se acoten en relación con determinadas materias. Por un lado **se invoca a un aprendizaje por competencias e integrado, pero en la práctica** no deja de ser la evaluación y promoción en la ESO **un cúmulo de las evaluaciones en compartimentos estancos de las materias y no todas**, sino que se otorga la consideración de **materias de categoría especial a dos, de categoría primera a unas cuantas, y de segunda (o "que distraen") a otras.** Bajo la pátina de una concepción avanzada, práctica, científico-pedagógica y adecuada, encontramos **un modelo de evaluación trasnochado y que supone un retroceso anterior a la década de los 70'**, incluyendo el hecho de las reválidas, lo cual es absolutamente inadmisibles para la obtención del título básico que la ciudadanía debe tener.

Se restringe el requisito para la obtención del título, en este caso para siquiera la presentación a la reválida, puesto que **como máximo se pueden tener dos materias suspensas**, y siempre que no sean las "especiales".

Habrà de verse **qué medidas de atención personalizada se ofrecerà al alumnado que habiendo finalizado los estudios de la ESO no haya superado esta reválida.** ¿Tendrán lugar en el propio centro? ¿Qué salidas tendrá dicho alumnado? ¿Qué hará entre tanto supera la reválida?

El último párrafo de este artículo es verdaderamente digno de mención aparte: por un lado, se indica que se fijarán **planes de mejora** de resultados colectivos o individuales **vinculados a los recursos de apoyo educativo**, y no podemos por más que preguntarnos, ¿de quién depende en los centros públicos la dotación de dichos recursos? Y, por otro lado, se indica que estas *medidas (...) que permitan (...) incentivar la motivación y el esfuerzo de los alumnos para solventar las dificultades: es inadmisibles que se responsabilice totalmente, que se culpabilice al alumnado de unos posibles malos resultados.*

ARTÍCULO 13 - TÍTULO DE GRADUADO EN ESO Y CERTIFICACIONES

Como cuestión previa, **resulta de todo punto inadmisibles que la materia de Religión compute a los efectos académicos: es un retroceso en toda regla.** Se trata de un aspecto de la vida que merece todos los respetos, pero que debe salir del ámbito escolar de una vez por todas y circunscribirse al ámbito íntimo y personal. Asimismo, las horas dedicadas a Religión, deben destinarse a las materias damnificadas en las sucesivas reformas, como son las artísticas (y particularmente la Música), las cuales son las que contribuyen en más eficazmente a la adquisición de más competencias y valores y de forma más equilibrada, y ello en línea con los sistemas educativos de mayor y verdadera calidad de nuestro entorno.

Es inadmisibles que el título básico de la Educación Básica obligatoria que debe alcanzar toda la ciudadanía no sea el mismo para todos y todas. Es decir: se obtendrá en función de la reválida que se haya elegido

realizar un "título A" o un "título B". Y nos preguntamos qué efectos tendrá sobre el futuro académico y profesional o incluso social.

Por otro lado, el que conste en el propio título la calificación media supone entrar en competición y en clasificar a la ciudadanía sobre la base de unos estudios básicos y obligatorios, e implica la presión desde los 11-12 años de edad de que las calificaciones que se obtengan "nos perseguirán toda la vida". ¿Realmente esto es positivo para algo? Es la **evidencia de la consagración de la competencia y competitividad como valores generales y absolutos.**

ARTÍCULO 15 - PROCESO DE APRENDIZAJE Y ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA

Este artículo es un verdadero credo carente de sentido si lo que se propone no se concreta con una adecuada dotación, y especialmente a los centros públicos: la *Consejería establecerá las medidas oportunas para que todos los alumnos alcancen el adecuado nivel en las competencias, regulará las medidas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades específicas de aprendizaje o de integración...* Y mostramos nuestro escepticismo habida cuenta de los tremendos recortes que en estos ámbitos en los centros públicos ha llevado a cabo sistemáticamente el equipo de gobierno que propone este texto para su aprobación.

Por otra parte, de nuevo se incide en la sacralización de las matemáticas como panacea para lograr un óptimo proceso de aprendizaje. Respecto del tiempo que debe dedicarse a la lectura, queda de nuevo en el plano del titular y de la inconcreción.

ARTÍCULO 16 - ALUMNOS CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE ATENCIÓN EDUCATIVA

No es correcta la formulación dada sobre el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, puesto que incluye, por ejemplo, al alumnado con altas capacidades intelectuales; pero en cambio aparta al alumnado con Trastorno de Déficit de Atención asociado a Hiperactividad. En cualquier caso, es tremendamente farragosa esta redacción. Proponemos que se continúe con las denominaciones más amplias y claras que se instauraron en la Ley Orgánica de Educación (LOE): alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entre el que está el alumnado con dificultades de aprendizaje (y ahí tienen cabida diversas dificultades), con necesidades educativas especiales (*acnee*), con altas capacidades intelectuales y de incorporación tardía.

Sobre el apartado 3: **No se plantea la posibilidad de adaptar la "revalida" para el alumnado que haya cursado la etapa con adaptaciones curriculares significativas.** Por tanto, nos preguntamos de qué sirve que la evaluación continua y sobre todo la promoción de los *acnee* tomen como referente los elementos fijados en dichas adaptaciones. **Esto supone de facto cerrar las puertas a la titulación a este alumnado,** aspecto discriminatorio de enorme gravedad, máxime tratándose de formación básica y obligatoria.

ARTÍCULO 17 - ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA ORGANIZACIÓN FLEXIBLE DE LAS ENSEÑANZAS

La aplicación de todas las medidas que aquí se enuncian, dependen, como ya se ha dicho, particularmente de la dotación de recursos que se otorgue a los centros. El contenido de este artículo resulta huero si no se acompaña de del adecuado presupuesto destinado a los

centros públicos, que son los que acogen y garantizan la atención a la diversidad.

ARTÍCULO 19 - PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO

Es una verdadera obsesión la introducción de términos en los que se deja patente que el alumno o alumna es un producto que es rentable si rinde. Volvemos a la cita de José Luis Sampedro: ***Nos educan para ser productores y consumidores, no para ser hombres y mujeres libres.***

En primer lugar, nos preguntamos quién puede pensar que por regla general un alumno o alumna que precise de este tipo de programas pueda realizar el 4º curso por una vía ordinaria y no adaptada a sus necesidades educativas. **Esta organización de los programas "de mejora del aprendizaje y del rendimiento" conduce al alumnado que los precisa a literalmente "estrellarse" en el 4º curso.** Este planteamiento resulta verdaderamente inaudito.

Por otra parte, también parece una obsesión tratar de "culpabilizar" al alumnado cuando se habla de "no imputables a la falta de esfuerzo o estudio" sin entrar a analizar qué circunstancias hubieran podido concurrir que hayan producido como resultado esa aparente "falta de esfuerzo o estudio". En lugar de analizar y corregir las dificultades y poner los medios para superar carencias que pueden ser incluso sociales, económicas o de historia personal o familiar, este gobierno prefiere responsabilizar ("imputar") al alumnado de entre 12 a 16/18 años en una etapa de educación obligatoria.

En el apartado 5: Se organizan ámbitos, pero luego se evalúa de manera "ordinaria". Esperamos que en una futura orden sobre evaluación se aclare este asunto, de llegarse a implantar este currículo.

ARTÍCULO 22 - AUTONOMÍA DE LOS CENTROS DOCENTES

Verdaderamente el apartado 1 de este artículo indigna, habida cuenta de las medidas adoptadas durante años por el mismo gobierno que ahora viene a proponer estas líneas. ¿Cómo puede haber autonomía sin recursos? ¿Cómo puede haber actividad investigadora si cada vez se restringen más las posibilidades de formación del profesorado? ¿Cómo puede aludirse a que *la Consejería velará por que los profesores reciban el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea*, cuando este colectivo ha visto sistemática y crecientemente recortados sus derechos laborales, sus condiciones de trabajo, cuando se piensa "contratar becarios" en lugar de profesorado con experiencia para la atención al alumnado con necesidad de apoyo educativo, y cuando no existe una carrera docente ni se la espera? ¿Qué perspectivas, qué reconocimiento puede esperar el profesorado en particular de la Educación pública?

Abundando en lo ya expuesto, ¿qué centros van a tener la posibilidad real de ampliar la carga horaria de diferentes materias? La respuesta, una vez más, es obvia: los centros privados.

El apartado 4 supone una *deshomologación* del sistema educativo, de lo cual estamos en contra. Estimamos que los centros no pueden tener la facultad de realizar variaciones que entren en el campo de la ordenación académica de este modo, pues no se garantiza una educación básica homologada y va en contra del principio de igualdad de oportunidades (máxime cuando las mayores posibilidades de cambios los tienen los centros privados), e incluso del derecho a la movilidad del alumnado.

ARTÍCULO 23 - PARTICIPACIÓN DE PADRES, MADRES Y TUTORES LEGALES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Reiteramos lo expuesto sobre el particular en las consideraciones generales. Si la participación de las familias se reduce a lo tipificado en este artículo, quedan como convidadas de piedra.

No obstante, sí hay un aspecto que es reiterado objeto de conflicto y controversia y que bien podría haberse resuelto aprovechando la redacción de esta norma, y no es otro asunto que el del **acceso a los documentos de evaluación, exámenes y documentos de las evaluaciones y, en particular, a los exámenes**. ¿Qué se entiende por "acceso"? ¿La obtención de copia? Es necesario unificar criterios. Nuestra propuesta es que se puedan obtener copias en el caso de que se precisen para apoyar al alumno o alumna en su proceso educativo fuera del centro y se solicite mediante el cauce que se establezca.

ARTÍCULO 24 - EVALUACIÓN CON FINES DIAGNÓSTICOS

Realmente este tipo de evaluaciones son necesarias, pero por desgracia las realizadas por esta Consejería distan mucho de servir para fines diagnósticos, y mucho más para el establecimiento de planes y asignación de recursos que permitan mejorar la atención y la formación del alumnado. Lejos de esto, se trata de evaluaciones descontextualizadas que promueven el adiestramiento del alumnado para superarlas y la conformación de listados de centros atendiendo a sus resultados.

En cuanto a la participación en estos planes de mejora de las familias, queda el asunto nuevamente en un plano no ya teórico-cosmético, sino en la entelequia.

DISPOSICIÓN ADICIONAL PRIMERA - CENTROS BILINGÜES

Como venimos repitiendo con motivo de la tramitación de normas específicas sobre el bilingüismo, nos reiteramos en la absoluta necesidad de acometer una evaluación rigurosa, independiente y cualificada del Programa bilingüe implantado en nuestra Comunidad. Ha supuesto una discriminación entre centros, entre el alumnado dentro incluso de los propios centros hasta extremos inasumibles, se ha demostrado ineficaz para los fines que persigue, el alumnado adquiere menos conocimientos en conjunto, el profesorado se ve desplazado y sus derechos laborales conculcados...

Por otra parte nos parece inasumible que la ordenación académica sea diferente para los centros en función de su titularidad, por tanto rechazamos que los programas bilingües que se planteen para los centros privados concertados sean diferentes de los implantados en los institutos.

DISPOSICIÓN ADICIONAL SEGUNDA - ENSEÑANZAS DE RELIGIÓN

Reiteramos lo expuesto en cuanto a la necesidad insoslayable de que estas enseñanzas salgan fuera del currículo. Las horas que ocupan son las que le faltan a otras materias y, en especial, a la Música.

Por otra parte, son absolutamente rechazables y contrarios a los propios conocimientos que deben impartirse e incluso contrarios a la propia ciencia, los contenidos de la *Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el currículo de la enseñanza de Religión Católica de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria*. Como muestra respecto de lo establecido

para ser impartido en la ESO, basta traer a colación dos párrafos:

*La iniciativa creadora de Dios tiene una finalidad: establecer una relación de amistad con el hombre. Es decir, Dios ha creado al ser humano para que sea feliz en relación con Él. Los relatos bíblicos de la Creación y el Paraíso ejemplifican bellamente la finalidad de la creación de la persona y del mundo entero para su servicio. **De su origen creatural y de su llamada a participar en la amistad con Dios surge su dignidad inviolable.***

*No obstante, el ser humano pretende apropiarse del don de Dios prescindiendo de Él. En esto consiste el pecado. **Este rechazo de Dios tiene como consecuencia en el ser humano la imposibilidad de ser feliz.** Dado que su naturaleza está hecha para el bien, su experiencia de mal y de límite le hace **añorar la plenitud que él no puede darse por sí mismo** y busca de algún modo restablecer la relación con Dios. Esta necesidad del bien, el deseo de Infinito que caracteriza al ser humano se expresa en las religiones como búsqueda del Misterio.*

Nos parecería surrealista de no ser por la gravedad del asunto, el alumnado al que va dirigido: adolescentes en educación básica obligatoria. Es realmente escandaloso y en este punto poco más podemos añadir, pues este currículo habla por sí mismo. Rechazamos absolutamente que el Ministerio y el gobierno de nuestra Comunidad dé cobertura legal y otorgue a estos contenidos la misma consideración que a los del resto de materias curriculares. Es más, ahora va a ser evaluada y los efectos de su evaluación van a tener trascendencia, cuando anteriormente, al menos, no computaba para los procedimientos de concurrencia competitiva, como era el caso de la obtención de becas o del acceso a otras enseñanzas.

DISPOSICIÓN ADICIONAL CUARTA - SIMULTANEIDAD DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA Y DE DANZA Y LA ESO

Esta es una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo y un mal endémico, probablemente derivado de la desconsideración a las enseñanzas artísticas y particularmente de Música y de Danza. En nuestro país, para estudiar estas enseñanzas ha habido que ser un héroe o heroína.

Para revertir esta situación, deben promoverse medidas de auténtica flexibilización en los horarios de los centros que permitan la simultaneidad real de las enseñanzas de régimen ordinario con las artísticas escénicas. Estimamos que el camino no es la proliferación de centros integrados, sino esa flexibilización y el establecimiento de un sistema de convalidación adecuado. No obstante, esto último se halla fuera de las competencias de la Comunidad, por lo que habrá de proponerse activamente al Gobierno estatal un cambio verdaderamente significativo en esta materia si lo que queremos es que nuestro sistema educativo y la educación que recibe la ciudadanía sea de calidad y atendiendo al principio de equidad, entendiendo que la primera no es posible sin el segundo.

Esta sería una medida de primer orden en cuanto a la debida atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por tener altas capacidades en un área de entre las múltiples inteligencias, por lo que demandamos se articulen los medios para ponerla en marcha.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA ÚNICA

No se ha previsto la continuidad del alumnado que al implantarse esta norma esté cursando el Programa de Diversificación Curricular.

ANEXO I

FÍSICA Y QUÍMICA

MOTIVACIÓN

“Como disciplina científica, tiene el compromiso añadido de dotar al alumnado de herramientas específicas que le permitan afrontar el futuro con garantías, **participando en el desarrollo económico y social** al que está ligada la capacidad científica, tecnológica e innovadora de la propia sociedad”.

Nos rechina la orientación neoliberal de este decreto, **priorizando siempre la economía sobre los aspectos sociales**. Por ejemplo uno de los criterios de evaluación del primer ciclo, bloque 1 es: “Valorar la investigación científica y su impacto en la industria y en el desarrollo de la sociedad” ¿Por qué no su impacto en el desarrollo de la sociedad, en primer lugar y en la industria, en segundo? La Ciencia tiene en primer lugar el objetivo de CONOCER sin más, sus aplicaciones tecnológicas e industriales son subsidiarias.

Esto también se aprecia en el escasísimo tratamiento que tienen los **aspectos medioambientales**.

En el primer ciclo sólo se habla del consabido efecto invernadero, lluvia ácida y capa de ozono. No trata apenas el tema del reciclaje ni valora la actitud del alumnado ante estos aspectos.

En 4º ESO sólo habla específicamente de medioambiente, en los estándares, de aprendizaje de las reacciones de combustión.

A lo largo del currículo nombra el estudio de las sustancias de interés en el desarrollo de la industria, la tecnología y la medicina ¿Por qué no se habla aquí de medioambiente o de los problemas para acceder a los medicamentos,

tal y como está estructurada la industria farmacéutica?

Se han de desarrollar destrezas en el manejo del aparato científico, pues el trabajo experimental es una de las piedras angulares de la Física y la Química.

Este aspecto se desarrolla ampliamente en el decreto. Prácticamente cada bloque contiene una práctica de laboratorio que hay que evaluar. Nos parece muy loable siempre y cuando se dote de los recursos necesarios para llevarse a cabo: profesor/a de desdoble o grupos de un máximo de 15 alumnos/as para que el trabajo en el laboratorio se produzca con las suficientes garantías de seguridad y aprendizaje.

El uso de aplicaciones virtuales interactivas permite realizar experiencias prácticas que por razones de infraestructura no serían viables en otras circunstancias. Por otro lado, la posibilidad de acceder a una gran cantidad de información implica la necesidad de clasificarla según criterios de relevancia, lo que permite desarrollar el espíritu crítico del alumnado. Este panegírico sobre el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), ¿se verá acompañado de una dotación suficiente de aulas de informática para poder desarrollarse con cierta seriedad o se proporcionará al alumnado ordenadores portátiles para trabajar en el aula?

Sin recursos humanos y materiales suficientes, el trabajo en el laboratorio y el empleo de las TIC por parte del alumnado en los centros se van a convertir en papel mojado

¿No debería este gobierno haber incluido una disposición adicional en la que se comprometiera a velar para que estos recursos estén garantizados en todos los centros públicos de la Comunidad de Madrid?

Comentarios puntuales sobre los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

EN TODA LA ETAPA

¿Qué ha pasado con las Ondas? NO APARECEN EN NINGÚNA PARTE DEL CURRÍCULO DE FÍSICA Y QUÍMICA. Ni en 2º, ni en 3º, ni en 4º.

2º ESO: BLOQUES 4 (LAS FUERZAS)

Hablar de fuerzas y no tratar (sólo de forma cualitativa) el concepto de aceleración parece absurdo.

2º ESO y 3º ESO: BLOQUES 5 (LA ENERGÍA)

Hablar de energía sin tratar para nada el concepto de trabajo tampoco es lógico. Más si luego se hablará de máquinas simples (2º ESO) o desarrollará todo lo relativo a circuitos eléctricos en 3º ESO, ¿qué magnitud estamos entonces midiendo con kw/h? ¿No vamos a hablar de la potencia de los aparatos eléctricos que usamos en casa?

3º ESO: BLOQUE 2 (LA MATERIA)

En los estándares de aprendizaje relacionados con este bloque se requiere expresar la concentración de las disoluciones en g/L, pero elimina (respecto al anterior) la riqueza en peso y en volumen. Se trata de expresiones muy cotidianas que no deberíamos eliminar del currículo ¿Cómo expresamos la concentración de los componentes del aire o la riqueza en hierro de una aleación, por ejemplo?

En los estándares de aprendizaje relativos a estructura atómica se requiere la representación del modelo planetario del átomo (Modelo de Rutherford). Más adelante, dos de los estándares relativos a la tabla periódica de los elementos son: "Justifica la

actual ordenación de los elementos en grupos y periodos en la Tabla Periódica.” Y Relaciona las principales propiedades de metales, no metales y gases nobles con su posición en la Tabla Periódica y con su tendencia a formar iones, tomando como referencia el gas noble más próximo. Ambos son imposibles si no se desarrolla, aún de forma somera, el modelo atómico de Bohr (tal y como se venía haciendo hasta ahora).

3º ESO: BLOQUE 3 (LOS CAMBIOS QUÍMICOS)

Se elimina, respecto del currículo anterior, el concepto de MOL, no vemos positivo obviar la unidad internacional de cantidad de sustancia en 3º ESO. En el laboratorio no trabajamos con átomos y moléculas, sino con moles.

4º ESO

Con 3 horas semanales es absolutamente imposible desarrollar todo este programa tan amplio.

Además, tenemos que tener en cuenta que el decreto incluye: “**Elaborar y defender un proyecto de investigación, aplicando las TIC**”. Si tenemos, como viene sucediendo últimamente, 30 alumnos en el aula, necesitaríamos unas 15 h para la defensa de estos proyectos por parte de todo el alumnado: ¿de dónde se sacan?

En cuanto a aspectos puntuales del currículo:

▣ Resulta innecesario trabajar en la ESO la Ecuación de dimensiones. (no aporta gran cosa y se pierde tiempo del poco disponible)

▣ En cambio en el bloque 3 (La materia) se echa en falta (una vez que se ha introducido, por fin, el concepto de mol) trabajar la ecuación de estado de los gases (en este

curso no se ve prácticamente nada sobre gases y sería un buen momento para repasar lo visto en 3º y ampliarlo con la ecuación de estado)

▣ En el bloque 5 no parece correcta la ordenación de los contenidos. Si se está estudiando la Física ya desde un punto de vista formal y para aquellos alumnos o alumnas que van a Bachillerato, antes de hablar de energía mecánica hay que definir el concepto de trabajo, ya que la energía debería definirse como “la capacidad de realizar un trabajo”.

ORGANIZACIÓN HORARIA

▣ Para el profesorado de esta materia, resulta muy positivo la ampliación de una tercera hora lectiva semanal. Antes era imposible desarrollar una materia de tan difícil comprensión para la mayoría del alumnado con sólo dos horas a la semana.

GEOGRAFÍA E HISTORIA

El currículo resulta inadecuado para la edad del alumnado. El aprendizaje se fundamenta en la memoria. No se articula el conocimiento entorno a la investigación, la búsqueda y el análisis de fuentes o la realización de proyectos de aprendizaje que promuevan la interdisciplinariedad. Es una historia de hechos al margen de las gentes. Es una historia de reyes que excluye a los villanos. Dan cuenta de estas consideraciones los estándares que han de evaluarse. Los contenidos resultan arbitrarios y sesgados: una vez más la historia es entendida como espacio del adoctrinamiento ideológico. Los expertos consultados nos proponen incorporar los elementos que se exponen a continuación:

▣ Página 5, añadir:

j) Historia y Cine, en 3º de la ESO.

k) Geografía descriptiva de España, en 1º de la ESO.

l) Geografía descriptiva de Europa, en 2º de la ESO.

▣ Página 6 (Artículo 6):

Sí serán vinculantes las opciones cursadas en 3º de la ESO.

▣ Página 8 (Artículo 8):

c) 3. El Departamento didáctico de Geografía e Historia se responsabilizará de las materias “Historia y Cine” y “Geografía Descriptiva de España” y “Geografía Descriptiva de Europa” y de la elaboración de sus correspondientes programaciones didácticas.

▣ Página 61:

2. La Historia Antigua.

El Mundo Clásico. Grecia: las polis griegas. La “democracia” de Pericles en Atenas y la “aristocracia” de Esparta. Su cultura, ciencia, filosofía, literatura y teatro. Arquitectura y escultura: los tres órdenes.

El Mundo Clásico: Roma. Arte romano: ingeniería y Arquitectura: calzadas, puentes, acueductos, teatros, anfiteatros, hipódromos; foros y templos. El orden toscano. La escultura y pintura: el retrato y las pinturas pompeyanas.

▣ Página 62:

Bloque 2.1. La “globalización” y el “comercio justo”.

▣ Página 69:

Bloque 1. La Ilustración en España: Jovellanos, Esquilache y Floridablanca. Las Reales Sociedades Económicas de Amigos

del País, las Reales Fábricas de Tapices, Paños, Vidrios y Porcelanas.

Bloque 2:

3. La triple oleada revolucionaria en Europa: 1820, 1830 y 1848. El origen del movimiento obrero y los sindicatos europeos (AIT, 1ª y 2ª Internacionales).

4. El siglo XIX en España: La Guerra de Independencia. Las Cortes de Cádiz y la Constitución de 19 de marzo de 1812 (la Pepa). El reinado absolutista de Fernando VII.

Absolutismo y liberalismo. Las guerras carlistas y la militarización de la política. El reinado liberal de Isabel II. La Revolución “Gloriosa” y el sexenio democrático: Prim, Amadeo I de Saboya, rey de España; la 1ª República (1873). La Restauración Borbónica (1874): Alfonso XII, la regente Mª Cristina y Alfonso XIII. La liquidación del Imperio Colonial Español: 1898, pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

▣ Página 70:

Bloque 3.1. Iª Revolución Industrial (1776): J. Watt y Stephenson, en U.K.

IIª Revolución Industrial(1830): nuevas industrias y nuevas potencias. La industria química, del acero y farmacéutica; del automóvil y de la electricidad. Alemania, Francia y USA.

1. Industrialización española: País Vasco, Cataluña y cuencas mineras varias. Ferrocarriles, textiles y minerías (carbón, hierro, cobre y mercurio).

Bloque 4. 1. La Conferencia de Berlín y el reparto de África.

2. Consecuencias: La Unión Soviética de Lenin y Trotsky (PCUS).

6. España en el primer tercio del siglo XX: Alfonso XIII.

▣ **Página 70:**

7. La Segunda República Española (1931-1939).

8. El Golpe de Estado de los generales Sanjurjo, Mola y Franco del 18 de julio de 1936. Fracaso e intervención militar (nazi-fascista) germano-italiana.

9. La Guerra Civil Española, antecedente de la IIª Guerra Mundial (19/07/1936 al 1/04/1939): Fascismo y Antifascismo frente a frente armados y luchando (Legión Cóndor y Brigadas Internacionales). Desarrollo del conflicto. El gobierno totalitario de Burgos y el traslado del gobierno legal republicano desde Madrid a Valencia. La represión y el exilio forzoso: los intelectuales de los 2 frentes y “los niños de la Guerra”.

Bloque 6:

3. El Holocausto: la “solución final” o genocidio planificado por el partido nazi alemán de todos los judíos, gitanos y antifascistas de Europa.

El Juicio de Nüremberg y las consecuencias de la IIª Guerra Mundial: el nuevo mapa europeo. El “telón de acero” y las 2 Alemanias. La OTAN y el Pacto de Varsovia.

El Plan Marshall y el Mercado Común Europeo: La ONU y otras instituciones internacionales, como la FAO, la OMS y la UNESCO.

Los Países No Alineados, la tercera Vía: Nasser, Tito, Ernesto Che Guevara y Fidel Castro en la Conferencia Trilateral y la de Bandung, en Indonesia.

Corea (1951-54) y Vietnam (1953-57) , guerras locales que calientan puntualmente la guerra fría.

Página 71:

Bloque 8. 2. El derrumbe de la URSS y sus aliados: Gorbachov (perestroika y glasnodst),

Erik Honecker (RDA) y Lech Walesa y Juan Pablo II (Polonia). La caída del muro de Berlín (Octubre de 1989).

Reforma y Transición política en España (1975-1989). El consenso y la Constitución del 6 de diciembre de 1978.

El Concordato “predemocrático” con la Santa Sede de 1978 (junio) y sus consecuencias: subvenciones estatales, influencia de la Iglesia en la legislación y conciertos educativos en la enseñanza pública obligatoria entre 1979 y 2019 (al menos).

La crisis financiera/inmobiliaria (de 2007/201...) en España y en Europa: Lehman-Brothers y las burbujas hipotecarias y empresariales/bancarias. El euro frente al dólar y al yen ¿Cómo nueva moneda patrón monetaria?. Corrupción, empobrecimiento y pérdida de derechos sociales. Del estado del bien-estar al estado del mal-estar.

Bloque 9 y 10: Se deben unir y subdividir en el bloque 9. 1 y 9.2.

Anexo IV.

Geografía e Historia (2º ESO y 3º ESO, 4 horas para cada curso).

Lengua Castellana (3º ESO), 5 horas.

Inglés, o Primera Lengua Extranjera, 1º/2º/3º ESO, 5 horas, cada curso.

Matemáticas, 1º ESO/2º ESO/3º ESO, 5 horas por curso.

Religión/Valores Éticos: 1º/2º/3º ESO, 1 hora, cada curso (en tanto no sale fuera del currículo la Religión mediante normativa básica).

Música, 1º ESO, 1 hora; 2º/3º/ESO, 2 horas, cada curso.

Tecnología: 1º/2º/3º ESO: 1 hora por curso, a la semana.

4º ESO

Geografía e Historia: 4 horas, semanales, las 2 opciones.

Lengua Castellana y Literatura: 5 horas, ambas modalidades.

Inglés: 5 horas, cada semana cualquier elección.

Página 359:

Materia: Ciencias o Emprendedora, 2 horas semanales, siempre que se opte por ellas.

Tecnología: 2 horas a la semana.

Religión o Valores Éticos: 1 hora semanal, cualesquiera de las 2 materias (en tanto no sale fuera del currículo la Religión mediante normativa básica).

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

El currículo de esta materia es muy criticado por el profesorado consultado. De hecho, de forma reiterada nos han manifestado que el currículo de Lengua Castellana y Literatura contiene tal cúmulo de despropósitos que no hay enmienda posible. Para muestra, dos ejemplos que nos resultan muy relevantes:

- ▣ Su concepción de la lectura en 1ºESO es absolutamente obsoleta: se limita a la lectura en voz alta, el uso de diccionarios y la recuperación de una información explícita en el texto.

- ▣ Para la educación literaria del alumnado de 2º ESO se proponen la lectura de textos medievales, renacentistas y barrocos. Nada que ver con la edad y el conocimiento del alumnado. En 3º repiten lo mismo. Resulta una verdadera aberración a juicio del profesorado consultado.

- ▣ El bloque 3, conocimiento de la Lengua en segundo de la ESO, pág. 81, contiene

algunos puntos que son muy adecuados para que los chicos y chicas comiencen a odiar la Lengua. Es simplemente excesivo y una carga de datos y distinciones innecesarias en este nivel.

- ▣ Se repite muchas veces "reconocer, valorar e interpretar", pero la palabra "pensar" no existe.

- ▣ No existe tampoco el uso y conocimiento del periódico, como herramienta de información, de espíritu crítico... Los medios de comunicación quedan fuera del currículo, al parecer.

En general, las incoherencias del currículo de Lengua y literatura son continuas. En términos generales parece que es concreto, quizás en exceso, en los aspectos gramaticales dejando de lado la pragmática. Parece una reacción de tipo pendular al anterior currículo. Estamos ante uno de los típicos "bandazos": de un extremo a otro. Sin embargo, a la luz del saber actual y del marco Europeo de Referencia, sorprende que se concrete tanto en gramática y tan poco en los contenidos comunicativos. De igual modo, extraña que se huya de redacciones más abiertas.

Respecto de los criterios de evaluación y *estándares de aprendizajes evaluables*, muchos profesores y profesoras coinciden en que esta vez se ha rizado el rizo en la búsqueda del término. Se ha evitado a propósito el uso del término contenidos mínimos para permitir que cada centro los decida en función de esos *estándares*. Parece que se han detallado en exceso y limitan la capacidad y potestad del profesor o de la profesora de adaptarlos. Algunos apartados son más propios de Unidades Didácticas que de criterios de evaluación generales.

En general, es un borrador redactado de una manera pobre y para “salir del paso”. Con poco rigor científico y una elaboración repetitiva, tanto desde el punto de vista formal como conceptual. Un currículo debe ser un texto desarrollado, que suponga para todos y todas un referente a seguir, y este no es el caso. **Por todo ello, exigimos la retirada de esta propuesta.**

MATEMÁTICAS

COMENTARIOS GENERALES

En lo que se refiere a esta materia, se trata de un currículo evidentemente epistemológico. La introducción y los estándares parece que invitan al desarrollo de una asignatura práctica con una metodología moderna e interconectada con la vida real, pero, al ir a contenidos, nos volvemos a encontrar con un currículo cerrado, tremendamente repetitivo de curso a curso (igualdades notables en 2º, igualdades notables en 3º, igualdades notables en 4º, ecuaciones en 1º, ecuaciones en 2º, ecuaciones en 3º...), y que invita a una metodología trasnochada en la que el profesor o la profesora se dedica a explicar cómo se hacen las cosas y los alumnos/as se dedican a repetir tantas veces como sean necesarias los ejercicios hasta que se los aprenden.

El Decreto no hace ni una sola mención al protagonismo del alumnado en su aprendizaje, ni una referencia al aprendizaje por descubrimiento y si a esto le añadimos la existencia de una reválida en 4º ESO el alumnado se verá abocado al adiestramiento. Es decir, en la práctica todo va a reducirse contenidos, contenidos y contenidos.

En los últimos estudios PISA, lo que se refleja en matemáticas es que el alumnado español tiene unos buenos conocimientos teóricos, pero una nula competencia para aplicar estos conocimientos a casos prácticos. Con este decreto ahondamos en ese defecto, en esa incompetencia.

Se trata de un currículo muy cargado. Año tras año, comprobamos cómo es prácticamente imposible conseguir acabar el temario, por un lado por lo abultado de los contenidos y, por otro, por lo ambicioso de algunos estándares de evaluación.

Hay que conseguir hacer una matemática que se entienda y no se memorice, que se asimile como algo lógico e irrefutable y no como una lista de dogmas de fe, construyendo conocimientos a partir de los ya conocidos y yendo poco a poco, aunque el tan anhelado nivel por el que en muchas ocasiones se pugne no se alcance.

Por último, es lamentable la falta de referencia al trabajo en equipo, a la colaboración entre alumnado para seguir el ritmo de aprendizaje. Volvemos al aprendizaje individual. A la consecución de objetivos de manera individual, olvidándonos de que una clase es un colectivo donde todos son responsables en mayor o menor medida de su progreso.

De todas formas, esta situación es difícilmente subsanable en tanto si no haya un cambio radical en el modelo de Educación. Hasta que no se produzca, se corre el riesgo de continuar con variantes de lo mismo que seguirán fracasando. Es imprescindible tomar como modelo a países punteros (véase Finlandia).

A continuación, se expondrán enmiendas a este proyecto de Decreto.

SOBRE LA INTRODUCCIÓN

En el segundo párrafo de la página 104, se echa de menos en la primera frase una referencia al trabajo en equipo para reforzar las estrategias de aprendizaje (algo que al actual gobierno parece no importarle, pues siempre apuesta por el esfuerzo individual). Proponemos:

“La resolución de problemas, los proyectos de investigación y el trabajo en equipo constituyen ejes fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas”.

Asimismo, en la 14ª línea añadiríamos:

“o la competencia social y cívica al implicar una actitud abierta ante diferentes soluciones y establecer un debate dentro de un grupo para decidir cuál es la más conveniente en cada caso”.

En la pág. 105, al final del primer párrafo, también haríamos referencia al trabajo en grupo:

“la resolución de problemas, proyectos de investigación matemática, la matematización y modelización, el trabajo en equipo, las actitudes adecuadas para desarrollar el trabajo científico y la utilización de métodos tecnológicos. Es necesario que el alumno/a descubra los conceptos y leyes matemáticas a través de su propia experimentación y práctica, desarrollándolos sobre la base de los conceptos anteriores y construyendo los nuevos a partir de una necesidad creada por la insuficiencia de los anteriores, evitando de este modo que la enseñanza de la Matemática se convierta en la exposición una casuística acompañada de los métodos adecuados para la resolución de cada caso.

MATEMÁTICAS 1º Y 2º E.S.O.Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas

Una vez más, se insistiría en hacer referencia al trabajo en equipo. Así, como primer apartado del punto 1 se pondría:

“- Es imprescindible la confección de grupos de trabajo heterogéneos que permitan que los alumnos/as con mejores aptitudes puedan ayudar al aprendizaje de los y las que tienen más dificultades, consiguiendo en el aula un cierto grado de responsabilidad común en que todos/as consigan los objetivos marcados”.

En el punto 2 se añadiría:

Desarrollo de trabajos de investigación que conduzcan a nuevas necesidades que, a su vez lleven a nuevos conceptos y leyes matemáticas construidas a partir de las ya conocidas.

Distribución por cursos del resto de los bloques

En principio, nada que objetar. El problema está en la metodología de la enseñanza y en el nivel de profundización que se quiere dar, lo que conlleva muchas veces a no tratar o hacerlo de forma demasiado somera el tema de estadística (el histórico gran perjudicado de los temas en la programación de esta materia, al ser el último), siendo, desde nuestro punto de vista, fundamental.

Criterios de evaluación y estándares de aprendizajeBloque 1.

Se eliminaría el punto 8 y se sustituiría por:

8.- Desarrollar y cultivar las actitudes personales inherentes al trabajo matemático en equipo:

8.1- *Es capaz de estructurar junto con los demás compañeros/as un equipo de trabajo para el quehacer matemático*

8.2- *Acepta su parte de trabajo en el equipo y colabora en el desarrollo del trabajo planteado, superando junto con los demás las dificultades que se plantean.*

8.3- *Se organiza con los demás compañeros/as para la exposición en público del trabajo con su planteamiento, desarrollo y conclusiones.*

Bloque 2. Números y Álgebra

2.2. Se eliminaría el 9 y el 11 porque suponen demasiada memorización.

2.3 *Identifica y calcula múltiplos y divisores comunes de un conjunto de números, entresacando de ellos el mínimo de los primeros y el máximo de los segundos.*

MATEMÁTICAS DE 3º Y 4º ESO

Este bloque merece prestarle mucha atención. A partir de 3º ESO, la Matemática se divide en dos vías diferentes: la vía académica, destinada a los alumnos que van a hacer el Bachillerato, y la vía de matemáticas aplicadas, destinada a los alumnos que van a hacer un ciclo de FP.

Como ya se ha expuesto en la parte general y en los comentarios al articulado, esto es un verdadero disparate. La ESO es enseñanza obligatoria y por tanto proporciona al alumnado una formación básica para afrontar estudios superiores. Si en 3º hacemos elegir a las alumnas y alumnos, estarán tomando decisiones sobre su futuro sin posibilidad de retorno. Es decir, no hay vuelta atrás. Hacer que el alumnado se decida a esta edad está totalmente en contra de lo que es la idiosincrasia de la propia adolescencia, en la que los cambios que se producen en una

persona son de tal magnitud que, en algunos casos, hacen que la persona modifique totalmente su orientación. Si condicionamos el futuro de los estudios en esta etapa, estamos en contra de la propia naturaleza humana. Una de las características fundamentales de un sistema educativo debe ser el establecimiento de puentes suficientes como para que una persona pueda retomar un camino que en su día rechazó, pero que ahora quiere recorrer.

Además, inevitablemente, aunque la ley no lo pretenda, socialmente estamos dividiendo al alumnado en “malos” y “buenos”, generando una estigmatización, como ya ocurría con la vieja FP, contra la que se ha luchado a lo largo de los últimos 30 años y que, en bastante medida, ya habíamos superado.

Por último, si nos fijamos en la introducción que este decreto hace de las dos vías, comprobaremos que es exactamente la misma, exceptuando una sola frase. Así, sobre la vía académica dice:

“fortaleciendo tanto los aspectos teóricos como las aplicaciones prácticas en contextos reales de los mismos”

Mientras que acerca de la vía de las matemáticas aplicadas se expresa:

“poniendo el foco en la aplicación práctica de éstos en contextos reales frente a la profundización en aspectos teóricos”

El resto es idéntico. Así pues, ¿para qué esta separación?

Por todo ello, **rechazamos totalmente** esta división que se propone en esta materia y en este curso.

Analizaremos a continuación los conceptos, criterios y estándares de evaluación propuestos en cada vía.

MATEMÁTICAS ORIENTADAS A LAS ENSEÑANZAS ACADÉMICAS 3º ESO

CONTENIDOS

BLOQUE 1. Procesos, métodos y actitudes en Matemáticas

En el punto 1, el decreto, al igual que en los cursos anteriores, vuelve a obviar la importancia del trabajo en equipo, con lo que se debería añadir lo mismo que en los cursos anteriores:

“- Es imprescindible la confección de grupos de trabajo heterogéneos que permitan que los alumnos/as con mejores aptitudes puedan ayudar al aprendizaje de los y las que tienen más dificultades, consiguiendo en el aula un cierto grado de responsabilidad común en que todos/as consigan los objetivos marcados”.

Asimismo, y en el punto 2 de este apartado, también habría de añadirse la referencia a la metodología a aplicar que apuntamos en los anteriores cursos:

Desarrollo de trabajos de investigación que conduzcan a nuevas necesidades que, a su vez lleven a nuevos conceptos y leyes matemáticas construidas a partir de las ya conocidas.

BLOQUE 2 : Números y Álgebra

Proponemos eliminar del apartado 2: Raíces no exactas. Expresión decimal. No podemos volver al algoritmo de la raíz cuadrada cuando existen calculadoras que se tienen a mano (en el teléfono móvil, por ejemplo). Sería más interesante que el alumnado supiera calcular de forma aproximada y mentalmente a cuánto equivale la raíz cuadrada de un número, aunque realmente ya se ha practicado en 2ºESO.

Proponemos eliminar el punto 4 directamente. Para eso está el punto 5

Del punto 6 eliminaríamos *Igualdades notables; Ecuaciones de primer y segundo grado con una incógnita y Resolución por el método gráfico y algebraico de ecuaciones de primer y segundo grado*. Esto ya se ha tratado en 2º ESO. Siempre estamos repitiendo lo mismo uno y otro año, sin avanzar y aburriendo soberanamente al alumnado. En este sentido, es mejor que se utilice lo aprendido en 2ºESO para la resolución de problemas. Insistimos en esta cuestión porque es algo de lo que adolecemos grandemente en nuestro país.

BLOQUE 3. Geometría

Del punto 1 eliminaríamos *Teorema de Pitágoras. Aplicación a la resolución de problemas*, pues ya se ha impartido en 2º ESO, y *Movimientos en el plano: traslaciones, giros y simetrías*. No debemos ser demasiado ambiciosos. El tiempo es limitado y en este punto el alumnado por su edad tiene demasiadas dificultades para tener una visión mental de la situación.

También se eliminaríamos el punto 3, pues se trata en Ciencias Sociales y en Ciencia Naturales.

BLOQUE 4. Funciones

Lo dejaríamos como está.

BLOQUE 5. Estadística y Probabilidad

Lo dejaríamos como está

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en 3º ESO

BLOQUE 1.

Como son los mismos que en 1º y 2º ESO, tan sólo se cambiaría, al igual que antes, el punto 8, dejándolo así:

8.- Desarrollar y cultivar las actitudes personales inherentes al trabajo matemático en equipo:

8.1- *Es capaz de estructurar junto con los demás compañeros/as un equipo de trabajo para el quehacer matemático*

8.2- *Acepta su parte de trabajo en el equipo y colabora en el desarrollo del trabajo planteado, superando junto con los demás las dificultades que se plantean.*

8.3- *Se organiza con los demás compañeros/as para la exposición en público del trabajo con su planteamiento, desarrollo y conclusiones.*

BLOQUE 2.

En el punto 3 eliminaríamos el apartado 3.3, pues no está en los contenidos la factorización de polinomios ni la Regla de Ruffini.

BLOQUE 3.

Se eliminaría el punto 4 y el punto 6 por lo que se ha explicado ya en los contenidos.

BLOQUES 4 y 5

Quedaría sin variación.

MATEMÁTICAS ORIENTADAS A LAS ENSEÑANZAS ACADÉMICAS 4º ESO

CONTENIDOS

BLOQUE 1

Nos remitimos a lo expuesto sobre 3º ESO.

BLOQUE 2. Números y Álgebra

Se eliminaría el apartado 3 del punto 1.

Se debe añadir en el punto 4: División de Polinomios. Regla de Ruffini.

BLOQUE 4. Funciones

Se debe eliminar el primer punto, puesto que se ha tratado en el curso anterior.

Se añadiría:

Límite de una función cuando la variable tiende hacia un valor o hacia el infinito. Cálculo de límites sencillos.

BLOQUE 5. Estadística y Probabilidad

Se debe eliminar lo referente a estadística unidimensional, pues ya se impartieron el curso anterior.

Se debe realizar una introducción a la Estadística bidimensional, diagramas de dispersión y correlación lineal a fin de avanzar.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES 4º ESO

BLOQUE 1

Nos remitimos a lo dichos respecto de los anteriores.

BLOQUE 4. Funciones

Se añadiría:

Analizar qué le ocurre a una función cuando su variable se acerca hacia un valor concreto o hacia el infinito

- *Calcula límites de funciones sencillas*

MATEMÁTICAS ORIENTADAS A LAS ENSEÑANZAS APLICADAS 3º ESO

CONTENIDOS

BLOQUE 1. Procesos, métodos y actitudes

Idem a lo referido sobre los bloques 1 anteriores..

BLOQUE 2. Números y álgebra

Se eliminaría el punto 3, pues ya se imparte en el 4.

Del punto 5 se eliminaría el segundo apartado, ya tratado en 2º ESO.

Habría que eliminar el punto 7, que ya se ha tratado en segundo y sería necesario centrarse en el punto 8, pues en España existe una seria deficiencia en la resolución de problemas prácticos. En nuestro país se adolece de un exceso de teoría mientras se adolece tremendamente de incompetencia en el ámbito práctico.

BLOQUE 3. Geometría

El punto 3 se ha impartido en 2º ESO y el punto 4 es demasiado complicado para que un alumno o la alumna de 3º ESO pueda comprenderlo a nivel abstracto: no merece la pena ser tratado en este momento evolutivo del alumnado y debería suprimirse.

El punto 6 ya se trata en Ciencias Sociales y en Biología, por tanto, debería suprimirse. No obstante, debería potenciarse la coordinación con esos departamentos de forma que en estos temas se establezca las relaciones oportunas.

BLOQUE 5. Estadística y probabilidad

Las tablas de frecuencias, los parámetros de centralización y los de dispersión ya se han estudiado en 2º ESO, por lo tanto, si bien se deben volver a trabajar en 3º, no es necesario indicarlos como contenidos específico del curso. No debemos establecer un currículo basado en repetición insistente.

El currículo debería centrarse más en la práctica y sobre todo en la interpretación de los resultados. Atendiendo a este proyecto de decreto, nos quedarnos exclusivamente en la parte teórica.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES EVALUABLES EN 3º ESO

BLOQUE 1

Nos reiteramos en lo expuesto.

BLOQUE 3. Geometría

Se eliminaría el punto 4.

MATEMÁTICAS ORIENTADAS A LAS ENSEÑANZAS APLICADAS 4º ESO

CONTENIDOS

BLOQUE 1

Nos reiteramos en lo expuesto.

BLOQUE 2. Números y álgebra

Reiteramos en la necesidad de incidir en los números racionales y los irracionales, la jerarquía de operaciones, interpretación e utilización de números reales en situaciones reales, la regla de tres, el interés compuesto, ecuaciones y sistemas....

Se vuelve sobre conceptos que se estudian en años anteriores y que se repiten una y otra vez sin descanso, con el consiguiente hastío.

Tenemos que enfocar los contenidos hacia la práctica, pues la parte teórica ya se ha impartido en cursos anteriores.

BLOQUE 3. Geometría

Idem al anterior. Vuelven a repetirse el teorema de Pitágoras, el teorema de Tales, la semejanza de triángulos, cálculo de áreas y volúmenes de cuerpos sencillos,....

BLOQUES 4 y 5

Idem a los anteriores, a excepción de la probabilidad que no se estudia en 3º y sí ahora en 4º.

CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN

Idem a lo ya expuesto respecto de los anteriores aparados.

PRIMERA LENGUA EXTRANJERA

El apartado del currículo que desarrolla la materia de Primera Lengua Extranjera, tiene un preámbulo que recoge buenas intenciones y unos contenidos comunes repartidos en las cuatro destrezas comunicativas. Resulta novedoso la realización de una parte común para todas las lenguas. Parece inspirado en centros del sistema educativo de otros países que se han instalado en España y pensado para que se aplique por centros privados concertados, ya que en centros públicos resultará imposible por los recortes de cupos y plantillas que llevan sufriendo desde hace años y se anuncian para años próximos.

Cuando se concreta, en la parte específica de cada lengua, solo se desarrollan contenidos de tipo gramatical (lingüísticos, según la denominación adoptada), mostrando la intención de que se programen unidades didácticas en torno a los tiempos verbales, sin alusión a proyectos, cultura, tareas, ni a otras formas de enseñar idiomas.

Se trata de proyecto de decreto de currículo para la enseñanza básica del inglés y de otras lenguas extranjeras en la ESO trasnochado, pero, sobre todo, atemporal y descontextualizado. La pregunta es por qué desaprovechar la oportunidad para ponerlo en relación con el Marco Común Europeo de Referencia del aprendizaje de lenguas (MCERL), con el objetivo europeo de alcanzar el plurilingüismo entre la futura ciudadanía europea y para hablar de los niveles de competencia que se alcanzará al final de la ESO en la primera y segunda lengua extranjera: ¿será el A2?, ¿el B1?, ¿el B2?, ¿qué nivel de competencia de primera lengua extranjera alcanzará todo el alumnado?, ¿qué nivel de competencia se alcanzará en centros

bilingües?, ¿seguirán siendo los centros bilingües la vía para aprender inglés?, ¿seguirá quedando una gran parte del alumnado sin oportunidad de aprender una segunda lengua?. Como decimos se trata de un currículo obsoleto, descontextualizado y populista que no informa de las lenguas que se van a aprender y que tampoco atiende a lo que se necesita para aprender una lengua: tiempo suficiente en grupos suficientemente pequeños para poder tener experiencias de comunicación suficientes de forma que el aprendizaje se pueda producir. Ni los contenidos necesarios, ni la metodología conveniente, ni las plantillas precisas. Se anticipa que seguiremos con déficit y el retraso en el aprendizaje de segundas lenguas para el conjunto de la ciudadanía.

Por todo ello, rechazamos estos desarrollos curriculares y exigimos su retirada.

LATÍN

Se considera necesario un curso obligatorio de Latín porque proporciona al alumnado una organización estructural para asentar bases para el conocimiento y dominio de la lengua castellana y de la gramática que propicia el aprendizaje de los idiomas en general, y de las lenguas romance en particular.

En general, los contenidos que se plantean para 4º ESO son adecuados a la carga lectiva de asignada. No obstante, sin ser excesivos, los contenidos gramaticales – según las opiniones de los expertos- se podrían haber limitado a la oración simple en voz activa.

De forma reiterada se señala que los criterios de evaluación y *estándares de aprendizaje* también aparecen excesivamente detallados.

TECNOLOGÍA

El currículo de esta materia, no está adaptado a la realidad del alumnado ni tiene en cuenta su nivel madurativo en los distintos cursos. Introduce conceptos muy complejos y totalmente prescindibles a edades muy tempranas como, a modo de ejemplo, la electrónica en 2º de ESO.

Deja fuera del currículo cuestiones absolutamente fundamentales para la formación de alumnado como la Energía y sus fuentes.

Introduce temas superfluos, cuya única virtud es ser novedosos, pero poco útiles para el alumnado y poco importantes para su formación, como la impresión 3D.

En el caso de 2º ESO estimamos que el nivel es demasiado elevado.

En el apartado de Sistemas electrónicos analógicos y digitales; Componentes eléctricos y electrónicos.; Análisis, simulación, montaje y medida en circuitos electrónicos o la programación de sistemas electrónicos (robótica), por ejemplo, pensamos que este bloque es más propio de 3º - 4º ESO porque en 2º es difícil que se lleguen a entender sistemas electrónicos analógicos y digitales o robótica.

En 1º de ESO se podrían introducir los materiales más básicos como madera, papel, materiales naturales, y en 2º ESO (como se impartía anteriormente), los materiales un poco más avanzados tipo metales o cerámicos. En 3º de ESO los materiales que podrían tratarse serían los plásticos y nuevos materiales.

Como se ha dicho, echamos también en falta el bloque de Energía en 2º de ESO o 3º de ESO, energía y su transformación y producción, que nos parece que también es importante.

La Tecnología debe poderse cursar en 4º de ESO en la vía académica como se ha venido haciendo hasta ahora. De otra forma sería inviable que el alumnado opte por Tecnología Industrial en Bachillerato puesto que no la ha cursado antes y no la conoce. De esta forma se cierra la posibilidad de realizar un Bachillerato Científico Tecnológico que permita estudiar carreras de tipo Ingeniería o ciclo formativo de grado superior de tipo Técnico.

En 3º de ESO debería tener asignada la Tecnología también tres horas como hasta ahora. De lo contrario, no es imposible impartir todo lo que está programado.

La Informática en 4º de ESO en la actualidad tiene asignadas tres horas. Esto podría reconsiderarse si se admite la Tecnología como optativa en la vía académica, que nos parece fundamental para la formación del alumnado con vocación científico-técnica.

El profesorado experto en esta materia transmite que se trata de un currículo que no tiene coherencia ni estructura, que no se adecúa a la edad del alumnado ni a sus necesidades, y que no aborda las cuestiones fundamentales de la Tecnología que debe conocer la futura ciudadanía, sino sólo conocimientos llamativos para la opinión pública, pero poco necesarios o útiles para el alumnado.

Por otra parte, y en lo relativo a los cambios organizativos, la nueva estructura horaria llama la atención y compromete seriamente su viabilidad:

1. Se pasa de 3 horas semanales el 1º y 3º a dos horas semanales en los tres primeros cursos. Es un hecho conocido que menos de tres horas semanales provocan falta de continuidad y de tiempo material para desarrollar

adecuadamente cualquier materia. Dos horas semanales convierten a la tecnología en una materia de "relleno" que los estudiantes y las familias percibirán como de segunda categoría.

2. Las materias de 4º, Tecnología y Tecnologías de la Información y la Comunicación apenas se modifican. Si lo hace sin embargo la nueva materia de Tecnología, programación y robótica, que ahora incluye muchos contenidos ya presentes en las de 4º. Esto impide una secuenciación correcta de contenidos y provoca repeticiones innecesarias.
3. Programación y robótica son temas de extraordinaria complejidad para los que los estudiantes de 1º y 2º de ESO no están, en general, preparados para asimilar.
4. La actual configuración de la materia de Tecnología ya incluye programación de páginas web y robótica en 3º y como optativa en 4º.

Los profesionales expertos en esta materia califican la propuesta como una autentica chapuza y solicitan que no se aplique. Piden ser consultados porque tienen el saber y la experiencia necesaria para plantear los posibles desarrollos curriculares. Los cambios parecen una operación de marketing y propaganda más que una necesidad y no se fundamentan en razones pedagógicas y educativas.

CULTURA CLÁSICA

Según se lee en la normativa básica publicada hace unos meses, se puede ofertar la materia de Cultura Clásica en cualquier curso de la ESO. En el borrador de la Comunidad de Madrid sólo aparece ofertada en 3º y en 4º de ESO y con el mismo currículo

en cada curso, lo que implica que quien curse Cultura Clásica en 3º no lo pueda hacer en 4º. En este punto, los expertos en la materia proponen tres posibilidades:

1ª: Ofertar Cultura Clásica los cuatro años de la ESO como materia optativa con dos currículos distintos: uno para 1º y 2º y otro para 3º y 4º, de tal manera que los alumnos puedan elegir Cultura Clásica dos años en la ESO, una vez en 1º o en 2º y otra vez en 3º o 4º.

2ª Ofertar Cultura Clásica en 3º y 4º de ESO como materia optativa con currículos distintos, de tal forma que los alumnos la puedan cursar los dos años, tal y como sucedía antes de la última reforma educativa.

3ª Ofertar Cultura Clásica como materia obligatoria para todo el alumnado, bien en 2º o bien en 3º de ESO. Esta propuesta se apoya en que se considera que es una materia fundamental que pone base a muchas otras materias que deberán ser cursadas por todo el alumnado a lo largo de su formación. Materias como Literatura de 3º y 4º de ESO y Bachillerato, Arte en 2º y 4º de ESO (incluida dentro de la asignatura de Historia) y 2º de Bachillerato, Filosofía de 4º de ESO (según la LOMCE) y de Bachillerato. Si tenemos en cuenta que el Renacimiento, el Barroco y el Neoclasicismo beben de las fuentes clásicas grecolatinas es indispensable que los alumnos reconozcan cuáles son estas fuentes antes de estudiar estas otras materias y la Cultura Clásica les puede aportar esta solidez para poder afrontar con éxito los estudios posteriores. Lo mismo sucede respecto de la Filosofía, puesto que resulta fundamental el paso del mito al logos y las corrientes de pensamiento griegas. A esto hay que sumarle la importancia de unas nociones de latín para que entiendan, conozcan y utilicen adecuadamente expresiones latinas como 'in extremis', 'in situ', o 'grosso modo'.

EDUCACIÓN PLÁSTICA, VISUAL Y AUDIOVISUAL

La materia en 4º curso pasa a ser de configuración autonómica y a serle asignadas 2 horas semanales. Se pierde otra hora de esta materia, pero, sobre todo, el alumnado no ve garantizado su derecho a estudiarla y a desarrollar sus competencias personales de forma integral. Todo queda al arbitrio de los centros y en particular de los equipos directivos. Sobre todo en los centros públicos que ven limitados sus recursos por los recortes llevados a cabo por la Administración educativa. Esta materia pierde muchas horas con esta nueva ordenación. Además, habrá un impacto en las plantillas y un número importante de profesorado de esta materia que se va a quedar sin empleo.

Rechazamos y lamentamos el recorte de horas efectuado sobre esta materia, recortes que se ha sufriendo progresivamente todas y cada una de las veces que el currículo se ha modificado en las últimas décadas. En esta situación, España se aleja de la formación que recibe la futura ciudadanía de los países del entorno y sobre todo de los más avanzados en materia educativa y a los cuales se supone que mira la nueva Ley Orgánica al mencionar los estudios PISA. Se promueve el espíritu emprendedor y no se promueve la creatividad ni la competencia artística, lo cual es una contradicción en sí misma. Sería muy conveniente que las personas que han tomado la decisión de eliminar la Educación Plástica de la formación básica común para todo el alumnado se ocupara de formarse y profundizar en cuáles son las competencias asociadas al éxito personal y profesional que más se valoran en las instituciones académicas de mayor prestigio o en el mundo empresarial. Es muy grave que las familias se vean abocadas a

costear formación privada para desarrollar las competencias personales relacionadas con la plástica.

En cuanto a los programas de Educación Plástica, estos han venido siendo siempre imposibles de completar por lo extensísimos y ahora, con sólo dos horas semanales, el problema se acentúa. Por otra parte, se pasa de tener Plástica en 3º, a tenerla en 2º, lo cual es muy negativo para el alumnado, ya que tenerla en 3º es fundamental para orientar y dar continuidad al alumnado que pudieran elegirla en 4º curso como optativa.

Además, se echa en falta la inclusión de una optativa a cargo del Departamento en 3º, que supla esta carencia de un modo similar a como lo hace, en el caso de la Música, la optativa de Taller de Música en 1º ESO, si bien esta tendrá que "competir" con otras materias de modo que en la práctica será realmente difícil que se imparta.

También se echa en falta que el texto no recoja en ninguna adicional transitoria la regulación del profesorado que se verá afectado por estos cambios organizativos y curriculares.

Por todo ello, rechazamos las modificaciones de carácter organizativo en lo relativo a la reducción horaria o cambio de curso de la materia, así como el contenido curricular de la materia por lo excesivo.

MÚSICA

Este currículo olvida, desconsidera, no tiene en cuenta el estado de la cuestión en materia de investigación sobre el impacto de la música en las capacidades cognitivas de las personas y en el desarrollo de sus inteligencias múltiples. Así, y a modo de breve recordatorio, no se tiene en cuenta lo dicho por:

o Edgar Willems: «*La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla las facultades humanas*». Igualmente, contribuye al desarrollo de la socialización del alumnado.

o El doctor **Martin F. Gardiner**, director de la Escuela de Música de Providence (Rhode Island, EE.UU) publicó un artículo en el que afirma que una educación musical y artística especialmente diseñada puede contribuir a mejoras espectaculares en otros campos de aprendizaje, como la lectura y, en particular, las Matemáticas.

o **Iñigo Pirfano** en su libro **La Inteligencia Musical** (Ed. Plataforma Editorial, 2013): *Los expertos en neurofisiología explican que la música es un ejercicio en el que participa todo el cerebro...* Demuestra, por otra parte, la importancia fundamental de la música, puesto que involucra, de manera admirable, a todos los elementos de nuestra mente y les hace entablar un diálogo: al hemisferio izquierdo con el derecho; requiere el concurso de la lógica y de la razón, pero también de los sentimientos.

o **Gardiner** enseñó a un grupo experimental de alumnos de primero (entre 5 y 7 años) con un programa artístico que ponía énfasis en el desarrollo secuencial de capacidades, y compararon sus resultados con un *grupo de control* en el que los niños aprendían con el programa de artes visuales y formación musical típica de un colegio público estadounidense.

o La doctora Francés H. Rauscher y sus colegas de la Universidad de California en Irvine sugirieron en el número de *Nature* del 14 de octubre de 1993 la existencia de una relación entre la música y las funciones *superiores* del cerebro, como el razonamiento o el reconocimiento.

o **La doctora Rauscher** pidió a tres grupos de estudiantes que realizaran pruebas de

inteligencia después de escuchar una grabación de Mozart, una cinta de relajación o una cinta con silencio total. El grupo que escuchó a Mozart obtuvo las mejores puntuaciones.

o **Investigadores de la Northwestern University**, Estados Unidos, han llevado a cabo un estudio que se publica en *Journal of Neuroscience*, cuyos resultados confirman que la Educación Musical en la infancia mejora la capacidad cerebral.

o El desarrollo integral de la inteligencia. **Robert J. Sternberg**, catedrático de la Universidad de Yale (EE UU), distingue tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica.

o **Howard Gardner** presentó en 1983 su **teoría de las inteligencias múltiples**. En este modelo se defiende la inteligencia como la "capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas".

o Y como colofón a lo expuesto, no se puede dejar de hacer mención de los ocho tipos de inteligencia que propone Gardner, que son:

- 1) Inteligencia lingüístico-verbal.
- 2) Inteligencia musical.
- 3) Inteligencia lógica-matemática.
- 4) Inteligencia espacial.
- 5) Inteligencia corporal-quinésica.
- 6) Inteligencia intrapersonal.
- 7) Inteligencia interpersonal.
- 8) Inteligencia naturalista.

Todas ellas fundamentadas en aspectos biológicos y relacionadas con sendas capacidades, habilidades y con perfiles profesionales.

Venimos en este punto a reproducir el Manifiesto de APMUSEM contra la LOMCE y su desarrollo curricular en la Comunidad de Madrid:

La Asociación de Profesores de Madrid manifiesta su rechazo a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, el Real Decreto 1105/2014 de currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como al Proyecto de Decreto de desarrollo curricular de dicho Real Decreto en la Comunidad de Madrid por los siguientes motivos:

1. La LOMCE **elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística** en Educación Primaria, y Música en Educación Secundaria, dejando al arbitrio de las Comunidades Autónomas la oferta de una enseñanza musical de calidad en la enseñanza general obligatoria.

2. Porque **la Educación Musical de base es un derecho** de todo/a ciudadano/a y no una opción dependiente de las Administraciones Educativas Autonómicas o de los centros. Por lo tanto, el Estado debe garantizar dicho derecho. La Educación Musical debe estar presente en todas las etapas educativas con continuidad y un desarrollo curricular adecuado, propiciando tanto el desarrollo cultural y cívico del alumnado como su acceso a la formación artística académica y profesional específica.

3. Porque, a pesar de las continuas comparaciones con nuestro entorno, **no existe prácticamente ningún país de la OCDE en el que esta situación se produzca**. Y varios de los países que obtienen muy buenos resultados en el informe PISA tienen un mayor número de horas dedicadas a la Educación Musical que las que tenemos actualmente en España. En definitiva, reducir o eliminar las horas de Música y dedicarlas a materias “troncales” o

“prioritarias” no avala una mejora en los resultados PISA. Incluso hay países, como Suiza, donde se ha introducido en su Constitución el derecho de todo ciudadano a la Educación Musical.

4. Porque la Educación Musical y Artística es la **base fundamental de la Competencia cultural y artística**, una de las ocho competencias establecidas en la Recomendación de 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo como las competencias clave para el aprendizaje permanente de todo ciudadano de la Unión Europea. Dicha recomendación dice expresamente que **“las competencias clave se consideran igualmente importantes**, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento”. Así mismo, la UNESCO subraya, desde 1999, la efectividad pedagógica de las materias artísticas y del uso del pensamiento creativo en la resolución de problemas.

5. Porque la distinción entre materias troncales, específicas obligatorias y específicas dependientes de la oferta educativa, ignora las aportaciones de la Música al desarrollo integral de los alumnos e ignora su contribución a la adquisición de todas y cada una de las competencias básicas y del resto de materias. Esta distinción denigra a las materias catalogándolas como de segunda y tercera fila, sin tener en cuenta que **TODAS ELLAS** contribuyen a la formación integral del individuo.

6. Porque el Real Decreto 1105/2014 de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato no salvaguarda el derecho de todos los alumnos y alumnas a recibir una educación musical de calidad en todos los cursos de dichas etapas educativas.

7. Porque el Real Decreto 1105/2014 de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato establece 7 competencias a desarrollar siendo una de ellas conciencia y expresiones culturales. Consideramos que esta nomenclatura no refleja la dimensión artística de la competencia que se pretende desarrollar.

8. Porque dicho Real Decreto no oferta la asignatura de Historia de La Música y la Danza en la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Consideramos que la Historia de la Música y la Danza es una materia imprescindible para la formación de nuestros alumnos y alumnas en dicho bachillerato ya que contribuye a la consecución de los objetivos de dicha etapa, la transmisión y puesta en valor de nuestro patrimonio musical.

9. Porque la Consejería de Educación de Madrid, aún teniendo competencias para ello, no subsana las graves carencias que en cuanto a educación musical establece la LOMCE.

10. Porque la Consejería de Educación de Madrid pretende disminuir la presencia horaria de la asignatura de Música en la etapa de Secundaria Obligatoria, quitando 1 hora en 2º de ESO y 1 en 4º de ESO.

11. Porque el borrador de decreto de la Comunidad de Madrid no incluye la expresión artística y el patrimonio cultural como elementos transversales a desarrollar en la etapa. Así mismo establece que en aras de la autonomía de los centros, éstos podrán modificar las materias específicas ofertadas.

12. Porque el borrador de decreto de la Comunidad de Madrid incluye escasos contenidos relacionados con la música en la asignatura de Artes Escénicas y Danza.

Por todas estas razones expuestas solicitamos que la materia de Música tenga carácter de materia troncal con continuidad en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria y con una presencia horaria suficiente para la consecución de los objetivos propuestos.

Y pedimos que la Consejería de Educación asegure el derecho a una Educación Musical de calidad para todos los alumnos y alumnas de secundaria en la educación básica.

VALORES ÉTICOS

Se trata de una materia, Valores éticos, que esta presente en toda la etapa y como alternativa a la Religión confesional.

No se entiende que esta materia pase a ser alternativa a la Religión confesional y que los valores morales y políticos emanados de la Constitución y de la Declaración de los Derechos Humanos no deban ser conocidos por todo el alumnado. Algo que rechazamos absolutamente.

En todo caso, el currículo de esta materia a lo largo de los 4 cursos, adolece de un planteamiento excesivamente teórico, repetitivo y academicista y carente de sentido y de atractivo hasta el punto de suponer un impulso para el alumnado para abandonar la materia y, por tanto, para ir a su alternativa.

Y en este punto, nos vemos en la obligación de remitirnos a lo expuesto en articulado sobre la mencionada alternativa, **Religión**, por lo **escandaloso de sus contenidos**: el currículo fijado para la Religión Católica (que es la aplastantemente mayoritaria que seguirá el alumnado), por la *Resolución de 11 de febrero de 2015, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial*, contradice a la ciencia, a la filosofía y todo planteamiento mínimamente razonable, al

considerar, por ejemplo, que el ser humano por sí mismo no puede ser feliz. El surrealismo de este currículo se torna en drama por cuanto va dirigido a adolescentes que están conformando y afianzando su personalidad. **Rechazamos absolutamente que el Ministerio y el gobierno de nuestra Comunidad dé cobertura legal y otorgue a estos contenidos la misma consideración que a los del resto de materias curriculares.**

ANEXO II EL HORARIO

El actual gobierno justificaba los cambios en una importante modificación de la organización de los cursos y del horario de las materias. Sin embargo, si analizamos los cambios organizativos vemos que son, **desde el punto de vista de horario** estos de 1º a 3º:

- Religión y Tecnología se quedan como están en nº de horas, pero variando en los cursos y temarios.
- **Inglés gana** una hora en 1º.
- **Matemáticas gana** una hora en 3º.
- **Biología y Geología gana** una hora en 3º
- Gª e Historia pierde una hora en 2º.
- Música pierde una hora en 2º.
- E. Plástica pierde una hora (en total).
- Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (1 h en 2º) desaparece.

Y en 4º:

- **Inglés gana** una hora en 1º.
- **Matemáticas gana** una hora en 3º.
- TIC (Tecnología) pierde una hora.
- Educación Ética Cívica (1h en 4º) desaparece.

Estas afirmaciones se pueden comprobar en las tablas comparativas que se adjuntan a continuación. Rechazamos esta propuesta organizativa y curricular. Seguimos insistiendo en la urgencia de que la Religión salga del currículo y el horario lectivo. En un contexto de recorte de horario de materias esenciales para la formación integral de la futura ciudadanía no se entiende que en el horario lectivo se incorpore la religión confesional en detrimento de otras materias. Por otra parte resulta muy grave que el alumnado cuyas familias decidan que cursará religión no haya de formarse en valores cívicos. Las consecuencias de esta decisión política para el futuro de nuestro país serán de gran calado y gravedad. **Nos espera, de mantenerse esta propuesta, una sociedad futura sin cohesión en lo relativo a la formación ética y al referente constitucional. Es una interpretación torticera de los Acuerdos de la Santa Sede que parecen eximir del conocimiento de los valores éticos y los principios constitucionales a quienes estudien la materia de Religión. Muy alarmante si consideramos que la Constitución desarrolla los Derechos Fundamentales.**

Decreto (borrador) de currículo de la ESO (LOMCE)

1º a 3º de ESO

TIPO ASIGNATURAS	MATERIAS	1º	LOE	2º	LOE	3º	LOE	OBSERVACIONES
Troncales	Bio y Geol	3	3			3	2	+ 1 en 3º
	F. y Quim			3	3	3	2	+ 1 en 3º
	Gª e Hª	3	3	3	4	3	3	-1 en 2º
	Lengua CL	5	5	5	5	4	4	
	Idioma Ex	4	3	3	3	3	3	+1 en 1º
	Matemát	4		4		4	3	+ 1 (Mat A y B) en 3º
Específicas obligatorias	Educ Fís D	2	2	2	2	2	2	
	Relig/V Eti	2	1	1	2	1	1	Cambio horas
	EPVA	2	3	2	0		2	-1 y cambio cursos
	Música			2	3	2	2	-1 en 3º
Libre config auton	Tecnol PR	2	3	2	0	2	3	Cambio horas y temas
Específicas opcionales / libre configuración autonómica2	2ª Leng Ex	2		2		2		
	C Clás (3º)					2		
	Inic Emp (3º)					2		
	Taller Mús (1º)	2						
	Rec Leng (1-2)	2		2				
	Rec Mat (1-2)	2		2				
	Amp Mat (3)					2		
	Deporte	2		2		2		
	Ajedrez	2		2		2		
	Mat propia (3)	2		2		2		
Increm horas	2		2		2			
TUTORÍA		1		1		1		
TOTAL HORAS		30		30		30		

Leyenda: Bajos los nº de los cursos están las horas previstas. A su lado las actuales.
En rojo, las variaciones.

4º de ESO

TIPOS DE SIGNATURAS	MATERIAS	ACAD	LOE	APLIC	LOE	OBSERVACIONES
Tronc. Obligatorias	G ^a e H ^a	3	3	3	3	
	Lengua C y L	4	4	4	4	
	Matemáticas	4	3	4	3	+ 1
	Idioma Ext	4	3	4	3	+ 1
Opc. Académ/ Aplicad (coger 2)	Bio-Geol//Ciencias aplicad	3	3	3	3	
	Fís y Quim//Inic Emprend	3	3	3	3	
	Econom//Tecnolog	3	3	3	3	
	Latín	3	3			
Espec. Oblig	Educ Fís D	2	2	2	2	
	Relig/V Eti	2	2	2	2	
Espec. Opcion. Conf. Aut. (coger 2)	Artes Esc. Y Danza	2	2	2	2	
	Cultura Científica	2	2	2	2	
	Cult Clásica (salvo hecha en 3º)	2	2	2	2	
	EPVA	2	2	2	2	
	Filosofía	2	2	2	2	
	Música	2	2	2	2	
	2ª lengua ext	2	2	2	2	
	TIC	2	3	2	3	- 1
TUTORÍA		1		1		
TOTAL HORAS		30		30		No hay Ética Cívica

Leyenda: Bajos los títulos están las horas previstas. A su lado las actuales.
En rojo, las variaciones

ORDEN (borrador) de currículo de la ESO (LOMCE) para IES BILINGÜES

1º a 3º de ESO

TIPO ASIGNATURAS	MATERIAS	1º		2º		3º		OBSERVACIONES
Troncales	Bio y Geol	3	3			3	2	+ 1
	F. y Quim			3	3	3	2	+ 1
	G ^a e H ^a	3	3	3	4	3	3	
	Lengua CL	5	5	5	5	4	4	
	Idioma Ex	5	5	5	5	5	5	
	Matemát	4		4		4 (1)	3	+ 1
Específicas obligatorias	Educ Fís D	2	2	2	2	2	2	
	Relig/V Eti	2	1	1	2	1	1	Cambio
	EPVA	2	3	2	0		2	-1
	Música			2	3	2	2	-1
Libre config auton	Tecnol PR	2	3	2	0	2	3	Cambio horas y temas
Específicas opcionales / libre configuración autonómica2	2ª Leng Ex	2		2		2		
	C Clás (3º)					2		
	Inic Emp (3º)					2		
	Taller Mús (1º)	2						
	Rec Leng (1-2)	2		2				
	Rec Mat (1-2)	2		2				
	Amp Mat (3)					2		
	Deporte	2		2		2		
	Ajedrez	2		2		2		
	Mat propia (3)	2		2		2		
	Inc horas	2		2		2		
TUTORÍA		1		1		1		
TOTAL HORAS		30		30		30		

Leyenda: Programa: debe impartirse en inglés al menos una materia de fondo amarillo, salvo el 2º Idioma. Sección: puede impartirse en inglés una materia de las de fondo verde. Deben impartirse en inglés las materias en fondo rojo.

4º de ESO

TIPOS DE ASIGNATURAS	MATERIAS	ACAD		APLIC		OBSERVACIONES
Tronc. Obligatorias	G ^a e H ^a	3	3	3	3	
	Lengua C y L	4	4	4	4	
	Matemáticas	4	3	4	3	+ 1
	Idioma Ext	4	3	4	3	+ 1
Opc. Académ/Aplicad (coger 2)	Bio-Geol/ Ciencias aplicad	3	3	3	3	
	Fís y Quim//Inic Emprend	3	3	3	3	
	Econom//Tecnolog	3	3	3	3	
	Latín	3	3			
Espec. Oblig	Educ Fís D	2	2	2	2	
	Relig/V Eti	2	2	2	2	
Espec. Opcin. Conf. Aut. (coger 2)	Artes Esc. Y Danza	2	2	2	2	
	Cultura Científica	2	2	2	2	
	Cult Clásica (salvo hecha en 3º)	2	2	2	2	
	EPVA	2	2	2	2	
	Filosofía	2	2	2	2	
	Música	2	2	2	2	
	2ª lengua ext	2	2	2	2	
	TIC	2	3	2	3	- 1
TUTORÍA		1		1		
TOTAL HORAS		30		30		No hay EticCívica

Legenda: Bajos los títulos están las horas previstas. A su lado las actuales. En amarillo, las variaciones. Programa: debe impartirse en inglés al menos una materia de fondo amarillo.

Ante este decreto de currículo de ESO, CCOO EXIGE:

▣ Paralización inmediata de su entrada en vigor, por las graves carencias desde el punto de vista del desarrollo curricular que presenta y por el rechazo generalizado de la Comunidad educativa a la LOMCE.

▣ Paralización en la implantación y posterior derogación de la LOMCE tras un proceso democrático y riguroso para elaborar propuestas de cara a mejorar, sobre la base de criterios de equidad y de garantía de la igualdad de oportunidades, nuestro sistema educativo.

▣ Establecimiento de medidas de apoyo educativo para el alumnado con dificultades que posibiliten realmente su titulación en la Educación Básica y obligatoria.

▣ Establecimiento de un currículo basado en las competencias y en el equilibrio de todas las materias para contribuir a su logro global.

▣ No sometimiento a pruebas de "reválida" para la obtención del título Básico del Estado.

▣ Retirada de la Religión como materia curricular o con tiempo asignado en el horario escolar.

PARTICIPA

Envíanos tus consideraciones, propuestas, demandas al correo electrónico:

ccoosexigecontigo@usmr.ccoo.es

Resistiendo y transformando

Sí, se puede!

*Contigo en
tu centro*



enseñanza