

# EL PAÍS

MARTIN ROMER PRESIDENTE DEL SINDICATO EUROPEO DE EDUCACIÓN

## “Hemos infravalorado a los profesores los últimos 20 años”

Este danés está al frente del Comité Sindical Europeo de la Educación que actúa como interlocutor social de los docentes en la Unión Europea

**ELSA GARCÍA DE BLAS Madrid 4 MAY 2014**

El danés Martin Romer (1950) batalla desde hace una década por los intereses de los docentes europeos. Maestro de formación (aunque estudió también Sociología y Económicas), está al frente del Comité Sindical Europeo de la Educación (ETUCE, por sus siglas en inglés), la organización que aglutina a los sindicatos educativos europeos —está formada por 132 organizaciones de trabajadores— y que actúa como interlocutor social de los docentes en la Unión Europea. Representa a 11 millones de profesores y trabajadores de la enseñanza.

**Pregunta.** ¿Qué responsabilidad tienen los profesores en los mediocres resultados de los estudiantes españoles en PISA?

**Respuesta.** No creo que haya que culpar de ello a los profesores. Lo primero que debemos hacer es analizar: ¿son esos resultados tan malos como parecen? Por supuesto que los alumnos españoles no están a la cabeza del *ranking*, pero hay que fijarse en su situación respecto a la media [en el PISA de 2012, los españoles obtuvieron 10 puntos menos que la media de la OCDE en matemáticas, ocho puntos menos en lectura y cinco menos en ciencias]. No creo que sean tan malos resultados. Hay que detenerse en cómo lo estamos haciendo en esas materias, cómo estamos formando a los profesores, qué tipo de material estamos usando, cuántas lecciones estamos dando a los alumnos más rezagados. Los profesores son importantes pero también las herramientas, el entorno, el bagaje social, la motivación, el apoyo de los padres...

**P.** El Gobierno español atribuyó los últimos resultados de PISA, relativos a la resolución de problemas prácticos [en esa competencia los españoles quedaron 23 puntos por debajo de la media], al método de enseñanza, basado solo “en la memorización”.

**R.** El Gobierno español no debería criticar a los profesores, debería abrir un diálogo con ellos y preguntarles: ¿cómo podemos obtener mejores resultados? Si criticas, culpas, llevas una mala estrategia.

**P.** ¿Tiene que cambiar el rol del profesor? Algunas voces, como la del ministro José Ignacio Wert, creen que debe evolucionar hacia el profesor como un entrenador de los estudiantes.

**R.** El rol está cambiando de todas formas, porque los estudiantes, y todo el mundo, tenemos acceso a la información en cualquier lugar y en cualquier momento. Pero yo no diría que tiene que cambiar hacia el profesor solo como *coach*, el docente tiene que seguir siendo el responsable de enseñar y guiar al alumno en la materia. Los estudiantes pueden asumir más responsabilidad en su propio aprendizaje, pero no pueden hacerlo solos. Es cierto que la escuela anticuada ya no vale, que el alumno debe ser más el centro. Pero es un proceso, y requiere un desarrollo profesional continuo de los profesores y el acceso a las nuevas tecnologías.

**P.** ¿Y están capacitados los docentes para adaptar su enseñanza a la tecnología?

**R.** No estoy seguro de que estén preparados en el sentido de que tengan suficiente apoyo y conocimientos para hacerlo. Creo que los profesores españoles no lo tienen en muchos casos. El Gobierno tiene la responsabilidad de aportar fondos suficientes para apoyar a los profesores en el cambio. La sociedad exige para todo el mundo un aprendizaje constante, también para los profesores; el Gobierno tiene que entender que no terminan su formación cuando hacen el examen de acceso.

**P.** El nuevo estatuto del docente que está negociando el Gobierno español con los sindicatos requiere, en la propuesta que el Ejecutivo ha enviado, que las oposiciones a profesor incluyan a partir de ahora un examen de inglés y de tecnología.

**R.** Es bueno que se dé prioridad a un idioma como el inglés, pero no creo que sea necesario que todos los profesores tengan que saber inglés. Tienes que tener un número suficiente de profesores capaces de hablar inglés, pero que sean todos me parece un poco excesivo. Se necesitaría mucho dinero para formarles a todos.

**P.** ¿La tecnología tiene que ser un componente esencial de la enseñanza?

**R.** No el esencial, pero sí una de las herramientas más importantes. La clave es cómo podemos integrar la tecnología moderna en la clase como una herramienta pedagógica teniendo en cuenta que es muy cambiante.

**P.** ¿Los profesores tienen que ser los mejores alumnos, los mejores expedientes? ¿Hay que endurecer el acceso a la carrera docente?

**R.** Tenemos que concentrarnos en reclutar a los mejores estudiantes, porque van a enseñar a los jóvenes los fundamentos que van a regir toda su vida. Pero además hay que incrementar el estatus de los profesores. No podemos reclutar a los mejores si no les ofrecemos un buen salario y buenas condiciones de trabajo. Y hay que poner el foco en su interés por convertirse en profesor, en su vocación. En Finlandia, en las entrevistas que les hacen dan mucha importancia a su dominio de la asignatura, pero también a su interés en ser profesores. ¿Por qué quieres ser profesor?, les preguntan. Hay que buscar el compromiso con esta profesión, y combinarlo con un buen conocimiento de la asignatura y una buena educación pedagógica.

**P.** ¿Cualquier titulado podría ser maestro, sin estudiar una carrera específica?

**R.** No, puedes ser muy bueno en tu asignatura pero muy mal profesor. Es muy importante que tengas también un entrenamiento pedagógico.

**P.** ¿Está reconocido el valor de los profesores?

**R.** Absolutamente no. Ha habido una infravaloración del estatus de los profesores en los últimos 20 o 30 años. Si quieres reclutar a los mejores para que sean los mejores profesores, la sociedad tiene que reconocer su responsabilidad, tratarles bien. La infravaloración se extiende por la mayoría de los países europeos.

**P.** ¿Y cómo puede prestigiarse su labor?

**R.** Como no vamos a ninguna parte es queriendo conseguir todo con nada, solo aumentando la exigencia y criticándoles porque no son capaces de que sus alumnos consigan buenos resultados.

**P.** ¿Están bien pagados?

**R.** El salario es muy diferente en los países europeos, pero en general están mal pagados.

**P.** Un debate recurrente es si tienen que ser funcionarios.

**R.** Eso es una cuestión nacional, en algunos países hay tradición de que sean funcionarios, en otros son contratados, lo importante es que tengan seguridad en su trabajo, buenas condiciones. Un formato puede ser bueno para unos países y otro bueno para otros.

**P.** ¿Qué retos afronta el profesorado europeo?

**R.** El primero ya lo hemos mencionado, tiene que ver con si son capaces de adecuarse a la sociedad de la información. Por otro lado, muchos profesores en Europa tienen una edad elevada. En los próximos cinco años vamos a necesitar entre dos y tres millones de profesores nuevos. Los Gobiernos lo saben, pero todavía no hay gente formada, y se necesita tiempo para educar profesores. Se avecina un problema de cambio generacional. No va a haber suficientes profesores para cubrir las plazas de los que se retiren en los próximos cinco años. Y luego está el problema de la privatización de la enseñanza. La educación no puede ser un negocio, sobre todo en los niveles de primaria y secundaria. Los Gobiernos están buscando usar esta fórmula como excusa para evadir responsabilidades y ahorrar dinero. Eso es algo muy peligroso. Al igual que el nuevo Tratado de Comercio que se está negociando entre la Unión Europea y Estados Unidos. Nosotros estamos luchando para que la educación no sea parte de este acuerdo.

**LA RAZÓN**.es

## Más chicas que chicos acaban ESO y Bachiller y pasan curso con más aprobados

05/05/2014 Efe. Madrid.

La tasa de chicas que consigue el título de graduado en España en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es mayor que la de chicos, al igual que ocurre en Bachillerato y, además, ellas presentan porcentajes más altos entre el alumnado que pasa de curso con todas las materias superadas.

La cifra de estudiantes que optó en 2012 al título de graduado en ESO supuso una tasa bruta del 75,1 % respecto de la población con la edad teórica para finalizar ese nivel educativo (15 años), superando en cuatro décimas a la alcanzada el curso anterior y siendo la mayor desde la implantación de ese nivel educativo.

La tasa correspondiente a las mujeres, 80,6 %, fue claramente superior a la de los hombres, 69,9%, aunque las diferencias se van acortando (10,7 puntos más en el citado curso frente a los 14 puntos de varios años atrás).

En cuanto al Bachillerato, la tasa de estudiantes que lo superó hace dos cursos fue del 52,1 % (2,4 puntos más que en el curso anterior), y la tasa de mujeres que lo finalizaron fue del 59 %, también superior a la de los hombres (45,5 %), lo que significa una diferencia de 13,5 puntos porcentuales.

Por comunidades autónomas, País Vasco y Asturias son las que más porcentajes, tanto de alumnas como alumnos, registran de titulados en ESO y Bachiller.

En cambio, las menores tasas de finalización se dan, además de en Ceuta y Melilla, en la Comunidad Valenciana para ESO, y en Baleares para Bachillerato para ambos sexos.

En la estadística de resultados académicos en Enseñanzas no Universitarias del curso 2011-12, publicada la semana pasada por el departamento que dirige José Ignacio Wert, se ha incluido como novedad datos sobre el alumnado que pasa de curso con las materias aprobadas, y los porcentajes de chicas que promocionan de curso en ESO y en Bachillerato siempre son mayores que los de sus compañeros varones.

Esta diferencia entre ellas y ellos es de alrededor de 5 puntos (la diferencia menor es de 3,8 puntos porcentuales en tercer curso de ESO y el máximo de 5,5 puntos en el cuarto curso).

Además, dentro del alumnado que pasa de curso, el femenino presenta porcentajes más altos de los que lo hacen con todas las materias superadas, con una media del 73,5 % para los cuatro cursos de la ESO y el primero de Bachillerato, frente al 66,6 % de los varones.

Por otra parte, y siguiendo la tendencia creciente iniciada en 2007-2008, además de aumentar la tasa bruta de los estudiantes que acaban ESO (75,1 %), también hubo subidas significativas en la tasa del Bachillerato (a los 17 años), que se situó en el 52,1 % (2,4 puntos más respecto al curso anterior).

En 2012, en total, 319.591 estudiantes terminaron la ESO (167.128 alumnas y 152.463 alumnos) y 224.207 el Bachillerato (122.990 alumnas y 101.217 alumnos).

## El Gobierno canario recurre ante el Supremo el decreto de la FP básica

Efe. Las Palmas.

El Gobierno de Canarias recurrirá ante el Tribunal Supremo el decreto que desarrolla la formación profesional básica, por carecer de ficha financiera y por contener políticas contrarias a la igualdad de género, según ha indicado hoy su vicepresidente, José Miguel Pérez (PSOE). El también consejero de Educación ha anunciado

hoy la presentación de este recurso en una rueda de prensa en la que ha explicado que, con la interposición de este litigio, se espera paralizar la entrada en vigor de la nueva formación profesional.

El consejero ha criticado "la improvisación normativa" en la que, a su juicio, incurre el Ministerio de Educación y ha anunciado que mañana expondrá en rueda de prensa los detalles de este recurso. El Gobierno de Canarias es una de las comunidades autónomas que ha impugnado ante el Tribunal Constitucional la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

## EL MUNDO

# La Comunidad y la Fiscalía reaccionaron tarde ante las denuncias de Valdeluz

- La inspección de Educación, que recibió una queja, sólo la cursó por escrito dos semanas más tarde, dos días después de saltar el escándalo.
- El Ministerio Público incoó diligencias de investigación penal "para esclarecer los hechos" dos semanas después de la detención del profesor

QUICO ALSEDO Madrid.05/05/2014

Informes de la Comunidad dos días después del escándalo, y una petición de investigación por la Fiscalía **nada menos que dos semanas más tarde.**

Tanto el Gobierno regional como el Ministerio público **reaccionaron tarde a las denuncias de presuntos abusos sexuales** en el Colegio Valdeluz, según se desprende de varios documentos anejos a la causa que se sigue en el juzgado de Instrucción número 14 de Madrid, y también de la declaración, en la mañana de este lunes, del único inspector de la Consejería de Educación que recibió denuncia de los padres de una de las presuntamente agredidas.

El inspector, Aníbal René Franco, ha admitido a la salida de su declaración que "**no existía ningún protocolo**" para vehicular la denuncia de los padres de una de las alumnas. Tal vez por ello, Franco, que recibió la queja de los padres en su despacho, mediante visita presencial, el 26 de enero de 2014, sólo hizo una llamada telefónica al colegio y no efectuó ningún informe por escrito hasta el 14 de febrero, cuando el principal imputado, el profesor Andrés García, llevaba ya dos días detenido y el escándalo llenaba portadas.

Franco ha **admitido de hecho en su declaración que sólo puso por escrito la denuncia de los padres**, que le aseguraron que el docente había abusado de su hija, cuando el asunto ya había saltado a los medios, y que hizo un informe complementario del anterior el 17 de febrero, según fuentes presentes en la declaración. El profesor fue detenido el 11 de febrero. Franco fue el único inspector a quien llegó una denuncia de lo que estaba sucediendo en Valdeluz.

A la causa se han añadido también dos documentos que **evidencian la tardía respuesta por parte de la Fiscalía ante los hechos.** En concreto, se trata de un decreto del fiscal jefe provincial, José Javier Polo, en el que se incoa la apertura de diligencias de investigación penal para esclarecer los hechos... El 27 de febrero, 16 días después de que el profesor fuera detenido y el tema saltara a la opinión pública. Pocos días después, el 3 de marzo, el propio Polo, en otro decreto con su firma, asumía que "ya" había abierto un proceso judicial en un juzgado de Instrucción de Madrid, y encauzaba por esa vía la ejecutoria de la Fiscalía.



## El Consejo Escolar del Estado pide establecer límites en las cuantías variables y fijas de las becas

07 de mayo de 2014. **Ep.** Madrid.

El dictamen emitido por el Consejo Escolar del Estado respecto al Real Decreto de Becas y Ayudas al Estudio para el próximo curso pide fijar límites en la cuantía fija y variable de las becas, además de recuperar las denominadas 'becas-salario' --aquellas que cubren los gastos y conceden un salario a los estudiantes durante la duración de sus estudios--, así como el suplemento por transporte o material, unificado en el nuevo sistema. En el documento, al que ha tenido acceso Europa Press, no se considera "acertado" hacer depender a los alumnos de la denominada cuantía variable, sobre todo por "la inseguridad que se genera en un contexto de dificultades económicas para las familias", por lo que se propone aumentar las mismas cuantías hasta alcanzar las que estaban establecidas para el curso 2012/2013 para enseñanzas postobligatorias no universitarias de beca compensatoria --cuantía fija ligada a renta--, residencia y beca de material (beca básica).

En concreto, pide que la cuantía fija ligada a la renta del solicitante ascienda a 2.040 euros; mientras que la cuantía fija ligada a la residencia del solicitante durante el curso se situaría en 2.556 euros aunque especifica que, en ningún caso, dicha cuantía podrá superar el coste real de la prestación. Además, pide situar la beca básica en 260 euros. El texto señala que la cuantía variable genera "una incertidumbre" para alumnado y familias sobre el coste que van a tener que asumir "cuyo impacto negativo podría llegar a desincentivar la continuación de los estudios" por lo que propone reducir dicha inseguridad y paliar la desaparición del componente de desplazamiento, aumentando el mínimo de la cuantía variable hasta los 150 euros.

El documento también hace alusión a la eliminación del componente de desplazamiento que considera "un gasto importante que debe ser cubierto para garantizar la igualdad de oportunidades" por lo que propone recuperar el mismo con las cuantías que estaban establecidas hasta el curso 2012/2013 pues, como recuerda, hasta la fecha "estaba distribuido de manera eficiente pues se asignaba en función de la distancia del domicilio al centro de estudios". De este modo, la cuantía fija ligada al desplazamiento quedaría establecida en 192 euros en el caso de aquellos desplazamientos de 5 a 10 kilómetros; 386 euros hasta 30 kilómetros o 937 euros en aquellos superiores a los 50 kilómetros, entre otros supuestos. Respecto a la modalidad de 'beca-salario' a tiempo parcial, el Consejo Escolar del Estado recuerda que los estudiantes que compaginan estudios con otras circunstancias personales se ven obligados, cuando su situación socioeconómica lo requiere, a matricularse como estudiantes a tiempo completo para poder obtener la hasta ahora 'beca-salario', por lo que propone implementar esta modalidad inicialmente en las enseñanzas universitarias de grado progresivamente a otras enseñanzas.

En el texto también se alerta de que los componentes y cuantías de las ayudas y subsidios para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo derivada de discapacidad llevan "congeladas" desde el curso 2011-2012 por lo que propone que se eleven en un 2,9% (tasa interanual IPC de 2012). En la misma línea, también pide aumentar el importe de ayudas de transporte hasta en un 50% cuando el alumnado tenga una discapacidad motora reconocida con un grado entre el 33 y el 65 por ciento, que se incrementará en un 100% en el caso de discapacidad superior al 65 por ciento, entre otras propuestas.

## Material escolar

El Consejo Escolar afirma en su dictamen que "sorprende que siendo las ayudas del mismo importe en todos los conceptos --sea cual fuere la enseñanza a que se refiere-- la de adquisición del material escolar sea inferior para la enseñanza obligatoria" por lo que propone igualar las ayudas en enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Profesional Básica. Junto al dictamen, han presentado votos particulares de FETE-UGT, Federación de Enseñanza de CC.OO. y la Confederación de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA).

# EL PAÍS

## Las tiranías del informe PISA

Más de 80 expertos critican en una carta que las famosas evaluaciones internacionales modifican los sistemas educativos solo para salir bien en la foto

- **“Equidad no es tratar a cada alumno y cada centro de la misma forma”**



- **Elevar la calidad de la educación**

**ELISA SILIÓ Madrid 8 MAY 2014**

¿Están modificando los exámenes de evaluación de PISA las políticas educativas de los países que los celebran? Un total de 83 grandes expertos internacionales —la mayoría estadounidenses y británicos— están convencidos de ello y lo critican en una carta que han hecho llegar al alemán Andreas Schleicher, director del programa de evaluación al que se someten los alumnos de 15 años de 64 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

“Los Gobiernos, los ministros de educación y los directores de periódicos esperan con ansiedad los resultados de PISA, que son citados como fuente autorizada en muchas declaraciones políticas. Y estos han empezado a tener influencia en las prácticas educativas de muchos países”, se lamentan en la misiva los expertos. “Los Gobiernos están reajustando sus sistemas educativos con la esperanza de mejorar en los *ranking*. En muchos países la falta de progreso en PISA se relaciona con la crisis y esto está condicionando sus reformas, que se hacen de acuerdo con los preceptos de PISA”, continúan.

Schleicher ha optado por contestarles desde la página de la OCDE en otra carta abierta en la que defiende lo contrario: “PISA proporciona oportunidades para diseñar una estrategia política, porque muestra otras opciones, perspectivas, al compararse con otros países. Y permite a los políticos, administraciones y organizaciones colaborar fuera de sus fronteras”.

Fuentes del Ministerio de Educación reconocen que se tiene en cuenta el indicador de PISA porque hay detrás un órgano solvente como la OCDE. Pero aseguran que se analizan otros factores, como las características educativas del país y las condiciones sociales. Pues consideran que “sería un error enseñar para aprobar el examen, porque eso pervierte la finalidad de la Educación”. Otros Gobiernos, como el noruego, también niegan la dependencia de PISA, que en su opinión tiene más eco en los medios que consecuencias en la vida de los centros.

“Hay, naturalmente, diferentes énfasis entre los críticos de PISA. Pero uno de los grandes problemas es la apresurada interpretación con puntos débiles que hacen los políticos”, explica el primer firmante, Heinz-Dieter Meyer, de la Universidad de Nueva York, en Albany. “Pero en mi opinión, la problemática es más profunda y afecta a: 1) el estrecho alcance de lo que se ha medido; 2) el hecho de que la OCDE —como organización dedicada al desarrollo económico— tiene un sesgo en favor al papel económico de la educación, olvidando que, en democracia, hay muchos otros aspectos importantes de la educación pública: la salud, el desarrollo moral, artístico y creativo; la participación cívica y la felicidad”.

Ante la polémica suscitada una de sus autoras, Elaine Wilson, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, precisa también algo más. “No tengo problemas con PISA. De hecho, creo que los materiales de las pruebas son muy buenos y que es muy útil tener indicadores internacionales. El asunto es que el fallo es malinterpretado por los políticos, que no son capaces de entender la complejidad de los datos y que extrapolan con fallos parte para justificar la dirección de sus políticas”.

En el mundo desde hace décadas han existido test evaluadores —en España con menos predicamento—, pero en opinión de los firmantes de la carta a Schleicher, nunca han tenido tanto peso en las decisiones como ahora. Ponen el ejemplo de Estados Unidos, “donde la prueba justifica el programa de exámenes *Race to the Top* (Carrera al top), que establece un *ranking* y etiqueta a los estudiantes, los profesores y los centros de acuerdo con los resultados de los tests, aunque se sabe bien que son imperfectos. Por ejemplo, no se ha explicado el descenso en el top de Finlandia”.

Denuncian los 83 en su carta que los Gobiernos son cortoplacistas y toman medidas sin largo recorrido para sacar pecho en el siguiente examen (estos son cada tres años). Por ejemplo, la calidad de la enseñanza depende mucho del estatus y el prestigio de los docentes y en muchos lugares no se presta mucha atención y no hay ánimo de mejorar esta situación, porque el resultado se verá a la larga en los test. En España el Gobierno aprobó en diciembre una reforma educativa que instaura tres exámenes tras el fin de los ciclos educativos —primaria, secundaria y bachillerato, estos dos últimos reválidas para obtener el título— muy en la línea de PISA y es ahora cuando afronta el Estatuto del Docente que aborda estos temas.

“Es indudable que muchas reformas tardan en dar sus frutos”, plantea Schleicher, “pero algunos países han demostrado un rápido progreso en un tiempo corto, como Polonia o Alemania”.

“La cuestión no es si PISA debe existir o no. Sino su relevancia, su transparencia y sus objetivos”, explica desde Canadá Arlo Kempf, formador de docentes en la Universidad de Toronto. “En el Estado de Ontario, por ejemplo, en seis meses cambió la formación de los profesores de Matemáticas tras los resultados de PISA”, ejemplifica el firmante

PISA evalúa tres competencias básicas —matemáticas, comprensión lectora y ciencias—, pero no otras difícilmente cuantificables y que, a juicio de estos expertos, son fundamentales para enfrentarse a los retos del siglo XXI: los objetivos psicológicos, morales, cívicos y de desarrollo artístico. En los nuevos planes de estudios de primaria y secundaria españoles la música, la plástica o la filosofía pierden terreno a favor del cálculo o la lectura, medidos en PISA. “Los niños españoles van demasiadas horas a clase —más que la media— pero menos de las necesarias de Matemáticas. Se entiende que se aumenten”, sostiene Antonio Cabrales, catedrático de la University College London. “Pero debería existir más flexibilidad de horas en los centros. En Estados Unidos, Reino Unido u Holanda, dependiendo del itinerario, uno recibe más o menos clases”.

Cabrales recuerda que PISA empezó evaluando dos competencias y luego sumó Ciencias. “En cada edición algo nuevo. En la última se incluyó la resolución de problemas y las finanzas, del que se conocerán los resultados a final de año. Es cuestión de diseñar nuevas pruebas. Todos encantados”.

Rechazan también los 83 que las pruebas las celebre la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, pues la educación a su juicio no tiene solo como objetivo garantizar el empleo del alumno, sino formar a un ciudadano capaz de participar en la vida democrática de su país y en la toma de decisiones. Preferirían que fuese la Unesco o la ONU, órganos supranacionales que tienen entre sus objetivos la mejora de la educación en el mundo, las encargadas de evaluar a los adolescentes.

Esta idea la defiende también Carmen Rodríguez, del departamento de Didáctica de la Universidad de Málaga. “La política de competencias de la OCDE es de 1995 y se basa en la lógica de la economía, el mercado y la competitividad de Europa. Se invierte en capital humano para reducirlo a rendimiento en el trabajo y a la competencia entre estudiantes, centros y países”. Rodríguez echa de menos una formación integral. “El mandato de la OCDE tiene mucho que ver con el de la Unesco y Unicef”, alega Schleicher. “Y las decisiones de PISA son tomadas por representantes de todos los países miembros”.

Cabrales, en cambio, agradece mucho esta incitativa de la OCDE. “Antes los economistas relacionábamos el desarrollo económico de un país con la media del número de años de escolarización y era un dato muy débil. Sin embargo, PISA pone de manifiesto que lo que importa es la calidad de la enseñanza, no las horas que un alumno está sentado en una clase. Eso antes no se sabía”.

A los expertos de la misiva aún les gusta menos que la OCDE deje las pruebas en manos de “compañías multinacionales con ánimo de lucro quieren ganar dinero”. Y alertan de que estas empresas tienen colegios en Estados Unidos y planes de establecerse en África, continente en el que la OCDE quiere introducir el programa PISA. “Como Pearson que ganado millones con las pruebas y tiene el contrato de 2015”, remarca Kempf.

Y por último sostienen que las pruebas recortan la autonomía de los profesores y los centros y provocan estrés al alumnado y los docentes. En el caso español, el ministro José Ignacio Wert reconoce que con las reválidas examina a los estudiantes y, de paso, a sus enseñantes. “Cuando hablo con los profesores canadienses sienten pánico. No tienen tiempo para otras cosas que no sean preparar las pruebas. Y hace dos años estuve en Estados Unidos y algunos me decían que no podían ir al gimnasio con los alumnos o trabajar las inteligencias múltiples (espacial, musical, social o emocional)”, relata Kempf.

Los resultados de PISA se dividen en España por comunidades pero no por centros. Una práctica común en las pruebas externas de la Comunidad de Madrid, lo que ha abierto la vía a la competencia entre colegios por captar alumnos con sus números como reclamo. Rodríguez es pesimista: “Andalucía ha sacado un decreto para que el fallo no se conozca públicamente, pero la LOMCE aboga por que exista competencia y la vamos a ver”.