

Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE

Lucrecia Rodrigo*

Recibido: 18/04/2016

Aceptado: 30/06/2016



Resumen

Tomando como referencia la situación de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE, en este artículo nos proponemos indagar en la utilización y en el tratamiento que la administración educativa del país ha hecho del conocimiento generado por dicha evaluación, ya sea en lo que respecta a la elaboración de informes gubernamentales, a la puesta en marcha de campañas de ejercitación, como a la promoción de investigaciones científicas, entre otros usos. Sostenemos que abordar esta cuestión nos ayudará a comprender —en términos de relaciones de poder— la posición adoptada por Argentina dentro de estos recientes programas de evaluación considerados nuevas formas de gobernanza de la educación a escala global. El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos los principales resultados de aprendizaje conseguidos por los estudiantes argentinos en las distintas ediciones de PISA; en segundo término, se analiza la instrumentalización que se ha hecho en el país de la información generada por PISA y, finalmente, planteamos algunas reflexiones acerca del lugar de Argentina en PISA, que nos llevan a cuestionar la utilidad de la evaluación como vehículo para mejorar el rendimiento de los estudiantes y de sus escuelas.

Palabras clave

PISA, evaluaciones estandarizadas, organismos internacionales, administración educativa.

Between the formality to integrate the evaluation and the lack of interest about the data. The case of Argentina in the PISA Tests of OCDE.

Abstract

Taking as a reference the situation of Argentina in the PISA tests of OCDE, we want to inquire about the use and treatment that the educational administration of the country has done with the knowledge generated as a result of this evaluation, either with the elaboration of governmental reports, the start of exercising campaigns, or the promotion of scientific research among others. We believe that to approach this matter will help us to understand —in terms of power relationships— the positions adopted by Argentina within these recent evaluation programs considered as new forms of government of the education at global scale. The article is organized in the following manner. First, we present the main learning results attained by Argentinean students in the different editions of PISA; second we analyze the usage that has been done in the country with the information generated by PISA and finally we state some reflections about the place of Argentina in PISA, which lead us to question the usefulness of the evaluation as a vehicle to improve the performance of the students and schools.

Key words

PISA, standardized evaluations, international organisms, educational administration.

* Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Universidad Nacional de Río Negro. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com

1. Introducción

Desde el año 2000, el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, conocido como PISA por sus siglas en inglés, se ha convertido en uno de los estudios más importantes de evaluación del rendimiento escolar. Coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), PISA tienen por propósito evaluar, cada tres años, a estudiantes que están por finalizar su educación obligatoria en tres áreas consideradas claves: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Específicamente, el programa aplica pruebas a estudiantes de quince años que están por terminar su enseñanza obligatoria, independientemente del curso o tipo de escuela en que están matriculados y de su modalidad de escolarización: completa o parcial.¹ Particularmente, PISA se distingue por evaluar competencias consideradas centrales para la vida adulta. No se trata entonces de una evaluación de los conocimientos curriculares establecidos en los programas de enseñanza oficial, sino de la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos aprendidos, transferir la información a nuevos contextos y resolver problemas de la vida diaria (OCDE, 2008).

Junto a las pruebas, PISA recolecta también información sobre las características de los estudiantes, de sus familias y de sus escuelas. Para tal fin, los alumnos responden un cuestionario sobre sí mismos y sobre sus escuelas, mientras los directores de los centros educativos brindan información acerca del tamaño de sus instituciones, de las políticas de selección de los estudiantes, de las relaciones entre los alumnos y los profesores, de las estrategias de apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, etc. A esta información se suma un conjunto de datos relativos a los sistemas educativos y a la economía de los países, que suele ser recolectada por la propia OCDE. En su conjunto, toda la información ofrecida por PISA está orientada por los resultados de la investigación sobre determinantes del aprendizaje. Como la propia OCDE señala, el propósito del programa es asociar los resultados obtenidos sobre el aprendizaje de los estudiantes, los rasgos característicos de éstos y los factores claves que dan formas a sus aprendizajes, tanto dentro como fuera del centro escolar (OCDE, 2008). Finalmente, PISA se distingue también por elaborar y circular a través sus publicaciones oficiales todo un conjunto de recomendaciones de política educativa para que los países mejoren el rendimiento de sus estudiantes y de sus escuelas.

La amplitud del planteamiento de PISA, el rigor en su ejecución, la profundidad y variedad de sus informes, así como la generosidad respecto a la difusión de todos sus datos, han hecho del estudio una empresa formidable (Carabaña, 2015). Esta situación ha influido en su éxito mundial, que queda en evidencia en el número elevado de países que han participado en dicho programa. Por ejemplo, en la última de las ediciones del año 2015, más de 70 países integraron la evaluación.² Los Estados latinoamericanos no han sido ajenos al ímpetu de PISA. Aunque en un comienzo su participación fue menor y menos sistemática, en PISA 2015, diez fueron los países de América Latina y el Caribe que formaron parte de la evaluación: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay. Particularmente, Argentina

1 Una de las características principales de PISA es que la definición de su población no está sujeta a las estructuras institucionales de los sistemas educativos de cada país, sino a la edad de los alumnos, que es la que se toma como base para establecer la comparabilidad internacional. Exactamente, las pruebas se aplican a estudiantes con una edad comprendida entre los quince años y tres meses y los dieciséis y dos meses.

2 El éxito de PISA se refleja también en el aumento de países que hacen muestras representativas de sus regiones.

integró cinco de sus seis ediciones (PISA *Plus* 2001, 2006, 2009, 2012 y 2015). La suerte mediática y política de PISA ha sido también superior a la de otras evaluaciones internacionales, tal el caso de las pruebas de la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA, por sus siglas en inglés) y del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la UNESCO.³ Así, desde la primera de las ediciones de PISA, los medios de comunicación dedican grandes titulares y comentarios a sus resultados, los especialistas se proponen explicarlos y los políticos los utilizan para justificar sus reformas y criticar las de sus adversarios, y ello en casi todos los países participantes (Carabaña, 2015). En buena parte, el éxito mediático y político de la evaluación se debe a que los resultados se publican en forma de *ranking* mundial, donde los países de la OCDE ocupan los primeros puestos y se presentan como ejemplo para los demás, pese a ocasionales reparos a este tipo de interpretación.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, y que uno de los principales propósitos de PISA es ofrecer a los gobiernos datos considerados fundamentales para la mejora de sus sistemas educativos, se vuelve una cuestión central explorar qué se hace con esta información a nivel nacional. Tomando como referencia la situación de Argentina en PISA, en este artículo nos proponemos indagar en la utilización y en el tratamiento que la administración pública del país ha hecho del conocimiento generado por la evaluación, ya sea en lo que respecta a la elaboración de informes gubernamentales, a la puesta en marcha de campañas de ejercitación, a la promoción de investigaciones científicas, entre otros usos. Sostenemos que abordar esta cuestión nos ayudará a comprender la posición adoptada por el país dentro de estos recientes programas de evaluación, considerados nuevas formas de gobernanza de la educación a escala global. Desde esta perspectiva, se considera que los datos, informes y acciones que PISA supone y suscita implican discursos de regulación transnacional de la educación que generan un conocimiento particular para la política educativa (Barroso & Carvalho, 2008; Carvalho, 2009).

La posición de Argentina respecto a este tipo de discursos podría interpretarse, entonces, en clave de las relaciones de poder que se configuran dentro de estos nuevos escenarios de regulación mundial de la educación. Considerando este punto de partida, el artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, presentaremos brevemente los resultados de aprendizaje conseguidos por los estudiantes argentinos en las distintas ediciones de PISA disponibles que el país integró (2001, 2006, 2009 y 2012). Haremos referencia, en perspectiva internacional, a las puntuaciones medias en las tres áreas examinadas. Mostraremos también la posición del país en el *ranking* mundial elaborado por la OCDE y los porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño de las áreas evaluadas. Presentados los principales resultados pasaremos, en segundo lugar, a indagar en la instrumentalización que se ha hecho en Argentina de la información generada por PISA. Especial atención prestaremos al accionar de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), delegación gubernamental encargada de poner en marcha las evaluaciones internacionales en el país. Se tendrá en cuenta para tal fin el periodo que comprende a la primera y última aplicación del programa, que va de los años 2001 al 2015. Finalmente, plantharemos algunas reflexiones acerca del lugar de Argentina en PISA, que nos llevarán a cuestionar la utilidad de la evaluación como vehículo para mejorar el rendimiento de los estudiantes y de sus escuelas.

3 Entre los programas de evaluación de la IEA cabe mencionar el estudio PIRLS y TIMSS. Por otra parte, entre las evaluaciones del LLECE para los países de América Latina, destacan el Primer, Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

2. El rendimiento de los estudiantes argentinos en las pruebas PISA

Los datos disponibles de PISA para Argentina (PISA *Plus* 2001, PISA 2006, 2009 y 2012) muestran que, en las distintas evaluaciones, los estudiantes argentinos se distinguieron por las bajas puntuaciones en las tres áreas examinadas. Los resultados se ubicaron siempre por debajo de la media internacional, fijada alrededor de los 500 puntos para los países de la OCDE.⁴ Por ejemplo, en PISA 2012, Argentina logró apenas 388 puntos en Matemáticas, 396 en Lectura y 409 en Ciencias. En este año, la media para los estudiantes de la OCDE fue de 494 puntos en Matemáticas, de 496 en Lectura y de 501 en Ciencias (OCDE, 2013). Los datos de PISA muestran también que las puntuaciones medias de Argentina estuvieron en sintonía con las conseguidas en ediciones anteriores. Por ejemplo, en PISA *Plus* (2001) el país alcanzó un promedio de 418 puntos en Lectura, siendo de 388 en Matemática y de 396 en Ciencias. Algo similar ocurrió en PISA 2006 donde los resultados fueron de 374 puntos en el área de Lectura, 381 en Matemáticas y 391 en Ciencias. Finalmente, en PISA 2009, donde se observa una leve mejoría, las puntuaciones continuaron siendo similares en las tres áreas: 398 puntos en Lectura, 388 en Matemática y 401 en Ciencias.

Como puede apreciarse en el párrafo anterior, la desigualdad de aprendizaje entre los estudiantes argentinos y aquellos de los países miembros de la OCDE ha rondado siempre los cien puntos en las tres áreas.⁵ El rendimiento de los argentinos sí fue similar al de sus países vecinos. Por ejemplo, los resultados de Brasil en PISA 2012 fueron de 391 puntos en Matemáticas, 406 en Ciencias y 410 en Lectura. En Colombia los estudiantes se situaron en los 376, 405 y 403 puntos, respectivamente. Levemente mejor fue la situación de Uruguay que obtuvo 409 puntos en Matemáticas, 415 en Ciencias y 411 en Lectura. Las puntuaciones de los mexicanos fueron también parecidas, aunque algo mejores: 413 en Matemáticas, 416 en Ciencias y 424 puntos en el área de Lectura. Finalmente, las puntuaciones de los argentinos sí se distanciaron algo más de las obtenidas por los chilenos: 423 en Matemáticas, 445 en Ciencias y 441 en Lectura (OCDE, 2013). Estos mismos resultados quedaron también ilustrados en la escala de puntuaciones entre países que la OCDE elabora y publica en cada uno de sus informes oficiales. Si comparamos la situación de los argentinos con aquella de los países de la región latinoamericana, vemos que en el *ranking* mundial de PISA 2012, para el área de las Matemáticas, Chile ocupó el puesto 47, seguido por México en el 49, Uruguay en el 51, Costa Rica en el 52, Brasil en el 54, Argentina en el 55, Colombia en el 58 y Perú en el último lugar. En Lectura Chile se situó en el puesto 43, Costa Rica en el 45, México en el 48, Uruguay en el 50, Brasil en el 51, Colombia en el 53, Argentina en el 57 y Perú nuevamente en el último puesto de la comparación. Algo similar ocurrió en Ciencias donde Chile se situó en el puesto 43, Costa Rica en el 47, Uruguay en el 50, México en el 51, Argentina en el 54, Brasil en el 55, Colombia en el 56 y Perú en último lugar (OCDE, 2013). Recordemos que en PISA 2012 sesenta y cinco fueron los países que integraron la evaluación.

Otra manera de presentar los resultados de los argentinos, es conociendo el porcentaje de alumnos situados en cada uno de los niveles de desempeño de las tres áreas evaluadas. Recordemos que en PISA cada estudiante obtiene una puntuación de acuerdo con el número y dificultad de ejercicios que ha sido capaz de responder, siendo clasificados en una

4 Para mayor información acerca de los datos de PISA 2001 y 2006 véase Rodrigo (2010 y 2013).

5 Cabe señalar que por primera vez, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) tuvo su relevamiento propio, obteniendo resultados levemente por encima del promedio general del país. Los resultados de la CABA fueron los siguientes: 418 en matemáticas, 429 en lectura y 425 en ciencias.

escala que cubre cinco niveles de dificultad en Lectura y seis en Matemáticas y Ciencias. En PISA 2012 el nivel seis de la escala de Matemática supuso una puntuación por encima de los 669 puntos, el nivel cinco se situó entre los 607 y 669 puntos, el nivel cuatro entre los 545 y 607 puntos, el nivel tres entre los 482 y 545 puntos, el nivel dos entre los 420 y 482 puntos, y el nivel uno entre los 358 y 420 puntos (OCDE, 2013). Para las tres áreas se consideró que, es a partir del nivel dos, cuando los estudiantes comienzan a manifestar las competencias necesarias para participar «eficazmente» en situaciones de la vida real, en términos de PISA (OCDE, 2008). Señalemos también que la resolución de las actividades clasificadas en este nivel apenas requiere que los estudiantes razonen de manera directa y efectúen interpretaciones literales. Por ejemplo, en Matemáticas el nivel dos supone que los alumnos interpreten y reconozcan situaciones en contextos que sólo requieren una inferencia directa. Se espera que estos alumnos puedan extraer información pertinente de una sola fuente y hagan uso de un único modelo representacional. Los alumnos de este nivel pueden también utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones elementales, siendo capaces a su vez de efectuar razonamientos directos e interpretaciones literales de los resultados (OCDE, 2008).

Se evidencia así, que la atención se pone entonces, en el porcentaje de estudiantes ubicados en los extremos de la escala. Al respecto, la OCDE sostiene que la proporción de mano de obra de una sociedad compuesta por trabajadores con alto nivel de formación supone un factor de crecimiento económico; por el contrario, el número de alumnos con bajo nivel de aptitud es un indicador negativo de la capacidad de los ciudadanos para participar en el mercado laboral (OCDE, 2008). ¿Qué nos dicen los datos de PISA 2012 para Argentina? La información disponible muestra que en Argentina el 66% de los estudiantes fue agrupado por debajo del nivel dos en Matemáticas, mientras para el conjunto de países de la OCDE el porcentaje se situó en alrededor del 23%. Nuevamente los resultados fueron similares a los países de la región. Por ejemplo, en Brasil llegó al 67% de estudiantes, en Colombia al 74%, alcanzando en Perú el 75%. En Uruguay, México y Chile los porcentajes fueron algo menores, respectivamente del 56%, 55% y 51%. Respecto a los alumnos ubicados en el extremo superior de la escala, en los países de la OCDE alrededor del 13% se situó entre el nivel cinco y seis de la escala de Matemáticas. En Argentina apenas el 0,3% de los estudiantes logró resolver los ejercicios de tales niveles, ocurriendo algo similar en Brasil (0,8%), Colombia (0,3%), México (0,6%) y Perú (0,6%). Relativamente mejor fue la situación de Chile y Uruguay con algo más del 1% de los alumnos situados entre el nivel cinco y seis.

En definitiva, en las evaluaciones de PISA, el aprendizaje de los jóvenes argentinos viene siendo sistemáticamente inferior respecto al de los estudiantes de los países ricos de la OCDE; no obstante, ha sido similar al de sus países vecinos, tal el caso de Brasil, Uruguay, Colombia y México. Cabe indicar también que las puntuaciones argentinas se mantuvieron relativamente estables a lo largo de los años en las tres áreas examinadas. Observamos una situación similar en buena parte de los estados latinoamericanos, aunque Uruguay y Chile mejoraron su desempeño en las últimas pruebas. Finalmente, es de esperar que las puntuaciones logradas por los argentinos en PISA 2015 sean similares a estas últimas, tal como viene sucediendo desde el primer estudio que el país integró. Antes de pasar al próximo apartado, y a la hora de interpretar los resultados conseguidos, sí es relevante destacar que los datos de PISA no tienen presente el hecho de que sistemas educativos como el argentino se encuentran inmersos en procesos de extensión de la obligatoriedad

escolar.⁶ Cuando los sistemas educativos atraviesan situaciones que suponen la ampliación del derecho al acceso a sujetos anteriormente excluidos, en este caso al nivel de enseñanza secundaria, es probable que el rendimiento medio sea bajo. Además está aclarar que esta situación contrasta con aquella de los países miembros de la OCDE, que se distinguen en su mayoría por tener cubierta, desde hace tiempo, la escolaridad hasta el nivel secundario.

3. El tratamiento de la información generada por PISA en Argentina: el caso de la DINIECE del Ministerio de Educación de la Nación

PISA ofrece toda una serie de datos que estarían dando cuenta del bajo nivel de competencias de los estudiantes argentinos en las tres áreas evaluadas. Esta situación se extiende también a buena parte de los países vecinos. Junto a los datos para cada país PISA ofrece, tal como señalamos, una batería de recomendaciones y propuestas de política educativa para que los estudiantes y sus escuelas mejoren.⁷ Estas recomendaciones quedan establecidas en la gran cantidad de publicaciones que la OCDE elabora y circula luego de analizar los resultados de cada una de sus pruebas.⁸ Se supone entonces, que los gobiernos que participan del programa utilizarán la información ofrecida como insumo para mejorar sus sistemas educativos, ya sea analizando detenidamente los datos ofrecidos, contrarrestando los efectos de los resultados o justificando determinadas medidas o acciones en educación. Recordemos, en esta línea, que la centralidad que la OCDE asigna a las evaluaciones comparadas guarda estrecha relación con la convicción generalizada de la organización de que la productividad económica de un país depende de los niveles de conocimiento y competencias de su población. En el siguiente párrafo queda ilustrada esta perspectiva economicista:

En la muy competitiva economía globalizada, la educación de calidad es uno de los activos más valiosos que una sociedad y un individuo pueden poseer. Las habilidades son factores decisivos para la productividad, el crecimiento económico y los mejores niveles de vida. Las políticas educativas eficaces e innovadoras abren enormes oportunidades a los individuos, al igual que los sistemas educativos defectuosos dan por resultado niveles a la baja, exclusión y desempleo. Las políticas eficaces también apuntalan economías dinámicas y sanas; por eso la educación desempeña un papel dominante en el programa de la OCDE (...) Los cambios asombrosos en el tipo de talento necesario a nivel mundial ocurridos en los últimos decenios obligan a los países a evaluar el progreso educativo de su juventud en un contexto global. (OCDE, 2007, p. 100)

El propósito de este apartado es examinar el tratamiento que la administración pública de Argentina ha brindado al conocimiento generado por PISA. Para ello nos centraremos en el período que comprende los años que van de la primera a la última aplicación de las pruebas en el país (2001–2015). Particularmente, nos interesa conocer si se han elaborado informes gubernamentales, si se han puesto en marcha campañas de ejercitación, si se han promovido investigaciones científicas, entre otros usos. Como indicamos, nos detendremos en el rol que jugó la DINIECE en tanto agencia gubernamental encargada de poner en práctica las evaluaciones internacionales en el país. Dicho organismo, que depende de

6 En el país en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), que establece entre sus principales cuestiones, la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario.

7 Cabe señalar que las propuestas y recomendaciones no siempre derivan exclusivamente de las correlaciones entre el rendimiento estudiantil y de las escuelas y los factores asociados (Carabaña, 2015).

8 En la página *web* de la OCDE (<https://www.oecd.org/pisa/>) están disponibles, no sólo las bases de datos de cada una de las ediciones de PISA, sino también los informes oficiales que la organización elabora sobre PISA. Se dispone también de un número importante de documentos y publicaciones que analizan distintos aspectos del estudio; por ejemplo, destacan aquellos documentos destinados al análisis de los factores familiares y escolares que inciden sobre el aprendizaje de los estudiantes.

la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, se distingue por ser la unidad del Ministerio responsable de las siguientes funciones: desarrollar el Sistema Federal de Información Educativa; evaluar el sistema educativo nacional; y diseñar y fomentar investigaciones vinculadas con la formulación de las políticas educativas.⁹ Consideramos que examinar el rol que jugó la DINIECE en relación a los datos de PISA durante el período señalado, nos ayudará a comprender la posición del país respecto a este tipo de programas internacionales de evaluación.

No cabe duda que, en algunos países, PISA se ha convertido en un material de relativa importancia que dio lugar a la elaboración de una gran variedad de análisis, investigaciones, documentos e informes gubernamentales. Este ha sido, por ejemplo, el caso de Alemania y Francia donde se le llegó a considerar un instrumento de planificación educativa a nivel gubernamental (Kotthoff & Pereyra, 2009; Pongratz, 2013). Ahora bien, existen otros países donde la información de PISA ha sido prácticamente irrelevante para las administraciones educativas de turno. Esta ha sido la situación de Argentina, que destaca entre los países con muy baja intervención sobre los datos de PISA. Así, al examinar la producción científica de la DINIECE, observamos que no sólo es limitada, sino también incompleta, tal como se manifiesta en los distintos informes nacionales efectuados hasta la fecha. Por otra parte, la escasa documentación existente queda prácticamente vinculada al Programa de Sensibilización y Capacitación en PISA que dicha agencia coordina.

Respecto a los informes nacionales, destacan por ser documentos oficiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la DINIECE cuyo objetivo es analizar la posición del país en las distintas ediciones de PISA que integró. Hasta la fecha sólo se cuenta con tres informes nacionales disponibles en la página *web* de la dirección. El primero de los informes corresponde a los datos de PISA *Plus* y supone un análisis acotado de los principales resultados del país. El documento, titulado *Informe Nacional República Argentina*, tiene como fecha de edición junio de 2004, casi tres años después de publicarse los primeros resultados (noviembre de 2001). Se distingue por una primera sección donde se describen las principales características de PISA, así como algunos rasgos de la muestra argentina, para pasar luego a un escueto análisis estadístico de las puntuaciones logradas. El tratamiento de los datos es meramente descriptivo y supone, exclusivamente, la recuperación de los resultados conseguidos por los estudiantes en las tres áreas examinadas; se identifican también algunos factores asociados al aprendizaje de los estudiantes como son los familiares y escolares.¹⁰ El Informe siguiente, del año 2006, es algo más largo y com-

9 En la actualidad, y bajo el nuevo gobierno del presidente Mauricio Macri, la DINIECE se encuentra en proceso de modificación de su estructura interna. Aunque hasta el momento de la elaboración de dicho trabajo no existían definiciones oficiales por parte de las nuevas autoridades del Ministerio de Educación de la Nación, es probable que las acciones destinadas a la evaluación del sistema educativo queden bajo la órbita de una nueva secretaría destinada a tal fin. Al respecto puede encontrarse mayor información en el sitio web de la DINIECE: <http://diniece.me.gov.ar>.

10 Este Informe cuenta con 68 páginas, en su mayoría destinadas a transcribir los rasgos de PISA y los ejercicios de las pruebas. Se organiza de la siguiente manera: 1) Introducción (PISA, Países que intervienen; Ciclo de evaluación; Objetivo y contenidos del programa; La capacidad lectora, matemática y científica; Información esperada; Características y estructura de los instrumentos; Implementación de la prueba en Argentina); 2) Capacidad Lectora en el programa PISA (La definición de Capacidad Lectora y su contexto en el programa PISA; La Capacidad Lectora y sus tres dimensiones; Niveles de logro y tareas requeridas; Resultados); 3) Capacidad Matemática y Científica en el programa PISA (La definición de Capacidad Matemática y su contexto en el programa PISA; La capacidad Matemática y sus tres dimensiones; Resultados; Ejemplos de preguntas y ejercicios; Niveles de logro y tareas requeridas; La definición de la Capacidad Científica y su contexto en el programa PISA; La Capacidad y sus tres dimensiones; Resultados; Ejemplos de preguntas de ejercicios; Niveles de logro y tareas requeridas); 4) Factores asociados con los rendimientos de los estudiantes capacidad lectora (Factores del entorno familiar; Factores del entorno escolar; Síntesis de los resultados; Anexos).

pleto. El documento titulado PISA 2006. Informe Nacional, publicado en el año 2008, supone una descripción de mayor densidad conceptual sobre la posición de Argentina, pues no sólo se hace referencia a las características de la evaluación y de sus ejercicios, sino que también se dispone de mayor información y análisis estadísticos elaborados a nivel nacional. A modo de ejemplo, se especifican detalles de la muestra argentina, se efectúan comparaciones de rendimiento estudiantil a nivel regional y se analiza, estadísticamente, el impacto de una serie de factores familiares e institucionales asociados al aprendizaje en el área de Ciencias.¹¹

La edición de PISA 2009 también dio lugar a la producción de un limitado informe nacional. El documento, publicado en el año 2011 y titulado PISA 2009. Argentina, recoge las principales tendencias en la evaluación y centra su atención en la comparación de Argentina con los países de la región de América Latina. Nuevamente, se describen los principales resultados conseguidos (puntuaciones generales, porcentajes en niveles de desempeño, nivel de dispersión de los datos, etc.), para volver a reproducir algunos de los ejercicios liberados por PISA que se corresponden con pruebas previas del programa.¹² Hasta el momento de la elaboración de este trabajo no se contaba aún con el informe oficial correspondiente a los datos de PISA 2012.¹³ En cuanto a las administraciones educativas de las provincias argentinas se han distinguido, por lo general, por reproducir los informes generados a nivel nacional.¹⁴ La única jurisdicción que cuenta con resultados e informes propios es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que ha integrado con una muestra propia *PISA 2012 y 2015*. El último de sus informes se titula *PISA en la ciudad: resultados y desafíos*, siendo publicado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de dicha jurisdicción.¹⁵

11 El informe, de 121 páginas, se divide en las siguientes secciones: 1) Introducción (Objetivos y características; Instrumentos de evaluación; Cuestionarios de contexto; Países participantes; PISA en la Argentina); 2) La evaluación en Ciencias (Perfil del rendimiento de los alumnos en ciencias naturales; ¿Qué evalúa PISA en ciencias naturales; ¿Qué pueden hacer los alumnos en ciencias?; Resultados por países de PISA ciencias 2006; Resultado de las competencias por niveles de rendimiento; Identificar temas científicos; Explicar fenómenos científicamente; Utilizar evidencia científica; Consideraciones sobre los resultados; Las actitudes de los alumnos hacia la ciencia; ¿Apoyan los alumnos la investigación científica?; ¿Qué creen los alumnos que pueden lograr en ciencias en la escuela? El interés de los alumnos en ciencias, Los alumnos y el medio ambiente); 3) Impacto de los factores asociados al rendimiento de los alumnos en ciencias (Factores personales; Año de estudio; Sexo; Factores del entorno familiar; Educación de los padres; Bienes en el hogar que facilitan el estudio; Libros en el hogar; Factores del entorno escolar; Cantidad de clases de ciencias; Existencia de computadoras y conexión a Internet; Limitaciones a la actividad docente; Tiempo de estudio; tiempo de estudio en casa solo); 4) Resultados de la evaluación en matemática y lectura (Matemática; Niveles de desempeño en Matemáticas; Lectura; Niveles de desempeño en Lectura); 5) Conclusiones (Ciencias; Matemática y Lectura); 6) Bibliografía; 7) Anexo.

12 En este caso el informe disponible en la *web* (Resumen Ejecutivo) consta de sólo 23 páginas, de las cuales algo más de la mitad reproducen los ejercicios de las pruebas. El informe supone las siguientes secciones: 1) Introducción; 2) La muestra de PISA; 3) Resultados de PISA 2009; 4) Evolución de resultados PISA 2006–2009; 5) PISA 2009 con foco en capacidad lectora; 6) Resultados PISA 2009 por grupo de países; 7) Argentina y América Latina en PISA; 8) La dispersión de los resultados de la muestra Argentina en PISA 2009; 9) Anexo.

13 El único informe identificado sobre la situación de Argentina en PISA 2012 fue publicado en el año 2013 por una asociación civil denominada Proyecto Educar 2050. El documento se denomina *No logramos mejorar. Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012* (Ganimian, 2013).

14 Este ha sido el caso de provincias como Santa Fe y San Luis.

15 El Informe consta de tres grandes secciones: 1) Características de PISA; 2) Resultados y sus condicionantes; 3) Políticas y Desafíos. Se dispone también de otro informe del año 2012 titulado *Presentación prueba PISA-CABA*, también de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa.

Junto a los limitados y precarios informes nacionales, es posible hallar también un conjunto de documentos oficiales cuyo propósito es familiarizar a los profesores y estudiantes argentinos en la lógica de la evaluación. Estas publicaciones, elaboradas por la DINIECE y englobadas dentro del Programa de Sensibilización y Capacitación dirigido a las distintas experiencias de evaluación que dicha dirección coordina, consisten en propuestas de trabajo cuyo objetivo principal es difundir los ejercicios liberados por PISA de manera que estudiantes y profesores se familiaricen con su resolución.¹⁶ Como queda señalado en uno de los documentos:

Con esta finalidad presentamos estos módulos, con la expectativa de que cada docente los pueda trabajar con su grupo de estudiantes de forma tal, que puedan familiarizarse con esta modalidad de evaluación y con los diversos recursos y alternativas disponibles para su resolución. Pero también, para revalorizar y reflexionar sobre la lógica del proceso de evaluación que se pone en juego. (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE], 2012a, p. 7).

A través del Programa de Sensibilización y Capacitación en PISA se aspira entonces, a poner en práctica, en las aulas, los ejercicios y las actividades que las pruebas suponen. Se pretende, de este modo, «entrenar» a los alumnos en la evaluación. Así, previamente a la aplicación de las pruebas PISA 2012 en el país, la DINIECE elaboró y difundió, a través de este programa, un conjunto de documentos entre directores, profesores y estudiantes. En esta oportunidad, la documentación fue organizada en dos grandes módulos por área evaluada que se destinaron a los profesores y directores de las escuelas.¹⁷ En su conjunto, estos documentos se distinguen por explicar las características formales del estudio, para luego presentar toda una serie de ejercicios que ejemplifican la metodología de PISA. Dentro del mismo programa, la DINIECE elaboró también dos cuadernillos de ejercicios orientados a los estudiantes. Estos documentos, titulados con el nombre de *Actividad de Simulación*, tienen por propósito acercar a los alumnos a los ejercicios de las pruebas PISA y a los criterios de corrección que las mismos suponen.¹⁸ Como queda señalado en una de estas publicaciones:

Este cuadernillo te acerca a las actividades de evaluación que seguramente son diferentes a las de las evaluaciones que tenés en tu escuela. (...) Las actividades que aquí se presentan fueron extraídas de evaluaciones PISA administradas en años anteriores. Te ayudarán a familiarizarte con esta forma de evaluar. Al final de este cuadernillo encontrarás las claves de corrección de cada una de las actividades con los puntajes correspondientes. Te sugerimos que las realices de la mejor forma posible, ya que representarás a nuestro país en una evaluación internacional. (DINIECE, 2012b, p. 3)

Publicaciones similares se difundieron también para las pruebas PISA del año 2015.¹⁹

16 Este programa está también destinado a la capacitación y familiarización con otro tipo de pruebas que se aplican en el país. Tal el caso de las pruebas vinculadas al Operativo Nacional de Evaluación y a las pruebas correspondientes al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) que depende de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

17 Programa de Capacitación y Sensibilización en Lengua (Módulo 1 y 2); Programa de capacitación en Ciencias (Módulo 1 y 2) y Programa de Capacitación y Sensibilización en Matemáticas (Módulo 1 y 2).

18 Fueron dos las publicaciones de la DINIECE al respecto: *Actividad de simulación. PISA 2012* y *Actividad de simulación. Clave de corrección. PISA 2012*.

19 En esta oportunidad los documentos fueron elaborados a fines del mes de abril del año 2015, mientras las pruebas se aplicaron en agosto del mismo año.

Así, partiendo nuevamente de la necesidad de mejorar la calidad en el rendimiento de los estudiantes y, bajo el compromiso de continuar integrando dicho estudio, la DINIECE elaboró para estudiantes y docentes nuevos documentos relativos a las características y estructura de los instrumentos de evaluación de PISA. Igual que en las publicaciones dirigidas a PISA 2012, se presenta toda una serie de actividades o ítems liberados para que los estudiantes los elaboren junto a sus profesores. Se ejemplifican también algunos criterios de corrección en este tipo de pruebas, y se presentan modelos de cuestionarios para los estudiantes y los directores de las escuelas. Toda esta información quedó organizada en cuatro módulos, quedando su propósito sintetizado de la siguiente manera:²⁰

Presentamos estos cuatro módulos con la expectativa de que puedan ser trabajados con los estudiantes a fin de familiarizarse con esta modalidad de evaluación y con los diversos recursos y alternativas disponibles para la resolución de las actividades. Pero también, para revalorizar y reflexionar sobre la lógica del proceso de evaluación que se pone en juego. (DINIECE, 2015a, p. 7)

En suma, el objetivo de las publicaciones del Programa de Sensibilización y Capacitación en las pruebas PISA, guarda estrecha relación con el mayor conocimiento y comprensión por parte de estudiantes, profesores y directores de la lógica de la evaluación bajo el fin último de obtener mejores puntuaciones. De lo dicho hasta aquí, es posible afirmar entonces que el conocimiento generado por PISA no se convirtió para las administraciones educativas de turno en un material pedagógico o político de importancia, pues más bien quedó puesto en evidencia la relativa irrelevancia que el programa parece haber suscitado. Cabe señalar, que hasta el momento de la elaboración de este trabajo no se encontraron análisis e investigaciones promovidas a partir de los datos de PISA por parte de algún organismo gubernamental. Esta situación es posible extenderla a otros países de la región, tal como han puesto en evidencia distintas investigaciones sobre la temática que extendieron también su mirada hacia otro tipo de programas de evaluación (Ravela, 2006a, 2006b, 2011). Por otra parte, trabajos recientes advierten, a su vez, acerca de la escasa presencia de investigaciones generales realizadas por la comunidad científica, en general, respecto a la incidencia de PISA en los países de la región (Luzón & Torres, 2013a).²¹

Finalmente, una cuestión interesante a mencionar es que los datos de PISA sí fueron utilizados con mayor recurrencia por la prensa argentina. Al respecto, los diarios argentinos se distinguieron en el período analizado por subrayar sistemáticamente las posiciones en el *ranking* mundial, apelando a títulos de tintes dramáticos y escépticos que destacan el descrédito general del sistema educativo argentino buscando posibles culpables de dicha situación (Rodrigo, 2015). Esta manera particular en que la prensa argentina presentó y trató a los datos de PISA está en sintonía con los hallazgos de varias investigaciones

20 Específicamente, en el primer módulo, se hace referencia al marco teórico y al alcance de las pruebas PISA, se presenta también un glosario de ayuda para los estudiantes a la hora de realizar la «Actividad de Simulación». Se muestran, a su vez, las claves de corrección de las distintas actividades y los puntajes correspondientes. Finalmente, se brindan algunas pautas para responder el cuestionario dirigido a los alumnos. En el segundo módulo, se presenta un modelo de prueba con actividades que fueron liberadas de evaluaciones anteriores. El tercer y cuarto módulo, está dirigido a la familiarización de los estudiantes y directores de escuela con los cuestionarios de contexto (DINIECE, 2015a; DINIECE, 2015b; DINIECE, 2015c y DINIECE, 2015d).

21 Al respecto, para los países de América Latina cabe destacar el reciente y completo trabajo de Rivas (2015).

llevadas a cabo en diferentes regiones del mundo (F. Ferrer, G. Ferrer & Massot, 2006; Figazzolo, 2009; Ravela, 2006a, 2006b, 2011). Estos trabajos señalan que la información brindada por los medios de comunicación se caracteriza por la escasa racionalidad del análisis, dando lugar a cierta tergiversación catastrofista de los datos de PISA (Massot, G. Ferrer & F. Ferrer, 2006). La simplificación informativa a partir de eslóganes y hasta de manipulación al presentar los resultados, estaría deformando la realidad y condicionando la opinión pública (Bolívar, 2011). Se sostiene así, que los medios de comunicación vulgarizan, reducen y simplifican los informes PISA, repitiendo la mayoría de las veces las «notas» conseguidas por los países en la evaluación (Barquín, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda & Serván, 2011).

4. Alineaciones y resistencias: la posición de Argentina respecto a PISA como mecanismo de regulación transnacional de la educación

Como señalamos, a pesar que Argentina integró cinco de las seis ediciones de PISA, es limitado aún el tratamiento de la información generada por este tipo de iniciativas de evaluación en el país.²² Por un lado, observamos la existencia de informes gubernamentales que reproducen los documentos internacionales de la OCDE, sin contar con análisis propios y de mayor complejidad sobre la realidad educativa nacional. Por otro lado, advertimos la presencia de toda una serie de publicaciones dentro del Programa de Capacitación y Sensibilización en PISA, cuyo objetivo principal es familiarizar a los estudiantes y profesores en la lógica de la evaluación. No hemos hallado; por el contrario, investigaciones nacionales o estudios de tendencia que sean promovidos por agencias gubernamentales como la DINIECE. Observamos, en tal sentido, una escasa instrumentalización y promoción de los datos de PISA por parte de los mismos organismos gubernamentales que deciden integrar sus pruebas. Al respecto, sostuvimos que es probable que este desinterés nacional nos esté informando acerca de la manera particular en que Argentina se posiciona frente a evaluaciones como PISA, en tanto nuevas formas de gobernanza de la educación a escala mundial. Cabe agregar también, que el desinterés del gobierno argentino quedó a su vez reflejado en declaraciones de resistencia hacia la evaluación por parte del mismo Ministerio de Educación que decide integrarlas.

En un trabajo previo donde se relevó la posición de la prensa argentina sobre PISA (Rodrigo, 2015), se identificaron ciertas cuestiones de orden político en relación al programa. En tal sentido, se advirtió acerca del desinterés hacia la evaluación por parte de las autoridades educativas del momento. Esta resistencia hacia PISA fue justificada a partir de un conjunto de argumentos que coincidían con las principales críticas dirigidas hacia el estudio por la literatura especializada. Se expresaron, en esta línea, reparos en torno a qué es lo que se compara, cómo se conforman las muestras, cómo se analizan los contextos sociales y educativos en que se toman las pruebas, y cómo se difunden sus datos. Finalmente, cabe señalar que la sospecha y cautela hacia PISA no se observa sólo en gobiernos como Argentina que han obtenido sistemáticamente bajos resultados, sino también en países europeos (Bos & Schwippert, 2009; Urteaga, 2010). Por otra parte, y tal como adelantamos, coincide con los principales argumentos de especialistas que manifiestan una mirada

22 En la actualidad junto a PISA se aplican las pruebas del LLECE. La última aplicación puesta en marcha en el año 2013 se denomina Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). El TERCE evalúa a estudiantes de tercer y sexto año de la educación primaria en tres áreas de conocimiento: Ciencias, Matemáticas y Lengua. Junto a Argentina participaron otros 14 países de la región (TERCE/LLECE, 2013). La producción de informes nacionales sobre dicha evaluación es también muy limitada.

crítica hacia PISA, ya sea en lo referente a la forma en que se interpretan sus resultados, a los procesos que dicho estudio pone de manifiesto, a la centralidad que se le adjudica a los aspectos económicos de la educación, entre otros (Barquín, Gallardo, Fernández, Yus, Septúlveda & Serván, 2011).²³

Ahora bien, aunque el gobierno argentino pareciera resistirse al uso de PISA, la elaboración y difusión de la serie de documentos destinados a la capacitación y «puesta en marcha» de la evaluación podría pensarse también como una acción contradictoria respecto al desinterés inicial. El entrenamiento cortoplacista en las pruebas pareciera ser aquello que interesa al gobierno, más allá de la sospecha hacia este tipo de estudios y de los posibles usos científicos del conocimiento generado por la evaluación. Por otra parte, es posible que esta situación nos esté informando acerca de la incidencia de las pruebas internacionales en la construcción de metas educativas comunes para el conjunto de países. Así, aunque en Argentina la información provista por PISA no gozaría de relevancia, este tipo de evaluaciones sí podría estar incidiendo en la delimitación de aquello que se espera deben saber los alumnos en la actualidad. En otras palabras, estudios como PISA no sólo estarían informando «cuánto» saben los estudiantes de los diversos países, sino también «qué» es lo que deberían saber. Bajo esta lógica se podría estar aceptando, implícitamente, que las pruebas PISA inciden en la definición de aquello que el mundo globalizado considera como saber útil. Recordemos que este tipo de discursos, que sostienen y defienden organizaciones internacionales como la OCDE, suponen la aceptación ideológica de ciertas metas comunes para la educación pública. En este caso, la formación de ciudadanos con las competencias necesarias para desenvolverse exitosamente en la economía de mercado (Jakobi & Martens, 2007; Leibfried & Martens, 2009). En definitiva, al generar documentos destinados al entrenamiento de los estudiantes en la lógica de la evaluación, es posible que la administración educativa de Argentina, esté contribuyendo en la adopción de un conjunto de procedimientos disciplinarios puestos en práctica por las pruebas, los controles y las clasificaciones globales que PISA supone. En este sentido, se sostiene que evaluaciones internacionales como PISA estarían contribuyendo al establecimiento de un conjunto de estándares de normalidad que se aceptarían al integrar este tipo de programas (Pongratz, 2013). El conocimiento generado por PISA se convierte así, en un instrumento para gobernar dentro de un contexto marcado por la emergencia de procesos de regulación transnacional de la educación (Barroso, 2006).

Si bien, es bajo esta nueva forma de gobernanza que el país y sus políticas educativas parecieran verse atrapadas, cabe destacar la manera particular y contradictoria en que lo hace, quedando esta última no sólo reflejada en el escaso uso de sus datos, sino también en las recurrentes sospechas y resistencia hacia la evaluación por parte del mismo gobierno que decide integrarlas. El mayor o menor grado de «alineamiento» hacia PISA podría interpretarse entonces, en clave de las relaciones de poder que se configuran dentro de estos nuevos escenarios de regulación. Lo interesante es entonces, comprender las lógicas políticas que subyacen detrás de la decisión de países como Argentina de continuar integrando experiencias de evaluación de esta índole, pese a que el propio gobierno se distingue por

23 Recientemente un nutrido grupo de especialistas (83 en total, procedentes en su mayoría de Estados Unidos y Gran Bretaña) han firmado y enviado una carta al director de PISA (Andreas Schleicher) que cuestiona la relevancia, transparencia y objetivos de la evaluación (Véase al respecto la nota publicada por el periódico español *El País* y titulada “Las tiranías del Informe PISA”, el 08 de mayo de 2014).

un discurso cuestionador y de desconfianza hacia las mismas.²⁴ Lo dicho hasta aquí nos conduce a plantear algunas reflexiones acerca del lugar que ocupan las pruebas estandarizadas de rendimiento escolar y los organismos internacionales que las llevan a cabo en la política educativa actual. En esta línea, el interrogante planteado es si realmente evaluaciones como PISA merecen tener, por parte de las administraciones educativas nacionales, cierto tratamiento especial; sobre todo, cuando se observa un profundo cuestionamiento por parte de la literatura especializada. Se sugiere al respecto que estudios como PISA formarían parte del proceso de construcción de un espacio multilateral para la creación e intercambio de conocimiento para la política educativa global (Carvalho, 2009).

Los datos, informes y acciones de PISA supondrían discursos de regulación transnacional que generan un conocimiento particular para la política educativa (Barroso & Carvalho, 2008; Carvalho, 2009). Evaluaciones como PISA se consideran también una forma particular de «decir la verdad» sobre la sociedad y la escolarización a través de los números, que se presentan como hechos objetivos e imparciales que informarían sobre cierta realidad comparativa que excluiría el juicio y atenuaría la subjetividad (Popkewitz, 2013). Se argumenta, en tal sentido, que PISA posiciona globalmente a las naciones gracias a un determinado estilo de pensamiento que diferencia y clasifica, a través de la creación de categorías de equivalencia, a los países. Los «hechos» ofrecidos por este tipo de mediciones del «conocimiento práctico» no serían, meramente descriptivos, sino que más bien estarían ensamblados históricamente de manera de configurar cierto espacio cultural que forma y fabrica estilos de vida (Popkewitz, 2013). En sintonía con estas interpretaciones, que consideran a PISA una tecnología de gobierno cuyo propósito es estandarizar y dar coherencia a las heterogeneidades que supone la pluralidad cultural y política de sus estados miembros (Grek, 2009), otros trabajos destacan también el rol de los organismos internacionales en la puesta en marcha de estas experiencias de evaluación (Jakobi & Martens, 2007; Mundy, 2007;). Desde estos estudios se pone en evidencia que agencias como la OCDE se han convertido en parte integrante de la internacionalización, globalización y convergencia de los procesos políticos en relación a la educación, contribuyendo a plasmar la agenda educativa mundial en las políticas nacionales (Dale, 2007; Grek, 2009; Luzón & Torres, 2013b).

Finalmente, es importante mencionar aquellos trabajos que cuestionan el propósito mismo de evaluaciones como PISA. Al respecto, Carabaña (2015) pone en evidencia la «inutilidad» de las pruebas PISA para mejorar la calidad de la educación. Este inconveniente, tradicional en las evaluaciones de rendimiento escolar, guardaría estrecha relación con el hecho de que las pruebas miden competencias que dependen de la experiencia de los alumnos y no conocimientos adquiridos en las escuelas. Así, luego de analizar exhaustivamente los discursos, las pruebas y los resultados de PISA, Carabaña (2015) afirma que, las competencias que las pruebas examinan, poca relación tienen con las escuelas. Más aún, ni siquiera dependen de los cambios pedagógicos y políticos que el propio programa

24 Al respecto, es interesante señalar que en junio del año 2013, el gobierno argentino —junto a otros países del MERCOSUR— firmaron una declaración para que estudios internacionales del rendimiento escolar como PISA tengan en cuenta las realidades sociales y culturales de la región. En este caso, la carta fue firmada por los ministros de educación de Argentina, Brasil, Uruguay, Ecuador y Bolivia, y estuvo dirigida al director de PISA, Andreas Schleicher. El antecedente de dicha declaración fue el Seminario MERCOSUR sobre “Políticas de Evaluación Educativa para la Región”, llevado a cabo en la Ciudad de Buenos Aires durante el mes de marzo de 2013. El documento base para el encuentro se tituló *Hacia la generación de criterios regionales para la evaluación*.

propone. El problema identificado por este investigador pondría en entredicho uno de los objetivos principales del programa: ayudar a la mejora de las escuelas. Así, aunque se reconoce la extensa y profunda información que la OCDE proporciona a través de su estudio PISA, la misma no sería de utilidad para orientar las reformas escolares. Como nos advierte el autor ya referenciado, este inconveniente afectaría a buena parte de las evaluaciones que aplican pruebas objetivas a los sistemas educativos, pues terminan midiendo más las aptitudes que los conocimientos que los estudiantes aprenden en las escuelas.²⁵

En el sentido de lo precedentemente expuesto, se sostiene que PISA ampliaría, para un número importante de países, los resultados del famoso *Informe Coleman*: que las escuelas explican poca desigualdad en los resultados de pruebas tan generales como las de competencias. Carabaña (2015) constata así, que PISA permite generalizar la dificultad, detectada en investigaciones de ámbito local, de identificar rasgos eficaces para mejorar el aprendizaje escolar, ya sean vinculados a los recursos, a la organización y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Así, frente a la pregunta de si las escuelas pueden aprender algo de PISA, Carabaña (2015) señala que al cotejar de cerca sus discursos y datos, el programa no acreditaría a las competencias evaluadas más asociaciones que las producidas por el mismo. Sus recomendaciones y medidas de política educativa poco valor tendrían entonces, como guía para la mejora de las escuelas y la enseñanza.

5. Conclusiones

Este artículo tuvo por propósito examinar el uso que las recientes administraciones educativas de Argentina han venido haciendo de los datos de PISA. Como hemos puesto en evidencia, no hallamos por parte de los organismos gubernamentales del país un interés explícito en el análisis de los resultados de PISA y, por consiguiente, de sus implicancias para el sistema educativo argentino. Sostuvimos, al respecto, que PISA no ha tenido en Argentina una repercusión pedagógica clara y relevante a nivel nacional. La administración educativa no ha promovido el uso científico del conocimiento producido por PISA; por ejemplo, la puesta en marcha de investigaciones sobre los datos ofrecidos. Sí hemos señalado la presencia de un conjunto de documentos gubernamentales destinados al «entrenamiento» en la lógica de la evaluación. En tal sentido, destacamos cierto uso instrumental de PISA, pues a través de estas publicaciones se buscó familiarizar a los profesores y estudiantes en los ejercicios de la evaluación de manera de conseguir mejores puntuaciones en las próximas ediciones. Subrayamos, en esta línea, el disciplinamiento y regulación que evaluaciones como PISA podrían estar suponiendo para la política educativa nacional.

Ahora bien, dimos cuenta también de las tensiones y contradicciones que dicha situación implica. Paradójicamente, han sido recurrentes en el país las sospechas y resistencias hacia las pruebas PISA por parte de las mismas autoridades educativas que deciden integrarlas. Este aspecto, que es importante continuar abordando, es posible nos esté informando acerca de las diversas y complejas posiciones que los países adoptan dentro de estos nuevos escenarios de regulación internacional de la educación. Finalmente, y tomando como referencia el caso de Argentina, en este trabajo reflexionamos acerca del valor de PISA como instrumento político para mejorar el rendimiento de los estudiantes y de sus escuelas, tal como el programa se presenta. Al respecto, dimos cuenta de toda una serie

²⁵ Al respecto, Carabaña (2015) demuestra que esto es lo que sucedió en una de las primeras evaluaciones del rendimiento escolar aplicada en los Estados Unidos y conocida como el *Informe Coleman*.

de cuestionamientos dirigidos a la evaluación. En esta línea, especial atención prestamos al reciente trabajo de Carabaña (2015), quien a partir de un estudio riguroso sobre los datos y discurso de PISA pone en evidencia la inutilidad de estas pruebas para mejorar la calidad de los sistemas educativos. No obstante, y pese a que de los resultados de PISA es posible concluir que las diferencias de rendimiento entre las escuelas son pequeñas y que los recursos, políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje a los que suelen asociarse tales desigualdades varían entre los sistemas educativos de los países, Carabaña (2015) nos recuerda cómo la OCDE prescribe sistemáticamente toda una serie de recomendaciones para que las escuelas alcancen un mayor desempeño. Así, y aunque las relaciones sean más bien volátiles e irregulares, PISA se destaca por formular cada tres años un conjunto de orientaciones de política educativa destinadas a mejorar el funcionamiento de los centros escolares que poco valor tendrían en la práctica.

Presentadas estas cuestiones, cabe finalizar el trabajo preguntándonos para qué deberían servir entonces las pruebas de PISA, y por qué continúan participando de las mismas, países como Argentina donde el tratamiento pedagógico y político de sus datos es prácticamente irrelevante. Aunque las respuestas a estos interrogantes exceden los límites de este trabajo, ambas cuestiones nos llevan a recordar, en primer lugar, que experiencias globales de evaluación como PISA expresan la creciente influencia de los organismos internacionales en la esfera educativa global, que ya no limitan su incidencia a una determinada zona geográfica o a un sector específico de la educación, sino que se presentan como un fenómeno generalizado que contribuye a los procesos de internacionalización de la educación.

A través de iniciativas de este tipo, agencias multilaterales como la OCDE destacan toda una serie de razones del éxito o del fracaso escolar de los países, que debido a la rapidez y eficacia con la cual son difundidas y traducidas, logran convertirse en los discursos hegemónicos acerca del funcionamiento de los sistemas educativos del mundo. En este escenario pareciera difícil librarse de PISA y de su ímpetu comparativo. Más aún, retirarse unilateralmente del estudio daría lugar a todo tipo de conjeturas acerca de los motivos políticos y educativos de la decisión (Leibfried & Martens, 2009). Por otra parte, es probable que la participación de países como Argentina en este tipo de experiencias adquiriera en el futuro un interés mayor, sobre todo como resultado del reciente cambio de gobierno cuya política educativa estaría reservando un lugar central a la evaluación como mecanismo de control.

Teniendo presente lo dicho hasta aquí, sería bueno alentar en el país otro tipo de lectura y tratamiento de los datos de PISA, que no se distinga por la descontextualización de la información y por la simplificación sesgada y acrítica de la misma, sino más bien por el análisis en profundidad de la enorme cantidad de datos que nos ofrece dicho estudio acerca de las competencias que miden sus pruebas y de las características de los sistemas educativos, hogares y estructura social de los países. Todo ello bajo el fin último de comprender mejor el funcionamiento actual de los sistemas educativos en perspectiva comparada. Finalmente, cabe recordar que la propia OCDE al hacer público y gratuito el acceso a toda la información que supone la elaboración, puesta en marcha y resultados de PISA, ofrece también la posibilidad de re-analizar sus datos. Es decir, de llegar a conclusiones que, en muchas ocasiones, contradicen los postulados y recomendaciones que corresponden a una organización, cuyos estatutos fundacionales, le prescriben el interés por el aspecto económico de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M. & Serván, M. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 320–339.
- Barroso, J. (2006). *A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. & Carvalho, L. M. (2008). PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes. *Revue Française de Pédagogie*, (164), 77–80.
- Bolívar, A. (2011). The Dissatisfaction of the Losers: PISA Public Discourse in Ibero–American Countries. En: Pereyra, M., Kotthoff, H–G. & Cowen, R. (eds.). *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. (pp. 61–74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bos, W. & Schwippert, K. (2009). TIMSS, PISA, IGLU y demás: razón y sinrazón de los estudios internacionales de rendimiento escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1–15.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Carvalho, L. M. (2009). *Production of OCDE's. Programme for International Student Assessment (PISA), Knowledge and Policy Project*. Recuperado de <http://www.knowandpol.eu>.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En: Bonal, X., Tarabini, A. & Verger, A. (comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. (pp. 87–114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. (2013). *PISA en la ciudad: resultados y desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion>.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2004). *PISA. Informe Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2008). *PISA 2006. Informe Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2011). *PISA 2009. Informe Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2012a). *PISA. Matemática. Programa de capacitación y sensibilización. Módulo 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2012b). *PISA. Lengua. Programa de capacitación y sensibilización. Módulo 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2012c). *PISA. Ciencias. Programa de capacitación y sensibilización. Módulo 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2012d). *Programa de sensibilización y capacitación. Estudio PISA 2012. Actividad de Simulación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2012e). *Programa de sensibilización y capacitación. Estudio PISA 2012. Actividad de Simulación. Claves de corrección*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2015a). *Programa de sensibilización y capacitación. PISA 2015. Módulo 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2015b). *Programa de sensibilización y capacitación. PISA 2015. Módulo 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2015c). *Programa de sensibilización y capacitación. PISA 2015. Módulo 3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2015d). *Programa de sensibilización y capacitación. PISA 2015. Módulo 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Ferrer, F., Ferrer, G. & Massot, M. (2006). *Percepciones y opiniones de la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Figazzolo, L. (2009). *Testing, ranking, reforming: impact of Pisa 2006 on the Education Policy Debate*. Brussels: Education International.
- Ganimian, A. (2013). *No logramos mejorar. Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Buenos Aires: Proyecto Educar 2050.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37.

- Jakobi, A. & Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En Bonal, X., Tarabini–Castellani, A. & Verger, A. (comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. (pp. 233–253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kotthoff, H–G. & Pereyra, M. A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 12–24.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Análisis Curricular*. Santiago de Chile: OREALC.
- Leibfried, S. & Martens K. (2009). PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1–11.
- Luzón, A. & Torres, M. (2013a). La presencia de PISA en la literatura científica y su tratamiento en la prensa diaria internacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 193–224.
- Luzón, A. & Torres, M. (2013b). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, (1), 53–66.
- Massot, M., Ferrer, G. & Ferrer, F. (2006). El estudio PISA y la comunidad educativa. Percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 381–398.
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. En: Bonal, X., Tarabini–Castellani, A. & Verger, A. (comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. (pp. 117–161). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México D. F.: Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). PISA 2006: aptitudes para las ciencias hacia el mundo del mañana. *Perfiles Educativos*, 29(118), 99–105.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *PISA 2012 Results, What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. París: OCDE.

- Pongratz, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 141–152.
- Popkewitz, Th. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 47–64.
- Ravela, P. (2006a). Los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa. En: Arregui, P. (ed.). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. (pp. 295–384). Santiago de Chile: PREAL.
- Ravela, P. (2006b). *¿Por qué los rankings son modos inapropiados de valorar la calidad de las escuelas? Para comprender las evaluaciones Educativas*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ravela, P. (2011). *¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?* Santiago de Chile: PREAL.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000–2015*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rodrigo, L. (2010). El rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en PISA 2006. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1), 33–44.
- Rodrigo, L. (2013). *El bajo rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en el programa PISA. Un análisis de los factores explicativos en perspectiva internacional*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.sim.ucm.es/22760/1/T32153.pdf>.
- Rodrigo, L. (2015). El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa. En Monarca, H. (coord.) *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. (pp. 129–152). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Urteaga, E. (2010). El debate en torno a las encuestas PISA en Francia. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 389–405.