

## europapress.es

# El Gobierno aprueba el cese de la secretaria de Estado de Educación

Madrid 29 mayo 2015. EUROPA PRESS.-

El Gobierno ha aprobado este viernes en Consejo de Ministros el cese de la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, que ocupará el cargo de directora general adjunta de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), según han confirmado a Europa Press fuentes gubernamentales.

Así lo ha anunciado la vicepresidenta del Gobierno, Soraya Sáenz de Santamaría, en la rueda de prensa posterior a la reunión gubernamental, durante la que ha agradecido a Gomendio su labor en el ministerio. "Tenemos que agradecerle su labor en una legislatura en la que se han llevado a cabo importantes reformas", ha subrayado.

Después de tres años y cuatro meses al frente de este departamento, Gomendio se marcha "orgullosa" de las reformas aprobadas en esta Legislatura, tal y como dijo a los medios tras conocerse su nuevo destino. Considera que su nombramiento supone un "enorme respaldo" de esta organización internacional a los cambios "fundamentales" que ha llevado a cabo el Gobierno en materia educativa durante esta legislatura.

Detrás deja varias medidas que no han contado con el visto bueno de la mayoría de la comunidad educativa, que durante estos más de tres años ha protagonizado numerosas manifestaciones, huelgas y recursos en los tribunales.

La primera de estas iniciativas fue la derogación en febrero de 2013 de los temarios de las oposiciones docentes tres meses después de que se publicaran. El ministerio alegó que no respondían a las exigencias que requería el profesorado de la pública.

La medida más polémica vino con el 'decreto de recortes', aprobado en abril de 2012 --Real Decreto para la racionalización del gasto educativo--, que permitió a las comunidades autónomas aumentar la ratio de alumnos por aula, las horas del profesorado, los días para cubrir las bajas por enfermedad o incrementar las tasas universitarias, entre otras.

Después, el departamento de Educación endureció los requisitos académicos para el acceso y el mantenimiento de las becas y ayudas al estudio con un nuevo decreto, que también tuvo contestación en la calle de estudiantes padres, sindicatos. Los rectores protagonizaron un plante al ministro y su 'número dos' en el Consejo de Universidades en señal de protesta contra este decreto.

A estas medidas se sumaron los borradores de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que han contado con el rechazo de la mayoría de la comunidad educativa, unos porque consideran que se queda corta; otros porque creen que "invade competencias", es "clasista", elimina Educación para la Ciudadanía, introduce una asignatura espejo para Religión o las 'reválidas' con las evaluaciones al final de cada etapa, entre otras. La LOMCE se aprobó en diciembre de 2013 con el único apoyo del PP.

Cinco meses antes, la mayoría de los grupos de la oposición --excepto UPyD, UPN y Foro Asturias-- firmaron en el Congreso de los Diputados un compromiso para derogar la 'Ley Wert' en la próxima Legislatura. Además de padres, profesores, alumnos y grupos parlamentarios, las comunidades autónomas no gobernadas por el PP han mostrado su rechazo a la reforma educativa durante las reuniones de la Conferencia Sectorial de Educación. En el último encuentro, en abril de 2015, se levantaron de la mesa Cataluña, Asturias, Andalucía, Canarias y País Vasco por su oposición al borrador del real decreto que regula las evaluaciones de la LOMCE, antes incluso de que se iniciara el debate con los responsables del ministerio.

Otro de los decretos aprobados para la Universidad fue el llamado '3+2', que permite a los campus ofrecer grados de tres años y másteres de dos frente al actual sistema de cuatro años de grado y uno de máster. Esta medida ha sido criticada por los rectores y asociaciones de estudiantes universitarios.

## Los directores de instituto piden un año de prórroga en la aplicación de la Lomce

El Consell aún no ha aprobado el decreto que regula horarios, currículo, ordenación y evaluación

**RAFEL MONTANER | VALENCIA**

Una multitudinaria Asamblea de Directores de los Institutos Públicos de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Valencia, reunida ayer en el IES Lluís Vives del Cap i Casal, aprobó ayer por unanimidad solicitar a la Conselleria de Educación una prórroga en aplicación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (Lomce). La reforma educativa del ministro José Ignacio Wert entra en vigor el próximo septiembre en los cursos impares „1º y 3º„ de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en primero de Bachillerato. La petición de los directores se basa en el retraso del Consell en publicar el decreto único que debe regular la ordenación, los currículos, horarios y evaluación de la nueva ESO y Bachillerato Lomce. Fuentes del departamento de la consellera M<sup>a</sup> José Català niegan cualquier posibilidad de aplazamiento al señalar que la reforma Wert «es una ley orgánica estatal que la Generalitat está obligada a aplicar».

La Asamblea de Directores de ayer registró una afluencia «nunca vista», según fuentes de l'Associació de Directors Instituts d'Educació Secundària del País Valencià (Adies-PV). Al cónclave acudieron más de 120 directores, cerca del 70 % de los 183 institutos públicos de la provincia de Valencia. Conscientes de que el ministerio niega cualquier aplazamiento, la asamblea solicitó también por unanimidad que el citado decreto autonómico de la Lomce lo elabore el nuevo Consell surgido de las urnas de este domingo y «no un Gobierno de la Generalitat en situación de interinidad», destacan desde la asamblea.

El objetivo de los directores es que el nuevo Consell, contrario a la Lomce si nace de la mayoría de izquierdas salida de las urnas, regule aspectos del proyecto de borrador redactado por la actual Conselleria de Educación «como la oferta obligatoria de la asignatura de Religión, la optatividad de algunas materias y rectifique la supresión de asignaturas optativas de libre configuración», añaden las mismas fuentes.

### **Sin horarios ni oferta de materias**

También señalan que la demora de la conselleria en publicar el decreto «afecta al derecho de matriculación y elección de asignaturas del alumnado», cuyo proceso de solicitud de plaza en los centros públicos y concertados empezó este lunes y acaba el próximo 1 de julio. Es decir, actualmente los IES «no saben ni los horarios del próximo curso, ni la oferta de materias». Por ejemplo, la obligatoriedad de ofertar religión y otras dos optativas alternativas (Cultura Científica y Anatomía Aplicada) podría obligar a que los IES con jornada partida „todos los de la ciudad de Valencia„ tengan que programar clases una segunda tarde a la semana.

No obstante, la petición de que el decreto autonómico lo apruebe el nuevo Consell según fuentes del sindicato Stepv se va a cumplir por «falta de tiempo». Al elegir el Educación esta vía legal, el sindicato estima que no podrá publicarse hasta «dentro de dos meses, con lo que deberá de aprobarlo la nueva Generalitat». El borrador de decreto aún debe pasar por las mesas de participación social (sindicatos, Ampa, patronal de centros concertados...). A esto hay que añadir los preceptivos dictámenes que ha de emitir el Consell Escolar de la C. Valenciana, al Consell Jurídic Consultiu y a la Academia Valenciana de la Lengua.

**europapress.es**

**ANTE SU INCAPACIDAD DE DIÁLOGO Y CONSENSO CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

## **El PSOE llama al Congreso a derogar una a una todas las medidas de Wert**

MADRID, 29 May. (EUROPA PRESS) –

El PSOE ha llamado al Congreso de los Diputados a comprometerse con la derogación, "una a una", de todas

las medidas puestas en marcha a lo largo de esta legislatura por el ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert, según han informado a Europa Press en fuentes parlamentarias. Para ello, ha registrado una moción, consecuencia de la interpelación que mantuvo esta semana el portavoz de Educación socialista, Mario Bedera, con el ministro. En ella, el socialista le pidió cuentas sobre su gestión al frente del Ministerio en estos más de tres años y le preguntó "cuándo iba a marcharse", un aspecto en el que Wert no quiso ni pronunciarse.

El titular de Educación se dedicó a ensalzar cada una de las medidas puestas en marcha en estos tres años, y que los socialistas en esta iniciativa piden suprimir, y auguró que este 2015 iba a cerrarse con un descenso del 20% del abandono escolar temprano. Bedera, por su parte, le pidió que dejara de ponerse medallas sobre su gestión porque si no iba a acabar "como los antiguos mariscales soviéticos, de lado" (por el peso de los galones que se colocaban).

#### PETICIÓN SOCIALISTA

La moción del PSOE, que se debatirá previsiblemente la segunda semana de junio, insta al Gobierno, "a la vista de la incapacidad de diálogo y consenso del ministro con toda la comunidad educativa a lo largo de esta legislatura", a derogar la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), a garantizar el servicio público de educación en las escuelas públicas, a elevar las inversiones en educación para alcanzar, en ocho años, un gasto público equivalente al 7% del PIB.

Asimismo, quiere que se recuperen los programas de cooperación territorial, como el 'Educa3' o el PROA, para reducir los datos de abandono escolar temprano y lograr mejores resultados educativos, garantizar la universalización de la escolarización pública del alumnado de 3 a 18 años.

A su vez, quiere que se desarrolle un plan de impulso a la FP, que se supriman las tasas universitarias, se recupere "la beca como un derecho", se reduzca el importe de las matrículas y se facilite el acceso a las becas de los estudiantes universitarios, restableciendo los precios públicos anteriores a 2012.

Igualmente, el PSOE plantea la retirada del nuevo modelo '3+2' previsto en el decreto de enseñanzas universitarias y el que regula las enseñanzas de doctorado de 2011, además de que se recuperen las asignaturas de Educación para la Ciudadanía y Educación Ético-Cívica

## EL PAÍS

### Educación ofrece más personal al centro de la alumna que se suicidó

*Padres y profesores llevan dos años denunciando la falta de medios y plantilla en un centro con una orientadora para 1.200 alumnos*

ELISA SILIÓ / PILAR ÁLVAREZ Madrid 30 MAY 2015

La Comunidad de Madrid se comprometió ayer a "dotar de recursos personales" al instituto Ciudad de Jaén, en el que estudiaba Arancha, la adolescente de 16 años que se suicidó el pasado viernes. Fuentes de la consejería son más cautas y hablan de "estudiar las necesidades". El centro, en un barrio de la capital muy castigado por la crisis, apenas cuenta con una orientadora para 1.092 estudiantes (619 en 2008), a pesar de tener un alumnado problemático. Su director sigue suspendido, aunque la plantilla dice que cumplió el protocolo de acoso pero la inspectora no se lo llevó.

Educación, que ha negado hasta la fecha la falta de recursos materiales y profesionales, cambia su posición — muy discutida en el sector educativo— respecto al centro con esta llamada de la directora de secundaria, María José García Patrón. Aunque la consejería enmarca la "evaluación" dentro de un contexto habitual de fin de curso.

El jueves el viceconsejero de Organización Educativa, Manuel Pérez, se reunió con la asociación de padres y les emplazó a que hiciesen una lista de necesidades. En realidad este listado ya existe, se ha registrado varias veces, y es interminable: más espacio en las aulas (se han tenido que tirar tabiques para que quepan los alumnos), ventilación, dos policías tutores, un conserje, dos administrativos, menos estudiantes, educadores de animación "para evitar conflictos", un segundo orientador, más suministro eléctrico, papeleras, un gimnasio...

Desde hace dos años los padres, los alumnos y los profesores denuncian sus carencias e incluso llegó a haber manifestaciones y cinco paros a principios de curso. Entonces consiguieron un profesor a tiempo completo y otro a tiempo parcial, y el compromiso de que no seguiría llegando alumnos expulsados de otros centros durante el curso. Este compromiso nunca se cumplió y han sido recibiendo chicos.

Tras la muerte de Arancha, Inspección ha dejado al fin que se expulse a tres alumnos propios: dos involucrados en una violentísima pelea en marzo y otro que amenazó a una profesora con matarla con una ballesta. Además, han dejado el centro el agresor, su hermano y otra alumna que vejó a Arancha.

El martes Educación se defendía de las acusaciones de hacinamiento en el centro. "El Ciudad de Jaén tiene menos alumnos por profesor (12,1) que la media de institutos de Madrid (13,49), señalaban en nota de prensa. Y enumeraban que su departamento de Orientación cuenta con 19 personas, entre ellas una orientadora, tres profesores de apoyo al programa de educación compensatoria o dos enfermeras. La Unesco recomendaría cinco orientadores para un instituto de su tamaño y dificultades. Según la Consejería, tienen 11 profesores más que el curso anterior.

Comisiones Obreras recuerda que de los 90 profesores "14 son a tiempo parcial, algunos con un tercio de jornada, lo que supone una merma en las condiciones laborales y la atención a las necesidades educativas". Entre esos 1.200 alumnos, 44 presentan necesidades de compensación educativa —como Arancha y el menor—, 55 con necesidades educativas especiales y 10 con discapacidad motórica.

## **europapress.es**

### **El Gobierno 'colgará' los resultados de las evaluaciones en una nueva Web**

MADRID, 1 Jun. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte informará de los resultados de las evaluaciones externas de Primaria, ESO y Bachillerato en el nuevo portal Web sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), presentado este lunes por el subsecretario de este departamento, Fernando Benzo, y el director de Evaluación y Cooperación Territorial, José Ignacio Sánchez.

Sánchez ha señalado que la publicación de estos resultados "sería lo deseable", pues, a su juicio, "aportará una información muy valiosa". En concreto, ha dicho que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) establecerá indicadores comunes, a la hora de dar a conocer los resultados obtenidos en las evaluaciones, de manera que se publicarán "cuestiones muy genéricas" los de las evaluaciones de 3º y 6º de Primaria porque no dependen del ministerio.

Sin embargo, ha indicado que las del final de la ESO y Bachillerato, que serán necesarias aprobar para obtener el título, las diseña y el ministerio y, por tanto, éste "tiene acceso directo a los datos, calificaciones e incluso perfiles de desarrollo de las competencias de cada uno de los alumnos individualmente". "Ahí sí que tendremos todos los elementos para tener un mapa completo y estandarizado de los resultados en cada una de las comunidades autónomas, que trataremos de incorporar a la Web", ha apostillado.

Sobre el nuevo portal, el subsecretario de Educación, Fernando Benzo, ha indicado que responde al objetivo de dar una mayor "transparencia" a la Administración. "La LOMCE supone una profunda reforma del sistema educativo, que plantea incertidumbres y requiere un enorme esfuerzo pedagógico", ha explicado. Los principales canales de este portal están dedicados a explicar contenidos de la reforma educativa que aparecen bajo el título de 'LOMCE', 'Currículo', 'Evaluación', 'Autonomía de los centros', 'Formación Profesional', 'Mediateca', 'Comunidades Autónomas', 'Preguntas frecuentes'.

## **EL MUNDO**

### **Educación estudia requerir a Cataluña y País Vasco por 'inacción' en Primaria**

*La normativa de estas dos comunidades se aprobará en breve, 'pero es un año tarde'*

EFE Madrid 01/06/2015

El Ministerio de Educación está estudiando la posibilidad de presentar a **Cataluña** y **País Vasco** sendos requerimientos por "inacción" en relación con la tardanza en la aprobación de los decretos autonómicos de Primaria. Según fuentes ministeriales, la dirección del departamento está consultando a los órganos jurídicos del Ministerio.

El director general de Evaluación y Cooperación Territorial, **José Ignacio Sánchez**, ha indicado que la normativa de estas dos comunidades sobre esta etapa está ya muy avanzada y se aprobará en breve, "pero es un año tarde". De esta manera se ha referido, en rueda de prensa, a que la nueva Primaria, derivada de la reforma educativa, ha comenzado a implantarse este mismo curso, que ya está a punto de terminar.

En el caso de Andalucía, Sánchez ha indicado que esta comunidad ya aprobó su propio decreto y, como se hace con todos los currículos autonómicos, la Alta Inspección del Estado procede a verificar que sean acordes con la legislación básica estatal.

El Ministerio presentó en su día un requerimiento a **Andalucía** por el modo en que aplicaba la reforma educativa sin haber aprobado aún la regulación autonómica propia. En caso de carecer de regulación autonómica, siempre se puede utilizar la del Ministerio de manera subsidiaria, ha precisado.

Sólo cuatro comunidades (Madrid, Aragón, Baleares y Castilla y León) han aprobado ya la normativa autonómica de la Secundaria Obligatoria, que comienza a aplicarse el curso que viene. Y únicamente estas comunidades - excepto Aragón - tienen ya regulación propia de **Bachillerato**.

Según Sánchez, las demás regiones "están siempre a tiempo de aprobarla pues quedan bastantes meses" y, además, siempre pueden recurrir a la regulación que hace el propio Ministerio.

Preguntado por el desarrollo de la nueva evaluación obligatoria de tercero de Primaria para todos los alumnos, que se ha aplicado en mayo, el Ministerio ha encargado a la Inspección un informe sobre todas comunidades.

Al margen de alguna "dificultad" en ciertas comunidades, la evaluación ha ido "francamente bien", ha dicho.

Ha respondido así al ser preguntado por **Asturias**, donde no se ha efectuado la prueba; el País Vasco, donde ha sido realizada sólo a una muestra de alumnos; y Aragón, que ha recurrido a la Fiscalía por la publicación en la prensa de parte de las pruebas antes de las fechas de convocatoria.

Sánchez y el subsecretario del Ministerio, Fernando Benzo, han participado hoy en la presentación de la nueva web ministerial sobre la Lomce.

## EL PAÍS

### **Cómo convertir tus años en el taller en asignaturas de FP**

El programa Acredita permite a los profesionales canjear su experiencia por módulos de FP

JAVIER A. FERNÁNDEZ Madrid 1 JUN 2015

Ha sido una noche frenética. Después de trasladar a tres heridos de un accidente de tráfico, Mariano Moares, de 42 años, ha atendido a un paciente con cólico nefrítico, a un trabajador que había caído en una fosa y a un joven con intoxicación etílica. Tras una noche sin dormir, este conductor de ambulancia del servicio de emergencias de A Coruña se marcha a clase. Está terminando el ciclo medio de Formación Profesional (FP) de Técnico en Emergencia Sanitaria tras dos décadas sin pisar las aulas. Entró en él después de convalidar sus 21 años de experiencia laboral por asignaturas de FP gracias al programa Acredita.

Este programa fue creado por el Ministerio de Educación en 2011 para reconocer la trayectoria de los trabajadores sin titulaciones oficiales. Desde entonces, se han efectuado cerca de 160.000 convalidaciones en toda España y el perfil mayoritario de los solicitantes se mueve entre los 40 y los 50 años, según datos del ministerio. Sirve tanto para empleados a los que ahora la ley les exige un certificado para seguir ejerciendo como para profesionales que desean retomar los estudios. Se necesitan al menos dos años de experiencia y 1.200 horas trabajadas o 200 de formación no reglada para acceder al proceso. Si este último es su caso, le contamos cómo hacerlo.

Lo primero que necesita es tener el graduado en secundaria (nombre del antiguo graduado escolar), que abarca



desde primero a cuarto de la ESO. Para obtener este certificado, los mayores de 18 años pueden matricularse de forma gratuita en los centros públicos de educación para adultos, los llamados CEPA, donde recibirán formación durante dos años tanto en horario de mañana como de tarde. Aquellos que ya tengan el graduado escolar (que se corresponde con primero y segundo de la ESO), solo tendrán que matricularse de un curso de un año, que concentra tercero y cuarto de la ESO.

No todos los perfiles disponen de tiempo suficiente para asistir a clase 17 horas a la semana. Existe la opción de presentarse al examen por libre. Las pruebas se celebran dos veces al año en los meses de mayo y octubre en los centros de adultos. Estos alumnos disponen de seis horas de tutoría cada semana para consultar posibles dudas.

Todos los alumnos tienen que examinarse de geografía, historia, lengua y literatura, inglés, matemáticas, tecnología, biología o física y química. Los conocimientos progresivos como el cálculo suelen ser los que más cuestan a los que se reincorporan a los estudios. “Si te has olvidado de multiplicar, no vas a poder resolver las ecuaciones después”, apunta Julián González, director del CEPA del municipio de Rivas Vaciamadrid. Ocurre lo mismo con el inglés. “Los que no pusieron mucho interés en su momento y los que nunca lo estudiaron tienen más problemas con el idioma”, añade. Estos centros acogen tanto a veinteañeros que quieren completar la educación básica, como a trabajadores en activo o parados entre treinta y cincuenta años que buscan acceder a un ciclo superior de FP o a la universidad. “Llegan con la autoestima muy baja, aunque están mucho más motivados y obtienen mejores resultados que los adolescentes porque tienen un objetivo muy claro”, afirma González.

Una vez que se tiene el certificado de secundaria, el siguiente paso es comenzar el proceso de acreditación de competencias. Las convocatorias del programa Acredita se publican tanto en la página web del Ministerio como en las de las comunidades autónomas. La inscripción puede realizarse *online* o en los centros de formación profesional acreditados. Su precio ronda los 20 euros aunque varía según la comunidad. Junto a la solicitud, los candidatos deben presentar la documentación necesaria para la convalidación: informe de vida laboral que expide la Seguridad Social, certificados de empresa que acrediten la experiencia laboral y diplomas de cursos no oficiales. Aquellos que estén en situación de desempleo deben entregar además una copia de la tarjeta de paro y la declaración de búsqueda activa de empleo del Servicio Público de Empleo Estatal. Los autónomos tienen que presentar su alta en la Seguridad Social y una declaración jurada donde relaten su experiencia laboral.

Una vez aceptada la documentación, el candidato se reúne con un asesor que lo guía por todo el proceso. Juntos elaboran una relación de las destrezas que podrá convalidar. Para orientar al candidato antes de comenzar el programa, la página web del Ministerio de Educación cuenta con un simulador que identifica las habilidades que pueden ser canjeadas según la trayectoria profesional.

La última palabra la tiene el evaluador. Este acredita que la correspondencia entre la trayectoria laboral del candidato y las competencias que ha propuesto es cierta. Si durante el proceso de apreciación tiene dudas, puede observar al aspirante en su puesto de trabajo o pedirle una prueba práctica. La construcción de un muro en el caso de módulos relacionados con la albañilería, por ejemplo. Mariano Moares tuvo que realizar una reanimación cardiopulmonar completa a un aparato que simulaba un niño de 10 años. “Además me metieron en un taller con un mecánico para que identificara las piezas del motor de una ambulancia”, cuenta. Los módulos que les son convalidados constituyen parte de un título de Formación Profesional. El precio por materia varía entre los 10 y los 40 euros, dependiendo de la comunidad autónoma. Gracias a su experiencia Moares quedó exento de cursar siete módulos de los 13 que componen su ciclo medio.

Moares llevó a cabo el proceso en Galicia. Esta es una de las comunidades autónomas con mayor número de plazas para la convalidación de módulos -nombre de las asignaturas de FP-, alrededor de 16.000 desde 2011, según la web del Ministerio de Educación. Son las comunidades autónomas las que lanzan las convocatorias por sectores profesionales, atendiendo a las necesidades del mercado laboral.

Andalucía es otra de las autonomías con mayor número de plazas convocadas, en torno a 37.000 durante estos primeros cuatro años. Su primera edición, con 12.000 plazas, es, hasta el momento, la mayor de España. En el Instituto de Educación Secundaria Heliópolis de Sevilla, Pedro Lozano, de 52 años, cursa el ciclo de grado medio de Técnico en Cocina y Gastronomía tras acreditar sus años como cocinero en la cafetería de un hospital público de la región. Quiere obtener un título oficial que le permita acceder a otros puestos. Con su experiencia solo tiene que completar unas 600 horas de las 1.800 que conforman su FP.

Una vez superado el ciclo medio, los profesionales pueden preparar las pruebas para estudiar un grado superior o las de mayores de 25 años de acceso a la universidad. Mariano Moares recurrirá a esta vía para matricularse

en Enfermería. "Lo haré el curso que viene. Como piden una nota muy alta, quiero prepararlo muy bien". Pedro Lozano aún ve lejos ese tiempo. Le queda un año más para terminar. "Lo más importante para mí será lograr la titulación. Es un reto, pero merece la pena".

El proceso de acreditación paso a paso

Acreditación de competencias

1. **Convocatoria.** Cada Comunidad Autónoma publica las suyas en la web.
2. **Inscripción:** Presentar en el centro de FP correspondiente la vida laboral y otra documentación oportuna.
3. **Aceptado.** Si no figura el nombre, se abre un periodo de reclamación para presentar documentación complementaria.
4. **Asesoramiento.** Si es aceptado, un orientador define qué unidades de competencia se pueden convalidar.
5. **Evaluación.** Las competencias son comprobadas por un experto en la materia. Puede solicitar una prueba al candidato.
6. **Acreditación.** Si la evaluación es positiva, el candidato recibe un documento que acredita sus conocimientos en los correspondientes módulos de FP si quiere seguir estudiando o a un determinado certificado profesional que sólo tiene validez laboral.

Una vez ha acreditado la experiencia laboral por módulos de FP hay varias maneras de acceder a un Ciclo de Grado Medio:

- Obtener el título de ESO en Centros de Educación de Personas Adultas
  - Presencial. 17 horas a la semana
  - Semipresencial. Preparación individual con tutorías
  - Prueba libre. Dos convocatorias anuales
- Realizar la prueba libre de acceso a mayores de 16 años en centros de FP
  - Una vez al año (junio), excepto Andalucía que cuenta con dos (junio y septiembre).

## europapress.es

APLICACIÓN DE LA LEY POR LAS CC.AA EN ESO Y BACHILLERATO

## Los directores alertan del "maremagnum" de asignaturas por la LOMCE

MADRID, 2 Jun. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi) alerta del "completo maremagnum" de asignaturas y carga horaria tras el desarrollo curricular de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en las distintas comunidades autónomas.

Esta es una de las principales conclusiones de XXXI Congreso celebrado por esta organización, que advierte de que "al contrario de los que se ofrecía" desde el Gobierno, como "dotar al currículo de una mínima homogeneidad", finalmente esto "sólo" se ha producido con las asignaturas troncales y se "agrava" en las comunidades con lengua cooficial.

"Esta situación puede traer consigo serios problemas al alumnado que tendrá que afrontar al finalizar cada una de las etapas unas pruebas que serán las mismas para todos", señala FEDADi, en alusión a las evaluaciones externas y estandarizadas de las que se encarga el Gobierno y que serán obligatorias para todos los alumnos de todas las comunidades autónomas de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Además, esta federación destaca la "discordancia" generada tras la definición de las materias específicas de Bachillerato, entre las que se encuentra Religión, y cuya oferta ha ocasionado que otras asignaturas vinculadas a

estudios superiores tengan una carga horaria "insuficiente".

"Las diferencias en la cualificación del alumnado, en virtud de la decisión adoptada en su comunidad de origen, podrán situarlo en desventaja cuando se vea en la necesidad de concurrir a las pruebas específicas de acceso en determinadas facultades universitarias", apostilla FEDADi.

#### "IMPLANTACIÓN PRECIPITADA"

Esta federación de directivos de centros públicos alerta también de que la mayoría de las comunidades autónomas no ha aprobado aún los decretos de desarrollo propios de ESO y Bachillerato, pese a que la LOMCE comienza a aplicarse el curso que viene en 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato.

Según indica el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su nuevo portal Web 'LOMCE', sólo cuatro comunidades ya cuentan con su desarrollo normativo de ESO -- Madrid, Baleares, Aragón y Castilla y León-- y tres con el de Bachillerato --Baleares, Madrid y Castilla y León--.

"Se carece de la concreción imprescindible de los diseños curriculares y de instrucciones sobre los criterios a seguir para determinar la organización de los centros", asegura esta organización, para añadir que los centros educativos se encuentran ante una situación similar a la vivida con la implantación de la nueva Formación Profesional Básica este curso 2014-2015, aunque "agravada" porque afecta a la mitad del alumnado de ESO y Bachillerato.

Por todo ello, FEDADi asegura que el nuevo currículo de ESO y Bachillerato se va a implantar sin poder llevar a cabo la tarea de orientación al alumnado y familias, que tendrán que elegir "sin la información mínima imprescindible" para ello; y sin la planificación docente, pues la introducción de nuevas materias modificará la carga lectiva y provocará cambios en el profesorado que las imparta.

# EL PAÍS

EDITORIAL

## *Afrontar el acoso escolar*

**Hay que desterrar a idea de que cierto tipo de violencia entre menores "es cosa de chicos"**

EL PAÍS 2 JUN 2015

El reciente suicidio de una niña del Instituto Ciudad de Jaén de Madrid tras haber sufrido acoso por parte de un compañero y vejaciones de otros ha puesto de manifiesto la necesidad de incrementar la vigilancia y adoptar medidas para tratar de evitar estas situaciones.

Hay que desterrar por completo la idea de que cierto tipo de violencia entre menores "es cosa de chicos"; son realidades que causan un sufrimiento insoportable y suelen dejar secuelas mentales graves en las víctimas. Un estudio publicado en la revista *The Lancet* demuestra que son más graves incluso que las que provoca el abuso infantil. La razón es que la violencia escolar se produce en un momento muy delicado de la maduración de la persona como sujeto social y afecta gravemente a su autoestima. Los escolares con alguna singularidad son los que más riesgo corren.

Además de habilitar protocolos que garanticen una respuesta temprana es preciso que los centros cuenten con medios adecuados. En muchos casos no es así. Los padres y profesores del Ciudad de Jaén habían denunciado con anterioridad las carencias: una única orientadora no parece suficiente para un instituto con 1.200 alumnos, de los que 60 tienen necesidades educativas especiales. Se trata de un problema difícil de abordar, pero la misma estrategia de vigilancia y prevención que ha permitido reducir el maltrato infantil deben aplicarse ahora en los colegios para afrontar el acoso escolar.



## **Los alumnos de primero de ESO, cinco horas de lengua en Madrid y tres en Valencia**



MANUEL TRILLO / MADRID/ 03/06/2015

*La federación de directivos de centros educativos públicos alerta del «maremágnum» de materias, cargas horarias y horarios semanales en la implantación de la Lomce en las comunidades*

Un alumno madrileño de primero de ESO recibirá el próximo año cinco horas semanales de lengua y literatura. En cambio, uno valenciano, tan solo tres. A pesar de la pretensión homogeneizadora de la [Lomce](#) para las asignaturas básicas, las denominadas troncales, un estudio de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos ([Fedadi](#)) alerta del «completo maremágnum de materias, cargas horarias y horarios semanales» en las distintas comunidades. La situación se agrava, advierte, en las comunidades con lengua cooficial.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa se ha implantado este curso en primero, tercero y quinto de Primaria y el curso que viene se aplicará también en el resto de cursos de Primaria y en los cursos impares de Secundaria y Bachillerato.

Sin embargo, en la actualidad solo están aprobados los decretos autonómicos que desarrollan los currículos correspondientes en cuatro comunidades –Madrid, Aragón, Baleares y Castilla y León–, según puntualizó este lunes el director general de Evaluación y Cooperación Territorial, José Ignacio Sánchez.

Por eso el estudio de Fedadi se ha tenido que realizar en su mayor parte a partir de los borradores de las normativas que han elaborado las comunidades, no con los decretos ya publicados.

Entre otras diferencias, en lengua castellana y literatura hay tres comunidades –Asturias, Cantabria y Madrid– en las que se impartirán cinco horas en primero de Primaria; dos en las que se impartirán tres –Navarra y la Comunidad Valenciana–, mientras que en el resto serán cuatro.

Algo similar sucede en el caso de matemáticas para segundo de ESO, ya que en los centros de Asturias y Galicia se impartirán cinco horas, mientras que en los de Andalucía y la Comunidad Valenciana solo tres y en el resto, cuatro. En este curso, no obstante, la Lomce se implantará el curso 2016-17.

El informe critica lo que considera una «implantación precipitada» de la reforma educativa y las «prisas ministeriales», sin que exista «la concreción imprescindible de los diseños curriculares y de la necesaria para el desarrollo de los programas y medidas que ese diseño curricular lleva consigo» ni «instrucciones definitivas sobre los criterios a seguir para determinar la organización de los centros».

Según esta federación, se trata de «una situación similar a la vivida con la implantación de la Formación Profesional Básica», si bien agravada ahora por afectar al 50% de todo el alumnado de ESO y Bachillerato, que incluye a los primeros cursos de ambas etapas, es decir, los de acceso a los centros y a las enseñanzas.

Ello impide, a su juicio, que se lleve a cabo en los centros las «tareas esenciales» de orientación académica para el alumnado y para las familias y la planificación docente.

En declaraciones a ABC, el presidente de Fedadi, Alberto Arriazu, ha calificado de «irresponsabilidad absoluta» que se haya llevado a cabo una implantación tan deprisa, sin que esté lista la normativa autonómica. «Ni las cosas se rompen de un día para otra ni se arreglan de un día para otro. Más vale tomárselas con calma», comenta.

#### «Precipitación de las administraciones»

«Dado que una parte de las materias será de nuevo diseño y también que buen número de ellas verá modificada de forma considerable su carga lectiva o nivel de impartición, y por tanto su estructura de contenidos y metodologías, el profesorado que haya de impartirlas (en algún caso esto también está por determinar) se verá obligado en muchos casos a prepararlas y programarlas al tiempo que las imparte con el consiguiente perjuicio para el alumnado», indica el documento de Fedadi.

En su opinión, esta situación «demuestra la precipitación por parte de las administraciones educativas, cuestiona la pertinencia de este proceder, y en todo caso las sitúa al margen de la necesaria fiabilidad que le otorgaría un proceso de implantación que hubiese respetado unos plazos de consulta, deliberación, toma de decisiones y, de ser posibles, acuerdos con los agentes educativos, cosa solo factible optando por esperar al curso 2016/2017 para la implantación».

«Al contrario de lo que se ofrecía como una de las pretensiones del nuevo currículo, que era dotarlo de una mínima homogeneidad, este resultado sólo se produce, y en escasa medida, en las asignaturas troncales, originando en cambio un completo maremágnum de materias, cargas horarias y horarios semanales en el conjunto, situación agravada en las comunidades donde debe tener entrada la lengua cooficial», denuncian los directivos de los centros educativos públicos.

De acuerdo con este análisis, aunque la situación resultante «podría incluso considerarse positiva por la adaptación de los currículos a las diferentes realidades de comunidades y centros», puede, sin embargo, «traer consigo serios problemas a la vista de que el alumnado habrá de afrontar al finalizar cada una de las etapas

unas pruebas que serán las mismas para todos. Ello además de los inconvenientes que encontrarán los estudiantes que deban trasladarse de una comunidad a otra».

El estudio subraya «la discordancia que se producirá a la hora de plantear la oferta de materias específicas en Bachillerato, donde la incorporación de la Religión como una de ellas, ha ocasionado, en la mayoría de los casos, una oferta basada en asignaturas de dos horas, carga horaria insuficiente para materias vinculadas a estudios superiores».

En este sentido, Fedadi considera que las diferencias en la cualificación del alumnado en virtud de la decisión adoptada en su comunidad de origen «podrán situarlo en desventaja cuando se vea en la necesidad de concurrir a pruebas específicas de acceso en determinadas Facultades universitarias».

Los miembros de la Federación lamentan que «las prisas ministeriales hayan colocado al sistema educativo en esta coyuntura» y trasladan a las distintas administraciones la necesidad de que la educación cuente con «un sistema consensuado y estable, único camino cierto para iniciarla verdadera y generalizada mejora de nuestros resultados»

## EL PAÍS

TRIBUNA

### *El bilingüismo y el negocio del inglés*

*La presión para acreditar un segundo idioma ignora los ritmos de aprendizaje y desprecia la opinión de los educadores*

ÁNGEL SANTAMARÍA BARNOLA 3 JUN 2015

Con el nuevo siglo, los centros educativos bilingües se extendieron por las Comunidades Autónomas como las setas, y hoy, para muchos, el marbete de calidad de un colegio es que en el rótulo de su puerta pueda leerse que es “bilingüe”, aunque no siempre se sepa qué significa exactamente la etiqueta. La Comunidad de Madrid se destacó del resto en la carrera por la designación de centros bilingües dentro de la red pública, y tras diez años de funcionamiento ha implantado el bilingüismo en 340 colegios y 100 institutos. Se desarrollaron currículos académicos integrados en los que, por lo general, excepto Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, cualquier área podría impartirse en inglés. Como el profesorado no estaba lo suficientemente preparado para enseñar otras materias en esa lengua, se llevaron a cabo programas de formación inicial y permanente, cursos intensivos, estancias en el extranjero. Los resultados fueron acelerados y desiguales, pero la gran mayoría de los docentes implicados consiguió acreditar más de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Quizás, como han apuntado muchos, el esfuerzo de los docentes no los haya convertido en bilingües y su nivel no sea suficiente, o generalizado, para enseñar la Historia de España o la Biología en inglés. Es posible, como indicaron otros, que los alumnos no hayan asimilado convenientemente los contenidos de las asignaturas al ser impartidas en esa lengua. Tal vez, como se señalaba también, el programa haya producido efectos negativos sobre los alumnos con familias de menor nivel educativo o sobre las relaciones laborales y la composición de las plantillas en los centros. Pero el proceso era imparable. Después llegaron los profesores nativos, a quienes se pedía la misma titulación que a los funcionarios pero sin oposición, y, últimamente, los “profesores expertos con dominio de lenguas extranjeras”. Una retórica amparada por el *marketing* y la cobertura legal que ha ido conformándose a lo largo de la última década. En paralelo, además, se desarrolló el gran negocio de la evaluación.

Se determinó que los alumnos deberían realizar evaluaciones externas para comprobar su nivel de inglés al final de cada antiguo ciclo, en 2º, 4º y 6º de Primaria. También en 2º y 4º de ESO. Unas pruebas que, de ser necesarias, no las aplica una institución pública nacional de prestigio, sino que se les encarga —la prueba final de Primaria y la de Secundaria— a la Universidad de Cambridge y —en los otros niveles de Primaria— a *Trinity College* de Londres. Estas instituciones son pioneras en la implantación y desarrollo de los sistemas de acreditación del conocimiento del idioma inglés. Surgidas inicialmente como corporaciones autónomas dentro de prestigiosas universidades, pronto sus creadores fueron conscientes de la dimensión económica que representaban las pruebas y del negocio de las certificaciones a escala global. Sirva de ejemplo que, en este curso, una de las modalidades de examen que ofrece *Trinity College* cuesta entre 40 y 60 euros. Por su parte, un *PET (Preliminary English Test)* que ofrece Cambridge cuesta por encima de los 100 euros.

El *credencialismo* académico es una carga económica y no es relevante en la enseñanza o en la vida

profesional futura de los niños

Estos exámenes externos no se ajustan estrictamente al currículo del curso, sino que son establecidos por las instituciones en función de sus propios protocolos, alineados con los niveles del Marco Común Europeo. Aunque según la norma solo la prueba de 6º de Primaria tendría carácter obligatorio y solo para los alumnos que deseen continuar sus estudios en la sección bilingüe de un instituto, desde la Comunidad de Madrid se tiene un interés desproporcionado en que todos los niños y niñas de segundo y cuarto de Primaria se examinen también y acrediten sus conocimientos. Para ello, en los centros se desarrolla cada año un intenso proceso de preparación específica y de selección del alumnado que cada colegio habrá de presentar a las pruebas externas. En ocasiones las escuelas han recibido incluso llamadas de la Consejería interesadas en conocer si se presentan todos y sugiriendo la conveniencia de que fueran más los que lo hicieran. En última instancia, la Administración reclama una justificación minuciosa de las ausencias.

Esto, en el mejor de los casos, no solamente significaría un llamativo desconocimiento de las peculiaridades y desemejanzas en los ritmos de aprendizaje de cada niño en cada etapa de su crecimiento y una presión adicional sobre familias, alumnos y docentes, sino un evidente desprecio por las decisiones que adopta el profesorado especialista y una indiferencia por la opinión de los padres que, en ocasiones, son los primeros en manifestarse en contra de que sus hijos participen en las pruebas.

La acreditación de estos conocimientos mediante pruebas externas a una edad tan temprana no dejaría de ser una cuestión verdaderamente sorprendente, innecesaria por su nula repercusión en la vida académica y profesional futura de esos niños, que se integraría como una lamentable anécdota más en la absurda dinámica obsesiva del *credencialismo* académico, si no fuera por sus repercusiones económicas. Según datos que publica la Comunidad de Madrid y estimaciones para este año, desde que el programa arrancó hace diez cursos se habrían presentado más de 200.000 alumnos a las pruebas. Una cifra que sustenta el negocio en torno a esas pruebas innecesarias, un negocio que la ciudadanía asume al parecer como inevitable.

No se puede renunciar al aprendizaje del inglés y otras lenguas extranjeras en el sistema educativo público, pero no nos obsesionemos con *ser bilingües* a cualquier precio. Y mucho menos por preguntarnos a cada rato si lo somos, pagando —eso sí— para que nos respondan.

Ángel Santamaría es autor de *Heducción se escribe sin hache*, Editorial Debate.

**europapress.es**

## **Figar y Victoria dimiten para facilitar el Gobierno a Cifuentes**

MADRID, 4 Jun. (EUROPA PRESS) –

Los consejeros madrileños de Presidencia y Educación Salvador Victoria y Lucía Figar han presentado este jueves su dimisión al presidente de la Comunidad de Madrid, Ignacio González, tras su imputación en la 'Operación Púnica' que salpica a varios cargos del PP en la Comunidad de Madrid. En sendos casos, han justificado su salida del Ejecutivo autonómico en no querer "perjudicar al PP ni a la formación de Gobierno a Cristina Cifuentes". De este modo, quieren facilitar con su marcha un posible acuerdo entre PP y Ciudadanos para que Cifuentes presida la Comunidad tras ser investida. El paso dado por Victoria y Figar, que declararán el 26 de junio, se produce un día después de que el líder de C's en Madrid, Ignacio Aguado, se quejara de que el PP no había mostrado ningún gesto una vez conocidas las imputaciones de sus consejeros. Aguado pedía a Cifuentes hechos para que facilitara un posible acercamiento de cara a la investidura

Figar, ha explicado que tiene la conciencia "tranquilísima" y que confía en la "limpieza de las actuaciones" tanto de ella como de su equipo. Está deseosa, como ha explicado, de poder dar sus explicaciones ante el juez, y da el paso porque no quiere que se la use como "excusa" para que Cifuentes no sea presidenta. En el caso de Figar, el titular del Juzgado Central de Instrucción número 6 investiga contratos por valor de 80.000 euros que la Consejería de Educación habría firmado con Madiva, una de las empresas del presunto 'conseguidor' de la red Púnica, Alejandro de Pedro, para trabajos de posicionamiento 'on line', y con EICO para la elaboración de una

página para estudiantes extranjeros llamada 'www.studyinmadrid.es', donde se recogían toda la oferta educativa de la Comunidad.

## **europa**press.es **Wert rechaza la petición de moratoria en la aplicación de la LOMCE en Secundaria y Bachillerato solicitada por Asturias**

OVIEDO, 4 Jun. (EUROPA PRESS) –

La consejera de Educación, Cultura y Deporte, Ana González, ha asegurado este jueves que el ministro de Educación, José Ignacio Wert, ha rechazado la solicitud de moratoria en la aplicación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce) para Secundaria y Bachillerato el próximo curso escolar, realizada por el Gobierno del Principado y el Consejo Escolar.

En declaraciones a los medios antes de participar en la muestra Laberinto de Viñetas de Isaac del Rivero, la consejera asturiana ha anunciado que el ministro ha contestado "esta semana" a la carta en la que le solicitaba la moratoria en la aplicación de la Lomce para Secundaria y Bachillerato y le adjuntaba la solicitud que le hizo llegar el Consejo Escolar, "aprobada por unanimidad". "Lo que me recuerda el ministro en su respuesta es que es una ley orgánica y que no piensa retirarla", ha añadido. Respecto a las críticas vertidas por algunos sindicatos educativos sobre el borrador del currículo para el próximo curso escolar, González les ha instado a sumarse al Principado para pedir la retirada de la Lomce

## **ESCUELA**

### **España Convivencia en el instituto: un poco más compleja en tiempos de crisis**

Saray Marqués

Lo decía la Federación de Enseñanza de CCOO en su estudio sobre atención a la diversidad presentado hace una semana. Si el presupuesto en educación se divide entre las partidas ordinarias (en Infantil, Primaria, Secundaria, Universidad) y extraordinarias (Compensación educativa, Educación para Adultos, Actividades extraescolares y Complementarias), es en estas segundas en las que más se han prodigado los recortes en época de vacas flacas, con un 51,1% menos de presupuesto del Ministerio entre 2009 y 2012, un 8,9% menos de las comunidades y un 6% menos de las corporaciones locales. Y en ESO esto se traduce en que los profesores ordinarios pueden dedicar menos tiempo a atender a aquellos alumnos con más dificultades, y en que el personal de apoyo está sobrecargado, con los profesionales de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje convertidos en itinerantes. El departamento de orientación, las aulas de enlace, la diversificación, la compensatoria... se resienten, al tiempo que los repetidores aumentan. Muchos de los alumnos que comienzan 1º de ESO se "pierden" por el camino y no llegan a 4º. El 5% ha repetido en Primaria, el 20% lo hará en 1º de ESO, el 20%, en 2º... y es así como un 20% (25% en los centros públicos) abandonará en ese año clave que es 2º de ESO, justo tras cumplir los 16 años.

Dadas estas circunstancias, con aulas en que los profesores denuncian hacinamiento (pensadas para un máximo de 28 alumnos, albergan hasta 34) y carencias de personal de apoyo, ¿Cómo se deteriora el clima escolar? ¿Cómo se ve afectada la convivencia?

Para Alberto Arriazu, presidente de la federación de directores de instituto Fedadi, es evidente que "con más ratio, más tiempo dedicado a dar clase y menos para otras actividades y con menos horas de atención a la diversidad, el reto de la convivencia se vuelve más difícil", pero subraya, al tiempo, que ha habido regiones donde apenas se ha tocado el presupuesto para atención a la diversidad o incluso se ha incrementado (Cantabria, Asturias, Baleares o Navarra, según el estudio de CCOO). Y pide que, a raíz de los últimos sucesos, no se focalice en los institutos públicos como si fuera el único lugar donde hay problemas de convivencia: "La convivencia se da en todos los lugares donde hay personas, donde hay alumnos, y debemos resolverla como un reto educativo".

Los expertos consultados coinciden en la importancia de no generalizar a partir de dos casos muy concretos y aislados en el plazo de un mes (la muerte de un profesor a manos de un alumno en el IES Joan Fuster de Barcelona y el suicidio de una alumna del IES Ciudad de Jaén de Madrid, víctima de acoso) pero, al tiempo, reclaman la necesidad de más formación en convivencia y sobre cómo afrontar conflictos para el profesorado, los alumnos y las familias, algo que, reconocen, se ha dejado un poco de lado en los últimos tiempos.

Desde la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, su presidenta, Ana Cobos Cedillo, no pide tan solo más formación, sino más recursos. En el IES Ciudad de Jaén de Madrid, recuerda, había una sola orientadora para 1.200 alumnos, 60 de ellos con discapacidad. Las recomendaciones internacionales, la Asociación Americana de Orientación o la Unesco, hablan de una ratio de 250 alumnos por orientador. COPOE está trabajando para cifrar los profesionales que se han perdido en estos años, pero lo cierto es que no se convocan oposiciones desde 2010, y desde entonces muchos orientadores se han jubilado y los centros han crecido.

Hoy hay menos orientadores que hace cinco años y, además, hay profesionales que no pueden hacerse cargo de sus funciones originales, sino que deben "achicar agua". Un ejemplo son los profesores de apoyo y refuerzo, "una figura que funcionaba muy bien, respaldando a los alumnos que se iban quedando atrás", explica Cobos, "y una figura que ya no existe". Esos educadores siguen hoy en los centros andaluces, pero han de cubrir las bajas de los compañeros, relata.

Cobos reconoce que "más recursos humanos no son una garantía 100% de que a un niño no le vaya a dar un día un brote sicótico, pero el trabajo en prevención es muy importante, y conlleva menos problemas y menos graves". La pega es que no es medible: "Tú puedes hacer una campaña de educación afectivo sexual estupenda, pero no podrás contabilizar los embarazos que has evitado".

Además de trabajar en prevención, Cobos remarca la necesidad de formar a alumnos mediadores, de entender el plan de convivencia como un instrumento útil, de valorar el papel que juegan las aulas de con-vivencia, pues siempre es preferible que los chicos sancionados estén realizando actividades reeducativas en vez de enviarles a casa, y de fomentar las tutorías, también en Bachillerato, una etapa en que no se contemplan pero en la que, a su juicio, son imprescindibles: "Yo saco una hora a base de molestar a los compañeros, y creo que no se ha visto el ahorro que supondría para las arcas públicas la tutoría en Bachillerato, pues con una orientación adecuada los chicos encontrarían más fácilmente unos estudios que les gustaran, y se evitaría el gasto que supone el hecho de que empiecen algo de forma arbitraria, o dejándose llevar por los amigos; el gasto y las frustraciones", analiza.

### **Lo que hace un orientador**

El orientador no solo atiende a la diversidad. La mañana en que le llamamos, Ana Cobos, antes de poder sacar 10 minutos para hablar con ESCUELA, ha orientado a un alumno de 2º de Bachillerato, ha recomendado a unas alumnas la FP Básica como un modo de salir del sistema con una cualificación que les permita trabajar, ha puesto en marcha la última sesión de la escuela de padres y ha convencido a un chaval que quería dejar el IES para que no lo haga. Gracias a un convenio con la Universidad de Málaga, en colaboración con los alumnos de prácticas y en conexión con los tutores de 6º, el IES Ben Gabirol de Málaga, en el que Cobos trabaja, elabora a principio de curso perfiles exhaustivos de sus alumnos: sus capacidades cognitivas, cualidades, intereses, entorno afectivo... "Así es más fácil saber si el alumno está aburrido o con la autoestima baja, si es una racha porque estamos ya a final de curso, pero cuenta con el respaldo de la familia, que se implica, o si a la familia le da igual que tenga todos suspensos, y rara es la vez que van a acudir si les llamas", ilustra.

### **En caso de acoso**

Al IES Ben Gabirol de Málaga acuden diariamente 600 alumnos. El centro, como todos, por ley desde 2007, fecha de la que data el Decreto de Convivencia de la Junta de Andalucía, cuenta con un protocolo de actuación en caso de acoso. Según este, el profesor u orientador que lo detecta debe comunicarlo a la dirección del centro. Desde ese momento se protege al menor acosado y se establece una medida preventiva, que consiste en separar a víctima y acosador. Se inicia una investigación, en que se da a audiencia a todas las partes y a sus padres y se elabora un informe. Desde que se activa este protocolo, la Inspección educativa está al tanto. A partir del informe se puede llegar a una sanción disciplinaria de los implicados o no. En las conclusiones y decisiones interviene la comisión de convivencia, la jefatura de estudios, los tutores y la Inspección. La sanción disciplinaria puede ir de uno o dos días en casa hasta un máximo de 28. Antes, se habrán agotado otro tipo de medidas. Iniciar este protocolo es poco frecuente. En el Ben Gabirol, por ejemplo, no ha sucedido ni este curso ni el pasado.

Desde Copoe se está trabajando para prevenir el acoso, preparando cuestionarios para identificarlo dirigidos a los niños, el profesorado y las familias. Además, se está elaborando un protocolo de intervención urgente a escala psicopedagógica. La confederación considera que los que proponen las comunidades autónomas están demasiado basados en la normativa y olvidan los contenidos emocionales y cómo, en este terreno,



se puede trabajar con la víctima, los acosadores, los espectadores y cómplices... “Cómo se puede, también, echar por tierra la figura del chivato y reivindicar a la persona que detecta las injusticias y las denuncia, que defiende sus derechos y los de los demás compañeros”, finaliza Cobos.

### **Canae exige la convocatoria del Observatorio Estatal de la Convivencia**

En el campo de la convivencia las administraciones suelen trabajar en positivo, premiando las iniciativas ejemplarizantes. El Ministerio cuenta con sus Premios Nacionales de Convivencia y en Andalucía existe la Red Escuela Espacio de Paz y la mención Convivencia Plus. Sin embargo, otros mecanismos no se tienen tan en cuenta. Es el caso, por ejemplo, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Creado en 2007, durante la presente legislatura no se ha convocado en ninguna ocasión. La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes, Canae, critica que, tanto el Ministerio como las comunidades autónomas, han desatendido las medidas de fomento de la convivencia escolar y reclama la convocatoria de urgencia tanto del observatorio de Madrid como del estatal. Al tiempo, insta a las administraciones educativas a incluir la convivencia escolar en su agenda política y a dotar de recursos para ello.

## **Comunidad de Madrid La comunidad educativa pide responsabilidades a Educación en el suicidio del IES Ciudad de Jaén**

L.S.V.

La petición de que revoque la destitución del director del IES Ciudad de Jaén, cesado después de que una alumna del centro, de 16 años y con discapacidad intelectual y motórica, se suicidase tras haber sido víctima de acoso escolar por parte de uno de sus compañeros, contaba el pasado lunes con más de 3.000 firmas de apoyo. La comunidad educativa madrileña ha dado su respaldo al director y ha acusado a la Consejería de hacer recaer en él una responsabilidad que la Administración no ha asumido.

La alumna se quitó la vida el pasado 22 de mayo. Se había despedido de sus amigas con un mensaje de teléfono en el que decía que se había cansado de vivir. Un compañero del instituto la sometía a vejaciones y le obligaba a darle dinero. El centro detectó la situación y puso en marcha el protocolo previsto. Los padres, a su vez, pusieron una denuncia en comisaría. Todo parecía encaminado a una resolución del caso cuando Arantxa falleció al arrojar al vacío.

Cuando se tuvo noticia de ello, los representantes de la Administración educativa valoraron la puesta en marcha de los protocolos acoso en las aulas, que había incluido la comunicación verbal a la Inspección educativa. Pese a ello, la Consejería cesó al director y le abrió un expediente por no notificar por escrito la presión que la joven sufría por parte de otro alumno. El centro, situado en Orcasitas, un barrio obrero al sur de la capital, se había quejado de forma reiterada por la insuficiencia de los recursos humanos y materiales.

La comunidad educativa, que ha lamentado profundamente la muerte de la alumna, ha dado su respaldo al ex director. Tras el terrible suceso, este publicó en la web del centro una nota en la que, tras expresar a la familia de la joven sus condolencias y ofrecerles todo su apoyo, recordaba que el centro se había volcado con ella, que se había intentado resolver el problema tan pronto como se detectó y que se pusieron en marcha todas las medidas posibles para resolverlo. “El fallecimiento de la niña ha sido un duro golpe para todos”, escribía. “Tenemos la conciencia tranquila de haber hecho todo lo posible para ayudarla, y asumimos la responsabilidad que nos corresponde como centro donde desarrollaba su vida escolar”.

El exdirector ha recibido la solidaridad de numerosas organizaciones de la enseñanza madrileña, empezando por la propia AMPA del centro. La Asociación de directores de instituto de Madrid (Adimad) también le ha mostrado su apoyo y ha recordado que el IES es un centro con más de 1.200 alumnos, de ellos más de 60 con necesidades educativas especiales, que, “tras los brutales recortes, carecía, como tantos otros, de los recursos humanos necesarios para hacer frente a las necesidades de su alumnado”.

En un comunicado, los responsables de los institutos públicos dicen compartir con el ex director sus objetivos tras el trágico suceso: proteger a los alumnos y ayudarles a superar el dolor, evitar cualquier sentimiento de rencor por lo sucedido que enturbie la convivencia en el centro y en el barrio y apoyar a las familias que tanto están sufriendo en estos momentos y a los profesores, “que, pese al trabajo bien hecho, no han podido evitar tan trágico desenlace”.

### **“Chivo expiatorio”**

Adimad reclama que Educación reconsidere su “inaceptable decisión” de expedientar y suspender cautelarmente al director, y la acusa de buscar un chivo expiatorio “para confundir a la opinión pública y ocultar la evidencia del terrible efecto de varios años de recortes, máxime cuando todo indica que el centro cumplió

escrupulosamente el protocolo establecido”.

La Plataforma por la Escuela Pública de Vallecas, a su vez, ha exigido un plan de prevención en todos los centros del distrito y ha mostrado su solidaridad con el director y con todo el equipo directivo del Ciudad de Jaén. “Nos consta [que] han realizado cuantas actuaciones se contemplan en el protocolo contra el acoso escolar de una forma ejemplar, yendo más allá en su implicación de lo que requerían sus obligaciones, siempre en beneficio de una mejor convivencia entre la comunidad educativa del centro”.

La Plataforma señaló que un centro con 1.132 alumnos, más de 60 con necesidades educativas especiales, específico de motóricos y reconocido como centro de especial dificultad “no puede contar con una orientadora, un profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC), uno de Pedagogía Terapéutica (PT) a jornada completa y dos PT a media jornada”, además de sufrir una gran inestabilidad de plantilla cada curso.

Por ello, exige a la Consejería que cumpla la ley, que dote al centro de los recursos necesarios para abordar de forma adecuada sus necesidades y que Inspección agilice los trámites y procedimientos para evitar situaciones tan dolorosas como esta.

La FAPA Giner de los Ríos estudia acciones legales contra los responsables de la Comunidad de Madrid que, dice, “desoyeron las peticiones de intervención que se realizaron desde el centro educativo para frenar el acoso al que su alumna estaba siendo sometida”.

Reclama la restitución inmediata del director y señala que no es aceptable que los responsables de la Consejería “traten de buscar un foco donde poner la mirada para desviarla de sus propias responsabilidades”. “Son los responsables de la Consejería los que deben ser apartados de sus funciones, porque son ellos los que no actuaron bien abandonando al centro a su suerte”.

CCOO ha reclamado que se depuren las responsabilidades que puedan corresponder a los órganos de la Consejería. Recuerda que diversos testimonios coinciden en que el equipo docente siguió desde el primer momento el protocolo de la Comunidad de Madrid, elaborado por la Subdirección General de Inspección Educativa.

### **Foco de culpabilidad**

CCOO dice no entender que se investigue al profesorado por seguir un protocolo elaborado por Educación. “Si no resulta efectivo o adecuado, los órganos encargados de su elaboración y evaluación son los que lo tienen que valorar y, en su caso, modificar, y no el profesorado. Y mucho menos se comprende la instrucción verbal de silencio que se ha impuesto al profesorado desde la Consejería sin dar motivo alguno para ello”, lo que contrastaría con informaciones públicas de la Consejería “orientadas a dirigir el foco de la culpabilidad fuera de su ámbito competencial directo”.

El sindicato recuerda que, con anterioridad a la muerte de esta alumna, había denunciado los recortes en el centro. Señala que durante el primer trimestre del curso se secundaron cinco paros por parte de la comunidad educativa del IES y se exigió una mayor dotación de recursos. El sindicato habla, como origen de las protestas, de las condiciones de algunas instalaciones, la masificación de alumnos, los espacios ínfimos en un instituto cuyo alumnado ha aumentado en 400 alumnos en seis años y la falta del personal para realizar una atención a la diversidad con las mínimas garantías. Todos esos habrían sido motivos más que suficientes para la movilización por parte del centro, “pero no para que la Consejería de Educación reaccionase”.

Reclama que el Departamento de Lucía Figar vele por el derecho al honor del equipo docente y del equipo directivo, y le exige que adopte las medidas para que se restablezca el clima adecuado que garantice el derecho a la educación del alumnado y el digno ejercicio de la labor docente.

Además de ayudar a la familia de la alumna fallecida, al resto del alumnado y a los equipos docente y directivo, el sindicato solicita que se emprenda una investigación sobre lo sucedido, “tanto antes, como durante y después de este fatídico hecho”, y que se depuren las responsabilidades que se deriven en los órganos correspondientes de la Administración educativa.

Como el resto de las organizaciones, ANPE Madrid ha trasladado sus condolencias a la familia y a la comunidad del centro y ha puesto de relieve cómo esta muerte “ha hecho saltar todas las alarmas y ha puesto de manifiesto las deficiencias en los protocolos de detección”. Y quizás, añade, “un fracaso colectivo en la prevención y actuación ante esta lacra, que provoca en las víctimas situaciones traumáticas que afectan al desarrollo de su personalidad y secuelas que requieren tratamiento psicológico e incluso, cuando ya no pueden soportar más las agresiones continuas, la pérdida de la vida”.

ANPE señala que el acoso es un delito, al margen de la edad de su protagonista, y también el germen de otras conductas agresivas en la edad adulta, como el acoso laboral o la violencia de género. “No podemos obviar la gravedad de estos fenómenos ni despreciar su entidad considerándolos ‘cosas de chicos’ ”.

Todos los sectores, entre los que incluye profesorado, equipos directivos, Inspección educativa, ayuntamientos, servicios sociales, Fiscalía de Menores y Policía, han de sentirse concernidos en la prevención y erradicación del acoso escolar, añade el sindicato, y atender “las denuncias de quienes se sienten acosados, adoptando con inmediatez las medidas cautelares que garanticen la integridad moral y psíquica y la seguridad de las víctimas”.

### **Actuar sin dilación**

Respecto al papel de la Inspección, afirma que debe actuar “sin dilación ante cualquier denuncia de acoso recibida, poniendo en marcha la investigación pertinente y adoptando en consecuencia medidas eficaces, sin formalismos innecesarios en casos tan graves, que preserven, por encima de todo, la integridad de las víctimas”.

Por último, califica de inadmisibles que, como fruto de los recortes el número de orientadores y gabinetes de Orientación haya disminuido de forma notoria, “máxime en centros de difícil desempeño como el IES Ciudad de Jaén”.

FETE-UGT Madrid, por su parte, recuerda que educar no puede ser solo la transmisión de contenidos, algo que, dice, saben bien centros como el Ciudad de Jaén, que “se vuelcan en la atención a la diversidad de su alumnado y adoptan todas las medidas en su mano para resolver los problemas que surgen, a pesar de los cada vez más escasos recursos humanos con los que cuentan los centros educativos”.

En este sentido, emplaza a la Consejería a reforzar los programas de atención a la diversidad, dotando a los centros de personal suficiente, que permitan educar en valores y convivencia desde una perspectiva inclusiva. Además, reclama una ley de convivencia con medidas de carácter educativo y preventivo y sea ágil en la adopción de medidas cuando en los centros se detectan problemas.

## **Catalunya La Fundación Bofill pide revisar el sistema de becas**

Mónica Bergós

Ineficiente. Mal diseñado. Inefectivo y desigual. Así es como define la Fundación Jaume Bofill el actual modelo de ayudas al estudio en su nuevo informe Las becas a examen: bases para repensar un nuevo sistema de becas y ayudas para Cataluña, presentado la semana pasada en Barcelona.

Los autores del estudio, coordinado por el sociólogo Xavier Martínez Celorrio, consideran que para arreglar el desajustado que representa este modelo no basta solo con la aplicación de algunos parches, sino con la revisión de todo el sistema en su globalidad. “Tiene que existir un cambio de planteamiento. Se debe entender la política de becas como una política educativa fundamental, imprescindible para asegurar la equidad, y no solo un tema residual”, destacó el director de la Fundación Bofill, Ismael Palacín.

La ineficiencia del actual sistema está generando problemas que pueden comportar graves costes sociales para el futuro, denuncia el informe. Hasta un 32% de los jóvenes de entre 12 y 24 años están excluidos de cualquier tipo de apoyo económico. Muchos de ellos son vulnerables. Se trata de jóvenes repetidores o que han colgado los estudios tras la ESO. Estudiantes que en su mayoría provienen de entornos con dificultades económicas. “No puede ser que el sistema de becas haya abandonado la etapa Secundaria, y la Formación de Grado Medio y Superior, donde precisamente la inversión debería ser prioritaria”, recalcó Martínez-Celorrio.

El estudio destaca que la partida de becas ha sido la que ha sufrido un mayor tajeo en el contexto de recortes. Desde 2009 se han quedado por el camino 575 millones de euros en este concepto, lo que representa una reducción de un 28% del presupuesto, mientras que la educación en su conjunto ha perdido un 13% de inversión. Si en 2015 se dedicaron 1,4 mil millones de euros para este apartado, en 2009 la partida había sido de 1,98 mil millones de euros. Datos que contradicen las palabras del ministro José Ignacio Wert y su defensa de una hipotética subida del presupuesto.

El duro recorte no ha hecho más que agravar el déficit que ya arrastraba España con respecto a sus vecinos de la Unión Europea. Según los autores del informe, para igualarse con el conjunto del continente, España debería duplicar su inversión en becas, e invertir 1.925 millones de euros más “solo en ayudas directas a los estudiantes”. Si la Unión Europea destina a estas prestaciones el 7,5% de su gasto educativo, en España la media es del 3,5%.

La Fundación Bofill propone algunos modelos alternativos de ayudas, como son las llamadas “becas de refuerzo”, que “incentivan la vía lenta” y acompañan la continuidad de los estudios postobligatorios, para hijos de familias de renta baja, hasta la graduación a Bachillerato o a la Formación Profesional. También opta por el tipo de becas que combinan una parte a fondo perdido y una parte a retornar, un esquema que ya existe en Alemania con las becas Bafög, y que introduciría “la lógica de retorno de la inversión social en los graduados universitarios”. “Se deben establecer mecanismos para que muchos de los licenciados que ahora

marchan al extranjero a trabajar, puedan devolver parte del dinero que han percibido durante sus estudios”, dijo Martínez-Celorrío.

Los autores del estudio recuerdan que las becas en ningún caso son una inversión a fondo perdido, pues está demostrado que funcionan como un ascensor social y permiten superar una baja herencia cultural. Cuantas más becas educativas haya recibido, más probabilidades tiene ese estudiante de ascender en la escala social. Los jóvenes catalanes de entre 28 y 34 años que han disfrutado de dos etapas educativas con beca alcanzan hasta un 53% en la tasa de ascenso social, una cifra que está más de veinte puntos por encima de la media de ascenso social del conjunto, situada en el 32%.

Sin embargo, el actual modelo está beneficiando más a las clases medias que a las bajas, lo que provoca que “el sistema de ayudas, que debería ser una herramienta para fomentar la igualdad y la equidad, acabe provocando un distanciamiento entre clases”, incidió Martínez-Celorrío, quien también denunció que el modelo de becas apenas haya tenido reformas en las últimas décadas, y continúe adoptando un esquema “centralista, unitario y simétrico”. Solo el País Vasco tiene plena autonomía de gestión y convocatoria desde 1985.

## **Euskadi Suspendida la primera evaluación de 3º de la Lomce por falta de alumnos**

Cristina Heredia

Los profesores que el Gobierno vasco envió el pasado martes 26 de mayo a la ikastola de Ordizia en Gipuzkoa se tuvieron que ir con las manos vacías. Era el primer centro educativo del País Vasco, de los 30 seleccionados, en el que se iba a realizar la prueba piloto de evaluación de 3º de Educación Primaria, en aplicación de la Lomce, pero no pudo llevarse a cabo ya que no acudieron a clase los alumnos que debían someterse a la prueba. El plante, anunciado por familias y alumnos y convocado por la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Euskadi (Ehige), ha pasado su primera prueba de fuego, después de que hubiera varios pronunciamientos, pero todavía no se había podido demostrar en la práctica la negativa a realizar la prueba, hasta el pasado martes en Ordizia. Además, en la Plaza de dicha localidad numerosos padres se concentraron en protesta por la convocatoria de la prueba.

En este sentido, Ehige anunció en un comunicado que han tenido conocimiento de que la mayoría del alumnado de cuatro centros públicos de Bizkaia no acudirá a clase los días en los que está programada la prueba de 3º de Primaria prevista por la Lomce. Esta Federación de Padres y Madres de centros educativos vascos asegura que estos cuatro centros educativos públicos de Bizkaia, elegidos por el Departamento de Educación para realizar la prueba de diagnóstico son Arteagabeitia de Barakaldo, Maestro Zubeldía de Portugalete, Itsasoko Ama de Santurtzi y Markonzaga de Sestao. Ehige ha contactado con los centros y asegura que no acudirán a clase los días en los que se realice este examen. Los cuatro centros se unen así a los tres de Vitoria-Gasteiz – Arantzabela, Salburua y Lope de Guereñu– que tomaron la misma decisión el martes 27 de mayo, en la misma fecha en la que los alumnos de la ikastola de Ordizia no acudieron a la prueba. El resto de centros públicos elegidos hasta el momento están recogiendo firmas de las familias en contra de la prueba y debatiendo en sus consejos escolares la propuesta de posicionarse en contra de esta evaluación. Desde el Gobierno vasco se sigue llamando a la “tranquilidad” y se reitera que se trata de saber “cómo avanzan los alumnos”, sin consecuencias para sus expedientes académicos.

## **Internacional 20 millones de jóvenes ya no buscan trabajo**

Lola García-Ajofrín

Si fuesen un país, tendrían la población de Canadá y los mismos habitantes que Grecia, Portugal, Suecia y Finlandia juntos: 35 millones. Son el número de jóvenes de 16 a 29 años de la OCDE que ni estudian ni trabajan, cinco millones más que antes de la crisis de 2008. Aún más preocupante es que, de estos, 20 millones ya ni buscan empleo. Y muchos de los que lo hacen, acaban en trabajos basura. Uno de cada cuatro jóvenes de 15 a 24 años empleado tiene un contrato temporal; si se excluye a los “freelancers”, la cifra asciende al 50% o hasta al 73% en el caso de Eslovenia. Donde las cifras son relativamente bajas, los números esconden otras formas de trabajo irregular, como el trabajo precario en Australia e informal en Turquía. Son los alarmantes datos del nuevo informe de la OCDE Skills Outlook 2015 (Perspectivas sobre las Competencias 2015) sobre juventud, competencias y empleabilidad, publicado el 27 de mayo.

“La transición de la escuela al trabajo nunca ha sido especialmente fácil, pero para millones de jóvenes en los países de la OCDE, se ha vuelto casi imposible”, sentencia tajante la organización, que alerta sobre la falta de cualificación teórica y práctica de las nuevas generaciones. Un 10% de los nuevos graduados tiene escasas competencias de lectura y un 14%, de matemáticas.



No alcanzar ese nivel básico implica que esos graduados ni siquiera son capaces de hacer deducciones simples, contrastar o razonar una información, o identificar un contenido en un documento digital, en el caso de la Lectura; y de trabajar en contextos conocidos con números enteros y decimales, porcentajes y fracciones, en el caso de Matemáticas, explica a ESCUELA, Margarita Kalamova, del equipo de Skills Outlook de la OCDE. Por ejemplo, en la Encuesta de 2012, en la que se basan estos datos, a esos jóvenes se les pidió que calcularan cuánto cobrarían de dietas el 5 junio, si el empleador les pagase 0,35 euros por kilómetro y 40 euros de gastos. En un diario figuraban: las fechas de viaje, el motivo, la distancia recorrida, y el nombre y firma del conductor.

Además, a los jóvenes, cuando acaban sus estudios, les falta práctica. Menos del 50% de los alumnos de FP y solo el 40% de los de programas académicos de los 22 países que participaron en la Encuesta cursaban algún tipo de aprendizaje práctico en un trabajo. Ante este panorama, la OCDE lanza cinco recomendaciones:

### **Competencias y apoyo**

La primera es asegurarse de que todos los jóvenes salen del colegio con una serie de competencias relevantes (cognitivas, sociales y emocionales) y asegurarse de ello desde el principio. La OCDE reconoce la influencia de Infantil en un mejor rendimiento posterior en Lectura, Matemáticas y Ciencias, especialmente entre los alumnos de entornos desfavorecidos. Además, el estudio aconseja que directores y profesores identifiquen pronto a los alumnos con dificultades y les proporcionen programas de apoyo, tanto para Lectura, Ciencias y Matemáticas, como para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales.

### **Inserción laboral**

La segunda es ayudar a los jóvenes a acceder al mercado laboral. La OCDE aconseja tanto a educadores como a empleadores asegurarse de que los estudiantes adquieren el tipo de habilidades necesarias, y propone que se combine el aprendizaje práctico en los trabajos con los programas de Formación Profesional o post-secundarios.

En Suiza, por ejemplo, se exige por ley la implicación de las organizaciones profesionales (como sindicatos y asociaciones de empresarios) en la FP. En Alemania, los interlocutores sociales están estrechamente involucrados en el desarrollo de los planes de formación para cada titulación –dichos planes regulan la duración de la formación laboral, describen el perfil de la profesión, y establecen los requisitos de los exámenes finales–. Y los salarios de las prácticas se determinan a través de negociaciones salariales colectivas. Algo similar a lo que ocurre en Dinamarca, donde las asociaciones educativas y otras instituciones forman parte de los órganos consultivos que evalúan las necesidades del mercado de trabajo, y hacen recomendaciones sobre la necesidad de crear nuevas titulaciones de FP y adaptar las existentes.

### **Obstáculos institucionales**

La tercera es eliminar los obstáculos institucionales para el empleo juvenil. Hay que asegurarse de que esos primeros trabajos temporales “son peldaños” hacia un empleo estable más que una serie de situaciones precarias encadenadas; examinar los salarios mínimos y reducir el coste para los empleadores al contratar a jóvenes con poca experiencia.

### **Diagnóstico y reinserción**

La cuarta es identificar a los que la OCDE denomina Neets (que ni estudian ni trabajan, los Ninis españoles) y ayudarlos a encontrar trabajo o regresar a la educación. Y aconseja un “sistema de obligaciones mutuas” entre los jóvenes y las instituciones educativas y de empleo, lo que supone que, a cambio de recibir beneficios sociales, los jóvenes estén obligados a registrarse ante los servicios públicos de empleo y a tomar medidas, incluida la participación en la educación.

El informe menciona el caso de Regent Park, un barrio de viviendas sociales en Toronto (Canadá), donde familias, agencias comunitarias, voluntariado, consejos escolares locales e institutos constituyeron el Programa Pathways to Education (Vías para la Educación) que proporciona cuatro tipos de apoyo a los jóvenes para combatir el abandono: tutoría académica (con sesiones enfocadas en los deberes y actividades de apoyo); orientación de carrera y de grupos (con experiencias positivas para que los jóvenes desarrollen sus habilidades, apoyo a sus metas y contactos para cuando acaben la Secundaria); promoción y apoyo financiero, para el transporte y la comida, por ejemplo. Entre 2001 y 2010, este programa ayudó a reducir el abandono en el barrio de un 56% a un 11,7%.

### **Combinar la oferta con la demanda de habilidades**

Por último, la OCDE aconseja anticipar las habilidades necesarias para la fuerza laboral y asegurarse de que el sistema educativo las desarrolla. Y aconseja que educadores y empresas trabajen en conjunto para facilitar este diagnóstico. En Reino Unido, desde septiembre de 2012, por ejemplo, una herramienta electrónica (<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk>) permite a los estudiantes comparar instituciones y obtener orientación detallada para orientar sus carreras.