



DANTE BERTINI

Como en el artículo anterior, los autores formulan algunos tópicos y les dan respuesta a partir de los resultados de PISA analizados por países. Se abordan, así, cuestiones relacionadas con la excelencia del sistema y con su equidad, en un intento de evitar afirmaciones simplistas y de abrir nuevos interrogantes.

FERRAN FERRER, JOSE LUIS CASTEL,
OSCAR VALIENTE.

Tendencias y réplicas en clave internacional

Si entrar en los detalles concretos del origen de este conocido proyecto internacional, sí conviene recordar que se trata de una iniciativa de marcado carácter gubernamental, ya que fueron los propios gobiernos que componen la OCDE los más interesados en que se proporcionasen orientaciones claras sobre cuáles eran las políticas educativas más eficaces a aplicar en los sistemas

educativos de hoy. Una decisión fundamental fue la pertinencia de focalizar la atención sobre el final de la etapa de enseñanza obligatoria, con el fin de evaluar la labor realizada hasta entonces en los diferentes países y, en consecuencia, establecer el grado de preparación de sus jóvenes cuando estaban a punto de poder incorporarse –al menos teóricamente– al mercado de trabajo.



DANTE BERTINI

No era, en principio, la intención de la OCDE establecer *ranking* de países en función de los resultados y así lo han señalado, en diversas ocasiones, fuentes oficiales. Sin embargo, los que conocemos el campo de la educación comparada sabemos que es muy difícil, por no decir imposible, sustraerse precisamente a la comparación cuando se emplean encuestas que permiten las clasificaciones. Utilizando el símil escolar, es como si pretendiéramos evitar clasificar a cada uno de los alumnos de una clase después de haber realizado un examen puntuable de 1 a 10 puntos. Podríamos hacerlo de manera explícita o implícita, pero siempre tendríamos un listado en el cual determinados alumnos estarían en la parte alta de la tabla y otros en la parte baja. En este sentido, si se acepta el tipo de evaluación empleado por el proyecto PISA, debemos aceptar igualmente lo inevitable de comparar los países entre sí.

Cuestión distinta, sin embargo, es si se puede y se debe ir más allá de estas cla-

sificaciones, y el tipo de lecturas que debe hacerse de las mismas. Desde nuestro punto de vista ahí está el *quid* de la cuestión, que nos aboca a una tarea altamente complicada. La razón no es otra que la propia complejidad de los sistemas educativos, ubicados en contextos sociales y culturales bien distintos, con tradiciones y procesos históricos muy diferentes, y con políticas educativas que condicionan, por vías no siempre evidentes, los resultados educativos de un país. Por todo ello es tan importante el conocimiento de los diferentes sistemas educativos, ya que nos permite ubicar en su justo término el conjunto de datos –ya de por sí ambiciosos y diversos– que nos proporciona el proyecto PISA.

En definitiva, debemos ser capaces de explicar esa realidad tan compleja, en unos términos justos y de manera clara y eficiente, sin caer en reduccionismos de un tipo u otro, a los cuales la clase política española está tan acostumbrada. Este es nuestro empeño en las páginas siguientes.

Una primera cuestión a decidir es la perspectiva que tomamos a la hora de presentar los análisis de los datos. Éstos, que son numerosos, y de mayor o menor complejidad, pueden ser abordados bajo parámetros distintos. Nuestra posición en este terreno será situarnos en un doble enfoque que, a nuestro modo de ver, resume una de las claves actuales y de futuro de los sistemas educativos más avanzados: la necesidad de hacer compatible la excelencia con la equidad.

En segundo lugar, procuraremos evitar la permanente comparación de España con el contexto internacional. Nuestro objetivo en este texto es más bien proporcionar las tendencias que se dan en el conjunto de países participantes en el proyecto PISA, poniendo especial énfasis en los países desarrollados y ejemplificando, cuando sea necesario, en casos concretos. Los datos, además, harán siempre referencia a Ciencias, principal materia analizada en la edición 2006.

Resultados en función de la excelencia educativa

¿Invirtiendo más en educación, se obtienen mejores resultados?

Se ha señalado en muchas ocasiones que conseguir altas cotas de excelencia en un sistema educativo iba indefectiblemente unido a elevadas inversiones públicas en este sector. ¿Qué nos muestra PISA al respecto? Este proyecto nos indica que esto es sólo una verdad a medias y, como tantas veces pasa con “las medias verdades”, es campo abonado a la manipulación y a su uso partidista, en función de quien maneje el dato.

La evidencia muestra que, si tomamos el conjunto de países participantes en PISA-2006, la relación entre inversión pública en educación y resultados es –con algunas excepciones– significativa, aunque no determinante. Sin embargo, es interesante observar qué ocurre cuando el análisis lo referimos de manera exclusiva a los países desarrollados participantes en este proyecto (que, por otra parte, son la mayoría). En este caso, la relación entre ambos factores es mucho más débil. Esto lleva a pensar que, en general, a partir de un cierto grado de desarrollo económico la incidencia de la inversión pública en educación, sobre los resultados globales, es menor. Esto se debe muy posiblemente

te a que en los países desarrollados con menor inversión pública, el amplio número de familias de clase media compensan esta falta de inversión mediante la financiación, con sus propios recursos, de actividades educativas (escolares o no) para sus hijos.

En concreto, PISA nos muestra que la inversión pública en educación es una opción política destinada a rescatar buena parte de la inversión privada que se hace —como en el caso de nuestro país— en tan importante sector estratégico. La mejora de resultados, por su parte, irá claramente asociada a un uso eficiente de los recursos destinados a la educación y ahí está el debate fundamental en los países europeos. ¿En qué ámbito del sistema educativo debe invertirse de manera prioritaria y mediante qué estrategia? Aunque los datos del proyecto PISA no son totalmente concluyentes al respecto, las investigaciones surgidas a raíz del mismo, en estudios de prestigiosos grupos de investigación, apuntan en una misma dirección: formación del profesorado (inicial y permanente), sistemas de evaluación y seguimiento de los resultados, autonomía de los centros escolares, y especial atención a los alumnos y/o escuelas con mayores dificultades. Éstas deberían ser las mayores prioridades financieras para obtener buenos resultados.

¿Los países más pequeños obtienen mejores resultados?

Otra de las falacias que han empleado algunos de los gobiernos de los países desarrollados peor posicionados, para justificar sus malos resultados, ha sido la de señalar que en los países más grandes se da una mayor complejidad en la gestión del sistema educativo y, por lo tanto, peores resultados. Aparte de la debilidad argumental de la defensa de esta posición —pues lleva implícita la bondad de los modelos de gestión centralizada bajo cualquier circunstancia y en cualquier contexto— los datos de PISA no sustentan en absoluto esta posición. Así nos lo recuerda explícitamente el propio informe oficial de la OCDE (2007, 54): “Cuando se analiza, a partir de los datos existentes, la hipótesis de que los países más pequeños tienden a obtener mejores resultados en PISA-2006 observamos lo siguiente: no hay ninguna relación entre la extensión de los países y los resultados medios en Ciencias entre los alumnos de quince años”.

¿Las diferencias de resultados entre países se explican porque los alumnos dedican mayor o menor esfuerzo a responder la prueba PISA?

También, en ocasiones, se ha intentado utilizar como excusa para explicar los mediocres resultados de un país el hecho de que, de acuerdo a “factores culturales propios del país”, sus alumnos podrían estar menos motivados a participar en este proyecto el día en que se pasó la prueba en el centro escolar. Sabiamente, la OCDE previó, ya en su edición de PISA-2003, una prueba complementaria sobre esta cuestión, a los alumnos que participaron en la misma. El informe oficial es taxativo al respecto al recordarnos que los datos resultantes demuestran que el esfuerzo de los alumnos es bastante aceptable en el conjunto de los países y que, en cualquier caso, no guarda relación con los resultados obtenidos por el conjunto del país. Tan sólo a título de ejemplo vale la pena recordar los casos de Hong Kong y Finlandia, emblemáticos por sus excelentes resultados; ambos están en la parte baja de la clasificación en cuanto al esfuerzo destinado por los alumnos a hacer la prueba PISA (OCDE, 2007, 53)

Resultados en función de la equidad educativa

¿Las chicas obtienen mejores resultados que los chicos?

En este aspecto, las diferentes ediciones de PISA (2000, 2003 y 2006) han sido todas ellas bastante concluyentes en el siguiente sentido: por un parte las chicas obtienen puntuaciones claramente superiores a los chicos de quince años en Comprensión lectora, y ésta es una tendencia que se mantiene de manera firme y clara en todas las ediciones. Por su parte, los chicos acostumbran a obtener mejores resultados que las chicas en Matemáticas tal y como se observó en la edición de 2003 y en la edición actual de 2006. En cuanto a la competencia en Ciencias, la situación es mucho más equitativa, pues por lo general las diferencias son menores.

Sin embargo, y precisamente desde la perspectiva de equidad de género se observa que ciertos países escapan a estos parámetros generales. Tomemos algunos ejemplos sólo a título ilustrativo: en Inglaterra y Dinamarca los chicos ob-

tienen puntuaciones claramente más altas que las chicas en Ciencias (10 y 9 puntos respectivamente), mientras que la situación es totalmente a la inversa en Grecia y Turquía (11 y 12 puntos a favor de las chicas).

¿En todos los países la clase social condiciona de manera determinante los resultados del alumnado?

Ésta es una de las evidencias más claras del proyecto PISA, aplicable sin ningún tipo de exclusión al conjunto de países participantes en el mismo. Incluso aquellos países abanderados en la mejora de la equidad (como sería el caso finlandés), y puestos como ejemplo de la misma, muestran ciertas diferencias de resultados en función de la clase social a la que pertenece el alumno de quince años.

Parece evidente que la escuela no puede cumplir en ningún país con el ideal de ser una institución totalmente compensadora de las desigualdades sociales existentes en la propia sociedad. Posiblemente, ésta sea una misión imposible en su grado máximo, pero no por ello debe dejar de ser un objetivo. Desde esta perspectiva cobra sentido una segunda mirada sobre los datos PISA, en relación a la clase social. Esta función compensadora se realiza mejor en determinados sistemas educativos que en otros. Así observamos en el cuadro 1 que, por ejemplo, para los resultados en Ciencias de la edición PISA-2006, los alumnos de nivel socioeconómico más bajo y más alto obtuvieron las siguientes diferencias de resultados.

Cabe recordar, en primer lugar, que diferencias de 60 puntos ya son realmente importantes en el proyecto PISA, pues vienen a representar de manera aproximada una diferencia de cerca de dos años de escolaridad.

Los casos de los países nórdicos, con importantes diferencias de Finlandia y Suecia con respecto a Dinamarca, son emblemáticos al mostrar esa heterogeneidad ante tan importante temática. También llama la atención el caso de Francia, país con un discurso político sólido de defensa de la equidad, que se sitúa entre los peores en este indicador dentro del grupo de países desarrollados.

¿El sector privado obtiene siempre mejores resultados que el sector público?

Este aspecto del proyecto PISA acostumbra a ser materia sensible en aquellos

países en los que existe un porcentaje relevante de estudiantes que asisten a este tipo de instituciones. Debe tenerse en cuenta en el análisis que sólo una parte de los países participantes en PISA-2006 se encuentra en esta circunstancia.

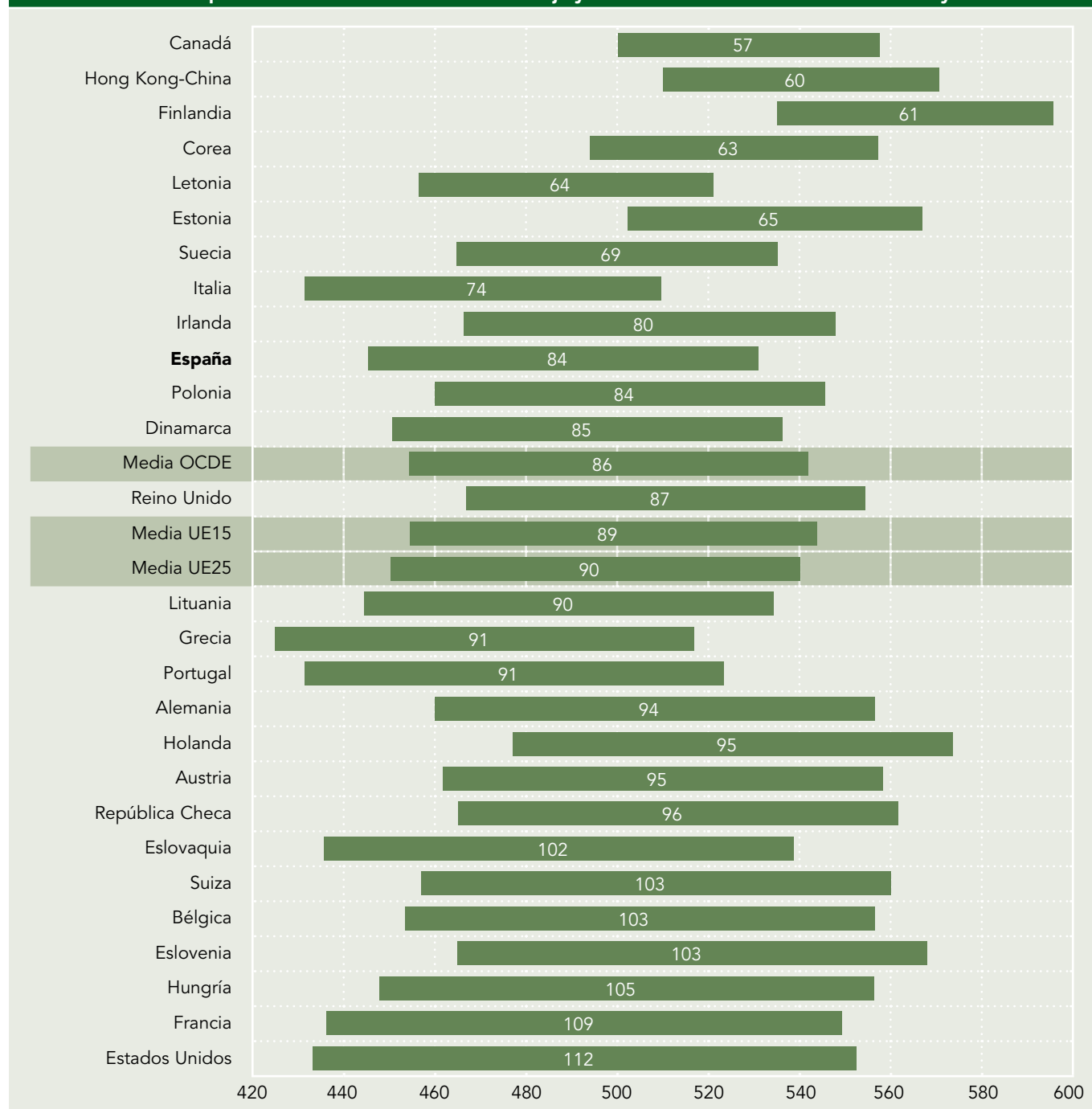
Una primera aproximación a los datos nos indica que efectivamente los resultados de los alumnos en los centros privados acostumbran a ser mejores que

los de los alumnos que asisten a centros públicos, aunque hay países que no se ajustan a esta tendencia. Sin embargo, y con ánimo de ser plenamente objetivos, se debe señalar que el factor clave de esta mejora de resultados no es tanto el buen hacer pedagógico de este tipo de centros, sino más bien la composición socioeconómica de las familias, que favorece de una manera muy relevante los

altos logros de aprendizaje de sus hijos. Esta afirmación es de carácter general y aplicable al conjunto de países que componen la muestra de la OCDE. Ni que decir tiene que requiere matices y concreciones cuando se analiza el caso de un país concreto, o un territorio preciso dentro del mismo, tal y como se puede observar en el propio informe oficial de la OCDE (2007, 230-231)

Cuadro 1

Diferencia de puntuación en Ciencias entre el nivel bajo y el nivel alto del estatus socioeconómico y cultural



Fuente: Base de datos OCDE-PISA 2006

¿Los alumnos de familias inmigrantes obtienen siempre peores resultados?

Este tema es difícil de analizar, si lo intentamos abordar en clave internacional. La razón no es otra que la diversidad de situaciones que se dan en el conjunto de los países participantes en el proyecto PISA. Por una parte tenemos importantes diferencias en cuanto al porcentaje de alumnos de familias inmigrantes que asisten a la escuela, su grado de presencia en el grupo de edad de quince años de la muestra de PISA, el flujo migratorio (débil o fuerte) en los últimos años, la tipología de familia inmigrante de cada país, los países y culturas de origen predominantes entre este colectivo, etc. Es tal la diversidad de situaciones que es arriesgado apuntar tendencias más o menos fiables.

Sin embargo, sí podemos resaltar algunas ideas al respecto. La primera de ellas es que la presencia de este fenómeno, sobre todo en los sistemas educativos de los países desarrollados, constituye una cuestión de primer orden en el logro y preservación de los principios de equidad. En segundo lugar –y siempre teniendo en cuenta que existe alguna excepción– se constata que, por lo general, los resultados medios de los alumnos nativos de un país son superiores a los de los alumnos que nacieron fuera de él (o sus padres no eran originarios del mismo). En tercer lugar, se ha constatado que estas diferencias son debidas, en gran medida, en muchos países, al hecho de que pertenecer a una familia inmigrante lleva asociado un nivel socio-económico más bajo, así como a factores relacionados con la dificultad de aprendizaje de la lengua de acogida en el sistema educativo. En cuarto lugar, y siguiendo lo apuntado por el propio in-

forme de la OCDE, no existe relación entre tener un elevado número de inmigrantes y que se den grandes diferencias de resultados en el país entre alumnos nativos y no nativos (o de padres inmigrantes), contraviniendo una de las falacias instaladas en ocasiones en nuestras sociedades (OCDE, 2007, 176).

En cualquier caso, el análisis de los resultados de los alumnos de familias inmigrantes en nuestros países, en el marco del proyecto PISA, requiere, además, estudios longitudinales para observar su evolución (estudios, por otra parte, aún prematuros dado el escaso tiempo que lleva en funcionamiento dicho proyecto), así como la necesidad de esperar un poco más para empezar a extraer conclusiones más fiables y precisas, tanto en el conjunto de la muestra global como para cada uno de los territorios que participan con una muestra representativa.

Algunos aprendizajes desde la perspectiva internacional

Después de este breve repaso a algunas de las ideas que han circulado con mayor insistencia en torno al proyecto PISA, quedarían por señalar diversos aprendizajes que se desprenden de esta perspectiva internacional.

En primer lugar cabría destacar la necesidad de tratar los datos de esta macro-encuesta con la seriedad que se merece. Así, deberíamos evitar las afirmaciones simplistas al tratar realidades ubicadas en contextos muy diversos y de materia tan compleja como es el sistema educativo. Uno de los grandes aprendizajes que deberíamos extraer es proporcionar matices a nuestros análisis, a riesgo de

perder contundencia en nuestros planteamientos.

También deberíamos estar atentos al uso partidista y político que se acostumbra a hacer de los datos. En ocasiones parece que se señalan primero los a priori que se tienen y a continuación se buscan los datos –sólo aquellos– que parecen sustentar los argumentos. Necesitamos hacer nuevas indagaciones y abrir nuevos interrogantes, aunque sea a riesgo de dejarlos sin respuesta.

Por último, el conocimiento proporcionado por el proyecto PISA y el conjunto de investigaciones producidas desde principios de 2000 en relación a este tema no deberían caer en saco roto. Una de las malas costumbres que tenemos los que trabajamos en el mundo de la educación es una cierta tendencia a ignorar los avances alcanzados hasta el momento. Aprovechemos pues, este nuevo conocimiento para comprender mejor su funcionamiento, tanto en la esfera de la política educativa como del día a día del trabajo en las aulas.

para saber más

- **OCDE (2007):** *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Vol 1: Analysis.* Paris: OCDE.