

VOTO PARTICULAR DE LA CONSEJERA ISABEL GALVÍN ARRIBAS, REPRESENTANTE DE CCOO, EN LA COMISIÓN PERMANENTE, DICTAMEN DE LA COMISIÓN DE DICTÁMENES E INFORMES (CDI 5 /2014) PARA LA COMISIÓN PERMANENTE (CP 5/2014) SOBRE EL PROYECTO DE DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECEN, PARA LA COMUNIDAD DE MADRID, EL CURRÍCULO, LA IMPLANTACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CONSIDERACIÓN GENERAL PREVIA

La Consejera firmante de este voto particular representante de CC OO en la Comisión Permanente del Consejo Escolar rechaza en su totalidad el borrador de currículo de primaria de la Comunidad de Madrid y solicita la retirada del mismo por los motivos que se exponen a continuación y los argumentos que se dan en el texto del voto particular.

El rechazo se fundamenta en el déficit democrático que ha producido un procedimiento de tramitación que ha imposibilitado el conocimiento del 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.

Además, el rechazo a este borrador de decreto está fundamentado en los errores técnicos y científicos que presenta, incluyendo incluso graves “gazapos” que aparecen en las asignaturas que se desarrollan. En este sentido, el currículo que se presenta a dictamen de la Comisión Permanente presenta, incluso, grandes contradicciones con el contenido del RD 126/2014 de currículo de Primaria regulado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

El Decreto pretende unificar en una sola norma el establecimiento del currículo y la organización e implantación. Resultado de ello es que sea una norma ambigua y que pasa de puntillas por aspectos fundamentales que la Orden 3319-1/2007 de organización, sí trataba. Tiene un claro sesgo ideológico en el tratamiento de algunos contenidos, Representa una clara falta de rigor profesional y técnico en la elección de contenidos a tenor de las graves carencias de algunos de ellos que deberían establecerse con carácter básico por ser fundamentales y cuya eliminación de los currículos ha sido reiteradamente denunciada por expertos de diversas disciplinas.

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 Primaria con el que se propone condicionar los saberes de la ciudadanía de las próximas décadas por la vía de la imposición con criterios sesgados, unilaterales, partidistas pero sobre todo a científicos, fuera del saber técnico y a parte de las necesidades y problemas a los que la futura ciudadanía tendrá que dar respuesta.

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 la comunidad educativa de Madrid, en particular de realizar un amplio debate del currículo de primaria marca el procedimiento de elaboración de este borrador.

Así se trata de un texto 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 le falta rigor técnico y científico.

Por otra parte, la decisión de tramitar el borrador por la vía de urgencia durante las vacaciones de Semana Santa con sólo 3 días lectivos para que la comunidad educativa conociese el texto, han agudizado la falta 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 al igual que las familias o la comunidad científica. Parece que la decisión política ha sido cumplir los trámites para que el documento llegue al BOCAM lo antes posible sin que haya ningún debate público.

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 su publicación en el BOCAM. Si este procedimiento es rechazable para cualquier norma, resulta especialmente grave para el trámite de un Decreto de currículo por ser este el documento que recoge lo que se quiere que aprendan los niños y niñas de hoy que serán la ciudadanía del futuro. Sabemos que donde la educación funciona, los currículos se hacen escuchando a todos los sectores implicados y buscando consensos.

Todo esto, parece mucho pedir esto en Madrid aunque esta forma de actuar no resulta extraña si recordamos que la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOMCE) se aprobó sin contar con consenso alguno con el rechazo unánime de la Comunidad Educativa y de la mayoría de la sociedad española. De la misma forma que el RD 126/2014 que regula el currículo de primaria para España.

Sobre el lenguaje

Es preciso señalar la falta de lenguaje inclusivo en toda 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.

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 los estándares que vehiculan las pruebas externas de 6º de E. Primaria (CDI), no se relacionan 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 curriculum elaborado desde la fuente espitomológica ignorando la fuente pedagógica, la psicologica y la sociológica, así:

- Apuesta por contenidos, de carácter enciclopédico, presentados fragmentados 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 la lengua en detrimento de otras materias y contenidos igualmente importantes para la formación integral del alumnado e ignora su importante contribución en el logro de las competencias básicas reconocidas como claves por todos los sistemas educativos de nuestro entorno.
- Estandariza los aprendizajes reduciéndolos a meras conductas observables, Los “estándares de aprendizaje” se concretan solo al final de las etapas, por lo que están claramente vinculados a las evaluaciones finales.
- En las introducciones explicativas de cada área alude escasamente a las operaciones intelectuales y tipos de pensamiento necesarios para la adquisición de las competencias básicas.
- Alude escasamente a las cualidades más importantes del aprendizaje en la era digital y en la sociedad del conocimiento, basados en el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior (organización, selección, experimentación, 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. Si 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 hace 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, de las didácticas específicas de las áreas o asignaturas, queda en segundo plano y a merced de una base epistemológica obsoleta y caduca

Rompe el concepto de ciclo como unidad de programación y coordinación. Esto supone, al menos, que:

- Parcializa los aprendizajes y dificulta la evaluación continua.
- Se rompe el marco de dos años para madurar, evolucionar y conseguir los aprendizajes básicos por el alumnado.
- Desaparece la estructura organizativa de coordinación con el coordinador de ciclo.
- Desaparece el Órgano de Coordinación Pedagógica (CCP).
- Las pruebas de evaluación van a ser criterio casi exclusivo para la organización, selección y secuenciación de contenidos de las áreas.
- Los requerimientos para realizar una secuencia de contenidos coherente y rigurosa como son la lógica interna del área, las propuestas metodológicas generales, las didácticas específicas y el momento de desarrollo psicoevolutivo del alumnado, quedan postergados.

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

- 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 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 y del profesorado para innovar y enriquecer la práctica educativa, no posibilita que los centros y sus equipos docentes, lo adecúen y contextualicen a su realidad y a los cambios que se produzcan en su entorno social-cultural así como económico a las necesidades del alumnado, a su ritmo de aprendizaje y a sus peculiaridades.

Se consagra un modelo de evaluación para pruebas estandarizadas, externas y externalizadas en 3º y 6º. Esto supone, al menos, las siguientes cuestiones:

- Se afianza el modelo de evaluación sumativa con finalidad eminentemente valorativa. Es decir, evaluar para la calificación, clasificación, selección y la 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 borrador no deja en manos de los centros la posibilidad de realizar planes de mejora, dejándolo en manos de la administración a la que no otorga la obligación de realizar este tipo de planes o actuaciones, dejándolo con carácter de discrecionalidad.
- Anula la capacidad del profesorado al final de las etapas, para decidir en base a circunstancias diversas sobre la evaluación, promoción. En Educación Primaria formará parte del expediente del alumno y será considerada como elemento importante por el profesorado para su promoción

El modelo de currículo asociado al modelo de evaluación, ponen en serio riesgo la consecución de las competencias básicas y la consecución 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 consecución, el alumnado tendrá 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, 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 cuestiones aparecen en el currículum

Sobre la atención a la diversidad

No regula la atención a la diversidad hasta el punto que hace una mención vaga e imprecisa. Limita la atención de la diversidad hasta el punto que desaparece como principio que ha de regir la acción educativa y a la que tiene derecho todo el alumnado. De hecho, la atención a la diversidad no aparece en los principios generales del futuro Decreto, artículo 2.

Por otra parte, no tiene en cuenta la existencia de alumnado ACNESS, vulnerando el derecho a la educación de este alumnado y su derecho a disfrutar de la Igualdad de trato. Estos derechos están recogidos por nuestra Constitución y, con este desarrollo

curricular se despoja al alumnado ACNE sin ellos al ser discriminado y dejado al margen de los estándares.

Se trata, por tanto de un currículo no inclusivo segregador y excluyente. Lo evidencia la estructura y la ordenación académica que se deriva. En este sentido, y para fundamentar, es preciso explicitar que como prácticamente de la única medida que se habla es de **apoyos y refuerzos que se vinculan a la superación o no de las pruebas externas. De esto derivan las siguientes consecuencias:**

1. En el currículum dice que si no se supera la evaluación de 3º (en Matemáticas), se establecerá refuerzo en los 3 últimos cursos. No especifica cómo ni con qué recursos, dejando de hecho a la potestad de la administración educativa (“podrá”) tras arrebatarse esta competencia a los centros educativos que quedarán sometidos a la discrecionalidad de la administración en esta cuestión.
2. Esta medida sólo se establece para matemáticas, ¿las demás áreas no necesitan refuerzo?
3. Aparece textualmente *“evitando que queden rezagados”*. Cabe preguntarse qué es ir rezagado. Se trata de un término absolutamente coloquial que además de carecer de rigor científico puede resultar insultante. Es evidente que en la mente de las personas que han redactado este texto no se tienen cuenta el punto de partida del alumnado ni la zona de desarrollo próximo, ni el carácter individualizado...
4. Al hablar de “alumnado rezagado” explicita que no reconoce la existencia de diversidad entre las personas y la existencia de alumnado con discapacidad.
5. Todo el desarrollo curricular se plantea desde el objetivo de “homogeneización” del alumnado contraviniendo lo recogido por la Constitución, en la Convención de los Derechos del menor y en la Ley del Menor.
6. *Podrá repetir una vez con un plan específico de refuerzo o apoyo, organizado con los centros. Cabe recordar, que Un centro no puede llevar a cabo un plan específico de refuerzo sin recursos humanos y 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.*
7. *La Consejería podrá establecer planes específicos de mejora en los centros con resultados inferiores. La ausencia de obligatoriedad para la Consejería de Educación para realizar estas medidas deja desarmados a los centros, especialmente a los públicos. De hecho se consolida lo ocurrido hasta ahora y es la ausencia de actuaciones de la Consejería de Educación o algún tipo de plan de mejora en los centros cuyo resultado en la prueba CDI ha sido más bajo*
8. En el Currículum no explica ni aporta ninguna medida y si lo pone será sin recursos y sin ninguna exigencia por parte de la Consejería, lo cual demuestra la inviabilidad.
9. Según aparece redactado los Equipos de Orientación pierden su papel en el diagnóstico del alumnado con NEEE, alumnado TGD o alumnado con déficit

de atención, 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.

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 de los alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o quién los diagnostica, asunto especialmente grave en los casos de alumnado con necesidades educativas especiales (acnee) a los que no menciona, al igual que al decidir una reunión que especifica perfiles concretos como el de alumnado con déficit de atención asociada a hiperactividad (TDAH) dejando, de hecho, fuera al resto de alumnado que actualmente está diagnosticado. En este sentido, se presenta como anexos a este voto particular los escritos realizados por el CERMI-MADRID y MADRID DILEXIA.

Sobre la educación integral y el equilibrio de materias

El borrado de Decreto de currículo de Primaria 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 en el logro de las competencias básicas reconocidas como claves por todos los sistemas educativos de nuestro entorno.

En este currículum básico se sigue sin dar respuesta a aspectos fundamentales que la norma no resolvía, como la falta de garantías reales para que el alumnado que cursa Religión confesional estudie también contenidos de carácter ético y social o que 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 las siguientes materias:

Enseñanzas Artísticas: la música

El borrador de currículo de Primaria de Madrid, elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, con lo que puede producirse que un alumno o alumna termine primaria sin haber estudiado la materia de Música. Hecho que es totalmente rechazable 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.
- 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 del alumnado 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 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.
- 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.
- Desde el punto de vista pedagógico, contribuye al desarrollo de capacidades 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 el aprendizaje de las lenguas, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales; 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 profundidad 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 a su derecho a ser tratados por igual independiente de su origen social y cultural.

La Educación física

El borrador de currículo profundiza en la tendencia vivida en Madrid en los últimos años a relegar la Educación Física en Primaria. Este hecho resulta absolutamente rechazable al igual que el desarrollo curricular por el que opta la propuesta. Los motivos son muchos, como se desarrolla en el apartado específico de la Educación

Física. De entre todos, se exponen a continuación los que mejor sintetizan el planteamiento que se contrapone al texto del futuro Decreto:

1. Numerosos y diversos informes y estudios nacionales e internacionales alertan de la importancia de la Educación Física y de que al menos se impartan 3 horas semanales dentro del currículo y del horario lectivo
2. Esta pérdida de horas en los colegios no bilingües y bilingües (sobre todo en estos desde la puesta en marcha del programa) no sólo es perjudicial para la educación integral del alumnado sino también por la pérdida de empleo que esa medida puede suponer.
3. El preámbulo de Educación física es muy pobre en contenido y en ideas, no se le da la importancia que tiene la EF para la educación básica, se deja al margen el desarrollo de la educación integral. No aparecen aspectos que si quedaban reflejados en el anterior currículo de primaria de la LOE como la educación en valores, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la aceptación la cooperación, la no discriminación, el trabajo en equipo...No se pone énfasis en el trabajo en términos coeducativos y cooperativos, no se cita el espíritu crítico ante aspectos competitivos, selectivos y restrictivos del deporte que por otra parte es entendible ya que este borrador aboga por un darwinismo social y clasificativo utilizando como instrumento la práctica deportiva.
4. Establece la importancia de la actividad física y deportiva diaria tratando de suplir con el recreo o en las extraescolares el valor real de la Educación Física que si supone un estímulo curricular, intencional y evaluable dirigido por un profesional. Además pensar que todo los alumnos/as pueden acceder económicamente a actividades extraescolares es estar lejos de la realidad que nos rodea. Puede suponer un cambio en las condiciones laborales del profesorado de Educación Física.
5. Determina la creación de programas deportivos de centros con la inclusión de contenidos que no todas las zonas o localidades de Madrid tienen acceso a esos recursos como es el caso de la natación y que tiene la intención de favorecer a aquellos centros privados concertados que si tienen piscina.

Sobre los centros públicos y los privados concertados

El texto del borrador en sus componentes curriculares y en los elementos de organización académica que contine diferencia de manera reiterada a los centros públicos de los centros privados de forma que coloca en clara situación de desventaja a uno sobre otros. Así, lo hace en el horario y lo hace en la oferta formativa además de amparando posibilidades diferenciadas para unos centros y otros según sus instalaciones o la plantilla que tengan.

En este sentido, diferencia con importantes elementos de organización escolar a los con programa bilingües como los no bilingües sean públicos o privados. Para ilustrar esta afirmación decir que los centros será obligatorio para los centros públicos

bilingües impartir las ciencias sociales y naturales en inglés, mientras que para los privados concertados es opcional.

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, a penas existe profesorado de primaria con la especialidad o habilitado en francés porque la administración educativa se ha encargado de amortizar esas plazas y de no sacarlas en las Oposiciones al cuerpo de Maestros.

En desarrollo curricular se observan también elementos de posible discriminación entre unos centros y otros. A modo de ejemplo podemos enunciar la incorporación de las actividades en la piscina necesarias para alcanzar objetivos curriculares de la Educación Física. Es evidente que las instalaciones de los centros públicos no cuentan con piscina y sólo son centros privados, de un tipo, los que cuentan con ellas. Pero yendo más allá de las instalaciones, los costes de los Polideportivos municipales junto con la falta de becas y ayudas a las familias imposibilitará el desarrollo de estos objetivo y la realización de las actividades que se contemplan pata todos los niños y niñas de Madrid. Una circunstancia más que vulnera el derecho a la educación de todos y todas sin discriminación alguna

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 que sus familias han hecho 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.

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 al 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 dice 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 Primaria y, posteriormente, en 6º de primaria.

Por otra parte, es necesario anunciar 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 expulsando profesorado que no esté habilitado para impartir docencia en centros bilingües. Además, se seguirá expulsando de las plantillas docentes madrileñas a el profesorado de Educación Física sin habilitar en Inglés y, muy probablemente se iniciará un proceso de pérdida de empleo de los especialistas de música sin habilitar que no tengan su plaza fija.

Sobre otros perfiles profesionales

No se contemplan, no existen no se menciona la incorporación de otros perfiles profesionales distinta a la figura de los docentes en los centros de primaria y su acción profesional en los mismos. Cabe preguntarse qué ocurre con los orientadores, los PTSC, los integradores sociales, los educadores, los Técnicos especialistas u otro personal de apoyo educativo. Resulta muy grave este hecho.

Sobre los padres y las madres

Cabe preguntarse si la ciudadanía madrileña, si los padres y las madres, quieren que sus hijos e hijas sea lo que contiene este borrador de currículo de Primaria que aprenda. No se ha buscado saber qué piensan los padres y madres que deben aprender sus hijos. Se habla de "Libertad de elección" pero en la práctica a las familias se las deja totalmente minimizada no sólo esta supuesta libertad que en Madrid no existe sino también la Libertad de expresión, y el derecho a la participación efectiva en la educación de sus hijos e hijas, ambos recogidos en nuestra Constitución.

Sobre el alumnado

Es el gran damnificado de esta propuesta curricular. La edad, el momento evolutivo, su estilo de aprendizaje, su manera de acercarse al proceso de aprendizaje, su contexto social, familiar, su derecho a la diversidad, sus necesidades educativas específicas...nada de eso es tenido en cuenta. Al legislador desde una perspectiva absolutamente política sin ningún fundamento teórico, científico o pragmático en el que apoyarse desarrolla un currículo para los niños y niñas de Primaria pero sin tenerlos en cuenta para nada.

CONSIDERACIONES AL BORRADOR DE DECRETO

INTRODUCCIÓN

Consideraciones generales

La justificación del decreto no se ajusta a lo establecido por la LOMCE. Así aparecen cuestiones que parecen errores. Así, y a modo de ejemplo, hay una clara contradicción entre lo que aparece en la página 3 del texto del borrador sometido a dictamen y el artículo 6bis de la LOMCE

El texto de la introducción nada tiene que ver con lo que se desarrolla en el articulado y en los anexos. De esta forma en la introducción quedan recogidas cuestiones que se convierten en meras figuras retóricas al no desarrollarse en el articulado o al concretarse de una forma totalmente contraria a lo que se dice en el inicio. Parece que para esta parte del texto se ha usado la “Neolengua” que lo que pretende es la confusión de quien lee, en primera instancia, y de la sociedad en su conjunto en definitiva.

Así, a modo de ejemplo, en la página 5, se propone que en los tres últimos cursos se podrá fijar un tiempo en el horario para el refuerzo de las matemáticas ¿Se insinúa, por tanto, que las medidas establecidas para los tres primeros en esta área no serán suficientes para que el alumnado alcance las competencias necesarias? ¿A qué otras enseñanzas afectará entonces la inclusión de las horas de refuerzo? En ese caso, de qué materia recortamos para ampliar las matemáticas? Cuestiones todas ellas que quedan sin responder en el articulado y los anexos como si ambas partes hubieran sido hechas por personas diferentes y mostrando claramente que no rige el Principio de coherencia entre ellas.

También, en la página 5, llama la atención que no se mencione ningún tipo de actitud ni procedimiento en relación a los aprendizajes en Ciencias (Sociales y Naturales), teniendo en cuenta a edad evolutiva del alumnado y la importancia que debería tener el promover interés y actitudes de exploración, observación y cuidado del entorno social y natural. Más tarde, una vez logradas las actitudes y los procedimientos básicos, se puede/debe iniciar el aprendizaje más formal de hechos, datos, personajes, etc. El texto solo concreta que han de *“situar en el espacio y en el tiempo”*

Por otra parte, pasando a la página 6, La Educación Física se promoverá desde las clases de Educación Física y los recreos ¿Serán computables las horas de recreo como lectivas/de clase para los maestros especialistas en esta asignatura? ¿deberán programar, secuenciar y evaluar dichas prácticas? Y si no es así ¿cómo se pretende garantizar esta medida?. Resulta totalmente insólito que se contemple un horario que no cuente con un tiempo de descanso para el ocio de los niños y niñas de estas edades (6 a 12 años) y la socialización dentro de un entorno educativo de los mismo. Sin lugar a dudas, esta propuesta es insólita, insana, inadecuada e irracional. Incorporarla a la introducción y dedicarle

La música también la nombra en la página 6 diciendo que la forma más natural de hacer música es el canto. Afirmación que contradice las literatura científica. No obstante, parecería que se tendría la intención de darle mucha importancia y, sin embargo, en la concreción horaria se evidencia que es de oferta de música queda minimizada.

En el texto se concreta y se orienta hacia la formación de *grupos corales*, algo que los profesionales encuentran del todo imposible en ese espacio de tiempo. en el anexo de borrador de decreto se habla de la práctica del canto, en "*un pequeño repertorio de canciones*". Luego habla de "*cantar cuidando la entonación, el ritmo, la voz, la respiración y la articulación de las palabras*", es decir, de técnica vocal que no es posible dominar en "dos medias horas" y menos con ese repertorio mínimo de canciones. La experiencia indica que para aplicar métodos pedagógicos como el Kodály o el Ward, se necesitan muchas horas. No sólo el aprendizaje puede apoyarse en el mero hecho de cantar, hay que trabajar aspectos técnicos de manera individual y colectiva y luego el repertorio que debe ser lo más extenso posible (en función de las capacidades de los niños y niñas), también de forma individualizada y grupal.

Según la concreción que se hace sólo queda la opción de que el profesorado y el alumnado hagan "*horas extra*" fuera del horario lectivo si se quiere conseguir algún tipo de resultado musical coral. Aunque parece que eso interesa poco a las personas que han redactado el texto dado que como motivos exponen que a la participación en un coro exige "*disciplina*" y "*esfuerzo*" y desarrolla el sentido de la "*responsabilidad*" o de "*colaboración*" sin mencionar en ningún caso la creatividad, el placer por la música, el arte o la creación. Con esto parece que los coros, y en definitiva, la música se incorporan con otros fines distintos al de desarrollar la competencia musical y artística. Resulta muy grave y absolutamente rechazable.

Por último, en la página 6 habla de que se incorporan directrices de "metodología didáctica" expresión incorrecta desde todo punto de vista aunque parece entenderse lo que se quiere decir. Algo que en el desarrollo del borrador del Decreto y sus anexos no se hace sobre todo en lo que viene a continuación en el preámbulo "*en el ejercicio de su autonomía pedagógica*". Muy al contrario el texto tal y como queda desarrollado cercena la autonomía profesional del profesorado que de hacer exactamente lo que le indica el decreto se limitará a ejecutar lo que le dice el currículo para que agentes externos examinen a su alumnado. Forma de entender la función docente que va en dirección contraria a lo que apunta la teoría y la práctica del desarrollo de la profesión docente cuando se quiere que está sea un motor de la mejora de los sistemas educativos.

Consideraciones al articulado

ARTICULO 2 - PRINCIPIOS GENERALES

En este artículo queda consagrado que los ciclos desaparecen, organizándose la etapa por cursos escolares. Es por esto que corresponde para este apartado expresar el rechazo y el desacuerdo con este cambio que supone un retroceso a los años 70 y desconsidera para elementos básicos de y fundamentales de la organización escolar los saberes en lo relativo al desarrollo cognitivo, cómo se aprende en esas etapas así como de los procesos de maduración en esas edades.

Este hecho pone en evidencia, lo contenido en la introducción y en otras partes del articulado. Cabe preguntarse que con este cambio sustantivo, si la unidad temporal de programación es el curso escolar ¿Cómo se puede afirmar que la educación primaria se adaptará a los ritmos de trabajo del alumnado? Es de fácil y rápido alcance la respuesta-

ARTÍCULO 4 - LOS OBJETIVOS

Suponen una declaración de intenciones que no se desarrolla con coherencia y equilibrio en el conjunto del desarrollo curricular que se propone. Así, el primero de los objetivos hace referencia al ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos, sin embargo ha desaparecido la asignatura de Educación para la ciudadanía y no se encuentra tras una lectura detallada cómo se alcanzará este objetivo.

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? ¿qué no garantiza la atención a la diversidad de todo el alumnado? ¿qué no se plantea desarrollo curricular para alumnado ACNEE? o ¿qué no contempla medidas de atención a la diversidad? Entre otras muchas cuestiones.

Algo parecido ocurre con el objetivo m, que se propone eliminar los prejuicios y estereotipos sexistas, a la vez que convive con uno de los contenidos “estrellas” de la Ley Orgánica que desarrolla (LOMCE) que “legaliza” y promueve la concertación de centros privados segregados por género tanto en lo relativo a los agrupamientos, como en lo relativo a las enseñanzas que cursa el alumnado.

Por otra parte, y en la línea de lo ya expresado sobre el gran sesgo partidista e ideológico, cabe interrogarse sobre si es realmente más importante el desarrollo del espíritu emprendedor en menores de doce años que el sentido de la solidaridad que no aparece mencionado en ningún objetivo, a modo de ejemplo. En este sentido, llama la atención en el objetivo referente a la lengua y la lectura el placer y disfrute (solo se menciona como instrumento de aprendizaje del resto de áreas.)

ARTÍCULO 5 - COMPETENCIAS:

Las competencias clave son las tipificadas en genérico por la Recomendación de 18 de diciembre de 2006 del Consejo de la 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" 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, Además no se explica por qué han de priorizarse sólo tres de las siete competencias que se proponen.

Por otra parte, se hace desaparecer directamente la Competencia Cultural y Artística, que convierte la Autonomía e Iniciativa personal en Iniciativa y espíritu emprendedor en primaria, que reconvierte la Competencia Social y Ciudadana en Competencia Social y Cívica evitando incorporar la palabra "ciudadanía" concepto que tanto rechazo suscito en el Partido de la Posición, ahora en el Gobierno, cuando la LOE lo incorporó.

En cualquier caso, merece la pena indicar que teniendo en cuenta la etapa educativa y el estadio evolutivo del alumnado, se echa de menos las competencias para: la comprensión 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 6 – ORGANIZACIÓN DE LA ETAPA

En general que en el articulado se exponen en genérico y vagamente, lo cual contrasta con la existencia de dos anexos de horarios concretos, los cuales no queda claro si son de obligado cumplimiento. Este es el caso del artículo que nos ocupa en su, apartado 4: *La Consejería con competencias en materia de educación adopta, con carácter general para todos los centros, el área de Educación Artística, sin perjuicio de que aquellos centros que dispongan de recursos propios, puedan impartir el área de Segunda Lengua Extranjera.* ¿Qué significa esto? ¿Que puede haber centros que no impartan educación artística porque tengan maestros de lenguas extranjeras? ¿O que se puede añadir? ¿O qué?.

El conocimiento de la realidad de las plantillas de los centros públicos conduce a encontrar la respuesta y sacar conclusiones rápidamente. Serán los centros privados concertados lo que podrán acogerse a esta posibilidad sin que los centros públicos tengan posibilidad alguna mientras no exista una "decisión política" del gobierno de Madrid. En este mismo sentido, puede resultar jocoso apartado 5. que el teatro en inglés pudiera tener rango de asignatura específica de configuración autonómica que podrán ofertar, de forma prácticamente exclusiva, los centros concertados

ARTÍCULO 7 - CURRÍCULO

La forma de nombrar a este artículo no se entiende si se pone en correlación con su contenido. El rechazo a la propuesta se ha expuesto en las consideraciones generales aunque merece la pena incidir en la ruptura de una educación integral básica para todo el alumnado así como en alguna que otra cuestión específica.

El este artículo se afirma que la comunidad distribuye contenidos y estándares de aprendizaje, en el anexo II, cosa que no hace. Así, no señala más que formulaciones de contenidos en infinitivos que normalmente debería ser objetivos, omitiendo su redacción en presente tal y como exigen los estándares como exigen los estándares. De igual manera, que no usan sustantivos, como exigen los contenidos.

De esta forma, no se distinguen si son objetivos, criterios de evaluación, estándares o contenidos. Por otra parte, ya que los responsables de la Consejería que han desarrollado el borrador han optado por distribuir los contenidos en niveles educativos, lo lógico es que se hiciese lo mismo con los estándares, que además son los referentes para la evaluación de 3º y 6º. Al parecer, este trabajo tendrá que hacerlo cada centro. De forma que lo "complemente". Así, la disparidad entre los centros y el uso de "varas de medir" arbitrarias está garantizado... Resulta preocupante que, finalmente, se imponga el criterio de las editoriales, cada una apuntando a una dirección motivada sus intereses comerciales y económicos.

También, en el art. 7. Apartado b se promete, pero no se cumple, el señalar los contenidos, distribuir los estándares, etc.. y lo que queda es un documento genérico para la etapa y que cada centro u editorial interpretará a su modo. No se garantizan el currículo por el que deberá pasar cada alumno o alumna según el nivel educativo en el que esté escolarizado. La lectura lleva a muchas preguntas del tipo ¿se acaba de forma radical con la educación comprensiva en Primaria? o cuestiones de tipo más práctico pero muy importantes para la vida de un niño o una niña ¿qué pasará cuando se produzcan cambio de centro por cualquiera de los motivos que son posibles?

Por otra parte, y como evidencia de la incongruencia de esta distribución de materias, la inconsistencia de la propuesta una pregunta ya formulada en otros apartados ¿Cómo puede aparecer la enseñanza de la Religión dos veces cuando la educación artística solo aparece como una opción dentro de un bloque?

ARTÍCULO 8 – Elementos transversales

Es artículo queda muy desequilibrado por los contenidos que contiene y muy desenfocado según lo que debería contener por su título y lo que, en realidad incluye. A modo de ejemplo, y por destacar una de las ausencias más graves, se echa mucho en falta incluir y hacer mención explícita de aspectos relativos a igualdad de sexos, la coeducación y prevención de violencia de género.

Por otra parte, queda mal redactado y mal calibrado lo relativo al deporte que se convierte en una enseñanza tipo "manu militari". También resulta muy desajustado el apartado 3 donde se plantea potenciar la educación en valores y se incorporen actitudes como "la prudencia" y el "autocontrol" dentro de este apartado. Elemento

que, desde otro punto de vista, coincide con otros que aparecen en el borrador de currículo para dejar claro que se quiere potenciar que las personas no sean críticas.

ARTÍCULO 9 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Este es uno de los ejemplos que evidencia que existen contradicciones en el texto así como la “neolengua” que se utiliza en la introducción y el articulado del borrador de Decreto. Así se expresan intenciones que luego no se desarrollan y que a la luz de la realidad madrileña y del impacto que los recortes que desde el año 2007 se ha producido en la educación madrileña, con toda probabilidad, no será posible realizar. En este sentido, cabe señalar que se dice que se pretende una evaluación continua y global, pero se establecen evaluaciones sumativas y finalistas en tercero y sexto.

ARTÍCULO 10 – PROMOCIÓN

Igualmente, el alumnado solo podrá repetir una vez en toda la etapa, pero deben superar los objetivos de cada curso, en caso contrario promocionan y se garantiza un refuerzo y apoyo para que puedan superar el curso siguiente, sin embargo el número de alumnado por aula y la falta de recursos humanos en personal de apoyo no indican que esto pueda ser garantizado.

ARTÍCULO 11, 12 y 13 SOBRE EVALUACIÓN

Regula la Evaluación a través de “pruebas externas” que se realizarán para todo el estado por el Ministerio de Educación en los cursos 3º y 6º *con las características que establezca la Comunidad Autónoma y el Gobierno*. No especifica el tipo de evaluación aunque se entiende que será externa por tratarse de desarrollo autonómico del RD 126/2014 y de la LOMCE.

Por su puesto, se centra en las materias evaluables que son la Lengua y las matemáticas. La posición sobre estas pruebas se ha expuesto en las consideraciones generales por tratarse de un modelo de evaluación fracasado, que hará retroceder a España en el contexto internacional haciendo que el centro del trabajo docente sea la preparación de estas “revalidad” con un enorme perjuicio para el alumnado en el presente y en el futuro.

No obstante, y a pesar de las consecuencias nefastas de estas pruebas la la Consejería se reserva la posibilidad de regular otras pruebas similares de carácter específico para el ámbito territorial de Madrid. Esta competencia se la reserva mientras que la Consejería de Educación como reguladora y legisladora no se impone la obligación de realizar Planes de Mejora en los centros educativos donde los resultados de la prueba de 6º no sea satisfactorios como ya ha quedado expuesto en las consideraciones generales.

ARTÍCULO 14 – Tutoría

El texto de este artículo de una gran simpleza, llama la atención por la aparición de la expresión “grupo de maestros”. La denominación es demoledora hasta el punto de arrasar con toda la intencionalidad manifestada en otros apartados del currículo donde se expresa que el profesorado ha de

“trabajar en equipo”. **Grupo según la RAE es una** “Pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto, material o mentalmente considerado” mientras que “Equipo es grupo de personas organizado para una investigación o servicio determinado”. No se encontrará bibliografía actualizada de organización escolar pero tampoco de organización en otros ámbitos profesionales que utilice esta nomenclatura. Resulta escalofriante la falta de consideración hacia los docentes implicados y la ausencia total de conciencia de que los equipos docentes tienen la tarea común de sacar adelante un proyecto educativo. Una vez más, durante la lectura de este documento vuelve la pregunta ¿quién habrá escrito este texto? ¿habrá visitado algún centro educativo de primaria en alguna ocasión? ¿qué Mirada y consideración tiene sobre los maestros y maestras que realizan su desempeño profesional en la etapa de Primaria?

Artículo 16. Horario lectivo.

En este artículo, se indica que "de forma general" se adoptará el horario de los anexos. ¿Esos cuadros horarios son mínimos? Son de obligado cumplimiento? ¿O qué so *Según el texto que aparece aparece, no se cumple ni siquiera lo establecido por la LOMCE. No se recoge la idea de horario lectivo máximo. Así, En el punto 1 debería haber una redacción diferenciada para troncales y específicas. Por otra parte, El punto 2 parece situarse al margen de la normativa del estado ya que sólo puede modificar contenidos de las asignaturas específicas y ampliar los de las troncales.*

Artículo 17 Atención a la diversidad

Como se ha expuesto en la introducción no reconoce la medida de atención a la diversidad como un derecho de todo el alumnado, no distingue ni reconoce alumnado con NEEE, alumnado con discapacidad o alumnado con necesidades de compensación educativa, entre otros, Tampoco recoge medidas, acciones o recursos para desarrollar la atención a la diversidad. Es genérico y ambiguo dejando, de facto, fuera del currículo a decenas de miles de niños y niñas. Sin embargo, en una redacción tan general e inconcreta si clarifica que será la Consejería la que, en el ámbito de su competencia, adopte las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas. Esto resulta, como poco, chocante y puede querer expresar que la Consejería de Educación de Madrid no va a depositar ya esta tarea en los actuales en la actual red de EOEP

Artículo 18. Autonomía de los centros.

En este artículo, como autonomía de los centros figura la posibilidad de que los centros "complementen" y no "completen" como dice el R.D. 126/2014. Se asigna a los centros marcar los contenidos de las específicas cuando es la Comunidad de Madrid la que tiene que hacerlo y anexo III no lo hace.

La redacción tal y como aparece puede suponer que se conviertan en curriculares áreas que hasta ahora eran extraescolares. Aunque en el Artículo 18.3 se dice que "sin que se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para la Consejería", la realidad es que se abre una espita para que los centros privados tomen ventaja a través de diferentes mecanismos (consiguiendo conciertos más amplios o ampliando

el horario al profesorado sin pagarle más), y más asuntos que se plantearon en el grupo.

El texto de este artículo, explicita la intencionalidad de la Consejería de Educación de diferenciar normativamente a los centros públicos y a los centros privados concertados, de forma que los primeros no puedan poner en marcha iniciativas que desarrollen su autonomía pedagógica de forma que se pueda responder a las necesidades de su alumnado con agilidad y flexibilidad. En este sentido, algunas cuestiones que fundamentan esta prevención y el recelo las competencias que se da por igual a los centros a pesar de que las posibilidades de ponerlas en práctica son muy divergentes:

- *Determinar la carga horaria de las diferentes asignaturas.*
Resulta totalmente contradictorio dado que la Comunidad de Madrid establece la carga horaria y dota de recursos a los centros públicos ¿cómo la va a establecer el centro? En la práctica, no habrá ningún margen para cambios en los centros de titularidad pública porque la propia Consejería de Educación lo bloqueará a través de la denegación de plantillas y de autorizaciones.
- *Fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerá el trabajo en equipo y estimulará la actividad investigadora a través de la práctica docente.*

En este sentido, además de lo expuesto en lo relativo al contenido del artículo 14 sobre la tutoría, cabe recordar, que La Comunidad de Madrid desde 2008 restringe la formación permanente del profesorado: se elimina gran parte de la oferta y se restringe a otras entidades y organizaciones a los siguientes temas: inglés, nuevas tecnologías y matemáticas.

¿Cómo se favorecerá el trabajo en equipo y la actividad investigadora? Es imposible si no se crean, entre otros espacios, grupos de trabajo, seminarios, cursos de formación... Si se quiere hacer lo que se dice es imprescindible que se elimine esta restricción formativa para potenciar la formación permanente del profesorado para mejora y calidad de la práctica docente.

Adicional primera

La Consejería de Educación, al parecer, se propone mantener el agravio comparativo entre centros públicos que ofertan el Programa Bilingüe y centros privados concertados al darles distintas oportunidades y posibilidades de organizar el programa. Así, se mantiene lo que se viene rechazando desde hace años y que ha quedado reflejado en votos particulares presentados por los representantes de CC OO, estudios sobre el bilingüismo en Madrid o por lo manifestado de forma reiterada por los centros que no es otra cosa que la obligatoriedad para los centros públicos de que el alumnado cursos en las áreas social y natural (hasta ahora “cono” en inglés) mientras que para los centros privados es una cuestión opcional.

Así, los centros sufren un agravio comparativo y el alumnado, formado por niños y niñas que viven en una misma comunidad autónoma y un mismo país, discriminado en función de en qué tipo de centro haya elegido su familia escolarizarle. Circunstancia totalmente rechazable y contra la que habrá que seguir denunciando por el impacto que tiene en los procesos de enseñanza-aprendizajes de los individuos afectados y en los resultados de los centros.

Queda como mera declaración de principios, para la pública, la posibilidad de establecer la autonomía que se pregona en el art.18, en cuanto a cargas horarias de las áreas.

Adicional cuarta

La redacción de esta adicional es garantista. Parecería derivarse de su redacción que la enseñanza de la religión católica en centros madrileños corre peligro. Nada más lejos de la realidad, en este momento. Más bien al contrario la Consejería de una manera y otra se encarga de garantizar la presencia de profesorado de religión aunque no haya profesorado suficiente de otras materias o especialidades. Sin embargo, no se hace mención de cómo se garantizará la formación religiosa al alumnado de otras confesiones diferentes a la católica.

En Madrid se han perdido de cerca de 10000 puestos de trabajo en centros públicos a la vez que se ha incrementado la plantilla de profesorado de Religión. Con las políticas de austeridad esta situación se ha agravado. Este hecho junto a la falta real de horario suficiente en la Etapa de Primaria para impartir las materias fundamentales para garantizar una educación integral es imprescindible cuestionarse la situación de la enseñanza de la Religión. Para ello habrá que cuestionar, desde luego, los Acuerdos con la Santa Sede y plantearse que las familias que eligen que sus hijos o hijas cursen religión puedan tener garantizado ese derecho pero de forma que se concrete en una oferta de la asignatura de la religión fuera del currículo básico y fuera del horario lectivo.

Resulta chocante pero, sobre todo, muy poco justificable que se saque del horario escolar la enseñanza artística (plástica y musical) para que se desarrolle en actividades complementarias o extraescolares o se proponga usar el recreo para poder desarrollar el currículo de Educación Física y ni siquiera se contemple la posibilidad de sacar la religión católica del currículo y del horario lectivo. Es imprescindible iniciar el debate social para que esta situación cambie. La racionalidad de las cosas va en otra dirección totalmente contraria. La educación religiosa forma parte del ámbito de lo privado de las familias y no puede seguir condicionando la organización curricular y los proyectos educativos de todos los centros hasta el punto de no tener profesorado suficiente o el tiempo necesario para las asignaturas fundamentales con motivo de garantizar la enseñanza de la religión católica.

Adicional cuarta

A través de esta adicional, y en este Decreto, se cambian de manera radical las condiciones en las que los centros públicos recibirán cada año las cantidades que los Presupuestos de Madrid recojan para su financiación. Por una parte, esta no es la forma de hacerlo porque ni es la normativa adecuada ni se justifican las razones para hacer este cambio. Por otra parte, y en cuanto al contenido sitúa a los centros públicos en una situación más precaria aún para cometer su funcionamiento y poder hacer frente a las necesidades básicas de funcionamiento con agilidad y efectividad.

ANEXO I HORARIO

En general, como ya se ha dicho, se trata de una propuesta con falta de fundamento pedagógico y psicológico-evolutivo. Muestra ausencia de rigor didáctico y falta de realismo lo que se muestra en la ausencia de recursos que se destinarán y en las expectativas de logro que se plantean así como en los horarios. Manifiesta un claro desequilibrio a la importancia dada entre asignaturas (áreas) y transluce una clara falta de confianza y respeto a la labor docente, como ya se ha expuesto.

En general y como ya se ha dicho, cabe destacar que *La Consejería podrá autorizar cambios sobre la distribución horaria y de contenidos del currículum*. Esta premisa sólo es viable en los centros concertados y privados, creando agravios comparativos entre los centros y vulnerando el principio de igualdad entre el alumnado, dejando libertad sólo a unos, ya que en la pública es imposible aumentar el horario.

Analizando la propuesta, agrupamos algunas consideraciones que ya se han expuesto en otros apartados pero que es necesario agrupar para hacer las consideraciones oportunas a este anexo

- La asignatura de música debe ser obligatoria, por la importancia que tiene en el desarrollo de la persona, y deberían dedicarse al menos 2 o 3 horas semanales. Por lo tanto es rechazable que a música se le reste una hora, en esta propuesta horaria, con respecto a la que tenía.
- No aparece ninguna hora dedicada a la educación artística (plástica y visual) Se contradice con el objetivo-j- “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” y con todo el desarrollo de contenidos, criterios de evaluación y estándares que presentan para el
- La Educación Física también pierde una hora, quedando en 1,5 horas semanales frente a las 2,5 que tenía.
- Se deberían dedicar 5 horas a la semana al inglés en todos los centros y para todos los niños y niñas independientemente que estudien en un centro bilingües.
- La asignatura de religión debería quedar fuera del horario lectivo obligatorio y fuera del currículo. Siendo imprescindible que si se oferta la religión católica se proceda de igual modo con el resto de religiones que estén presentes en la comunidad educativa de cada centro.

ANEXO II ASIGNATURAS TRONCALES

Consideraciones generales previas

El planteamiento de los contenidos es caótico. Las orientaciones metodológicas son anecdóticas (por su sistematización cantidad y calidad) y se contradicen. Se entremezclan con aspectos normativos que no deberían ir en el anexo

Por otra parte, desarrolla una competencia que no le adjudica la ley: *“concreta y distribuye los estándares de aprendizaje evaluables para cada uno de los seis cursos”*. Así, el borrador de Decreto, complementa los contenidos, concreta y distribuye los estándares de aprendizaje evaluables para cada uno de los seis cursos que conforman esta etapa educativa

Tras la lectura del anexo de cada una de las materias se concluye que no tienen unidad de criterio y que han sido realizadas por personas diferentes que no han seguido las mismas orientaciones. Entre otras deficiencias que presen este anexo, no queda clara la diferencia entre contenidos y estándares de aprendizaje

Así, mientras que en las orientaciones metodológicas de Matemáticas se afirma *“Los contenidos del bloque Procesos, métodos y actitudes en matemáticas no se formulan curso a curso pues los procesos, las actitudes y los métodos son esencialmente los mismos para esta disciplina desde la escuela hasta la enseñanza superior.”* (p.29-30) *y no se explicitan los estándares ni nada de nada; en lengua inglesa sí que se establecen estándares de aprendizajes para toda la etapa* pg.110-113.

Además en Ciencias Naturales y Ciencias sociales aparece una categoría no recogida en matemáticas, lengua, inglés “contenidos comunes” a todos los cursos respectivamente pg. 126, pg. 145. *Una cuestión significativa es que longitud total del texto los contenidos/estándares de Ciencias naturales se concreta en 12.844 caracteres mientras que la longitud total del texto de los contenidos/estándares de Ciencias Sociales: 21.255 caracteres. En definitiva falta de criterios comunes, ausencia de equilibrio y proporción, poco rigor en lo que respecta a la técnica curricular, gazapos y sesgo ideológico marcan los desarrollos curriculares contenidos en este anexo.*

Un comentario específico se hace necesario sobre los contenidos de todas las materias en 1ª de Primaria de forma que se hace un planteamiento que requiere que el niño a la niña que llegue a 1ª haya cursado Educación Infantil y esto, en el contexto actual, no es cierto para todos los niños y niñas de entre 5 y 6 años. Con este hecho, y al no garantizarse la Educación Infantil para todos y todas, la discriminación en función del origen se consagrará desde el primer curso al no contemplarse medidas de atención a la diversidad y no existir políticas de compensación a la diversidad que garanticen las becas y las ayudas para quien lo necesiten.

MATEMÁTICAS

La propuesta de currículo sigue la filosofía de que las matemáticas en la etapa de Educación Primaria consisten en un conjunto de técnicas, algoritmos y hechos que hay que ir memorizando, sin hacer hincapié en la comprensión de los conceptos básicos. Es por este motivo, que resulta una propuesta absolutamente obsoleta que mira hacia el pasado, que se presenta descontextualizada muy lejos del saber adquirido y los conocimientos en didáctica de las matemáticas. Por estos motivos y por las razones que se exponen a continuación, es necesario rechazar explícitamente la propuesta de currículo de matemáticas para la Educación primaria de Madrid.

Así, el borrador de decreto dice que, *“En el aprendizaje de las Matemáticas es importante no dejar lagunas ni dar nada por sabido y que ciertas cuestiones, como son las tablas de multiplicar, los algoritmos de las operaciones geométricas...deberán practicarse hasta conseguir que se conviertan en automatismos seguros, exactos y precisos”* De esta forma, el alumnado parece que tendrá que memorizar y automatizar pero sin comprender de forma que, de trabajar a sí, le resultará muy complicado o imposible aplicar esos conocimientos no estructurados a la resolución de problemas.

Estudios e investigaciones coinciden en que lo importante en matemáticas para que se de una verdadera “alfabetización matemática” no es la repetición de algoritmos y fórmulas sino la comprensión real de los números, operaciones... El alumnado se encuentra alfabetizado si sabe cuando hay que aplicar la operación y reconoce problemas en los que hay que aplicar dicha operación. En la vida cotidiana las “operaciones matemáticas” no se presentan de forma “aislada”. Lo que si aparecen de forma reiterada son diferentes situaciones o “problemas” que han de resolverse razonando para encontrar la solución y elegir la “operación” necesaria para llegar a la misma.

A modo de ejemplo, no tiene ningún sentido que se proponga el aprendizaje de las tablas del 0, 1, 2 y 5, en primero, antes de haber introducido el concepto de la multiplicación. Por otra parte, la experiencia demuestra que cuando se dedica tiempo a introducir la multiplicación, las tablas del 0 y el 1 son claramente superfluas. Resulta injustificable que el alumnado tenga que estudiar cinco tablas de multiplicar en primero, ya que en la edad que tienen los niños y niñas en ese curso, no tienen adquiridos conceptos como la “centración” o la “reversibilidad del pensamiento” hecho que dificulta la comprensión de las tablas.

Si se consulta el diccionario de la RAE se podrá comprobar que “conocer” y “saber razonar” no son sinónimos. La experiencia demuestra que primero hay que comprender para poder trabajar el pensamiento. Todo ello, evitando un ambiente de repetición mecánica algo totalmente contrario a lo que aparece en el borrador. Aunque, en realidad, no extraña al llegar al currículo de matemáticas tanto el que comprender les haya sido totalmente secundario, a quienes lo han redactado, cuando leemos la frase - también textual del borrador - donde nos dice que *la finalidad de la Primaria es preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la etapa secundaria.*

En el bloque de números y operaciones se propone para tercer curso el aprendizaje

de la multiplicación de números de tres cifras por otro de dos igual que en cuarto curso. Sin embargo, para la división, se propone en tercero aprender a dividir un número de seis cifras por otro de una y en cuarto sólo de cinco cifras. ¿Es esa la progresión estructurada y secuenciada de contenidos a la que se refiere el currículo? Se podrían poner muchos más ejemplos similares al anterior (la insistencia en introducir la proporcionalidad a partir de la regla de tres, una técnica que usamos muy pocos países y que genera conocidos problemas de aprendizaje; la introducción de fracciones en tercero y cuarto; el trato de la geometría; privadas. En 5º, para cálculo mental, no se entiende qué deben ser capaces los alumnos de realizar. ...).

En cualquier caso, las características del currículo de matemáticas hacen muy difícil la realización observaciones concretas, porque el problema es realmente de fondo. Por este motivo parece lo más adecuado remitirnos a algún ejemplo de currículo que esté considerando como un referente de por dónde se puede avanzar. Así, Singapur, conocido por sus excelentes resultados en todos los test internacionales, está también reformando su currículo, aunque de momento sólo para los cursos 1º y 2º. Allí hacen las cosas de otra forma bien diferentes como se puede comprobar en el enlace que se adjunta a continuación:

<http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/sciences/files/math-primary-2013.pdf>

LENGUA

Lo primero que hay que constatar, e que al parecer las personas que han redactado el currículo de Lengua de Primaria de la Comunidad de Madrid me parece que no se han leído el RD del BOE de 1 de marzo. La realidad, es que el texto que se presenta empeora, y mucho, lo que hay y empeora, y muchísimo, lo que ha salido en BOE el 1 de marzo. No resulta comprensible como siendo administraciones del mismo signo político pueden hacer cosas tan contradictoria.

Por otra parte, es preciso afirmar el rechazo a este desarrollo curricular. Si el currículo de Madrid, en Lengua, sale adelante, se habrá retrocedido unos 40 años en la enseñanza/aprendizaje de la Lengua y la literatura. Los niños y niñas odiarán leer, escribir... identificarán su Lengua con complementos, prefijos... Lo mismo o peor ocurre con el bloque de Literatura.

Para justificar estas afirmaciones se exponen las siguientes cuestiones:

1. El borrador de la Comunidad de Madrid desarrolla, simplemente, un bloque de contenidos. No existen ni objetivos ni estándares de aprendizaje. Abre así una brecha enorme entre la forma de desarrollar un currículo centrado en una metodología que debería desaparecer de una vez por todas y otra que se intuye y que puede aplicarse con el currículo que desarrolla el MECD.
2. Las pruebas de reválida, unánimemente rechazadas, impuestas a los niños y niñas de 6º las realiza el MECD para todo el Estado. En el currículo del MECD más del 70% de los estándares de aprendizaje sobre los que se realizarán las pruebas se dedican a expresión y comprensión oral y escrita. En el borrador de currículo de Madrid no es así.
3. En el currículo del 1 de marzo del MECD no hay ni análisis morfológico ni sintáctico. Madrid obvia este hecho y se decide a volver al pasado más rancio

actuando en dirección contraria al camino que sigue la enseñanza de la Lengua y Literatura Los niños y niñas de Madrid serán probable y desgraciadamente los únicos que tengan que distinguir los Complementos Directos en 2º de Primaria, Complementos Directos y Complementos Indirectos en 3º de Primaria, y así curso tras otro. Parece que no saben que estos aprendizajes a estas edades no les ayuda a comunicarse

Además, parece que no se han dado cuenta que en los estándares de aprendizaje de conocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia no hay nada de sintaxis El RD 126/2014 lo único que dice es “*utiliza una sintaxis adecuada en sus producciones escritas*” A pesar de que de la lectura se deduce, es preciso remarcar que especifica en sus *producciones* y en ningún caso habla de que deba reconocer CD, CI, CC... como se les pretende exigir en Madrid. Muy al contrario, en el borrador de Decreto de currículo madrileño se llena este apartado de sintaxis y morfología,

La conclusión que se saca de la lectura de este apartado es quien ha hecho esto no sabe, ni por asomo, qué es enseñar Lengua en primaria. ¿Es que no se ha pensado que el MECD al terminar 6º curso de Primaria no va a exigir nada de esto en sus pruebas pero, sobre todo pasar esa prueba de reválida porque no se podrá preguntar nada sobre ello?.

El desarrollo curricular es muy grave porque va a determinar la enseñanza de la Lengua y va a exigir a los maestros que dediquen meses y meses a enseñar esto, con un resultado previsible dada la edad del alumnado y su momento evolutivo. Solo cuando llegan a 4º de Secundaria puede hablarse algo de esto porque antes no son entendidos. Se trata de conocimientos abstractos, casi filosóficos, que son absurdos y ahora lo veo que empiezan en 2º de Primaria cuando un niño o una niña están muy lejos aún de alcanzar la abstracción de pensamiento.

4. En el borrador de Madrid se separan morfología y sintaxis y desarrollan aparte sus contenidos sin tener en cuenta las relaciones gramaticales. Es imprescindible enseñar gramática de esta manera y de forma intuitiva. No se puede parcelar en unidades lingüísticas, tal y como se hace en el borrador, porque como ya se ha dicho no se comprende a los 8 años.

Solo mostrando la gramática en el texto y de forma progresiva, pueden interioridad las estructuras gramaticales correctas, hacerlo al contrario es inútil. Muy al contrario ¿qué es lo que han hecho? ¿Dónde está la gramática del texto, dónde las relaciones gramaticales, dónde las relaciones pragmáticas-contextuales...? ¿No saben por dónde va en estos momentos el desarrollo de los estudios de la didáctica de la Lengua? Es que ni siquiera se demuestra saber lo que es la pragmática ni el contexto porque es un currículo centrado en contenidos abstractos e inservibles.

6. En 4º de Primaria los niños deben: *componer textos expositivos, textos narrativos (biografías, tebeos, diarios...), textos descriptivos... redactar cartas... elaborar noticias... elaborar instrucciones...cumplimentar formularios, encuestas... componer poemas breves...* Cabe preguntarse ¿en 4º de Primaria? ¿a los 8 o 9 años? ¿Ha pensado quien ha redactado el currículo de lengua qué formularios o qué textos expositivos... puede escribir un niño de esa edad?

Se ignora el proceso de la escritura. Este hecho resulta llamativo y llama de forma ineludible a recomendar a las personas que han escrito este texto a que lean algo

sobre pedagogía de la escritura para que sepan lo que es enseñar a escribir. Ignoran que escribir es un proceso. No mencionan la planificación, la redacción, la revisión ni la reescritura cuando, y sin ir más lejos, ya lo incluyen todos los libros de texto que se han quedado, incluso, obsoletos. ¿Pero qué experto en la enseñanza/aprendizaje de la Lengua ha podido obviar esto? De hecho, hay confusión entre los bloques de Comunicación Escrita: leer y Comunicación Escrita: escribir. Así, podemos encontrar en la pag-69. Desde el nº 16 al 22. contenidos de escritura aunque el epígrafe es de lectura: redactar...; amplificar oraciones, ...presentar con claridad y limpieza... Los mismos se repiten bajo el epígrafe de Escribir. Otra cuestión, para ilustrar la falta de rigor de esta propuesta ¿No hay propuestas para Comunicación escrita: leer, en tercer curso?

Lo que recoge el borrador de currículo de lengua se centran en el resultado de la escritura, como si a saber escribir se llegara casual o fuera una especie de "inspiración divina". Lo grave es que lo olvidan de cómo se desarrolla el proceso de la escritura justo en el momento en el que el niño o la niña está capacitado para aprenderlo, si es que se lo enseñan. Evidentemente este currículo de Madrid lo olvida, con lo que volveremos a tener los mismos resultados que venimos obteniendo.

7. Es preciso recordar, también, que incluso la introducción del área de Lengua del BOE 1 de marzo, en *"El bloque 4, Conocimiento de la lengua, responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua"* Pues bien, una vez más, en esta materia, el borrador de la Comunidad de Madrid hace lo contrario: utiliza los conocimientos lingüísticos como fin en sí mismos lo que parece apuntar a que se trata de una "decisión política" el situar el currículo de lengua de Madrid fuera del currículo del estado porque en otro caso de lo que se trataría es de un profundo desconocimiento del Real Decreto de referencia.

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

La propuesta de currículo de Ciencias Sociales que se presenta ha de rechazarse al contraste de los contenidos científicos que presenta y de la secuencia en la que los ordena. Los motivos para este rechazo son, entre otros, los que exponen a continuación

1. En primer lugar, es necesario resaltar que la planificación curricular que se presenta a dictamen no se correlaciona con el desarrollo evolutivo-cognitivo de los niños y niñas de estas edades, resultando impropios e inapropiados algunos contenidos para los cursos que se proponen.
2. El desarrollo curricular de esta materia está salpicado de incongruencias en el planteamiento de finalidades, de objetivos y contenidos. Así, Plantea como finalidad de las ciencias naturales *"la obtención de conocimientos mínimos para orientarse en la naturaleza y en las coordenadas espacio-temporales..."* y sin embargo no desarrolla el estudio y conocimiento del entorno y el medio ambiente en los contenidos hasta el 5º curso.

3. También presenta una absoluta vaguedad en los objetivos de la etapa referentes a las Ciencias Naturales, fruto, al parecer, de la improvisación y premura con la que se ha elaborado el desarrollo curricular: De esta manera recoge que deben *h) Conocer aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza; l) Conocer y valorar animales y plantas y adoptar modos de comportamientos que favorezcan su cuidado.*
4. Otro elemento que revela hasta que punto la propuesta es carente de rigor y de sistema es que no presenta objetivos acordes con los bloques en que divide la materia:
5. Tampoco plantea ningún objetivo referente al conocimiento del cuerpo, ni sobre el estudio de la materia y energía, ni sobre los medios científico-tecnológicos que propone para el aprendizaje.
6. No recoge en el catálogo de competencias una competencia propia del área como puede ser el conocimiento del propio cuerpo, quedando englobada dentro de la matemática -científico-tecnológica.
7. No es riguroso por desconocimiento o pretensión, a la hora de presentar el método científico como herramienta de trabajo en la materia: Así cuando dice *“base del trabajo científico: observación, análisis, crítica, contraste, reflexión, perseverancia, formulación de preguntas, confección de hipótesis, interpretación de datos y la experimentación”* Esto, cuando en la comunidad científica se proponen 5 procesos fundamentales en el desarrollo del mismo; La observación de los hechos; La búsqueda de datos; La formulación de hipótesis; La experimentación; La elaboración de leyes, teorías o conclusiones.
8. En el desarrollo curso a curso, presenta contenidos inadecuados y fuera del ámbito de la materia, a modo de ejemplo se exponen los siguientes:
 - En 1º en el bloque Ser humano y salud, en el apartado 5, conocimiento de uno mismo y de los demás, propone *“el desarrollo de ser capaz de analizarlos propios sentimientos y respetar los de los demás y asumirla responsabilidad sobre lo que se hace o se dice”*. Siendo este desarrollo más adecuado para trabajar en las sesiones de tutoría por su carácter socio-afectivo y conductual.
 - En 2º, *“Explicar las características de los grupos de animales invertebrados”*. La complejidad y diferencias de los distintos grupos de invertebrados, aconseja plantear este desarrollo en un momento posterior del desarrollo madurativo del alumno.
 - Similar es la situación, en 3º, la propuesta de clasificación y características de animales vertebrados e invertebrados.

- En 5º, dentro del bloque de seres vivos se introducen contenidos de ecología:
 - No se puede pretender transmitir al alumnado un concepto válido de ecosistema cuando no se han presentado de forma adecuada los conceptos y peculiaridades de los elementos que lo componen.
 - De igual modo, no hay una presentación clara de los 5 Reinos de seres vivos para poder entender con amplitud el concepto de Biocenosis o Comunidad –no comunidades- como principal elemento integrante del ecosistema.
 - Tampoco se presentan con anterioridad de forma adecuada los factores abióticos que conforman el Biotopo, la otra parte que junto a las relaciones alimentarias (tróficas), conforman el ecosistema en su totalidad. El sistema de construcción conceptual que se propone este desarrollo curricular, induce a errores conceptuales que el alumno va a arrastrar en su trayectoria académica.
- En 6º, se presenta la función de relación cuyo desarrollo plantea el estudio del “Sistema nervioso, neuronas y cerebro”. No se comprende por qué el resto del encéfalo no se estudia, pues tan importante es el cerebelo y el bulbo raquídeo como el cerebro.
 - Por otra parte, en el bloque de materia y energía, se proponen prácticas de investigación, no aptas para estas edades, por el peligro que entrañan como ocurre con la destilación propuesta para separar mezclas.
 - También hay que tener en cuenta que parte de los contenidos de la rama de geología perteneciente a las ciencias naturales, se ha transferido a la asignatura de geografía, como el estudio de rocas y minerales y las distintas partes de la Tierra.

CIENCIAS SOCIALES

En lo relativo al desfase de este desarrollo curricular con la edad del alumnado, el retroceso a al pasado en lo relativo a los contenidos seleccionados o la nomenclatura así como el desconocimiento que parece tener de la didáctica de las ciencias sociales y en particular de la Geografía y de la Historia los rasgos son similares a lo indicado en Matemáticas y en lengua.

Se aprecia una vuelta a la memorización más absurda y a la interpretación triunfalista y patrioterista de la historia de España. Articulándose el currículo a través de hitos y fechas historias que conforman el imaginario del nacionalismo español ultraconservador más recalcitrante. Se pretende una acumulación de contenidos que el alumnado de estas edades tendrá que recordar. Resultan excesivos pero, sobre todo, inadecuados a las edades, las características y las necesidades de los niños y

niñas de entre 6 y 12 años que estudian en esta etapa educativa. No se tiene en cuenta el saber científico sobre el desarrollo cognitivo y las edades cuando el ser humano empieza a comprender el “tiempo histórico” además de desatender en que momento del pensamiento se encuentra el alumnado de estas edades. De igual manera se obvia todo el conocimiento teórico y práctico de la didáctica de la geográfica así como de la didáctica de la historia.

La propuesta de currículo se propone que la “proximidad” al alumnado se concrete estudiando todas las etapas. Así, por ejemplo, se pide memorizar los nacimientos y desembocaduras de los ríos españoles como en nuestros tiempos; o se habla de la necesidad de conocer “la resistencia de Pelayo a la invasión musulmana y la batalla de Covadonga (cuya existencia cuestiona gran parte de las corrientes historiográficas).

La elección de personajes y hechos se trata de una visión de nuestra historia sesgada, acrítica y manipulada, que es lo más grave. Así el ideario partidista se puede reconocer en todo el borrador de desarrollo curricular de esta área y, fundamentalmente en la asignatura que se vuelve a denominar Historia. La presencia de la religión católica es reiterada. A modo de ejemplo, en 4ª se propone que el alumnado conozca el proceso de cristianización de la España romana o en 5ª de Primaria se puede encontrar que el alumnado habrá de “Reconocer el reino visigodo de Toledo y la importancia de la conversión de Recaredo al catolicismo en el año 589 durante el III Concilio de Toledo “.

En el siglo XIX, por poner otro ejemplo, se habla de la Guerra de Independencia y de sus “gestas y héroes” (Daoiz, Velarde, Agustina de Aragón), pero se pasa de ahí a la Restauración, identificada como la época de la “modernización de España”. Nada se dice (habrá que suponer que los libros de texto sí lo recogerán) de sesenta años de lucha entre los sectores partidarios de mejorar la situación de nuestro país y su pueblo (liberales o progresistas) y la de quienes querían mantener los privilegios de los poderosos a toda costa (absolutistas). En el mismo orden de cosas, en el siglo XX se incorporan las Guerras mundiales, la Guerra Civil y el franquismo pero se omite la II República o la transición.

En cualquier caso, y expuestas las graves insuficiencias de el currículo de ciencias sociales y, en especial del desarrollo de Historia lo que resulta desde todo punto de vista incomprensible y, a la vez, inaceptable es que se haya presentado un texto que contenga “gazapos” y errores de bulto en los mismos hechos históricos que se pretende que el alumnado memorice. A modo de ejemplo, se puede mencionar que en la página 143, en el punto 4.2., se enuncia que el alumnado ha de “identificar 1898 como el año de la emancipación de la América continental, cuando es generalmente sabido que dicha fecha se corresponde a la pérdida de Cuba, Filipinas y Puerto Rico. Todas estas circunstancias hacen de esta propuesta curricular algo lamentable que sólo se justifica desde el sesgo partidista y las “obsesiones” de la derecha española por reescribir la historia sin que esto nada tenga que ver con como aprende el alumnado de primaria, que necesita saber y que ámbitos del desarrollo cognitivo puede desarrollar a través del estudio de la Geografía y de la historia.

ANEXO III ASIGNATURAS ESPECÍFICAS

VALORES SOCIALES Y CÍVICOS

Se trata de una asignatura específica con un contenido muy largo, muy genérico y muy poco detallado. Su naturaleza es ambigua por lo que parece que se va a convertir en más cajón desastre. Aunque, fundamentalmente parece que se quiere trabajar aspectos de la personalidad muy importantes para todo el alumnado.

Resulta cuestionable, para muchos profesionales que esta asignatura tenga por objeto ayudar a reflexionar sobre los pequeños problemas de la vida. Por otra parte, al concretar tanto los contenidos se realiza una concreción muy reduccionista. A modo de Ejemplo, no se puede reducir la democracia a la Constitución sino que hay que trabajar otros documentos (Declaración Universal de los Derechos Humanos del 48 y otras constituciones u otros modelos políticos del entorno)

En este caso tampoco especifica cómo se organizarán y distribuirán los contenidos y lo deja sujeto a el desarrollo de un nuevo documento. El texto es confuso y farragoso y se presta a confusión.

Esta asignatura tiene el mismo horario que la Religión. Los contenidos de Valores Sociales y Cívicos son importantísimos para que el alumno aprenda a valorarse, a conocerse, y así poder interactuar con los demás mediante el respeto, el trabajo en equipo... Por lo que no se entiende que no se imparta esta asignatura para todo el alumnado., de forma que quien estudie Religión católica no verá los contenidos que se incorporan en la materia Valores Sociales y Cívicos. De forma que la educación troncal en ciudadanía no se garantiza tal y como exigen las recomendaciones internacionales. Algo absolutamente rechazable y que CC OO ha llevado a los Tribunales Europeos.

EDUCACIÓN FÍSICA

Hay varios aspectos a tener en cuenta con el nuevo currículo de primaria de la LOMCE y que cambia la configuración de esta asignatura. Por una parte, el horario que se pierde en detrimento de otras materias troncales, específicas, específicas optativas y de libre configuración autonómica, relegando a la educación física al conocido y equívoco estatus de "María", la inclusión de establecer en los recreos el fomento de la actividad física y deportiva, los programas deportivos de centros secuenciados por niveles educativos que introducen contenidos que sólo podrán desarrollar aquellos centros privados concertados o localidades que disfruten de instalaciones adecuadas. Por estas razones rechazamos el lugar al que se relega a la Educación Física en el currículo de Madrid y el desarrollo curricular que se hace de esta materia. En este sentido, se exponen se desarrollan y justifican cada uno de los puntos a continuación.

1. Pérdida progresiva del horario de Educación Física y pérdida de empleo

Con el currículo de primaria de la Comunidad de Madrid en la LOE se realizaron diferentes horarios semanales para los centros *no bilingües* y *bilingües*, sustrayendo en estos últimos horas de Educación Física para incrementar el horario en Inglés. Así, con el bilingüismo las tres sesiones semanales se convirtieron en 2 horas en 1º y 2º y 1,5 horas entre 3º y 6º. Mientras que en los centros no bilingües correspondían 3 horas entre 1º y 4 y 2,5 en 5º y 6º).

Con el borrador de currículo de la Comunidad de Madrid de la LOMCE se materializa y se incrementa en los centros bilingües la pérdida de horario de Educación Física, con el establecimiento de 1,5 horas para toda la etapa. En los centros no bilingües el horario pasaría de forma general para toda la etapa a 2,5 horas en todos los niveles.

En conclusión, en los centros bilingües hay una pérdida de una hora de educación física respecto a los que no tienen programa y en los centros no bilingües se pierde 1/2 hora de 1º a 4º respecto a la anterior norma. Todo esto implica:

- Pérdida de horas de Educación Física para todos los centros especialmente para los bilingües desde la instauración de este programa hasta la LOMCE.
- Pérdida de empleo ante esta disminución horaria y que habría que cuantificar.

2. Consideración de Educación Física como asignatura específica y consecuencias

Con la LOMCE y el RD 126/2014 de currículo de primaria, la Educación Física pasa a la consideración de asignatura específica, lo que conlleva que cada comunidad autónoma tiene libertad para decidir muchos aspectos importantes del área, entre ellos el número de horas de clase a la semana. Así la Consejería de Educación, en el uso de sus competencias, reduce las horas de esta materia.

Investigaciones y estudios como el estudio europeo de *Políticas y Prácticas de la Educación Física en la Unión Europea*, advierten del error que supone la reducción de horas del área de Educación Física, debido a que repercute directamente en el aumento de la obesidad y el sedentarismo de la población a corto plazo, siendo ambas enfermedades, según el Ministerio de Sanidad español, como las epidemias del siglo XXI en la Unión Europea.

Además, es preciso recordar que en las estrategias españolas de fomento del deporte en edad escolar que recoge el estudio de Eurydice, se marcaban como objetivo *“alcanzar y consolidar unos mínimos horarios que aseguren una práctica de actividad física y deportiva recomendable entre la población en edad escolar”*. Este tipo de recomendaciones las encontramos también en las estrategias marcadas por el Consejo Superior de Deportes en el *Plan integral para la actividad física y el deporte*, de 2010.

Del mismo modo, siguiendo las Directrices Internacionales de Actividad Física de la Unión Europea y las Recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud sobre Actividad Física y Salud, en su programa 3 sobre *Actividad física y Deporte Escolar*, aporta una serie de medidas a las administraciones competentes con el objetivo de potenciar la Educación Física como el pilar esencial para conseguir la creación de hábitos saludables y luchar con el sedentarismo y la obesidad infantil en España. Concretamente, estas recomendaciones se concretan en las medidas explicitadas en el documento *Mejorar la Educación Física Curricular y Proyecto Deportivo de Centro con las que se pretende transmitir a las administraciones competentes la necesidad de aumentar y organizar la práctica deportiva curricular*.

En definitiva, de forma general, numerosos estudios, así como organismos internacionales vinculados con la salud y el desarrollo de la infancia y la juventud, certifican que la práctica regular de deporte o actividades físicas comporta beneficios que contribuyen al bienestar de las personas en los ámbitos físico, psíquico y social. La mejora de las habilidades motrices y de las capacidades condicionales; la reducción de los factores de riesgo o el control de determinadas enfermedades tanto físicas (asma, obesidad, cardiopatías, diabetes,...) como psíquicas (depresión, ansiedad, estrés,...); la adquisición de hábitos saludables (posturales, higiénicos, alimentarios,...); la integración y la cohesión social (fomenta un modelo inclusivo de convivencia en la diversidad, de respeto a la diferencia); la formación en valores como la solidaridad, la tolerancia, la confianza en uno mismo, la superación personal, etc., son aspectos que a partir de la práctica de actividad física contribuyen a mejorar la calidad de vida.

Por otra parte, debe resultar muy sorprendente para los redactores de este borrador de currículo, pero en los países con mejores resultados en el informe PISA se dedica más porcentaje de tiempo escolar a la Educación Física. En España con un 8% del horario en primaria y un 6.6 % en secundaria, alcanzamos un 7.3^o de medida del horario dedicado a Educación Física frente a 11.8 en Francia, 8.9 en Alemania o 8.1 en Finlandia. (Fuente: European Commission-Eurydice:"Recomended annual taught time in full-time compulsory education Europe 2009-2010"). Con esta reforma curricular en Madrid bajaremos más aún de las medias de los países de nuestro entorno

Por todo lo expuesto, está suficientemente refrendado el considerar de máxima importancia que toda la población pueda acceder a una práctica físico deportiva de calidad y, muy especialmente, se tiene la voluntad de que los niños disfruten de buenas experiencias relacionadas con la actividad física y el deporte, ya que de esta forma se potenciará la adherencia a la práctica deportiva a lo largo de toda su vida, contribuyendo así a la lucha contra la obesidad infantil

3. Importancia de la educación física para el desarrollo integral

El paupérrimo preámbulo de la materia de Educación Física del borrador del currículum le confiere a esta materia una serie de objetivos y contribuciones dándole especial relevancia a la práctica deportiva sin un análisis crítico de la percepción social del deporte en cuanto a planteamientos competitivos, restrictivos y selectivos del mismo. Así, en el preámbulo se limita a:

- el desarrollo de las capacidades motrices.
- la adquisición de hábitos saludables y de conducta.
- la practica de actividades físicas, deportivas y artísticas.
- la educación en el cuidado de la salud y de la seguridad.
- conocer mejor su propio cuerpo y asumir riesgos de forma controlada.
- La practica deportiva contribuye a la educación de la responsabilidad y de la autonomía personal, desarrolla la confianza en uno mismo y la fuerza

de voluntad, fomenta el valor del esfuerzo y de la superación personal y contribuye a desarrollar el respeto a las reglas del juego y a los demás.

No se tiene en cuenta o no se da relevancia a diversos aspectos cruciales de esta materia para la etapa. La Educación Física incorpora a la Educación Básica conocimientos, destrezas, capacidades y actitudes relacionadas con el cuerpo y la actividad motriz que inciden directamente en el desarrollo integral de la persona, en su salud, su calidad de vida y su desarrollo cognitivo, relacional y afectivo.

Se echa de menos que no se ponga énfasis en la importancia de la Educación Física para la educación integral y la multiplicidad de funciones que tiene y que no aparecen:

- La integración y la cohesión social (fomentando un modelo inclusivo de convivencia en la diversidad, de respeto a la diferencia)
- La formación de valores como la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la diferencia de género...
- La creatividad y uso del lenguaje corporal para transmitir sentimiento y emociones que humanizan el contacto personal.
- El trabajo coeducativo y cooperativo.
- El juego como elemento vertebrador y natural en esas edades para desarrollar al alumno de forma integral y explorar en su forma más natural el medio que le rodea.

Del anterior currículo de educación física desaparecen estas consideraciones importantísimas en la concepción de la Educación Física Escolar y empobrece el marco del área en el borrador del currículum que se limita a establecer una visión reduccionista y simplista de este área.

No aparecen o se difuminan cuestiones tan importantes como :

- "Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en la asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas."
- " El juego y las actividades físico-deportivas son útiles como herramienta de integración social y de reeducación de problemáticas sociales graves. De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal."

- "La práctica deportiva, tal como se entiende socialmente, corresponde a planteamientos competitivos, selectivos, restrictivos, que no siempre son compatibles con la intención educativa del currículo. Para poder compatibilizarlo es necesario darle un carácter abierto para todos, desvinculado de diferencias de género, nivel de habilidad y de otros factores de discriminación, y entender que es un medio para adquirir unos valores diferentes a los que le son atribuidos. "
- "También es necesario relativizar los resultados obtenidos: marcadores, puntuaciones, etc., de forma que constituyan un factor de motivación y no una finalidad en si mismos."
- "la actividad física y deportiva aporta en otros aspectos, se ha de tomar una consideración especial a esta faceta social que afecta aspectos tan trascendentales como la capacidad de cooperación, de trabajo en equipo, de responsabilidad, de respecto a los adversarios, de aceptación de normas, etc."
- "La estructuración de los contenidos refleja cada uno de los ejes que dan sentido a la Educación física en la Educación Primaria: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y la educación para la salud."
- Tampoco establece la relación que si aparecía en el anterior currículum con las diferentes competencias y que le otorga ese carácter integrador.

4. Fomento de la actividad física y práctica deportiva en tiempo recreo y extraescolar

El potenciar la Actividad Física y la práctica deportiva en el tiempo de recreo parece *"un brindis al sol"* y un *"apaño"* improvisado que establece este borrador ante la premisa que se recoge en el RD 126/2014 de currículo de Primaria de que es sumamente importante la actividad física diaria. No establece como se va a llevar a cabo y puede suponer un cambio en las condiciones laborales del personal de Educación Física.

Reducir horas bajo el pretexto de que las extraescolares pueden suplirlas es ignorar la triste realidad de que muchas familias carecen de recursos económicos para pagar esas actividades, es una forma clara de promover políticas que agudizan desigualdades sociales. incoherentes con el carácter obligatorio de educación básica para todos y para todas.

Por otro lado, tampoco son comparables las actividades extraescolares o el tiempo de recreo, con la clase de educación física, ya que esta supone un estímulo curricular, intencional y evaluable dirigido por un profesional.

Desde el punto de vista de la educación integral, la educación física aporta un estímulo significativo y de calidad al alumnado, que le va a permitir crear hábitos de vida saludable y actividad física a medio y largo plazo. Estos aspectos no se pueden nunca comparar con tiempos libres dentro del horario escolar, como es el recreo, o con las actividades extraescolares, carentes de currículo educativo.

Por otra parte, la realidad demográfica de las distintas zonas de la Comunidad de Madrid tampoco concede la misma facilidad a todos sus habitantes para la realización de este tipo de actividades extraescolares, siendo las zonas urbanas y pobladas las más favorecidas en detrimento de las zonas rurales. Por tanto el deseo de que las actividades deportivas se realicen fuera del horario lectivo en muchos casos será una auténtica quimera.

5. Programas deportivos de centros e inclusión de contenidos discriminatorios y estándares de evaluación poco alcanzables.

En primer lugar no queda claro si este programa va dirigido a impartirse dentro o fuera del horario escolar, en los recreos, dentro del área de educación física o compartido con otras áreas.

Por otra parte, en relación a los contenidos, aunque hay ayuntamientos de algunas localidades que ofertan actividades de natación a sus centros educativos y que cada maestro o maestra incluye dentro de las unidades didácticas del área. Sin embargo, no todos los centros educativos y zonas de la comunidad de Madrid disponen de medios materiales para la realización de estas actividades. La discriminación que supone establecer con carácter general la natación en los programas deportivos de centro parece que tiene la intención de promocionar y hacer marketing de aquellos centros privados concertados que si disponen de esas instalaciones dentro de su propio complejo educativo y así anunciarlo dentro de este nuevo programa deportivo de centro que quieren poner en marcha en Madrid.

Por otro lado, y a modo de ejemplo, un ejemplo ,en cuanto a los estándares de evaluación sobre primeros auxilios que dice "Explica y reconoce las lesiones y enfermedades deportivas más comunes, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios." parece que lo han sacado de la evaluación de la carrera de enfermería o medicina. ¿Cómo va a poder un alumno o alumna de 6 a 12 años saber que tiene que hacer para no romperme el ligamento cruzado anterior de la rodilla (lesión muy común en deportistas), reconocer que alguien tiene esa lesión (sin una resonancia magnética, único medio que lo detecta), y una vez detectado realizar primeros auxilios?. Es absolutamente incomprensible. Lo peor es que se podrían poner muchos ejemplos similares a los que se han seleccionado.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los proyectos de centro sobre artística, al igual que se ha expuesto en la Educación Física, parecen más orientados a dar cobertura a las extraescolares de los concertados que a garantizar un currículum integrado e inclusivo. Es preciso señalar, además, que en estas materias han desaparecido los objetivos. Por otra

parte, no explica – en algún sitio - si la educación artística se divide en música y en plástica en ningún sitio. Resulta muy chocante, que al final se den unas orientaciones para escuchar música, que tiene que tener un carácter eminentemente práctico y luego se hable de criterios y estándares para toda la etapa. Realmente no se entiende pero además es algo cuestionado por los profesionales y expertos en la materia.

PLÁSTICA

1. La enseñanza de las artes plásticas deberá tener un carácter práctico

¿En una sesión a la semana? Se tendrá que hacer en casa porque si hemos restado una hora a la educación artística, es inviable que tenga carácter práctico con 45 minutos a la semana.

2. Fotografía: realiza fotografías, utilizando medios tecnológicos, analizando el encuadre...

¿Con qué cámaras? ¿Van a dotar a los centros de estos medios tecnológicos? Es inviable realizar estas actividades sin recursos materiales. Se contradice con la realidad.

3. Este currículum está lleno de incongruencias

A modo de ejemplo, la Importancia del dibujo geométrico desde hace mucho en primaria, en un bloque separado y ocupando un tercio del currículum y en el que no aparece ni el mínimo resquicio para poder trabajar la creatividad, convertido tan solo una mera destreza instrumental. Pero luego, sí se puede leer, leer que está ahí para: "desarrollar desde el punto de vista gráfico, los saberes adquiridos desde el área de matemáticas"

Educación Musical

En primer lugar, es preciso remarcar el rechazo total a el papel al que ha decidido relegar la Consejería de Educación la Educación Musical. Las razones y consideraciones que han llevado a esta posición se desgranar a continuación a través del análisis de las afirmaciones que se hacen en el borrador de desarrollo curricular para la enseñanza de la música en Madrid.

1. La forma más natural de hacer música es el canto

La forma más natural no es el canto. Quizás lo que hayan querido decir que la voz es el instrumento natural por excelencia. Pero esta afirmación que se hace en el currículum no es cierta. A modo de ejemplo que sirve para matizar esta afirmación, se ha de señalar que se olvida quien haya redactado el borrador de currículum de la percusión corporal dado que el cuerpo es un auténtico instrumento musical.

Otro elementos que ponen en cuestión esta afirmación es la inexistencia de referencias al ritmo. Dalcroze, consideró el ritmo como organizador de los elementos

musicales. “El ritmo es movimiento”, “el ritmo asegura la perfección de las manifestaciones de la vida”. En el currículum no habla de ritmo, siendo este el elemento básico de la música. De hecho, sólo lo menciona en 3 ocasiones como parte de actividades.

2. Coro: exige disciplina y esfuerzo

Se pretende sustituir la ludicidad por la disciplina y el esfuerzo. Otro punto más que favorecerá el fracaso escolar, que es lo único que favorece la LOMCE.

3. Fomentar grupos corales

Con el planteamiento horario del currículum, no se puede fomentar un grupo coral porque no es viable ya que se tiene una sesión a la semana. No da tiempo y además hay otros contenidos que el propio desarrollo curricular madrileño propone para el aprendizaje de la música.

Así, y a modo de ejemplo, merece la pena que prestemos atención a las siguientes cuestiones. En el anexo de borrador de decreto se habla de la práctica del canto, en *"un pequeño repertorio de canciones"*. Luego habla de *"cantar cuidando la entonación, el ritmo, la voz, la respiración y la articulación de las palabras"*. Es decir, se trata de enseñar y de aprender, técnica vocal que no se aprende en *"dos medias horas"* y menos con ese repertorio mínimo de canciones.

Para aplicar métodos pedagógicos como el Kodály o el Ward, se necesitan muchas horas. No sólo el aprendizaje puede apoyarse en el mero hecho de cantar, hay que trabajar aspectos técnicos de manera individual y colectiva y luego el repertorio que debe ser lo más extenso posible de acuerdo a las edades y las capacidades de los niños y de las niñas.

Así, se habla de coros sin conocer el tiempo que se necesita para realizar esta actividad. Con el horario que, en el mejor de los casos, se destinará a música no hay tiempo para ello. Todos los expertos y profesionales coinciden que, con el tiempo que se va a destinar en la primaria a la música, se pueda conseguir algún resultado reseñable. Por supuesto, de cantar a varias voces ni se contempla. De la lectura sosegada se podría deducir que la Consejería de Educación esté amparando la posibilidad de que el profesorado y el alumnado haga *horas extra* fuera del horario lectivo si se quiere conseguir algún tipo de resultado musical.

Por último añade la asistencia a conciertos y la elaboración de actos musicales dentro del centro. Y yo vuelvo a repetir que si no hay un compromiso por todas las partes implicadas en los centros de permanecer estudiando y ensayando fuera del horario lectivo, todo lo anteriormente citado queda en una mera excusa y en un limbo musical en el que no es posible dar una educación de calidad.

Resumiendo, está recogido el canto, la práctica instrumental en 10 palabras y las audiciones. Y yo me pregunto, en dónde están recogido el lenguaje musical. Esto me parece muy grave. Voy a poner un símil literario muy sencillo. Es como si un alumno tuviera que leerse el Quijote y no conociese las letras, los signos de puntuación o la diferencia entre un cuento y un poema. Es realmente grave este "lapsus".

Tampoco especifica de que instrumentos se debe tener conocimiento. Así será muy

fácil omitirlos todos y, si se realiza alguna audición en el centro, que el trabajo instrumental lo hagan los niños que asisten a Escuelas de Música o a Conservatorios con el fin de cubrir el expediente. Se pierde así la esencia de las ideas que tenían los grandes pedagogos al elaborar sus métodos: acercar la música a todos los niños y niñas, que ésta no fuera un privilegio sino un derecho fundamental dentro del desarrollo y la educación del alumnado.

Para eso se deben ampliar las horas, restando por ejemplo de religión.

4. Educación Musical:

Se apoya en un pequeño repertorio de canciones. No se justifica que se limite la educación musical a un pequeño repertorio de canciones.

Por otra parte, obvia el lenguaje musical: convencional y no convencional

5. Practicando algunos instrumentos

¿Qué instrumentos? ¿Melódicos, de percusión...?

No especifica nada y para practicar instrumentos deben estar en el aula.

A modo de ejemplo, cabe preguntarse si a a haber instrumental Orff .Posibilita hacer música en grupo, crear nuevas formas y tomar consciencia de los diferentes elementos musicales, con calidad tonal.

Obvia la facultad creativa que se manifiesta con la improvisación.

Es incomprensible, y resulta una falta de consideración y respeto hacia los menores, que el currículum haga este tratamiento de la práctica instrumental. Puesto que es necesario que el niño o la niña participen en la composición de melodías, acompañamientos y diálogos musicales en grupo. Siendo como es, además, se iniciar en el aprendizaje de instrumento melódico.

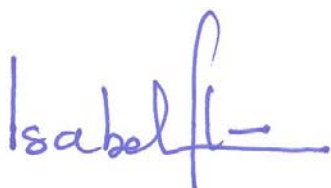
A modo de conclusión, y para seguir fundamentando el rechazo a este desarrollo curricular, complementamos la argumentación realizada con las siguientes cuestiones:

- Parece como que quien ha escrito el currículo no sabe de música, para qué sirve, su metodología, sus componentes...
 - La propuesta no se corresponde con la realidad
 - Esta propuesta no es posible de llevar a cabo porque materialmente falta tiempo.
 - Es incomprensible que se base en fomentar grupos corales dejando al margen la audición activa, la danza, la práctica instrumental, la creación...

- Olvida elementos básicos: ritmo, dramatización, danza, audición activa, improvisación, creatividad, ludicidad, instrumentación melódica, aprendizaje participativo, globalización, cooperación...
- No se ha tenido en cuenta el saber de y la experiencia de la didáctica de la música. Motivo por el cual no se han considerado ninguno de los métodos pedagógicos musicales existentes.
- Se olvida de metodología activa y participativa: el alumno/a ha de ser protagonista de su propio aprendizaje.
- Obvia la necesidad de que la escucha sea activa.
- No aparece el carácter lúdico de la música.
- Se olvida de la improvisación: La improvisación no es sólo un medio del cual dispone el profesor. La improvisación es un objetivo de aprendizaje. El desarrollo de la imaginación y de la creatividad será estimulado en los alumnos de todas las edades. Al mismo tiempo, ésta permitirá ejercitar otras competencias como la atención, la concentración y la memoria. A través de la improvisación musical y corporal se incitará al alumnado al descubrimiento de su propio lenguaje artístico.
En su artículo «L'éducation par le rythme» (Jaques-Dalcroze, 1909), define las cualidades indispensables del músico: [...] *la fineza del oído, la sensibilidad nerviosa, el sentimiento rítmico es decir, el sentimiento justo en las relaciones existentes entre los movimientos en el tiempo y los movimientos en el espacio- y, finalmente, la facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas.*
- Con esta Educación Musical que plantea en este desarrollo curricular madrileño que profundiza en los desarrollos del RD 126/2014, perdiendo por completo, el carácter motivador de esta materia.
- No se desarrollará la creatividad tal y como está planteada la enseñanza de la música en el currículum
- 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 tienen en cuenta lo dicho por:
 - Edgar Willems: «*La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla las facultades humanas*». Igualmente, contribuye al desarrollo de la socialización del alumnado.
 - **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

- **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.”
- **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 típico de un colegio público estadounidense.
- Doctora Frances 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.
- **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.
- **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.
- 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.
- **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’. Los 8 tipos de inteligencia que propone Gardner son: lingüístico-verbal, lógica-matemática,



Fdo. Isabel Galvín Arribas



DOCUMENTOS ANEXOS