MONTSERRAT GOMENDIO

Directora adjunta de Educación de la OCDE. **Quien fuera secretaria de Estado cuando Wert era ministro dice que los países que cambian de leyes educativas suelen tener dos obstáculos principales: «las diferencias ideológicas» y «los conflictos de intereses». «Un tercer problema, en el caso español, radica en el sistema descentralizado», asegura**

«Nos preocupa que las reformas educativas apenas lleguen a aplicarse»

ENRIC GONZÁLEZ PARÍS
CORRESPONSAL

Montserrat Gomendio fue, como secretaria de Estado, la principal colaboradora del anterior ministro de Educación, José Ignacio Wert. Mientras trabajaban en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce), rechazada desde distintos sectores, ambos desarrollaron una relación sentimental que desembocó en matrimonio. Los dos abandonaron casi al mismo tiempo el Ministerio y actualmente viven en París. Él es el embajador de España ante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y ella, la directora adjunta de Educación de este organismo internacional. En una de sus oficinas se desarrolla la entrevista.

Pregunta.– Inevitablemente, voy a dirigir mis preguntas a una persona que ahora ocupa una dirección adjunta de Educación en la OCDE y, hasta hace poco más de un año, era en España la secretaria de Estado de Educación. Usted fue una de las responsables de la polémica Lomce.

Respuesta.– Entienda que sólo puedo responder como directora adjunta de la OCDE.

P.– En ese caso, y viendo las cosas desde su cargo parisino, ¿por qué en España es tan difícil alcanzar un mínimo consenso, por no hablar de grandes pactos, sobre algo como la educación?

R.– La información de que disponemos en la OCDE demuestra que el nivel de éxito en la aplicación de las reformas educativas es muy bajo. Nos preocupa que no sólo sea difícil conseguir la aprobación de una reforma educativa, sino que esa reforma apenas llegue a aplicarse. En el ámbito educativo suele haber dos niveles de problemas para acometer reformas: uno, las diferencias ideológicas, en la que la OCDE no entra; y dos, los conflictos de intereses entre los sectores involucrados. Un tercer problema, en el caso español, radica en el sistema descentralizado.

P.– ¿Es el sistema autonómico un problema para la educación?

R.– Lo básico es contar con un diagnóstico sobre los problemas que sea aceptado por todos. No sé si ese es el caso ahora. A veces la gente no es consciente de los problemas del sistema. Luego hay que debatir las posibles soluciones. Creo que en España aún no se ha superado la primera etapa, la de establecer un diagnóstico común.

P.– Perdone que insista. ¿Hasta qué punto complica las cosas el sistema autonómico? Por señalar algo concreto, la Lomce, la reforma en la que usted participó, nunca se ha aplicado en Cataluña.

R.– Hay sistemas descentralizados que funcionan muy bien y otros que no. El reciente informe de la OCDE *Panorama de la educación* lo presenté en Suecia, uno de los países que más ha empeorado en Pisa, y una de las causas está en que la descentralización se realizó sin dar suficiente preparación a las autoridades locales y a los centros escolares.

P.– Me habla usted de Suecia. Yo le pregunto por Cataluña.

R.– Es que desconozco la actual constelación de gobiernos regionales en España. Ha cambiado respecto a mi época en el Ministerio [2015]. Lo importante es que los organismos regionales o locales estén alineados.

SALVADOR BANYO

P.– Usted afirma que el nivel de financiación no mantiene, necesariamente, una relación directa con la calidad de la enseñanza. ¿Hasta qué punto incide en el nivel de la enseñanza española lo que parece un bajo nivel de exigencia y de responsabilidad a todos los niveles? Por favor, no responda hablando de Suecia.

R.– Carezco de datos para responderle.

P.– ¿Nadie se ha preguntado en la OCDE por qué los chinos o los surcoreanos, con menos inversión, obtienen mejores resultados?

R.– Cuando se habla de los sistemas con mejores resultados se acaba hablando de Finlandia. Desde que empezaron las evaluaciones de PISA, Finlandia siempre ha estado entre los mejores. Existe un cierto consenso en que el éxito de Finlandia se debe al énfasis en la calidad del profesorado, por el grado de exigencia sobre los estudiantes que se preparan para la docencia y el alto nivel de sus estudios y su formación continua. Otros países empezaron peor y han mejorado, y en ellos es más fácil identificar los cambios que llevan a la mejora. En Singapur o Corea del Sur se ha incidido en la calidad del profesorado, antes y durante la carrera docente. Las clases tienen entre 30 y 40 alumnos pero los resultados son buenos.

P.– Entonces la calidad del profesorado tiene más importancia que la actitud de los alumnos, de las familias o del entorno social.

R.– No sabría decir si es más importante. También sabemos por PISA que es fundamental la importancia que los padres dan a la educación de sus hijos. Sabemos que algo tan básico como que los padres pregunten en casa cómo ha ido el colegio, más allá de interesarse por las notas, hace que los estudiantes mejoren sus resultados. También sabemos que en los países asiáticos, tanto los padres como los profesores inculcan a los alumnos que ellos son los responsables de su propio éxito o fracaso. Cuando a los alumnos asiáticos se les pregunta qué es determinante para su éxito escolar, responden que su propio esfuerzo, mientras en países europeos se responde que «la suerte». No recuerdo ahora mismo cuál es la respuesta en España.

P.– En España, Francia y otros países europeos se debate sobre la utilidad de los deberes.

R.– Hay una diversidad enorme en cuanto a la carga de deberes. Sabemos que cuando comparamos, no son los países que dedican más horas a tareas escolares, en el aula o en casa, los que tienen mejores resultados. La calidad, por tanto, no se basa en el número de horas. Pesan más la metodología y la calidad de los profesores.

P.– ¿Por qué, según usted, los profesores españoles no están al nivel que correspondería a la inversión que se realiza?

R.– Hay diferencias entre los profesores de Primaria y Secundaria. El problema tiene que ver con el nivel de exigencia sobre los aspirantes a la profesión, el nivel de conocimiento sobre lo que enseñan y su capacidad pedagógica. Cada vez está más claro que no sólo se trata de atraer a los mejores candidatos hacia la carrera docente y ser muy exigentes con ellos, también es importante la formación a lo largo de la carrera. Ya no es suficiente el nivel de conocimientos que se adquiere en la universidad. Se genera nuevo conocimiento con mucha rapidez y un profesor no puede enseñar lo mismo año tras año y de la misma forma. Los profesores han de ser también alumnos a lo largo de su vida, deben seguir aprendiendo. En Singapur, por ejemplo, los estudios son muy exigentes y una vez en su trabajo, los profesores van recibiendo oportunidades de convertirse en mentores, directores, gestores ministeriales… Esas diferentes vías no existen en España. Además, las diferencias de salario a lo largo de la carrera están relacionadas con un sistema muy tradicional, de cursos, y están poco desarrolladas las comunidades de aprendizaje entre profesores. La labor docente no debe ser rutinaria, sino innovadora, creativa, cooperativa, cercana a la ciencia del aprendizaje.

P.– Si el profesorado español es tan mejorable, ¿por qué no se abordó la cuestión cuando ocupó usted un alto cargo en el Ministerio?

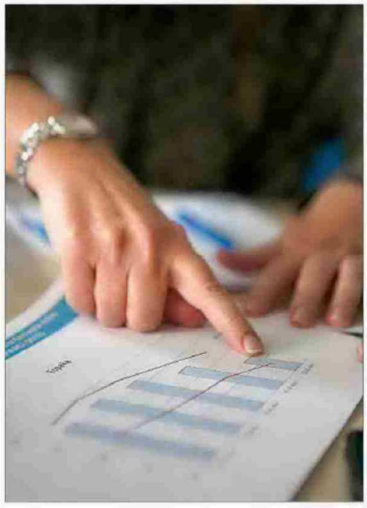
R.– Insisto en que sólo puedo hablar como lo que soy ahora, directora adjunta de Educación en la OCDE. Obviamente, he tenido la experiencia de ser secretaria de Estado en España. ¿Me pregunta por qué no se hizo? Pues porque en ese momento se decidió que la prioridad consistía en aprobar una reforma educativa importante para mejorar tanto el rendimiento de los alumnos como la equidad, cosas que en España suelen considerarse contrapuestas: se tiende a creer que si se quiere mejorar el rendimiento, aumentará la distancia entre los mejores alumnos y los peores, y no es así. Todos mejoran. Se decidió crear una nueva estructura para combatir el principal problema, el abandono prematuro o fracaso escolar, a través del desarrollo de la FP. Eso costó lo que costó y no hubo tiempo para hacer otras cosas.

P.– Es decir, que usted no completó su tarea.

R.– Es una asignatura pendiente.

P.– ¿Por qué tantos jóvenes españoles abandonan prematuramente las aulas? Antes podían sentirse atraídos por las ofertas de trabajo en la construcción, pero hoy ya no existe esa tentación.

R.– La tasa de abandono no está disminuyendo, pero sigue siendo muy alta. ¿Por qué se van del sistema educativo, si no encontrarán trabajo fuera? Creo que hay dos razones. Una, que el sistema ha carecido de los mecanismos necesarios para detectar a tiempo a los alumnos que van rezagándose, y evitar que su distancia respecto a sus compañeros se haga insalvable. El sistema era bastante ciego. Dos, quizá tienen la sensación de que el sistema no les aporta lo que creen que necesitan, no lo consideran útil. El sistema educativo en España continúa siendo excesivamente memorístico. Los sistemas que más progresan son los que añaden las llamadas «competencias horizontales»: saber resolver problemas, saber integrar distintas fuentes de información, el trabajo en equipo, el sentido crítico... Ahí fallamos en España.



S. B.

P.– ¿Qué hizo usted, con la Lomce, para resolver esto?

R.– Para eso se diseñaron las evaluaciones, que cumplen distintas funciones a lo largo del sistema educativo. Las evaluaciones muy tempranas, en los primeros cursos de Primaria, son fundamentales para detectar quiénes son los rezagados, que en su mayor parte provienen de entornos sociales desfavorecidos, y apoyarles para que recuperen la distancia respecto a los otros. Las evaluaciones al final de la etapa obligatoria y al final del Bachillerato sirven para determinar el nivel general en el país y conocer no sólo el nivel de conocimientos de los alumnos, sino su nivel de competencias. La Lomce introdujo los estándares de evaluación, similares a los de otros países de la OCDE, y se dejaba claro que no sólo se iban a medir los conocimientos de los alumnos, sino las competencias, como fórmula para ir abandonando el sistema memorístico.

P.– Me habla de las reválidas.

R.– La Lomce no habla de reválidas, sino de evaluaciones. La palabra reválida tiene connotaciones distintas. La gente tiende a relacionar cualquier iniciativa con el pasado, en lugar de mirar al ámbito internacional.

P.– Las evaluaciones-reválidas han tenido muy mala acogida.

R.– Soy consciente de ello. Es que la antigua reválida se utilizaba para seleccionar a los estudiantes que iban a acceder a la universidad y, por tanto, contenían un elemento de exclusión. Eran filtros. Las evaluaciones de la Lomce no aspiran a funcionar como filtros, al revés, en el mejor de los mundos todos los estudiantes deberían superarlas. No sirven para la exclusión, sino para la señalización. Nos sirven para saber cuál es el nivel colectivo, para que deje de ser tan bajo y vayan mejorando las competencias. Y también para la equidad, porque en España hay diferencias enormes entre regiones en cuanto a rendimiento global de los alumnos y a la distancia de los rezagados. Las que muestran mejor rendimiento son La Rioja, Castilla y León y Navarra. Para mejorar la equidad es muy importante que las expectativas sean las mismas para todos los alumnos, y que a pesar de que los puntos de partida sean muy diferentes, en las metas los estudiantes cuenten con un nivel similar. Si no, caemos en el error de pensar que tenemos un nivel alto porque muchos estudiantes entran en la universidad, cuando la realidad es que el nivel universitario es muy bajo. El gran debate sobre las reválidas no guarda relación con la realidad de la Lomce.

P.– ¿A qué se debe el bajo nivel universitario? ¿Al bajo nivel de las etapas previas? ¿A la escasez de inversión en ciencia?

R.– La baja posición en los *rankings* de universidades de élite sí está relacionada con la inversión en ciencia. Pero eso es distinto al nivel de competencias básicas de los alumnos y de los titulados universitarios. Ahí el problema está en la gobernanza, en el equilibrio entre la autonomía universitaria y las medidas de generales de control, más que la inversión.

P.– ¿Qué nota pondría la directiva de la OCDE Gomendio al trabajo que hizo la secretaria de Educación Gomendio?

R.– No puedo juzgar mi trabajo. Pero en unos meses se publicará un informe de la OCDE que no dirijo yo y analizará justamente esa cuestión. Entonces se verá la nota. La autocrítica es difícilmente objetiva.

«El sistema ha carecido de mecanismos para detectar a los alumnos rezagados»

«En España hay diferencias enormes entre regiones en el rendimiento de los alumnos»

«La baja posición en los ránking de universidades está relacionada con la inversión en ciencia»

«El sistema educativo en España continúa siendo excesivamente memorístico»

«La labor docente no debe ser rutinaria, sino innovadora, creativa y cooperativa»

«No son los países que dedican más horas a los deberes los que tienen mejores resultados»