

Serie **Aportes para el debate educativo**

DESIGUALDADES Y DESEMPEÑOS ESTUDIANTILES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

**Un análisis comparativo de las evaluaciones
PISA en 11 países**



Desigualdades y desempeños estudiantiles en la escuela secundaria. Un análisis comparativo de las evaluaciones PISA en 11 países / Gonzalo Martín Gutierrez; Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Eduardo González Olguín, Micaela Pérez Rojas; coordinación general de Luciana Corigliano; Laura Pellizzari; Melina Storani; editado por Gonzalo Martín Gutierrez; Gonzalo Assusa. - 1a ed - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial; 2023.

Libro digital, PDF - (Aportes para el debate educativo / Gutierrez, Gonzalo Martín; 3)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-26-9

1. Acceso a la Educación. 2. Sistemas de Evaluación. 3. Derecho a la Educación. I. Gutierrez, Gonzalo Martín, ed. II. Assusa, Gonzalo, ed. III. Corigliano, Luciana, coord. IV. Pellizzari, Laura, coord. V. Storani, Melina, coord. CDD 373.09



(2023) Desigualdades y desempeños estudiantiles en la escuela secundaria. Un análisis comparativo de las evaluaciones PISA en 11 países -con autoría de Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Eduardo González Olguín, Micaela Pérez Rojas, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba- se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Monserrat, Juan Bautista

Secretaria General Adjunta: Miretti, Zulema del Carmen

Secretario de Organización: Cristallí, Roberto Orlando

Secretario de Coordinación Gremial: Ruibal, Oscar Ignacio David

Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás

Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis

Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Fauda, Estela Maris

Secretario Gremial de Nivel Secundario y Modalidades Educativas: Zalazar, Daniel A.

Secretario Gremial de Gestión Privada: Ricardo, Darío Iván

Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Strassorier, Graciela

Secretario de Prensa y Comunicación: Frontrath, Oscar Andrés

Secretario de Acción Social: Zammataro, Hugo Daniel

Secretaria de DD. HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita

Secretaria Gremial de Nivel Superior y U. P. C.: Moyano, María del Carmen

Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo

Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Zamora, Lorena Fernanda

Secretaria de Educación: Cavallero, Aurorita del Valle

Secretario de Formación Político Sindical: Ludueña, Carlos Fernando

Serie Aportes para el debate educativo

Dirección editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC)

Coordinación pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico del ICIEC-UEPC

Desigualdades y desempeños estudiantiles en la escuela secundaria. Un análisis comparativo de las evaluaciones PISA en 11 países

Autores y autora: Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Enrique Castro González, Eduardo González Olguín, Micaela Pérez Rojas

Editores: Gonzalo Assusa, Gonzalo Gutierrez

Revisoras y revisor: Yanina Maturo (UNC), Cecilia Martínez (UNC), Gabriela Brandán Zehnder (UCC), Mónica Uanini (UNC) y Federico González (CONICET-UNLP)

Coordinación de producción: Área de Comunicación del ICIEC-UEPC

Corrección: Lucía Moreno Meringer

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba

San Jerónimo 558, Córdoba (5000)

Teléfono: 0351 4208904

Correo electrónico: conectate@uepc.rg.ar

Página Web: www.uepc.org.ar/conectate

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC. Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, cuestionando y debatiendo los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2006), que “el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder” y que, por lo tanto, “la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación”. En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

Como citar este material. Gutierrez, G.; Assusa, G.; Castro González, E.; González Olguín, E. y Pérez Rojas, M. (2023). Desigualdades y desempeños estudiantiles en la escuela secundaria. Un análisis comparativo de las evaluaciones PISA en 11 países. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

Serie **Aportes para el debate educativo**

DESIGUALDADES Y DESEMPEÑOS ESTUDIANTILES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

**Un análisis comparativo de las evaluaciones
PISA en 11 países**

Gonzalo Gutierrez - Gonzalo Assusa - Enrique Castro González
Eduardo González Olguín - Micaela Pérez Rojas



ÍNDICE

Resumen ejecutivo	7
Introducción	13
¿Qué son, qué evalúan y cómo se realizan las pruebas PISA?	19
Cuestiones metodológicas: qué datos ofrecen las PISA y cómo podemos leerlos	27
Los resultados de las PISA en Argentina y el resto de los países	35
Datos de cobertura y repitencia de los sistemas educativos considerados para este estudio	41
Desempeños y desigualdades de origen: recursos sociales, económicos y culturales	45
Desempeños, instituciones escolares y trayectorias educativas	57
Desempeños y prácticas de enseñanza	89
Recapitulando: la necesidad de nuevas dimensiones para interpretar los datos de las evaluaciones de desempeños educativos	93
Conclusiones y propuestas. Interpretaciones y lineamientos para la acción	95
Anexo: Algunas pruebas estadísticas para consolidar nuestros análisis	98
Referencias bibliográficas	101

RESUMEN EJECUTIVO

Desde el área de Investigación del ICIEC-UEPC comenzamos a mediados del 2019 a analizar las desigualdades educativas en los desempeños estudiantiles en una escala internacional. Hasta entonces nuestras publicaciones centradas en Córdoba y Argentina, se basaban en información estadística publicada por sus respectivos Ministerios de Educación y en dos grandes encuestas a más de 2000 estudiantes. Dichos estudios nos permitieron comprender algunas regularidades en los procesos de construcción de igualdad y desigualdad educativa, así como también elaborar propuestas en la escala de las políticas públicas, las escuelas y las prácticas docentes en el horizonte de sostener e incrementar los pisos de igualdad educativa.

Durante la gestión del gobierno de Cambiemos profundizamos nuestros análisis sobre la relación entre desempeños estudiantiles y condiciones materiales de vida. Prestamos especial atención al acceso a recursos tecnológicos (tanto en relación a la tenencia de dispositivos digitales como de conectividad) de las y los estudiantes para su pleno desarrollo educativo. En este marco, antes de la llegada de la pandemia en marzo de 2020 a nuestro país, planteamos que las desigualdades en los desempeños estudiantiles se venían incrementando, en especial, entre 2016-2019.

Junto a estos estudios de modo regular se venían publicando informes derivados de evaluaciones estandarizadas donde sistemáticamente se observaba a) que el fenómeno de las desigualdades de desempeños es común a todos los países, aunque adquiere formas particulares en cada sistema educativo, y son estas particularidades las que usualmente pasan desapercibidas; b) que el intento de generalizar y universalizar interpretaciones y diagnósticos sobre las dinámicas de escolarización en algunos subsistemas educativos, impide reconocer sus logros en procesos donde las desigualdades suelen disminuir, permanecer, incrementarse y/o transformarse (como sucedió con el significativo papel que tuvieron durante la pandemia los dispositivos tecnológicos y la conectividad); c) que existe una profunda desconexión entre interpretaciones y diagnósticos sobre las desigualdades educativas y las propuestas para superarlas en lo relativo a las políticas públicas, las condiciones de escolarización y las prácticas de enseñanza necesarias de promover de modo integrado.

En ese marco, iniciamos un nuevo ciclo de investigación, haciendo foco en las desigualdades de desempeño escolar en perspectiva comparada, a partir de un procesamiento y análisis de la base de microdatos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA)¹ realizado en 2018,

¹ El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) es un estudio promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que busca determinar en qué medida las y los estudiantes de 15 años (independientemente del año que cursan) han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación activa y plena en la sociedad actual. Las pruebas PISA se realizan cada tres años desde el 2000. En cada uno de estos ciclos, se evalúan las áreas de ciencias, matemática y lectura, haciendo énfasis en cada una de ellas de manera alternada. En 2018, como en 2000 y 2009, lectura fue el dominio principal de evaluación. Matemática fue la materia principal en 2003 y 2012, mientras que ciencias lo fue en 2006 y 2015. Por lo tanto, se incluye un mayor número de preguntas (items) relacionadas con esta capacidad. Argentina participó de las pruebas realizadas en los años 2000, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

incluyendo los casos de Argentina (y sus cuatro subregiones para PISA) y otros once sistemas educativos de América, Europa y Asia. En este libro, resultado de dicho ciclo de investigación, procuramos mostrar qué países logran mejores desempeños —en relación con los resultados del sistema argentino— en cada una de las áreas evaluadas por PISA y en qué medida lo hacen con mayores o menores desigualdades internas. En otras palabras, ¿Qué países logran mejores resultados? ¿Qué proporción de sus estudiantes alcanza los mejores niveles de desempeño? ¿Cuánta desigualdad de desempeños existe entre quienes acceden a la educación secundaria? ¿Qué factores sociales, económicos, culturales y pedagógicos permiten comprender las desigualdades de desempeño existentes?

También nos interesó dar cuenta de las limitaciones metodológicas y pedagógicas de PISA en tanto dispositivo de evaluación estandarizado para explicar las desigualdades de desempeños entre países. La matriz política de PISA procura resaltar las diferencias entre países antes que aportar a la comprensión de sus razones políticas, económicas, organizativas y pedagógicas.

Gran parte de los datos que componen este libro han sido publicados en diferentes agencias gubernamentales y medios de comunicación de manera más acotada, fragmentada y descontextualizada. Aquí se abordan de manera integral, a partir de un procesamiento propio, con la finalidad de componer una mirada compleja sobre las desigualdades de desempeños y de socializar herramientas metodológicas de lectura, análisis e interpretación, que permitan aportar diagnósticos sobre el sistema educativo argentino, así como construir propuestas y alternativas para mejorar nuestra educación con un horizonte de mayor igualdad y justicia.

Desigualdades de desempeños escolares

Las desigualdades sociales de origen de las y los estudiantes constituyen el principal factor para comprender y explicar los desiguales desempeños estudiantiles y las amplias brechas que se observan en los datos de las pruebas PISA 2018. Probablemente, este sea un punto de consenso en el análisis y una explicación ya conocida por muchos de los lectores. Una de las novedades de este libro está en el recordatorio de que, si bien la desigualdad estructural es un factor *necesario*, no resulta *suficiente* para comprender los diversos modos en que se traman las desigualdades educativas.

Todas las escuelas deben lidiar, gestionar y procesar las desigualdades de la sociedad de la que forman parte no solo sus estudiantes, sino también sus docentes, directivos y funcionarios. En todos los países del mundo, las y los estudiantes con más recursos económicos, culturales, sociales y tecnológicos cuentan con mejores condiciones para aprender en la escuela y resolver las problemáticas que les plantean diversas instancias de evaluación. Pero también en todos los países del mundo las y los docentes cuentan con muy desiguales condiciones laborales, estabilidad, acceso a recursos didácticos y niveles salariales. Es necesario recordar que docentes y estudiantes —que forman parte de las escuelas— están atravesados por las desigualdades hacia fuera y hacia dentro de las instituciones educativas, y el conjunto de sus prácticas sólo puede ser comprendido a condición de recordar esta dinámica.

Sin embargo, esta relación entre desigualdad “en la sociedad” y desigualdad “en la escuela” dista de ser lineal y funciona en coordenadas múltiples, al modo de constelaciones. Existen sociedades más desiguales con gestiones educativas más equitativas. Existen sistemas educativos que logran igualar sus desempeños a costa de dejar a buena parte de la población juvenil fuera de la escuela, vulnerando sus derechos fundamentales. Existen sistemas con altos desempeños escolares pero profundas heterogeneidades internas, los mismos que frecuentemente son enarbolados en los medios masivos de comu-

nicación como “modelos a seguir”, desconociendo casi por completo sus contextos, sus características, sus recursos y sus tradiciones pedagógicas.

El sistema educativo argentino es parte de estas configuraciones, con algunas fortalezas consolidadas en las últimas décadas y también con grandes deudas y problemas estructurales. Reponer esa complejidad ausente del debate público constituye uno de los principales objetivos de este libro.

En esa dirección, otro de sus puntos fundamentales es el insistente señalamiento de la necesidad de restituir la especificidad pedagógico-didáctica del análisis de las desigualdades educativas. Las desigualdades sociales de origen son un pilar fundamental y un ancla ineludible en las explicaciones sobre las desigualdades de desempeños escolares en Argentina. Sin embargo, existe evidencia de que no solo las y los estudiantes que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social no logran los niveles de desempeño esperados (dados sus recursos), sino que tampoco lo hacen aquellos en mejores condiciones de vida. Esto nos lleva a explorar otras dimensiones de la problemática, que van desde los diversos trayectos estudiantiles hasta las dinámicas de inversión y presupuesto educativo, pasando por la disponibilidad de recursos tanto tecnológicos como didácticos para la enseñanza, el lugar del Estado como garante de producción y distribución de estos bienes públicos².

Por este camino, hemos llegado a plantear interrogantes de peso sobre verdades de sentido común en el mundo educativo. No debemos aceptar que los textos para trabajar en clase deban ser cada vez más acotados y adaptados a las tendencias de escasos caracteres en redes sociales. Los resultados de PISA muestran con bastante consistencia que el trabajo con textos más largos resulta en mejores desempeños escolares. Tampoco debemos aceptar que las ciudades más pequeñas y las escuelas más pequeñas logren mejores resultados con trabajo “personalizado”. Los datos de PISA trazan una tendencia contraria a esta asunción e invitan a abrir el debate pedagógico sobre ciertas representaciones dominantes sobre lo deseable y necesario en nuestros sistemas educativos.

Por otra parte, debemos poner en cuestión la supuesta mejor calidad de la educación en instituciones de gestión privada. A pesar de un insistente discurso político que ha puesto en valor la lógica de mercado en la gestión de las instituciones escolares (con cierta añoranza del auge de las políticas neoliberales en educación en América Latina), las razones por las que en algunos casos las instituciones privadas consiguen mejores resultados que las públicas no debe buscarse en el tipo de gestión, sino en el caudal de recursos estatales que aún hoy reciben, en los recursos adicionales que aportan las familias de las y los estudiantes, y en la mayor cantidad disponible de recursos en sus propios hogares. En este sentido, no resulta menor que algunos de los países con los mejores desempeños en las evaluaciones PISA se caracterizan por contar con sistemas educativos con marcada mayoría de gestión estatal.

Finalmente, hemos planteado una crítica fundada, tanto en análisis empírico como en la reflexividad con conocimiento situado de la vida de las escuelas, en torno a la utilidad pública de las evaluaciones estandarizadas, particularmente sobre las PISA. La vocación por mejorar la calidad de la educación argentina a la par que sostener procesos de inclusión e igualdad educativa necesita de conocimientos situados, pedagógicamente mediados y curricularmente anclados, en torno a los saberes escolares y a sus modos de actuación correspondientes. El Estado debe reinsertar los mecanismos y dispositivos de evaluación en estrategias político didácticas más amplias de mejoramiento de la educación pública.

² Sería interesante, en próximas investigaciones, indagar sobre este proceso a nivel de la experiencia de las personas involucradas. ¿Qué sucede cuando escuelas pobladas por jóvenes de clases populares configuran proyectos democráticos que permiten tensionar las desiguales formas de distribución de bienes culturales y simbólicos? ¿Qué sucede con todo aquello que queda por fuera de los sistemas de evaluación?

En el fondo, todo el esfuerzo plasmado en este libro tiene como horizonte dar por tierra con la falsa dicotomía entre igualdad y calidad educativa. Sin dudas, nuestro sistema educativo plantea grandes deudas en materia de desempeño escolar en casi todas las áreas evaluadas. El primer paso en pos de solucionar estas problemáticas es abandonar el tono excesivamente simplista que caracteriza el tratamiento mediático de esta temática. Los desempeños de nuestra escuela secundaria deben mejorar, pero no a costa de excluir a importantes porciones de nuestra población juvenil ni de homogeneizar segmentos de nuestro sistema a través de la fragmentación y la segregación socio-institucional. El horizonte de igualdad educativa se divisa en un análisis que articule el abordaje de políticas educativas, la producción estatal de recursos didácticos para la enseñanza, el sostenimiento público de las condiciones materiales de vida de estudiantes y docentes del sistema, y el debate participativo y curricularmente situado sobre los saberes y las prácticas educativas por evaluar.

Principales resultados

A continuación, compartimos quince claves sobre las desigualdades educativas que consideramos no- dales para el diseño de políticas educativas a partir de esta investigación:

1. En el sistema educativo argentino las desigualdades de origen social y geográfico inscriptas en procesos de desigualdad estructural y fragmentación del sistema, son relevantes a la hora de explicar las diferencias y los problemas de escolarización. Sin embargo, la comprensión de su extensión y sostenimiento en el tiempo requiere ampliar los interrogantes hacia esferas menos exploradas analíticamente, relacionadas con la incidencia de los modelos de política educativa y regulación curricular, las tradiciones de gestión y la configuración histórica de burocracias de gobierno, así como las tradiciones y prácticas de enseñanza.
2. Hasta 2018 (previo a la crisis/pandemia Covid-19) Argentina se posicionaba como un país con brechas de desigualdad de desempeño de moderadas a importantes, y con un piso de puntajes bajo. En otras palabras, un país con desempeños bajos y desigualdad media o relativa.
3. En términos globales Argentina muestra un sistema educativo segmentado, aunque con un acceso superior al de muchos países de la región latinoamericana. Ello produce elevada diversidad sociocultural al interior del sistema educativo, mayor heterogeneidad pedagógica al interior de las aulas, complejizando el trabajo de enseñar, por la demanda de mayor variedad de estrategias didácticas para sostener pisos comunes de desempeño entre sus estudiantes. Es esta variedad la que debe comenzar a atenderse desde las políticas educativas, mediante dispositivos de acompañamiento pedagógico, situados y permanentes, que construyan colectivamente alternativas de inclusión con calidad educativa.
4. Necesitamos recuperar una perspectiva pedagógica que asuma la igualdad de capacidades y derechos como el punto de partida de las relaciones de enseñanza. Si bien gran parte de las desigualdades en los desempeños escolares se explica por la preexistencia de desigualdades socioeconómicas en el estudiantado, no todas las problemáticas educativas se reducen a este factor.

5. Los mejores desempeños en el mundo se dan —salvo algunas excepciones— en sistemas cuya principal oferta escolar es la del sector público. A contramano de cierto sentido común, que en los últimos años ha señalado que lo privado funciona mejor que lo público, los datos surgidos de PISA no permiten afirmar que la presencia del mercado mejore los desempeños escolares (y, en un sentido más amplio, la calidad de la educación). Esta situación nos plantea el desafío de pensar y analizar cómo hacen las instituciones para gestionar —con tradiciones, recursos y prácticas profundamente diferentes— las desigualdades de origen social de sus estudiantes, a veces para intervenir y poner en crisis dichas estructuras, a veces para reproducirlas y ampliarlas.
6. En Argentina, la diferencia entre desempeños según tipo de gestión debe considerar que, en las escuelas estatales, el principio democrático de inclusión, fortalecido con el establecimiento de la obligatoriedad escolar, produjo una mayor heterogeneidad social con la cual trabajar pedagógicamente y, en numerosas ocasiones, con una escasa variedad o cantidad de material didáctico y condiciones de infraestructura críticas. Por contrapartida, en las escuelas de gestión privada, los procesos pedagógicos suelen sostenerse con una menor heterogeneidad social, mayor disponibilidad y variedad de recursos didácticos y mejores condiciones de infraestructura (no así de condiciones de trabajo docente). Sin embargo, aún con las “mejores” condiciones pedagógicas de enseñanza presentes en escuelas de gestión privada, los desempeños de sus estudiantes siguen siendo críticos. Esta situación refuerza la relevancia de considerar la relación entre demandas curriculares y tradiciones de enseñanza para el desarrollo de dispositivos de acompañamiento pedagógico situados, permanentes e incorporados dentro de la jornada laboral docente.
7. Los sistemas educativos con mejores desempeños se caracterizan por políticas estatales de formación docente permanente, a cargo del Estado y en el marco del puesto laboral docente.
8. A nivel internacional, se encuentran mejores y más igualitarios desempeños escolares donde hay prácticas regulares de lectura, variedad de recursos didácticos, acceso a dispositivos digitales, conectividad, explicaciones recurrentes, mayor continuidad pedagógica, en las escuelas con más estudiantes y mayor diversidad social y en los grandes espacios urbanos. Estos factores explicativos de los desempeños escolares son a su vez condiciones para enseñar y aprender, y debido a la relevancia que tienen en los procesos de aprendizaje de los sujetos es vital que el Estado sea quien las garantice para sus ciudadanas y ciudadanos.
9. En aquellos países con mejores desempeños estudiantiles, los salarios docentes se caracterizan por posibilitar el acceso a un conjunto de bienes materiales y culturales amplio que pueden encuadrarse como niveles salariales medio-altos.
10. Se requiere de políticas educativas que se encuentran comprometidas con garantizar el derecho a la educación, apostando a la reducción de las desigualdades existentes. Para ello es necesario explorar y comprender la incidencia de factores complementarios al origen socioeconómico de las y los estudiantes en la producción de las desigualdades de desempeños escolares como, por ejemplo: condiciones de escolarización, modos de enseñar y estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.
11. Precisamos superar la antinomia entre evaluar y no evaluar. La evaluación es parte de la enseñanza, razón por la cual es necesario evaluar desde una perspectiva que tome como referencia

central los desempeños esperados en el marco del cruce entre demandas curriculares y opciones didácticas asumidas por las y los docentes en sus contextos particulares. Esto supone que la evaluación no puede ni debe construirse en forma disociada a las políticas de enseñanza existentes, sino que, por el contrario, debe estar subordinada a ellas.

12. La evaluación brinda información relevante para identificar múltiples desigualdades a partir del análisis de los desempeños, pero no contribuye a comprender las razones educativas por las cuales se presentan dichas diferencias. Por ello, los insumos de las evaluaciones estandarizadas deberían ser apenas una parte de los dispositivos integrales de enseñanza que habiliten considerar simultáneamente la incidencia de las políticas de financiamiento, los dispositivos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar desplegados, las tradiciones didácticas sobre las que se producen determinados desempeños y su dinámica a través de marcos temporales de mediana duración.
13. Cuando PISA mira los desempeños sin considerar las demandas curriculares espera que las y los estudiantes puedan hacer cosas que no necesariamente se enseñan en los sistemas educativos o, al menos, no en el cruce entre edad y año de escolaridad en que se implementa la evaluación.
14. Evaluar “en sí mismo” no mejora los desempeños escolares. Tampoco contribuye a su mejora centrar los análisis —exclusivamente— sobre aquello que no pueden hacer las y los estudiantes. Se precisa de evaluaciones que, a partir de describir los estados de conocimiento estudiantiles, se propongan construir interrogantes, propuestas y orientaciones sobre las prioridades que deberían incorporar las prácticas de enseñanza.
15. Los dispositivos de evaluación estandarizados deben comenzar a inscribirse en dinámicas participativas con los diferentes actores que sostienen los procesos de escolarización. Estos dispositivos precisan nutrirse de la perspectiva de docentes, investigadores, universidades y representantes sindicales, entre otros. Es de este modo que los sentidos sobre la evaluación podrán dialogar con los sentidos de la enseñanza en una perspectiva que los retroalimente mutuamente.

La situación de pandemia y la explosión de desigualdades sociales y educativas desde marzo de 2020 no ha desactualizado el análisis elaborado aquí, sino más bien todo lo contrario. Este libro capta regularidades que atraviesan los procesos de escolarización con perspectiva histórica persistente, identificando prioridades y dispositivos de formación cruciales para fortalecer procesos de inclusión educativa con aprendizajes de calidad.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los horizontes de la igualdad, la equidad y la inclusión educativa se han disputado el centro tanto de las políticas educativas como de la investigación y el debate académico. Los diagnósticos sobre la vida de nuestras escuelas resultarían profundamente estériles sin un abordaje de las desigualdades educativas como déficit central de nuestros sistemas y como ámbito principal de intervención pública.

Por otra parte, la atención político-mediática que en el último tiempo ha recibido la cuestión de la calidad educativa ha estado atada al marco interpretativo de las políticas neoliberales, que reducen la idea de calidad a los desempeños escolares medidos por resultados cuantificables en datos surgidos de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional e internacional. En este sentido, los discursos *deca-dentistas* sobre la educación argentina han sido eficaces en la instalación de una sensación social de un *sistema en crisis*, excluyente y de baja o nula calidad, basándose en la posición de Argentina en el ranking mundial de las evaluaciones PISA como una de sus pruebas irrefutables. ¿Qué significan estos rankings? ¿Qué implican los puntajes y las posiciones? ¿Cuánto nos distancian de los otros países? ¿Cómo se relacionan calidad, desempeños, inclusión e igualdad en cada sistema educativo? ¿Siempre las mejores condiciones socioeconómicas contextuales generan mejores desempeños escolares? ¿Qué sucede cuando esta relación esperable no se encuentra en los datos? ¿Qué nos dice la información de las pruebas PISA sobre nuestro sistema educativo, sobre nuestros estudiantes y sobre sus aprendizajes significativos? ¿Qué enseñanza nos plantea para la acción?

Desde el Área de Investigación del ICIEC-UEPC, y en cada una de nuestras publicaciones, asumimos que resulta improductivo hablar de calidad en un sentido abstracto, como si su única medida fuese una cifra promedio que esconde tanto su significado como su variabilidad interna. El debate sobre la calidad de nuestro sistema educativo no puede estar escindido del horizonte de igualdad como piso necesario para toda política pública. Al mismo tiempo, creemos que la mera declamación de principios inclusivos y la denuncia de los intereses ocultos tras las evaluaciones que organizan el debate público puede resultar infructuoso para avanzar sobre acciones concretas. Es tan importante construir colectivamente miradas críticas en torno al uso de los datos sobre desempeños educativos, como también hacernos de la capacidad de proponer nuevos análisis e interpretaciones sobre los datos disponibles. Asumir posturas reflexivas que discutan los instrumentos no nos exime de basar los lineamientos de intervención educativa en evidencia sólida y en análisis complejos, que nos permitan planificar nuestras acciones en el conocimiento profundo de las condiciones socioeducativas realmente existentes, y no solo en la imaginación de escuelas deseables y posibles.

Este libro tiene como objetivo presentar un análisis de las desigualdades de desempeño escolar en perspectiva comparada, a partir de un procesamiento estadístico propio de la base de microdatos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) realizado en 2018, incluyendo los

casos de Argentina (y sus cuatro subregiones para PISA) y otros once sistemas educativos de América, Europa y Asia. Este detalle no debería pasar desapercibido: a contramano de un debate público que referencia todos sus argumentos en los informes de la OCDE, decidimos encarar el camino más largo y trabajoso de procesar los datos de primera mano, con todos los riesgos y complejidad que esto conlleva.

El esfuerzo reside no solo en replicar datos, sino fundamentalmente en poner en común y socializar herramientas metodológicas de lectura, análisis e interpretación de esa información, aportando a los diagnósticos sobre el sistema educativo actual en Argentina con un sentido democrático y sumando a la prospección hacia la educación del futuro y la planificación de políticas públicas necesarias para mejorar nuestra educación con un horizonte de igualdad.

En este trabajo desnaturalizamos los supuestos de relación con el saber que estructuran los dispositivos de evaluación estandarizada y señalamos la necesidad de reponer la especificidad pedagógico-didáctica en los análisis sobre las desigualdades educativas. Las desigualdades sociales de origen son un pilar fundamental y un ancla ineludible en las explicaciones sobre las desigualdades de desempeños escolares en Argentina. Sin embargo, existe evidencia de que no solo las y los estudiantes que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad social quedan por debajo de los niveles de desempeño esperados (dados sus recursos), sino que tampoco cumplen con las expectativas los desempeños de aquellos en mejores condiciones de vida. Esto nos lleva a explorar otras dimensiones de la problemática, que van desde los diversos trayectos estudiantiles hasta las dinámicas de inversión y presupuesto educativo, pasando por la disponibilidad de recursos tanto tecnológicos como didácticos para la enseñanza y el lugar del Estado como garante de producción y distribución de estos bienes públicos.

Complementariamente, nos preguntamos sobre las relaciones entre condiciones objetivas de vida de estudiantes, condiciones de escolarización, demandas curriculares y tradiciones de enseñanza. Intentamos, así, tomar distancia de la creencia —muchas veces implícita— según la cual las prácticas educativas y las demandas curriculares son equivalentes en países muy diferentes entre sí. Precisamente, la heterogeneidad en sus historias de escolarización vuelve problemático el supuesto de que los modos de relación con el saber promovidos en cada país serán similares. De allí se derivan límites poco considerados en los análisis sobre los resultados que arrojan las evaluaciones estandarizadas y en especial las de PISA. Esta consideración posibilita no universalizar ciertas caracterizaciones sobre las relaciones con el saber elaboradas desde supuestos pedagógicos particulares sin que ello implique minimizar las desigualdades de desempeños evidenciadas en dichos dispositivos de evaluación.

Con esta publicación procuramos mostrar qué países logran mejores desempeños —en relación con los resultados del sistema argentino— en cada una de las áreas evaluadas por PISA y en qué medida lo hacen con mayores o menores desigualdades internas. En otras palabras, ¿qué países logran mejores resultados? ¿Qué proporción de sus estudiantes alcanza los mejores niveles de desempeño? ¿Cuánta desigualdad de desempeños existe entre quienes acceden a la educación secundaria? ¿Qué factores sociales, económicos, culturales y pedagógicos permiten comprender las desigualdades de desempeño existentes?

Finalmente, agradecemos profundamente el compromiso con el que Federico González (CONICET-UNLP), Yanina Maturo (UNC), Cecilia Martínez (UNC), Gabriela Brandán Zehnder (UCC) y Mónica Uanini (UNC) encararon una lectura crítica del primer manuscrito de este libro. Sin dudas el texto ha ganado y se ha enriquecido con sus observaciones, mientras que los errores que persistieron son responsabilidad exclusiva de los autores.

Estructura del informe: partes

Los sistemas educativos nacionales constituyen un factor de comparación, aunque no el único y por una simple razón: estos no son homogéneos. Sabemos que la desigualdad atraviesa todos los sistemas educativos, pero no siempre lo hace del mismo modo. Por ello, tomaremos para nuestra presentación cuatro dimensiones que permiten caracterizar y plantear hipótesis sobre las desigualdades entre países y las desigualdades hacia el interior de cada país en relación con sus desempeños en las pruebas PISA.

En primer lugar, abordaremos el debate en torno a las evaluaciones estandarizadas en el campo pedagógico y describiremos las principales características metodológicas de las PISA: sus criterios de implementación, los saberes/contenidos evaluados y los modos de interpretación elaborados.

En segundo lugar, analizaremos los desempeños estudiantiles en PISA en función de las desigualdades de origen socioeconómico y cultural de sus estudiantes.

En tercer lugar, trabajaremos sobre desigualdades relativas a características institucionales, contextuales y a las trayectorias estudiantiles: el tipo de gestión de las instituciones, su contexto y las variaciones en las tasas de repitencia y asistencia.

En cuarto lugar, analizaremos información relativa a prácticas de enseñanza y estilos de trabajo docente que permitan complejizar las tendencias que caracterizan las condiciones sociales de origen, las dinámicas institucionales y las trayectorias estudiantiles.

El contexto político de nuestro aporte al debate sobre desigualdad educativa y desempeños estudiantiles

¿A qué nos referimos con desigualdad educativa? ¿Cuáles son sus principales dimensiones? ¿Cómo debe ser abordada desde la investigación y la intervención política? ¿Qué forma asume en las diferentes escalas en que se materializan los procesos de escolarización? ¿Cómo resolver la tensión entre los saberes provenientes de múltiples campos disciplinarios y los específicamente pedagógicos para su comprensión integral? Sobre estos interrogantes venimos desarrollando desde el área de investigación del ICIEC-UEPC diferentes aportes. En ellos, hemos otorgado relevancia a una perspectiva que procura atender cuatro grandes cuestiones:

- ▶ Una dimensión histórica de los procesos de escolarización, que permite abordar la pregunta por la igualdad a partir de reflexiones provisorias y singulares según los contextos histórico-sociales en los que se desenvuelven las prácticas educativas.
- ▶ Una dimensión estructural, que posibilita tomar distancia de perspectivas de causalidad lineal para pensar las desigualdades educativas y reconocer la articulación entre múltiples variables y escalas articuladas en formas complejas y conflictivas por las relaciones de interés, poder y expectativas de sujetos e instituciones sobre las cuales se producen los procesos de escolarización.

- ▶ Una dimensión pedagógica, que posibilita articular aportes de múltiples campos disciplinares sin perder de vista la centralidad de su incidencia en los procesos formativos, en especial, en la escolaridad obligatoria.
- ▶ Una dimensión política, que asume la educación pública como un derecho humano no mercantilizable.

En trabajos anteriores hemos dado cuenta de las tendencias que configuran procesos de igualdad y desigualdad educativa en Argentina y Córdoba, a partir del estudio de las variaciones en financiamiento educativo, tasas de repitencia, sobreedad, desgranamiento, terminalidad y en desempeños escolares según informes surgidos de evaluaciones nacionales (ONE y Aprender) e internacionales (PISA, SERCE, TERCE, etc.)³.

Complementariamente, hemos discutido con los análisis sobre la calidad educativa centrados casi exclusivamente en los resultados o desempeños escolares, pero también con los planteos que reducen las posibilidades de mejora al mero incremento de recursos económicos del sistema educativo. Entendemos, como Tedesco, que “aumentar los recursos financieros para mejorar los insumos materiales del aprendizaje es condición necesaria pero no suficiente para garantizar una educación de calidad para todos” (Tedesco, 2015, p. 422). En este marco, nuestros análisis también toman distancia de perspectivas que apelan a las evaluaciones de desempeño como estrategia única para mejorar la calidad educativa por considerar que “... la experiencia nacional e internacional indica que medir no mejora la calidad, de la misma manera que el termómetro no cura la enfermedad. Solo nos da un indicador del diagnóstico” (Tedesco, 2015, p. 435).

Nuestra opción ha sido disputar sentidos sobre cómo entender la calidad educativa desde perspectivas alternativas al neoliberalismo. En este marco, recuperamos aportes de Pascual y Albergucci (2018, p. 70), que nos permiten pensar la calidad educativa como dinámica, multidimensional, procesual y jamás neutra. Por el contrario, es la resultante de una serie de valoraciones asentadas en principios ético-políticos y pedagógicos. Coincidimos, en este sentido, con el planteo de UNESCO, que entiende a la educación como un derecho humano que debe atender el desarrollo integral de los individuos mediante la construcción de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias escolares pertinentes a las necesidades y características de los contextos sociales particulares. En esta perspectiva,

la calidad educativa pasa a ser un atributo que forma parte de ese derecho [a la educación], en tanto condición esencial y cualidad constitutiva. La calidad educativa ya no depende de la gestión de cada escuela, sino que es una construcción colectiva, en clave de responsabilidad compartida por el mayor número de actores educativos. El Estado pasa a ser el garante de ese derecho y también el promotor activo de la gestión de la educación en pos de la calidad. (UNESCO, 2005, p. 32)

³ Ver, por ejemplo, los informes del ICIEC-UEPC: La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos (2003-2017) (<https://www.uepc.org.ar/conectate/la-escuela-secundaria-en-cordoba-analisis-de-sus-logros-y-desafios-2013-2017/>), Estudiar en la escuela secundaria en Córdoba: análisis de condiciones y propuestas estratégicas (<https://www.uepc.org.ar/conectate/informe-estudiar-en-la-escuela-secundaria-en-cordoba-analisis-de-condiciones-y-propuestas-estrategicas/>), Sin Conectar Igualdad la brecha digital creció desde 2016 (<https://www.uepc.org.ar/conectate/sin-conectar-igualdad-la-brecha-digital-crecio-desde-2016-documento/>), y La profundización de la desigualdad educativa podría evitarse (<https://www.uepc.org.ar/conectate/ni-estabamos-tan-mal-ni-va-mos-tan-bien-la-profundizacion-de-la-desigualdad-educativa-podria-evitarse/>).

De este modo, deja de asociarse calidad educativa con competitividad y eficiencia, para relacionarse con las nociones de inclusión, equidad y pertinencia de los aprendizajes, que se configuran, así, como dimensiones intrínsecas de la calidad.

Desde hace algunas décadas, los debates sobre calidad educativa se han ido reduciendo a la medición de desempeños según resultados en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales. Las principales objeciones a esta lógica analítica se centran en los límites de dicho tipo de instrumentos para conocer la variedad de aprendizajes y experiencias producidas en la escuela, pero también en el uso de los resultados de las evaluaciones, muy frecuentemente erigidos como fundamento para el desarrollo de políticas de regulación pedagógica basadas en el pago de incentivos salariales o mecanismos de competencia entre escuelas. Larrosa (2018) ha caracterizado estas miradas reduccionistas sobre la calidad educativa (desancladas del análisis de la desigualdad) como parte del “capitalismo cognitivo” que procura trasladar a la escuela la lógica fabril mediante el discurso de las competencias, las capacidades y la preocupación por el aprendizaje permanente. Estas perspectivas no logran advertir que, por contrapartida, las escuelas han debilitado su función central, en tanto tiempo y espacio de igualdad, que rompe con las lógicas familiares y productivas, permitiendo prestar atención al mundo y sus objetos (sociales y epistémicos) mediante la generación de prácticas de estudio colectivas y dialógicas. Como en una torre de Babel, el debate sobre los desempeños estudiantiles al asentarse en perspectivas y abordajes político-pedagógicos opuestos imposibilita elaborar un marco común de interpretaciones y propuestas. De este modo, se refuerzan los antagonismos entre abordajes cualitativos y cuantitativos, de procesos y resultados, de análisis centrados en lo político o lo pedagógico, que obstaculizan construir comprensiones más amplias sobre los procesos de escolarización.

Este es el punto de partida que nos convocó a realizar el trabajo que aquí presentamos, asumiendo una posición crítica sobre el papel que poseen las evaluaciones estandarizadas en el debate educativo; una postura que procura superar los vacíos de comprensión existentes y proponer interpretaciones sobre los datos disponibles públicamente. Por ello, optamos por analizar los resultados provenientes de una de las evaluaciones estandarizadas con mayor trascendencia en la elaboración de la agenda pública sobre educación: las pruebas PISA. Entendemos que sus informes posibilitan reconocer algunos rasgos que asumen las desigualdades educativas, sin que ello implique adherir de lleno a su perspectiva político-pedagógica.



¿QUÉ SON, QUÉ EVALÚAN Y CÓMO SE REALIZAN LAS PRUEBAS PISA?

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA)⁴ es un estudio promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que busca determinar en qué medida las y los estudiantes de 15 años (independientemente del año que cursan) han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación activa y plena en la sociedad actual.

Las pruebas PISA se realizan cada tres años desde el 2000. En cada uno de estos ciclos, se evalúan las áreas de ciencias, matemática y lectura, haciendo énfasis en cada una de ellas de manera alternada. En 2018, como en 2000 y 2009, lectura fue el dominio principal de evaluación. Matemática fue la materia principal en 2003 y 2012, mientras que ciencias lo fue en 2006 y 2015. Por lo tanto, se incluye un mayor número de preguntas (ítems) relacionadas con esta capacidad. Argentina participó de las pruebas realizadas en los años 2000, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018.

A pesar de que en este trabajo no comparamos resultados PISA en un sentido diacrónico, se advierte, tal como señalan Rivas y Scasso (2017), que a partir de la prueba 2015 hubo un cambio metodológico significativo que afecta la comparabilidad interanual de las evaluaciones. A partir de dicho año, se modifica el tratamiento dado a los ítems incompletos (*non-reached items*, en inglés) al final de la evaluación: de ser considerados incorrectos pasan a ser tratados como no administrados. Por esta razón, no sería factible comparar los resultados de 2015 y subsiguientes con los anteriores ciclos. Por otra parte, en el caso de Argentina, los resultados 2015 no son válidos debido a un problema con el marco de la muestra⁵.

En PISA 2018 participaron 79 países o territorios (economías), de los cuales 37 son miembros de la OCDE. Los países de América Latina que repitieron su participación en PISA 2018 fueron nueve: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, República Dominicana y Uruguay. Además, 11 países participaron en este ciclo por primera vez. Aproximadamente, 710 000 estudiantes formaron parte de la séptima edición de las pruebas PISA, en representación de los 31 millones de estudiantes de 15 años de las 79 economías participantes.

⁴ Por sus siglas en inglés, PISA: Programme for International Student Assessment.

⁵ De acuerdo con el Informe Técnico de PISA 2015, luego de mayores investigaciones, se descubrió que tres categorías de escuelas fueron omitidas del marco muestral de Argentina: escuelas que habían sido creadas o renombradas entre 2013 y 2015, escuelas que fueron incorrectamente listadas como sedes administrativas sin estudiantes, y escuelas rurales que no fueron listadas por algunas provincias por ser rurales y tener pocos estudiantes. Como resultado, el marco a partir del cual se toma la muestra para las pruebas estaba incompleto y no podría considerarse como representativo a nivel país. Sin embargo, cabe mencionar que los datos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no tuvieron estos problemas y se los considera aceptables.

Una mirada crítica sobre las evaluaciones estandarizadas

En este trabajo, nos interesa aportar a las discusiones sobre calidad educativa desde una perspectiva que toma distancia política, pedagógica y metodológica con respecto a los discursos dominantes sobre la cuestión. En este sentido, a sabiendas de que los datos no “reflejan” simplemente la realidad, interrogamos críticamente el instrumento aplicado por PISA para analizar los desempeños estudiantiles: ¿Cuál es la historia de este tipo de instrumento? ¿Qué saberes evalúa PISA? ¿Tiene en cuenta los contenidos curriculares de cada país? ¿Cómo se construyen los datos publicados en sus informes? ¿Con qué criterios? ¿Qué aporta PISA para comprender los desempeños estudiantiles y qué limitaciones tiene?

Las evaluaciones estandarizadas son exámenes dirigidos a grandes poblaciones estudiantiles que, en una escala establecida, se organizan en torno a un “estándar” determinado. En sus orígenes, a comienzos del siglo XX, se articularon con una función selectiva en la búsqueda de racionalizar los procesos de selección para el ingreso a las universidades en algunas regiones de Estados Unidos (Martínez-Rizzo, 2016). Se procuraba calificar a grandes cantidades de estudiantes de modo rápido y “objetivo”, mediante instrumentos de opción múltiple o de respuestas abiertas breves.

En 1926, se administran por primera vez las Scholastic Aptitude Test (SAT). Estas modalidades de evaluación representaban, para este contexto, una serie de ventajas: una valoración común sobre los desempeños estudiantiles en grandes poblaciones y la emergencia de un tipo de información hasta entonces ausente en la toma de decisiones de política educativa.

Herederas de los avances producidos en el marco de los test psicométricos y las pruebas de inteligencia desarrolladas por Binet, en Francia, las evaluaciones estandarizadas se desarrollaron durante las décadas siguientes con anclaje en el positivismo, centrando sus preocupaciones en la validez de resultados entre diferentes tipos de instrumentos y el desarrollo de estudios longitudinales que permiten analizar resultados de instrumentos similares a lo largo del tiempo.

En la década de 1950, el conjunto de experiencias e investigaciones desarrolladas dieron forma a lo que se conoce como teoría de las pruebas. Esta implicó una novedosa articulación entre desarrollos teóricos y políticas públicas en Estados Unidos y Europa a fines de la década de 1950 y comienzos de 1960, al producirse dos procesos convergentes: 1) la necesidad de mejorar los sistemas educativos en el marco de la competencia entre países centrales por el proceso de tecnologización de sus aparatos productivos y el desarrollo de sus sistemas científico-tecnológicos (Carlino, 1999), y 2) la emergente preocupación por las competencias y capacidades de actuación como organizadores de los procesos formativos (Meyer, 2008).

Desde entonces, las evaluaciones estandarizadas han tendido a diferenciarse entre pruebas de aptitud y de logro. En las primeras, se procura establecer el grado de probabilidad de que ciertos desempeños se produzcan en un nivel subsiguiente o en otro espacio⁶. Por su parte, las evaluaciones de logros buscan conocer el grado en que lo propuesto o previsto por el currículum se refleja en desempeños estudiantiles. Ambas modalidades pueden construirse en torno a un enfoque normativo, criterial o combinado.

⁶ No debe olvidarse que, particularmente en EE. UU., las SAT resultaban un elemento fundamental para el acceso a la educación universitaria (aun cuando hace décadas existe evidencia de que las SAT no predicen rendimiento).

Las evaluaciones organizadas desde un enfoque normativo plantean como referente de comparación la distancia entre logros individuales. Se procura, de este modo, determinar la posición de un sujeto en relación con el rendimiento de un grupo cuyos integrantes hayan realizado la misma evaluación. Como señala Heredia Manrique, “la evaluación normativa tiene como referencia las realizaciones de los alumnos del mismo grupo, tratando de medir las diferencias individuales de rendimiento, todo ello basado en el modelo de curva normal cuya finalidad es clasificar a los alumnos” (2009, p. 61). Estas evaluaciones, al poner el foco de sus esfuerzos en comparar resultados y distancias entre alumnos, se articulan con funciones de selección y clasificación, sin proporcionar información precisa sobre el dominio de conocimientos y destrezas estudiantiles.

Por contrapartida, en las evaluaciones organizadas en torno a un enfoque criterial (también conocidas como de dominio), los desempeños se comparan con un referente denominado criterio, que usualmente se encuentra organizado en torno al currículum, el programa o el establecimiento de lo que deben “hacer” o “saber hacer” (competencias) las y los estudiantes evaluados. De este modo, la evaluación criterial representa un modo de operativizar el aprendizaje individual respecto a objetivos educativos, oponiéndose, así a la comparación de aprendizajes entre alumnos (Heredia Manrique, 2009).

La irrupción masiva de las evaluaciones estandarizadas desde mediados de la década de 1980 como recurso de organizaciones internacionales y nacionales se presentó como un aporte fundamental a las decisiones de políticas educativas, en tanto posibilitan reconocer el grado de acceso a los saberes escolares por parte de las niñas, niños y jóvenes. Sin embargo, estos instrumentos han sido objeto de múltiples críticas. Entre ellas, se destacan aquellas que remiten a sus funciones, límites, implicancias pedagógicas y consensos.

Con respecto a las funciones, se ha planteado que las evaluaciones estandarizadas integran la trama de políticas neoliberales que procuraron precarizar y mercantilizar los sistemas públicos de educación, instalando mecanismos de incentivos salariales según desempeños estudiantiles, sistemas de *voucher* que permiten a las familias elegir entre escuelas que compiten por fondos públicos definidos según estos desempeños. Entre las críticas hacia sus límites, cobra relevancia el problema de hipergeneralización de sus resultados, al pasar de la valoración de desempeños en ciertas áreas de conocimiento o competencias estudiantiles a la valoración de las prácticas docentes, la calidad de los sistemas educativos y los mecanismos de asignación de recursos. Complementariamente, se señala que los instrumentos son limitados incluso en las áreas que evalúan, al proponer modos de relación con el saber diferentes y en ocasiones antagónicos con los desarrollados en las escuelas. Existe una fuerte tensión, por ejemplo, entre lógicas individuales y cooperativas de producción. Por un lado, instrumentos que procuran conocer la presencia de ciertas evidencias de aprendizajes surgidas del trabajo con preguntas estructuradas sin posibilidades de consultar con sus pares. Por otro lado, lo que se demanda enseñar y evaluar por parte de las políticas públicas: formas complejas, recursivas y cooperativas (con compañeras, compañeros y docentes) de razonamiento, que poseen temporalidades variables para su resolución, que posibilitan reconocer como provisionarias las respuestas encontradas para las situaciones presentadas (donde el error es parte del proceso de aprender) y que se elaboran en procesos de trabajo colectivos con los saberes escolares.

Sin embargo, también es necesario reconocer que algunos de estos datos se utilizaron para complejizar las explicaciones del paradigma reproductivista en educación, abordando de lleno la labor pedagógica en aquellas escuelas en las que los resultados de los test eran mayores a los esperados, incluso controlando la influencia del nivel socioeconómico del estudiantado en los resultados. En cierto sentido, esto permitió pensar en la dimensión más específica de la enseñanza y lo simbólico puesto en juego en los sistemas educativos.

Entre las críticas a las implicancias pedagógicas de las evaluaciones estandarizadas se destaca la paulatina colonización de la enseñanza, al moldear indirectamente los modos de trabajo con el saber desarrollado al interior de los sistemas educativos, en función de las formas de evaluación externa imperantes. Otro conjunto de críticas se dirige al bajo consenso que poseen estas evaluaciones al elaborarse, usualmente, sin participación de las y los docentes y, consecuentemente, sin considerar sus saberes ni las necesidades surgidas de sus procesos de trabajo al interior de las escuelas. Finalmente, pueden reconocerse críticas según las cuales este tipo de evaluaciones produce un doble sistema de legitimación. En primer lugar, de los saberes por evaluar (matemática, lengua y ciencias naturales). Y, en segundo lugar, de las formas válidas de reconocer dichos saberes: forma escrita en contraposición a prácticas orales, trabajo individual en contraposición a formatos cooperativos, mediciones descontextualizadas de los procesos de enseñanza y no articuladas a sus sentidos y finalidades.

PISA constituye un tipo de evaluaciones estandarizadas que articula evaluaciones de logro y dominio con enfoques normativos y criterios. Establece el criterio de competencias para analizar el grado de dominio expresado en los desempeños estudiantiles, interrogándose por las aptitudes y logros de jóvenes de 15 años en sus modos de hacer (competencias), antes que en conocimientos específicos. En dicha operación, el instrumento hace abstracción de los contenidos enseñados en cada sistema educativo en esa etapa de escolaridad (correspondiente a los 15 años), sustituyendo la legitimidad de las referencias curriculares nacionales sobre las que se orientan y regulan las prácticas de enseñanza por la referencia a competencias elaboradas por la OCDE.

En este sentido, cabe señalar que la participación de representantes por países no se da en el marco de la elaboración conjunta de instrumentos de evaluación de PISA, sino en el de una validación de sus propuestas y criterios. El diagnóstico producido a partir de las evaluaciones PISA moviliza un enfoque normativo, que produce un efecto usualmente desapercibido: a partir del análisis de los desempeños estudiantiles, se extrapolan conclusiones que tienden a valorar y evaluar los sistemas educativos participantes. Es en este marco en el que es posible sostener que PISA forma parte de una estrategia global de regulación sobre las formas de enseñar, mediante el efecto homogeneizante que producen sus instrumentos de evaluación y la fuerza pública de sus informes de resultados. Por ello, no se trata de pedirle a PISA lo que no está dispuesto a producir: modos internacionalmente participativos de construcción de los instrumentos de evaluación, con atención a las particularidades de regiones. Por el contrario, la alternativa no puede quedar tampoco en la mera denuncia política de sus intencionalidades económicas y su desvinculación con los modelos pedagógicos de cada país participante. Considerar los datos proporcionados por PISA para identificar tipos de desigualdades existentes posibilita comprender ciertas tendencias educativas al interior de cada país y entre países.

Los debates en torno a PISA articulan las dimensiones políticas sobre lo que representa como evaluación estandarizada y la validez de sus datos para comprender parte de los procesos de escolarización en los países participantes. En relación con el primer aspecto, se ha planteado que su implementación supone una inversión millonaria cada tres años, con informes individualizados por países realizados por Person, una empresa dedicada a elaborar y sistematizar la información de PISA. Aunque este instrumento sostiene que evalúa competencias genéricas con independencia de las definiciones curriculares de cada país sin la intención de construir rankings entre quienes participan, los modos de elaboración de sus informes producen una legitimación de las competencias evaluadas, como organizador de las valoraciones curriculares de cada país, resaltándose sistemáticamente los primeros y últimos lugares, por un lado, y la tendencia con respecto a anteriores evaluaciones, por otro.

Si bien coincidimos con estas críticas, advertimos también que la información provista por PISA contribuye a abrir interrogantes sobre la estructura de desigualdades producidas al interior de los siste-

mas educativos y que la comparación entre países puede ser fructífera en la medida en que incluya en el análisis de los desempeños el influjo de las diferentes condiciones socioculturales, de escolarización y tradiciones de prácticas pedagógicas, reponiendo los diversos formatos en que se configuran las desigualdades educativas en cada país y entre sistemas.

Estas definiciones suponen un marco general de debates en el cual se inserta este trabajo, aunque lejos está de agotarlo. Delineamos aquí algunos desafíos fundamentales, aunque constituyan un horizonte de trabajo que excede el presente texto.

- 1- Desplazar el foco analítico del ranking producido por PISA y centrarlo en las especificidades que brinda su información por país sobre los tipos de desigualdades educativas producidas en cada sistema educativo, sus diferencias y semejanzas.
- 2- Articular los análisis de PISA con informes de resultados obtenidos en evaluaciones nacionales. Para el caso de Argentina: los Operativos Nacionales de Evaluación y las Aprender, así como también las políticas públicas implementadas con posterioridad a los resultados informados.
- 3- Abrir al debate sobre los saberes no evaluados en los instrumentos PISA como un modo de ampliar la mirada sobre aprendizajes y enseñanzas escolares.
- 4- Reconocer los límites explicativos de los informes PISA, en tanto no consideran lo relativo a las prácticas de enseñanza y las demandas curriculares específicas de cada país.
- 5- Considerar los informes de resultados de PISA como insumos para avanzar en modelos de evaluación nacionales de carácter participativos, no punitivos, con foco en la relación entre prácticas de enseñanza y aprendizajes.

Algunos debates sobre desempeños escolares y desigualdad

Los debates sobre los desempeños escolares históricamente centraron su mirada sobre los sujetos. Las y los estudiantes han sido tematizados desde diferentes perspectivas a lo largo de la escolaridad moderna en lo relativo al aprendizaje escolar, a los propósitos, metas y objetivos previos de aprendizajes, muchas veces con independencia de los procesos, contextos y capitales culturales de estos agentes. La maleabilidad de la formación ha sido un supuesto criticado por Meirieu, en su ya clásico libro *Frankenstein Educador*, pero fueron las perspectivas escolanovistas en clave roussoniana las primeras en plantear la centralidad de los sujetos en la relación pedagógica. Con estos debates se inauguran una serie de antinomias que, con diferente fuerza, persisten en la actualidad: entre valorar resultados de aprendizaje o procesos, privilegiar lo que se sabe o lo que puede hacerse con el saber, enseñar lo que es preciso conservar como patrimonio cultural de nuestra sociedad o lo que es preciso anticipar desde la formación para el desarrollo político, social y cultural, entre analizar los desempeños como parte de prácticas individuales o colectivas.

Lo que se conoce como tradición técnica tuvo mayor influencia en la estructuración de los procesos de escolarización y afrontó la demanda recurrente por mayor efectividad de los sistemas educativos frente

a las transformaciones socio-técnicas producidas desde la década de 1920, reforzadas a fines de 1950 y reactualizadas entre mediados de la década de 1980 y la de 1990. Al interior de esta tradición, es posible reconocer múltiples modos de considerar los desempeños escolares. Nos detenemos aquí en tres de ellas. La primera es su articulación con perspectivas conservadoras que, en diferentes planteos a lo largo del tiempo, insistieron en la explicación de los desempeños, en especial aquellos alejados de lo esperado, por la incapacidad o limitaciones de los sujetos. En esta clave interpretativa se fundamentaba un modelo de escolarización donde la exclusión se explicaba fundamentalmente por las aptitudes o actitudes de las y los estudiantes. La escuela secundaria, heredera de esta perspectiva, en sus intentos por flexibilizar la dureza de su matriz selectiva y atender las demandas de transformación de su propuesta formativa, desarrolló modalidades de formación que, por un lado, articulaban educación, política y modelo de desarrollo y, por el otro, sostenían la convicción de que determinados contenidos se correspondían a determinados sujetos. Se sostuvieron así, durante décadas, escuelas con orientación humanista, mercantil y técnica. Esta perspectiva en sus orígenes se articuló con la psicología evolutiva de corte positivista. Hacia las décadas de 1960 y 1970, lo hizo con el planeamiento tecnocrático. A comienzos del nuevo milenio, con los dispositivos de medicalización de las infancias y, más recientemente, con algunos planteos derivados de las neurociencias. En el tiempo, se sostiene la creencia de que gran parte de los desempeños escolares se explican por las capacidades (o incapacidades) de los sujetos.

Una segunda perspectiva al interior de la tradición técnica al momento de considerar los desempeños escolares se asienta en la creencia según la cual es posible generar una tecnología didáctica que permita enseñar con independencia de los contextos sociales de aprendizaje. Los desempeños se explican aquí por la validez de las formas de transmisión escolar. El principio del déficit de las y los estudiantes se transforma en un principio de sospecha sobre la calidad de la enseñanza, dando forma, así, a discursos sobre la relevancia y necesidad de profesionalización docente que, con diferentes intensidades, se han visto expuestos a mecanismos de evaluación inexistentes en tiempos donde la relación entre Estado y docencia se articulaba en torno al principio de “vocación”.

Una tercera perspectiva en la tradición técnica se corresponde con la ilusión según la cual los desempeños escolares mejoran cuando son evaluados. Como tecnología “todopoderosa”, la evaluación brindaría información para la toma de decisiones con respecto a docentes, estudiantes e instituciones escolares. En América Latina, al calor de los mecanismos de financiamiento educativo del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se desarrollaron los sistemas nacionales y dispositivos regionales de evaluación. La preocupación por la racionalización del gasto público y la obtención de información para la mejora de la calidad educativa tendió a instrumentalizar la mirada sobre los procesos educativos. “Evaluar” comienza a constituir un (El) imperativo regulador de una parte importante de los discursos educativos, instituyendo una falsa dicotomía: se está con ella o contra ella. Entre las consecuencias de este proceso, pueden señalarse dos cuestiones. Por un lado, como sostienen Feldfeber et al. (2019),

... la experiencia internacional demuestra que la mera implementación de pruebas estandarizadas no mejora la calidad de la educación. Por el contrario, trae como consecuencias la reducción de contenidos a enseñar, la fragmentación y simplificación del conocimiento, y el abandono de formas de enseñanza basadas en el desarrollo de capacidades que permiten operar con el pensamiento de manera compleja. (p. 106)

Por otro lado, la evaluación se disocia del dispositivo didáctico y, al autonomizarse, tiende a subordinar los sentidos de la enseñanza a criterios no didácticos. Se produce, de este modo, el efecto de la

separación del examen de la preparación de los individuos para centrarla en el reconocimiento para el ejercicio de la profesión, mediante los procesos de acreditación (Díaz Barriga, 1994). De esta forma, el sistema de exámenes, que Comenio consideraba parte del método con un sentido subordinado a la pregunta sobre qué y cómo enseñar, se rearticula como la referencia central que garantiza la acreditación para el ejercicio de la profesión y, en el marco de las evaluaciones estandarizadas, para valorar genéricamente el funcionamiento de los sistemas educativos, las instituciones y sus actores. Se produce, así, la paradoja según la cual el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento sin indicar realmente cuál es el saber de los sujetos. Complementariamente, podríamos señalar que las evaluaciones estandarizadas reconocen, mediante el trabajo sofisticado con variables, indicadores y sus relaciones, la presencia y ausencia de conocimientos y competencias de los sujetos, sin dar cuenta de las prácticas de enseñanza que los explican.

Como hemos visto, la tradición técnica en sus diferentes versiones considera las diferencias de desempeños como cuestiones explicables por los sujetos (estudiantes o docentes), las instituciones o las políticas. Queda ausente, en esta perspectiva, lo relativo a las desigualdades como organizadoras de los análisis e interpretaciones de los desempeños escolares. Una renovación en la mirada sobre los aprendizajes escolares se produce desde la década de 1960, con la sociología crítica, en especial con los trabajos pioneros de Basil Bernstein, quien describe las desigualdades de desempeño como parte de los diferentes modos de relación con el saber que construyen los sectores medios y populares, en el marco de su teoría de los códigos (elaborado y restringido). Los trabajos contemporáneos de Pierre Bourdieu posibilitarán reconocer los efectos adversos que posee la organización escolar, la codificación del conocimiento y los dispositivos de transmisión y evaluación para los sectores más alejados—en términos de capital cultural— de los supuestos de relación con el saber sobre los que funciona la escuela.

Los bajos desempeños escolares comienzan a asociarse, en esta nueva tradición, con las discusiones sobre el fracaso escolar y se interpretan como parte de las desigualdades producidas en las sociedades capitalistas, que tienden, de un modo u otro, a reproducir estructuras de desigualdades que contribuyen a su persistencia en el tiempo. Incluso cuando los agentes provenientes de sectores subalternos en su relación con el saber escolar logran aprender más y nuevos saberes, esto necesariamente habilita que los nuevos aprendizajes operen y transformen su posicionamiento en la estructura social. A partir de esta crítica, se pone en entredicho la promesa de progreso encarnada por la escuela moderna y se fortalece lo que Dubet ha denominado como declive del programa institucional.

Los análisis sociológicos pasaron de la denuncia de las desigualdades educativas como parte de las desigualdades sociales más amplias a su articulación con perspectivas filosóficas y políticas públicas desde hace dos décadas. Las interpretaciones construidas en torno a los desiguales desempeños escolares fueron progresivamente acusando su déficit de miradas específicas de la dimensión pedagógico-didáctica, su necesidad de profundizar abordajes multicausales (que incluyen condiciones culturales y socioeconómicas, y también trayectorias de escolarización familiares, conectividad y acceso a dispositivos digitales, sexo, prácticas culturales globales, entre otras), pero por sobre todas las cosas la superación de la *sospecha* sobre la “posibilidad de aprendizaje” de los estudiantes en condiciones sociales más vulnerables. Como ha señalado Charlot (2006), al criticar la noción de fracaso escolar, es posible desarrollar una perspectiva epistemológica y metodológica que haga foco en lo que las y los estudiantes hacen, interrogándose sobre lo que han adquirido de aquello que la escuela intenta transmitir. De este modo, la relación con el saber como perspectiva analítica posibilita reconocer las diferencias y desigualdades de la relación educativa sin perder de vista la experiencia que construyen todas y todos las y los estudiantes, sus interpretaciones del mundo, sus prácticas de conocimiento y los modos en que estas toman forma en función de las propuestas de enseñanza con las que se encuentran.

El análisis sobre algunas tradiciones dominantes en los modos de considerar los desempeños escolares permite apreciar que estamos en presencia de un riesgo analítico y político, frente al cual pueden desarrollarse alternativas pedagógicas y metodológicas. El riesgo es naturalizar la tecnificación analítica según la cual los sistemas de diferencias entre desempeños son reflejo y explicación por sí mismos de desigualdades. Frente a ello, desnaturalizar la presunta validez universal de los instrumentos de evaluación estandarizados e inscribir los datos y variables en perspectivas históricas que posibiliten reconocer sus dinámicas cambiantes son alternativas metodológicas posibles y necesarias. Pero resultarían insuficientes si ellas no se articulan con una perspectiva pedagógica que se interrogue por los modos de relación con el saber que se construyen en la escuela, que ponga en relación las demandas curriculares, las políticas de enseñanza y las condiciones de aprendizaje como modo de aproximarse a una comprensión integral de los desempeños escolares que escape a dicotomías entre lo macro y lo micro, lo objetivo y lo subjetivo, los resultados o los procesos.



CUESTIONES METODOLÓGICAS: QUÉ DATOS OFRECEN LAS PISA Y CÓMO PODEMOS LEERLOS

¿Cómo se mide el desempeño educativo en PISA?

La prueba PISA se organiza de manera tal que reduce al mínimo su extensión. Para ello, se utilizan cuadernillos con base en un diseño matricial que garantiza la distribución de las unidades de las distintas áreas en subconjuntos de 5 o 6 ítems articulados en torno a situaciones, de modo tal que su combinación a nivel agregado permite reconstruir el mapa diseñado para el área. Estos cuadernillos se asignan al azar, para que los estudiantes respondan a una selección de situaciones en las áreas que corresponda, con una duración de 120 minutos. Este límite de tiempo se establece para reducir el riesgo de sesgos por errores producto del cansancio, que afectarían la confiabilidad de la información. Otra característica es la inclusión de ítems de respuesta cerrada y de respuesta abierta. Complementariamente, las y los estudiantes deben contestar un cuestionario de contexto, de una duración de 35 minutos, y las y los directivos realizan un cuestionario específico que indaga sobre aspectos relativos a dinámicas institucionales, infraestructura y recursos didácticos disponibles en las escuelas.

Los puntajes de PISA no tienen un máximo o mínimo teórico, pero sí poseen una media de 500 y una desviación estándar de 100, con una distribución que se aproxima a la normal. Para facilitar la interpretación, los resultados se clasifican en niveles de desempeño.

Tabla 1. Definición resumida de los niveles de desempeño

Niveles y puntaje	Descripción del tipo de tareas que pueden realizar los estudiantes en cada nivel
Nivel 6	Los estudiantes tienen capacidad desarrollada y activa en el área evaluada para realizar tareas de amplia complejidad cognitiva en su presente y su futuro cercano.
Nivel 5	
Nivel 4	Los estudiantes muestran buenos niveles de desempeño en el área evaluada que evidencian capacidad para actividades cognitivas de cierta complejidad.
Nivel 3	
Nivel 2	Los estudiantes alcanzan desempeños mínimos en las habilidades involucradas en el área evaluada, suficientes para la comprensión básica de las situaciones y un primer nivel de avance en las resoluciones de las situaciones que se les plantean. La transferencia a otras situaciones se puede ver limitada a situaciones de menor complejidad.
Nivel 1a	Los estudiantes evidencian logros incipientes y débiles en el área evaluada, que dificultan la comprensión y acción sobre situaciones que enfrenten tanto en la escuela presente como en otros ámbitos de acción a futuro.
Nivel 1b	

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019).

Tabla 2. Descripción de los niveles de desempeño en la escala global de lectura, PISA 2018

Niveles y puntaje	Descripción del tipo de tareas que pueden realizar los estudiantes en cada nivel
<p>Nivel 6 698,32 puntos y más</p>	<p>Hacer inferencias, comparar y contrastar con precisión y detalle. Comprender completamente uno o más textos e integrar información. Manejar ideas con las que no están familiarizados y generar categorías abstractas para la interpretación. Evaluar críticamente textos complejos sobre temas nuevos y elaborar [planes] considerando múltiples perspectivas y aplicando saberes previos y complejos. Hacer análisis precisos y atender a detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.</p>
<p>Nivel 5 625,61 hasta menos de 698,32 puntos</p>	<p>Ubicar, seleccionar y organizar la información relevante en un texto. Evaluar de manera crítica y elaborar hipótesis, valiéndose de conocimiento especializado. Comprender de manera completa y detallada textos con cuyos contenidos pueden no estar familiarizados. Manejar conceptos que contradicen sus expectativas.</p>
<p>Nivel 4 552,89 hasta menos de 625,61 puntos</p>	<p>Ubicar y organizar la información de un texto. Interpretar el significado de una sección considerando el texto en su conjunto. Comprender y aplicar categorías de contextos poco familiares. Utilizar sus saberes previos para elaborar hipótesis a partir del texto. Comprender adecuadamente textos extensos o complejos con cuyos contenidos pueden no estar familiarizados.</p>
<p>Nivel 3 480,18 hasta menos de 552,89 puntos</p>	<p>Localizar datos que cumplen múltiples condiciones y, en algunos casos, identificar las relaciones entre ellos. Integrar diversas partes de un texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase. Considerar diversos criterios a la hora de hacer comparaciones, contrastar o categorizar. Localizar información de difícil acceso, ya sea porque otra información compite con ella, o porque está formulada en forma de negación o incluye ideas que contradicen sus expectativas. Realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica del texto. Comprender adecuadamente un texto a partir de sus saberes previos.</p>
<p>Nivel 2 407,47 hasta menos de 480,18 puntos</p>	<p>Localizar uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos y cumplir con varias condiciones. Reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o construir significados a partir de una parte del texto cuando la información puede ser obtenida con inferencias sencillas. Comparar o contrastar con base en un solo criterio. Relacionar el texto con saberes ajenos al mismo recurriendo a su experiencia personal.</p>
<p>Nivel 1a 334,75 hasta menos de 407,47 puntos</p>	<p>Ubicar uno o más datos independientes expresados explícitamente. Reconocer el tema principal o el propósito del autor en textos sobre temas con los que están familiarizados. Establecer relaciones sencillas entre la información del texto y saberes de vida cotidiana.</p>
<p>Nivel 1b 262,04 hasta menos de 334,75 puntos</p>	<p>Ubicar un solo dato explícito y destacado en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando están familiarizados con el contexto y el tipo de texto. Los textos en este nivel presentan ayudas al lector como la repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. Establecer relaciones sencillas entre datos contiguos.</p>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019).

Tabla 3. Descripción de los niveles de desempeño en la escala global de matemática, PISA 2018

Niveles y puntaje	Descripción del tipo de tareas que pueden realizar los estudiantes en cada nivel
<p>Nivel 6 669,30 puntos y más</p>	<p>Conceptualizar y usar información basada en las investigaciones propias y poder modelizar problemas complejos. Conectar información proveniente de distintas fuentes y poseer conocimientos y buen manejo de la Matemática formal de manera tal de poder desarrollar estrategias propias para resolver situaciones nuevas. Explicar con precisión decisiones y reflexionar sobre las interpretaciones y soluciones que se ofrezcan.</p>
<p>Nivel 5 606,99 hasta menos de 669,30 puntos</p>	<p>Desarrollar y trabajar con modelos en situaciones complejas siendo capaces de identificar dificultades y presupuestos. Seleccionar, comparar y evaluar estrategias apropiadas para resolver problemas complejos. Usar capacidad de razonamiento y análisis, conectar representaciones, caracterizaciones simbólicas y formales. Pueden reflexionar sobre su trabajo y comunicar sus interpretaciones y razonamientos.</p>
<p>Nivel 4 544,68 hasta menos de 606,99 puntos</p>	<p>Trabajar adecuadamente con modelos explícitos en situaciones complejas y concretas que pueden contener dificultades y presupuestos. Seleccionar e integrar diferentes representaciones, incluyendo simbólicas, y conectarlas a situaciones del mundo real. Utilizar un cierto rango de habilidades y razonar con observaciones y comentarios en contextos simples. Construir y comunicar explicaciones basadas en interpretaciones y decisiones.</p>
<p>Nivel 3 482,38 hasta menos de 544,68 puntos</p>	<p>Ejecutar procedimientos claramente descritos, incluyendo aquellos que necesiten desarrollo secuencial. Interpretar suficientemente bien como para desarrollar un modelo simple o seleccionar y aplicar estrategias simples de resolución de problemas. Interpretar y usar representaciones basándose en distintas fuentes de datos y razonar directamente sobre ellas. Manejar porcentajes, fracciones y números decimales. Aplicar interpretaciones y razonamientos básicos.</p>
<p>Nivel 2 420,07 hasta menos de 482,38 puntos</p>	<p>Interpretar y reconocer situaciones que requieren solo una inferencia. Extraer información relevante de una fuente única, y hacer uso de un modo de representación. Usar algoritmos básicos, fórmulas y procedimientos o convenciones para resolver problemas con números enteros. Realizar interpretaciones literales de los resultados.</p>
<p>Nivel 1 357,77 hasta menos de 420,07 puntos</p>	<p>Responder preguntas relacionadas con contextos familiares donde toda la información relevante está presente y las preguntas están claramente definidas. Identificar información y desarrollar procedimientos de rutina de acuerdo a instrucciones directas, en situaciones explícitas. Realizar acciones que son obvias y se deducen inmediatamente de los estímulos presentados.</p>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019).

Tabla 4. Descripción de los niveles de desempeño en la escala global de ciencias, PISA 2018

Niveles y puntaje	Descripción del tipo de tareas que pueden realizar los estudiantes en cada nivel
<p>Nivel 6 707,93 puntos o más</p>	<p>Recurrir a ideas y conceptos científicos interrelacionados de las ciencias físicas, de la vida y de la Tierra y el espacio. Utilizar sus conocimientos procedimentales, epistémicos y de contenidos para presentar hipótesis explicativas de fenómenos, hechos y procesos científicos nuevos, o bien para hacer predicciones. Diferenciar la información relevante de la irrelevante. Recurrir a conocimientos externos al programa educativo convencional. Distinguir los argumentos que se basan en pruebas y teorías científicas de aquellos basados en otras consideraciones. Evaluar diseños enfrentados de experimentos complejos, estudios de campo o simulaciones, y justificar las elecciones.</p>
<p>Nivel 5 633,33 a menos de 707,93 puntos</p>	<p>Utilizar ideas o conceptos científicos abstractos para explicar fenómenos, hechos y procesos desconocidos complejos que incluyen numerosas relaciones causales. Aplicar conocimientos epistémicos más sofisticados para evaluar diseños alternativos y experimentales, y justificar las elecciones. Usar los conocimientos teóricos para interpretar información o hacer predicciones. Evaluar los modos de explorar científicamente una pregunta dada. Identificar límites en las interpretaciones de conjuntos de datos.</p>
<p>Nivel 4 558,73 a menos de 633,33 puntos</p>	<p>Utilizar conocimientos de contenidos complejos o abstractos para elaborar explicaciones de hechos y procesos complejos o poco familiares. Ejecutar experimentos que incluyan dos o más variables independientes en un contexto limitado. Justificar un diseño experimental recurriendo a elementos del conocimiento procedimental y epistémico. Interpretar los datos obtenidos de un conjunto de datos moderadamente complejo o de un contexto menos familiar, extraer conclusiones más allá de los datos y justificar las elecciones.</p>
<p>Nivel 3 484,14 a menos de 558,73 puntos</p>	<p>Recurrir a conocimientos de contenido moderadamente complejos para identificar o elaborar explicaciones para fenómenos familiares. En situaciones menos familiares o más complejas, elaborar explicaciones con apoyo u orientación. Recurrir a elementos de sus conocimientos procedimentales o epistémicos para realizar un experimento simple en un contexto limitado. Distinguir las cuestiones científicas de las no científicas. Identificar la evidencia que respalda a una afirmación científica.</p>
<p>Nivel 2 409,54 a menos de 484,14 puntos</p>	<p>Recurrir al conocimiento cotidiano y a conocimientos procedimentales básicos para identificar una explicación científica adecuada, interpretar datos e identificar la pregunta que busca responder un diseño experimental simple. Utilizar conocimiento científico básico o cotidiano para identificar una conclusión válida que se derive de un conjunto de datos simple. Manejar conocimientos epistémicos básicos e identificar preguntas susceptibles de ser investigadas científicamente.</p>
<p>Nivel 1a 334,94 a menos de 409,54 puntos</p>	<p>Emplear conocimientos procedimentales y de contenidos básicos o cotidianos para identificar fenómenos científicos simples. Emprender indagaciones científicas con no más de dos variables, con ayuda. Identificar relaciones causales o correlacionales e interpretar datos gráficos y visuales de bajo nivel cognitivo. Seleccionar la mejor explicación científica para los datos dados en contextos familiares.</p>
<p>Nivel 1b 260,54 a menos de 334,94 puntos</p>	<p>Emplear conocimientos científicos básicos o cotidianos para reconocer aspectos de fenómenos familiares o sencillos. Identificar patrones simples en los datos y reconocer términos científicos básicos. Seguir instrucciones explícitas para desempeñar un procedimiento científico.</p>

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019).

PISA informa el desempeño de las y los estudiantes a través de valores plausibles (PV⁷) obtenidos de modelos de la teoría de respuesta al ítem. El principio general de estos modelos es inferir la habilidad de un estudiante a partir de su desempeño en las pruebas. En la práctica, los valores plausibles se generan a través de múltiples imputaciones basadas en las respuestas de los alumnos al subconjunto de preguntas de la prueba que se les asignó al azar y sus respuestas a los cuestionarios de antecedentes. Además, cabe destacar que PISA está diseñada para proporcionar estadísticas resumidas sobre la población de interés dentro de cada país y sobre correlaciones simples entre variables clave (por ejemplo, entre el nivel socioeconómico y el rendimiento de los estudiantes). PISA no está diseñada para proporcionar estadísticas óptimas de estudiantes a nivel individual.

El uso de PV tiene importantes implicaciones para el análisis de datos de PISA. Para cada estudiante, la base de datos proporciona un conjunto de PV que corresponde a distintos patrones en una distribución estandarizada de habilidades de estos estudiantes. En los primeros ciclos de PISA, se asignan 5 PV a cada alumna y alumno en cada escala de rendimiento. Desde PISA 2015, en cambio, la y el estudiante proporciona 10 PV. Un análisis preciso requiere promediar todas las estadísticas sobre este conjunto de PV.

Los valores plausibles no se deben promediar a nivel de estudiante: no se debe calcular la media de los cinco o diez valores plausibles individuo para luego calcular la estadística de interés usando ese valor PV promedio. El procedimiento completo sería, en cambio: si se quiere calcular el puntaje de matemática para Argentina, se deben sacar los promedios de los 10 PV a nivel Argentina (no a nivel estudiante) para matemática y luego promediar entre ellos.

En resumen, no hay un puntaje “real” a nivel estudiante, sino 10 valores plausibles para cada una de las tres áreas: matemática, lectura y ciencias. Estos 10 valores son aleatorios con base en una distribución de habilidades de cada estudiante. La aleatoriedad se funda en que ningún estudiante responde a todo el cuestionario completo, sino que lo hace sobre un subconjunto de preguntas, ya que la cantidad total de preguntas de la prueba es inabarcable para una sola jornada de evaluación. Es por ello que lo que se trata de inferir (a nivel agregado) es cuál es el resultado que hubiera obtenido un grupo de estudiantes (por ejemplo, de Argentina) si hubiera respondido a toda la prueba. En definitiva, la habilidad de un estudiante es una variable no observable que se construye a partir de sus respuestas: con estas se obtiene una función probabilística que relaciona la habilidad con la dificultad del ítem. Sin embargo, la distribución de un estudiante con “altas” habilidades es diferente de la distribución de uno con “pocas” habilidades. Por ejemplo: un estudiante con altas habilidades tiene una distribución de probabilidad donde se espera que tenga mayores chances de responder correctamente una pregunta “difícil”. La mayor crítica es que se supone que la dificultad es igual para las y los estudiantes en todos los países, situación que puede no ser cierta, en especial si hubiera algún problema de traducción de la prueba.

En este libro se ha optado por trabajar con uno solo de los valores plausibles (PV₁) y no con los 10 PV. Esto se ha hecho para simplificar el análisis y disminuir de manera importante la cantidad de salidas estadísticas con las cuales trabajar. Las diferencias entre usar uno o diez valores plausibles son mínimas, ya que los resultados siguen siendo insesgados. Como desventaja, no podemos analizar la varianza de los resultados, aunque el tipo de abordaje que aplicamos pone el acento en otras dimensiones.

7 PV por sus siglas en inglés (Plausible Values).

La muestra de PISA de cada sistema educativo debe ser representativa del total de estudiantes de 15 años. El procedimiento se puede dividir en dos partes: en primer lugar, se hace una lista de todas las escuelas del sistema con alumnas y alumnos de 15 años y se selecciona de manera aleatoria una muestra de acuerdo con un criterio de estratificación que toma en cuenta el sector de gestión y el tamaño de los establecimientos. En segundo lugar, se realiza una lista del total de estudiantes de 15 años en cada escuela seleccionada y luego se hace una muestra al azar de aproximadamente 35 estudiantes para cada escuela. En el caso de Argentina, en las pruebas PISA 2018, siguiendo el procedimiento mencionado, la muestra quedó formada por 458 escuelas y 14 546 estudiantes.

Los estándares de PISA indican que el “marco muestral” (es decir, la lista de escuelas y estudiantes de la que se selecciona la muestra) de cada sistema debe incluir a un 95 % de las y los estudiantes de 15 años que cumplen con las características mencionadas anteriormente.

Los estándares mínimos de participación definidos por PISA después de realizar la prueba son de 85 % para las escuelas y de 80 % para los estudiantes. Se define como participantes a las escuelas en las cuales al menos la mitad de sus estudiantes asistieron a la prueba. Argentina cumplió con todos estos estándares en 2018.

Unidades de análisis y datos

PISA ofrece distintos tipos de datos para el análisis. Para el presente informe, hemos seleccionado una serie de variables significativas para pensar en clave de calidad, inclusión e igualdad educativa:

- ▶ Variables que permiten caracterizar las condiciones y los recursos de estudiantes y sus hogares.
- ▶ Variables que permiten caracterizar las instituciones educativas.
- ▶ Variables que permiten caracterizar algunas prácticas pedagógicas o de enseñanza.

¿Cómo leemos los datos?

Para los fines de este trabajo, el promedio de puntaje por área nos provee de una aproximación al desempeño escolar en cada país. Sin embargo, este promedio no permite conocer la distribución o desigualdad interna: como veremos al presentar los datos, existen promedios de puntaje altos que, no obstante, están compuestos por valores muy bajos en la base y valores muy altos en la cima de la población evaluada. Otros promedios altos están compuestos por valores relativamente homogéneos entre la base y la cima de la población. Así, de dos países con promedios altos, encontramos que el primero es, sin embargo, más desigual —o inequitativo— que el segundo. Tomemos como ejemplo Israel y Finlandia. En el área de lectura en 2018, Israel tiene un puntaje promedio de 470 puntos, mientras que Finlandia de 520. Pero si consideramos los puntajes por condiciones familiares de origen, la diferencia en el desempeño de estudiantes provenientes de hogares con menos recursos y los provenientes de hogares con más recursos es de 79 puntos en Finlandia y de 121 en Israel. Comparativamente con Argentina (con 402 puntos promedio en la misma área), son ambos países con desempeño alto. Sin embargo, Finlandia es hacia dentro de su sistema educativo un país menos desigual que Israel.

Para conocer un poco más sobre estas distribuciones es que utilizamos como indicador de desempeño (más sensible a la desigualdad interna) la proporción de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo de desempeño establecido por PISA: lo que en la escala presentada conocemos como nivel 2. Como ya explicamos, construimos nuestro análisis en clave comparativa. En primer lugar, entre países. Mientras más altos sean los promedios de puntajes obtenidos por área y más baja sea la proporción de estudiantes por debajo del nivel mínimo establecido por PISA, mejor será el desempeño para el país. En segundo lugar, compararemos entre estudiantes o grupos de estudiantes y entre instituciones. Mientras menores sean las distancias (de puntaje promedio y de proporción de estudiantes por debajo del nivel mínimo establecido por PISA) entre grupos de estudiantes con mayores o menores recursos, o entre instituciones públicas y privadas, ubicadas en grandes o pequeñas ciudades, etc., más igualitarios o equitativos serán considerados los desempeños de cada país. En tercer lugar, compararemos algunas prácticas de enseñanza, mostrando su incidencia en el desempeño educativo de cada uno de los países analizados.

Selección de países para este documento

Como sabemos, las pruebas PISA involucran a más de 70 países, además de distintas subregiones nacionales. Las dimensiones y pretensiones de este libro nos han llevado a seleccionar algunos de estos países y las 4 subregiones argentinas con el objetivo de avanzar en el análisis comparativo en torno a distintos perfiles educativos nacionales.

Tabla 5. Países y subregiones de PISA seleccionados para el documento

País/subregión
<i>Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i>
<i>Argentina: Córdoba</i>
<i>Argentina: Prov. de Buenos Aires</i>
<i>Argentina: Tucumán</i>
Argentina
Brasil
Chile
Colombia
Estados Unidos
Finlandia
Francia
Israel
México
Perú
Singapur

Fuente: elaboración propia.

Junto a Argentina y a sus 4 subregiones en 2018 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires [CABA], Provincia de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán), tomamos un grupo de 10 países que combinan desempeños homólogos al de Argentina en cuanto a puntajes (algunos países latinoamericanos) con países con desempeños superiores (Chile, en algún sentido México, países de la OCDE y Singapur).

También se considera en la inclusión en esta lista la incorporación de tradiciones institucionales y de acceso a la escolaridad secundaria distintas entre sí, tanto en la región (Argentina y México, para tomar dos modelos) como en la OCDE (Finlandia y EE. UU. o Israel). Finalmente, tomamos en consideración aquellos sistemas educativos que suelen ser considerados como “modelos a seguir”, sin pensar detenidamente sus tradiciones pedagógicas, condiciones de funcionamiento ni recursos invertidos para encontrarse en esa posición⁸.



⁸ Para un ejemplo de lo que planteamos, ver las notas de [La Nación](#), [Noticias](#) y [Clarín](#). Para un análisis crítico de este discurso comparativo, ver Welschinger (2019).

LOS RESULTADOS DE LAS PISA EN ARGENTINA Y EL RESTO DE LOS PAÍSES

Probablemente, una de las constataciones que más impactan sobre las pruebas PISA es que América Latina obtiene peores resultados que los países de la OCDE —para los cuales la prueba está diseñada originalmente—, que cuentan con indicadores de desarrollo social y humano superior a nuestra región. Pero también que América Latina consigue peores resultados que países de desarrollo equivalente. Las y los estudiantes latinoamericanos con mayor nivel socioeconómico y cultural logran desempeños inferiores al promedio de la OCDE (500 puntos). Esto es así a pesar de que, en algunos casos, el índice de estatus es muy superior a la media de la OCDE y similar al de estudiantes de mayor nivel en la media de la OCDE (Zoido, 2010, p. 241). Así, por ejemplo, Argentina presenta una tendencia homóloga hacia dentro de la región: obtiene resultados por debajo de los esperados dado su nivel de desarrollo humano (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Existe coincidencia en diferentes investigaciones (OCDE, 2016; Rivas et al., 2020) en señalar que, durante los últimos 20 años (con la salvedad relevante de algunos países asiáticos), ha resultado extremadamente difícil para los sistemas educativos participantes en las evaluaciones de PISA mejorar sus desempeños, sin olvidar que los puntos de partida para cada sistema son muy desiguales entre sí. Sin embargo, fueron América Latina junto a Asia Pacífico las regiones que más avances mostraron en la primera década del siglo XXI en cuanto a cobertura y desempeño, especialmente entre los sectores con ingresos más bajos (Rivas, 2015).

En las pruebas PISA del año 2018, Argentina obtuvo un promedio de puntaje de 402 en lectura, 379 en matemática y 404 en ciencias⁹ (Tablas 6, 7 y 8¹⁰). Por otra parte, dependiendo del área, Argentina tiene entre un 52 % y un 69 % de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo de competencias estipulado por la prueba (lo que PISA define como nivel 2¹¹), con el mejor desempeño en lectura y el peor en matemática.

Por otra parte, Argentina tiene hasta 5 % más estudiantes por debajo de las competencias mínimas esperadas que los países de la OCDE, casi 20 % más que México, casi 50 % más que Chile, casi el triple que EE. UU., más del cuádruple que Finlandia y más del séxtuple que Singapur.

9 Para una explicación sobre cómo se construye el puntaje en PISA, ver OCDE (2019a y 2019b).

10 En este documento se ha optado por utilizar el número mínimo de decimales para agilizar la lectura. En el caso de los puntajes, no se incluyen decimales. Como consecuencia de ello, pueden existir diferencias de puntaje por redondeo. Finalmente, cuando se trabaja con el índice ISEC, se utilizan dos decimales, ya que la mayor parte de los valores de los países están concentrados entre -1 y 1.

11 Para información sobre los niveles de desempeño en PISA, ver OCDE (2019a y 2019b).

Tabla 6. Puntaje promedio y porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en matemática por país

País/subregión	Puntaje promedio	Menor a nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	17,2 %	25,4 %	29,1 %	20,1 %	7,1 %	1,2 %	0,1 %
Argentina: Córdoba	400	30,3 %	29,3 %	24,8 %	12,0 %	3,2 %	0,4 %	0,0 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	36,9 %	29,7 %	19,9 %	10,2 %	2,9 %	0,5 %	0,0 %
Argentina: Tucumán	389	48,3 %	27,2 %	16,6 %	6,3 %	1,5 %	0,2 %	0,0 %
Argentina	379	40,5 %	28,5 %	19,6 %	8,8 %	2,3 %	0,3 %	0,0 %
Brasil	384	41,0 %	27,1 %	18,2 %	9,3 %	3,4 %	0,8 %	0,1 %
Chile	417	24,7 %	27,2 %	25,5 %	15,6 %	5,7 %	1,1 %	0,1 %
Colombia	391	35,5 %	29,9 %	21,1 %	10,0 %	3,1 %	0,5 %	0,0 %
Estados Unidos	478	10,2 %	16,9 %	24,2 %	24,1 %	16,3 %	6,8 %	1,5 %
Finlandia	507	3,8 %	11,1 %	22,3 %	28,9 %	22,7 %	9,3 %	1,8 %
Francia	495	8,0 %	13,2 %	21,1 %	25,6 %	21,0 %	9,2 %	1,8 %
Israel	463	17,7 %	16,4 %	20,7 %	21,0 %	15,4 %	7,0 %	1,8 %
México	409	26,0 %	30,3 %	26,4 %	13,1 %	3,7 %	0,5 %	0,0 %
Perú	400	32,0 %	28,3 %	23,1 %	11,6 %	4,1 %	0,8 %	0,1 %
Singapur	569	1,8 %	5,3 %	11,1 %	19,1 %	25,8 %	23,2 %	13,8 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 7. Puntaje promedio y porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en ciencias por país

País/subregión	Puntaje promedio	Menor a nivel 1b	Nivel 1b	Nivel 1a	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	1,4 %	7,7 %	21,9 %	31,7 %	24,7 %	10,9 %	1,6 %	0,0 %
Argentina: Córdoba	427	2,3 %	12,5 %	27,5 %	31,3 %	19,9 %	5,8 %	0,7 %	0,0 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	3,6 %	15,9 %	30,2 %	27,8 %	17,0 %	4,9 %	0,6 %	0,0 %
Argentina: Tucumán	391	5,8 %	21,5 %	32,9 %	24,7 %	11,9 %	2,9 %	0,3 %	0,0 %
Argentina	404	4,9 %	18,2 %	30,4 %	27,0 %	15,0 %	4,1 %	0,5 %	0,0 %
Brasil	404	4,0 %	19,9 %	31,4 %	25,3 %	13,9 %	4,6 %	0,8 %	0,0 %
Chile	444	1,0 %	8,8 %	25,5 %	33,1 %	22,6 %	7,9 %	1,0 %	0,0 %
Colombia	413	2,1 %	15,3 %	33,0 %	29,6 %	15,4 %	4,2 %	0,4 %	0,0 %
Estados Unidos	502	0,5 %	4,4 %	13,7 %	23,6 %	27,5 %	21,1 %	7,9 %	1,3 %
Finlandia	522	0,4 %	2,8 %	9,7 %	21,1 %	28,9 %	24,9 %	10,5 %	1,8 %
Francia	493	0,6 %	5,0 %	14,9 %	24,6 %	28,3 %	20,0 %	5,9 %	0,6 %
Israel	462	3,2 %	10,7 %	19,2 %	23,1 %	22,9 %	15,1 %	5,2 %	0,7 %
México	419	1,0 %	11,6 %	34,2 %	33,9 %	15,5 %	3,5 %	0,3 %	0,0 %
Perú	404	2,7 %	17,3 %	34,5 %	29,0 %	13,2 %	3,1 %	0,2 %	0,0 %
Singapur	551	0,2 %	1,8 %	7,1 %	15,1 %	25,4 %	29,7 %	17,0 %	3,8 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 8. Puntaje promedio y porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en lectura por país

País/subregión	Puntaje promedio	Menor a nivel 1c	Nivel 1c	Nivel 1b	Nivel 1a	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	0,2 %	2,2 %	8,6 %	19,7 %	28,0 %	26,3 %	12,8 %	2,1 %	0,1 %
Argentina: Córdoba	427	0,3 %	3,3 %	13,1 %	24,1 %	29,6 %	21,4 %	7,2 %	0,9 %	0,0 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	0,9 %	5,4 %	14,8 %	26,4 %	26,9 %	18,1 %	6,4 %	1,0 %	0,0 %
Argentina: Tucumán	389	1,2 %	7,8 %	21,6 %	27,2 %	23,8 %	13,9 %	4,0 %	0,5 %	0,0 %
Argentina	402	1,3 %	6,7 %	17,4 %	26,7 %	25,7 %	16,2 %	5,3 %	0,7 %	0,0 %
Brasil	413	0,4 %	5,3 %	17,7 %	26,7 %	24,5 %	16,3 %	7,4 %	1,7 %	0,2 %
Chile	452	0,1 %	1,7 %	8,9 %	21,0 %	29,5 %	24,4 %	11,8 %	2,4 %	0,2 %
Colombia	412	0,2 %	3,6 %	15,8 %	30,3 %	27,7 %	15,8 %	5,7 %	0,9 %	0,0 %
Estados Unidos	505	0,1 %	1,1 %	5,4 %	12,7 %	21,1 %	24,7 %	21,4 %	10,7 %	2,8 %
Finlandia	520	0,0 %	0,8 %	3,3 %	9,4 %	19,2 %	27,6 %	25,4 %	11,9 %	2,4 %
Francia	493	0,0 %	1,1 %	5,7 %	14,0 %	22,8 %	26,6 %	20,5 %	8,1 %	1,1 %
Israel	470	0,7 %	5,0 %	10,4 %	15,0 %	19,4 %	21,6 %	17,5 %	8,4 %	2,0 %
México	420	0,0 %	2,5 %	13,1 %	29,1 %	31,7 %	17,5 %	5,3 %	0,7 %	0,0 %
Perú	401	0,4 %	5,5 %	19,6 %	28,9 %	25,8 %	14,3 %	4,8 %	0,7 %	0,0 %
Singapur	549	0,0 %	0,5 %	3,0 %	7,7 %	14,2 %	22,3 %	26,4 %	18,5 %	7,3 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

En términos regionales, el desempeño de Argentina en las PISA ubica al país cerca de perfiles nacionales como Brasil, Perú o Colombia, algo por debajo de México, y muy por debajo de Chile. Nos separan en promedio 10 puntos porcentuales o menos del primer grupo de países, alrededor de 20 puntos de México y más de 40 puntos de Chile. Son 100 los puntos promedio que nos separan de un país como EE. UU., más de 120 de Finlandia y más de 160 de Singapur.

Argentina posee una proporción promedio de estudiantes en los niveles más altos de desempeño (3 o superior) de 18 %. Brasil y México poseen 10 % más que Argentina (cerca de 2 puntos porcentuales más). Chile posee 80 % más de estudiantes en este nivel (13 puntos porcentuales más). Estados Unidos tiene más de 3 veces la proporción de estudiantes de Argentina en ese nivel (casi 40 puntos porcentuales más), y Finlandia y Singapur alrededor de 4 veces esta proporción (entre 50 y 70 puntos porcentuales más).

Esta lectura también implica una revisión de la construcción problemática que hasta aquí se ha observado en el debate público sobre el sistema educativo nacional. No solo existe un déficit preocupante entre las y los estudiantes de sectores vulnerables en el acceso a los aprendizajes mínimos —tal y

como son definidos por las pruebas estandarizadas como PISA, con todos los recaudos metodológicos que explicitamos anteriormente—. Son llamativos, también, los bajos desempeños entre estudiantes que poseen mejores condiciones objetivas de vida para asistir a la escuela y estudiar. Sobre esta cuestión, Rivas muestra que Argentina fue el país con mayor reducción de desigualdades en los desempeños por nivel socioeconómico entre 2000 y 2012. Dicha disminución se explica por la reducción de los logros educativos de las y los estudiantes pertenecientes al cuartil más rico (Rivas, 2015) y no tanto por la mejora en los desempeños de estudiantes con menores ingresos económicos (mejora que, aunque modesta, existió). Algo similar fue planteado anteriormente por Zoido (2010, p. 242) al señalar que, el hecho de que en algunos países de la región el impacto del estatus de una o un estudiante en su desempeño resulte menor que en la OCDE, puede ser fácilmente malinterpretado. Podría deducirse que el sistema educativo favorece una mayor equidad. Sin embargo, lo que los datos muestran es que esta mayor homogeneidad de resultados se produce no porque las y los estudiantes de menor estatus presenten un desempeño sorprendentemente bueno, sino porque el desempeño de la clase media-baja particularmente resultó muy por debajo del esperado. Una dinámica equivalente se identifica como déficit de equidad de los sistemas en los informes realizados por la OCDE (2019b, p. 60).

Con el doble objetivo de reponer las dimensiones evaluadas y de avanzar no solo sobre aquello que las y los estudiantes *no pueden*, sino también sobre aquello que efectivamente *logran* demostrar en el marco de la evaluación, describimos en detalle las habilidades esperadas por el instrumento de PISA para cada nivel de desempeño y su distribución en la población estudiantil evaluada. Esta estrategia expositiva no debe llevarnos a olvidar nuestro posicionamiento crítico respecto de la metodología de este estudio, ni a considerar que aquello que esta evaluación estandarizada clasifica en niveles de muestra, en un sentido sustantivo, lo que las y los estudiantes pueden o no pueden, y mucho menos a pensar que funciona como prueba efectiva y acabada de aquello que aprenden y su relación con el saber.

En el área de lectura, la mayoría de las y los estudiantes en Argentina (casi 8 de cada 10) tiene dificultades o no puede desarrollar competencias tales como: integrar diversas partes de un texto con el fin de identificar la idea principal, comprender una relación o construir el sentido de una palabra o una frase, considerar diversos criterios a la hora de hacer comparaciones, contrastar o categorizar, localizar información de difícil acceso, ya sea porque otra información compite con ella, o porque está formulada en forma de negación o incluye ideas que contradicen sus expectativas, realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar críticamente alguna característica del texto o comprender adecuadamente un texto a partir de sus saberes previos.

Las o los 3 de cada 10 estudiantes restantes habrían mostrado competencias para, al menos, localizar uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos y cumplir con varias condiciones, reconocer la idea principal de un texto, comprender relaciones o construir significados a partir de una parte del texto cuando la información puede ser obtenida con inferencias sencillas, comparar o contrastar con base en un solo criterio y relacionar el texto con saberes ajenos a este recurriendo a su experiencia personal.

Cuando se compara con países que poseen mejores desempeños promedio (Estados Unidos, Francia, Israel, Finlandia), se aprecia que en Argentina la enorme mayoría de las y los estudiantes evaluados en PISA en el área de matemática no logra o presenta dificultades para aplicar estrategias de resolución de problemas a partir de modelos simples, interpretar y usar representaciones basándose en diferentes fuentes de datos, razonando sobre ellas, manejar porcentajes, fracciones y números decimales. Lo mismo sucede con la posibilidad de desarrollar y trabajar con modelos en situaciones complejas, identificando sus dificultades y presupuestos, conectar representaciones con caracterizaciones sim-

bólicas y formales, como sí pueden hacerlo alrededor de un tercio de las y los estudiantes de Singapur. A diferencia de lo ocurrido en lectura, donde las diferencias se localizan en las relaciones con las distintas prácticas de lectura, en el área de matemática las diferencias en los desempeños parecen vincularse más con los procesos de abstracción, formalización y simbolización de los saberes matemáticos.

En el área de ciencias, las y los estudiantes en su gran mayoría en Argentina pueden utilizar el conocimiento científico básico o cotidiano para identificar una conclusión válida que se derive de un conjunto de datos simples, manejar conocimientos epistémicos básicos e identificar preguntas susceptibles de ser investigadas científicamente, así como recurrir al conocimiento cotidiano y a conocimientos procedimentales básicos para identificar una explicación científica adecuada, interpretar datos e identificar la pregunta que busca responder un diseño experimental simple. En cambio, en términos generales, la población evaluada tiene dificultades o no puede: recurrir a conocimientos de contenido moderadamente complejos para identificar explicaciones para fenómenos similares, distinguir las cuestiones científicas de las no científicas, identificar la evidencia que respalda a una afirmación científica, ejecutar experimentos que incluyan dos o más variables independientes en un contexto limitado, justificar un diseño experimental recurriendo a elementos del conocimiento procedimental y epistémico, interpretar los datos obtenidos de un conjunto de datos moderadamente complejo o de un contexto menos familiar, ni extraer conclusiones más allá de los datos y justificar elecciones. Tiene dificultades, además, para conceptualizar y usar información basada en las investigaciones propias y modelizar problemas complejos o conectar información proveniente de distintas fuentes. No cuenta con conocimientos y buen manejo de matemática formal que le permita desarrollar estrategias propias para resolver situaciones nuevas, aplicar conocimientos epistémicos más sofisticados para evaluar diseños alternativos y experimentales justificando sus elecciones, evaluar los modos de explorar científicamente una pregunta dada e identificar límites en las interpretaciones de conjunto de datos.

Como dijimos, buena parte de las críticas sobre la calidad educativa de Argentina pusieron el acento en la cuestión del promedio y el ranking mundial de las pruebas PISA, sin considerar simultáneamente lo ocurrido con otras variables de relevancia en las dinámicas de escolarización, tales como acceso, terminalidad y repitencia. Como han mostrado Rivas et al. (2020), Kessler y Assusa (2020) y Gutierrez et al. (2020), en las dos primeras décadas del siglo XXI, Argentina incrementó la cobertura y terminalidad de nivel secundario, disminuyendo simultáneamente los porcentajes de estudiantes que repiten de año y con sobreedad. Algo similar ocurrió con otros países en América Latina como México, Perú, Chile y Brasil. En este marco, y tomando distancia de lo que entendemos como falsa dicotomía entre calidad e inclusión—según la cual la primera se debilita en la medida en que se democratiza el acceso a la escolaridad secundaria—, consideramos que el foco de análisis debe centrarse en la complejidad que asume construir condiciones sostenidas en el tiempo, que posibiliten universalmente acceder y finalizar la secundaria con aprendizajes relevantes. Ello supone reconocer que las políticas orientadas al acceso, permanencia, finalización de estudios y enseñanza poseen temporalidades, dinámicas y efectos diferentes entre sí. Sus puntos de convergencia como esfuerzo global por ampliar el derecho a la educación no son lineales ni anticipables, no se derivan de procedimientos técnicos, sino que se articulan con el marco global de políticas públicas en las que se enmarcan las tradiciones pedagógicas preexistentes y los modos de procesar cambios y continuidades de prácticas educativas. Esta perspectiva nos permite asumir las relaciones entre igualdad y desigualdad educativa como parte de procesos dinámicos que, para su comprensión integral, deben analizarse en torno a tres coordenadas: las dinámicas de escolarización (cobertura, repitencia, sobreedad, finalización de estudios, desempeños, etc.), su evolución en el tiempo (como perspectiva histórica) y las tradiciones pedagógicas existentes (discursos, prácticas y experiencias educativas).

Los datos proporcionados por PISA permiten centrarnos en las dos primeras coordenadas de análisis señaladas y reconocer que Argentina, si bien mejoró sustancialmente el acceso a la educación secundaria para toda su población, sigue teniendo serias dificultades para garantizar en igual medida un piso mínimo de aprendizajes (Gutierrez et al., 2020; Rivas et al., 2020).

Estos datos plantean la necesidad de revisar la hipótesis sobre una supuesta determinación mecánica entre la desigualdad social y la desigualdad de desempeños educativos. Si solo se tratara de una sobredeterminación de los logros educativos por parte del nivel socioeconómico, las y los estudiantes con mejores condiciones materiales de vida obtendrían siempre altos niveles de desempeño (*top performers*, en el léxico de PISA). Sin embargo, esto no sucede del mismo modo en cada uno de los sistemas educativos evaluados. Por todo esto, comienza a tomar fuerza la necesidad de conocer y comprender las dinámicas que adquieren las prácticas de enseñanza, las orientaciones desarrolladas en cada país, sus dispositivos de acompañamiento, así como las regulaciones estatales sobre las cuales se desenvuelven.

DATOS DE COBERTURA Y REPITENCIA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONSIDERADOS PARA ESTE ESTUDIO

¿Podemos decir que los bajos desempeños en Argentina se deben principalmente a que se trata de un sistema educativo con un acceso más generalizado a la escuela secundaria que el de los países con los que se compara? Rivas (2015) va más allá y plantea un interrogante complementario: ¿Estamos tratando con sistemas educativos desiguales (con lógica propia) o simplemente con el reflejo de sociedades desiguales?

En términos comparativos en relación con la economía y la distribución del ingreso, Argentina constituye un perfil medio con indicadores similares a los de Chile, por encima de los de Perú, México o Brasil, y muy por debajo de las cifras de Singapur, Finlandia o Francia. Es importante observar casos como los de EE. UU. o Israel que, a priori, no muestran condiciones tan favorables que anticipen su alto desempeño en las PISA (comparados con el resto de los países de la OCDE).

América Latina presenta, como región, la particularidad de poseer una desigualdad de ingresos alta (la más alta del mundo) y, sin embargo, una baja dispersión de desempeños escolares: la desigualdad económica pesa en los logros educativos, aunque la heterogeneidad de estos es menor a la esperada (Rivas, 2015). De hecho, según los indicadores de desarrollo de las Naciones Unidas, América Latina y el Caribe poseen una cifra de desigualdad educativa (medida según el índice de Atkinson) que la rankea como región en una posición mucho más favorable que en materia distributiva.

Mientras que los presupuestos educativos no muestran un ordenamiento ni un agrupamiento tan nítido de los países incluidos en este documento (Tabla 9), sí existen ciertas tendencias generales y regionales. Los informes de PISA destacan una correlación alta entre inversión educativa y calidad educativa (cuyo *proxy* o indicador aproximativo es, para PISA, el desempeño escolar según el *score* del estudio) en los países de presupuesto bajo (América Latina incluida). En cambio, esta correlación desaparece entre los países que alcanzan una base de inversión alta. Y si bien esta relación no puede leerse como una causalidad lineal, sí implica un factor relevante para considerar (Rivas, 2015).

Tabla 9. Datos de economía y presupuesto educativo por país, 2018 o último dato disponible

País	PBI per cápita	Índice de Gini ¹²	IDH ¹³	Presupuesto educativo/PB	Presupuesto educativo/ presupuesto total
Argentina	20 611	0,41	0,83	5,5 %	13,3 %
Brasil	16 096	0,54	0,76	6,2 %	16,2 %
Chile	25 223	0,44	0,85	5,4 %	21,2 %
Colombia	15 013	0,50	0,59	4,5 %	16,0 %
EE. UU.	62 795	0,41	0,76	5,0 %	13,5 %
Finlandia	48 417	0,27	0,93	6,9 %	13,3 %
Francia	45 342	0,32	0,89	5,5 %	9,7 %
Israel	39 919	0,39	0,76	5,9 %	15,5 %
México	19 845	0,45	0,77	4,9 %	17,9 %
Perú	14 418	0,43	0,59	3,7 %	17,1 %
Singapur	101 532	0,40	0,94	2,9 %	20,0 %

Fuentes: PBI per cápita en dólares actuales año 2018 (Banco Mundial), Gini (Banco Mundial, salvo para Singapur, Atlas Mundial de Datos), índice de desarrollo humano (IDH) (datosmacro.expansion.com), gasto en educación como porcentaje del producto bruto interno (Banco Mundial), gasto en educación estatal como porcentaje del gasto público (Banco Mundial).

En cuanto a cobertura, Argentina es el segundo sistema con mejor cobertura escolar de estudiantes de 15 años de la región, solo por detrás de Chile, con cifras similares a EE. UU. e Israel y muy por encima de los países con desempeños homólogos en PISA como Brasil, Colombia, México y Perú (Tabla 10).

Tabla 10. Datos de acceso, diversidad y trayectos escolares por países 2018

País	Cobertura escolar de población de 15 años	Aislamiento de estudiantes desventajados con respecto a estudiantes con desempeño alto en lectura ¹⁴	Repitencia	Sobreedad
Argentina	81 %	0,77	10,8 %	34 %
Brasil	56 %	0,69	16,3 %	18 %
Chile	89 %	0,74	12,7 %	9 %
Colombia	62 %	0,74	2,8 %	22 %
EE. UU.	86 %	0,43	s/d	4 %
Finlandia	96 %	0,56	0,5 %	s/d
Francia	91 %	0,67	2,3 %	1 %
Israel	81 %	0,75	1,5 %	1 %
México	66 %	0,70	1,8 %	8 %
Perú	73 %	0,82	4 %	4 %
Singapur	95 %	0,70	s/d	s/d

Fuente: cobertura escolar de población de 15 años (PISA), aislamiento de estudiantes desventajados con respecto a estudiantes con desempeño alto en lectura (PISA), repitencia (UNESCO), sobreedad (UNESCO).

¹² El índice de Gini representa el grado de desigualdad en la distribución individual de los ingresos económicos. Sus valores van desde 0 (para una distribución perfectamente igualitaria) hasta 1 (el mayor grado de desigualdad posible).

¹³ El índice de desarrollo humano combina una serie de factores que complejizan los indicadores meramente económicos para cualquier territorio. Mientras mayor es el valor del índice, mayor es considerado el grado de desarrollo humano en dicho territorio.

¹⁴ Índice desarrollado por PISA para medir la posibilidad de estudiantes desventajados en términos socioeconómicos de compartir institución escolar con estudiantes con desempeño alto en lectura. A mayor valor del índice, menor posibilidad de diversidad en las escuelas.

En relación con la segmentación social de las escuelas y el aislamiento de las y los estudiantes por desempeño (es decir, las mayores o menores posibilidades de estudiantes de bajo desempeño de compartir institución educativa con estudiantes de alto desempeño y, por lo tanto, de las chances de albergar una mayor diversidad sociocultural hacia el interior de las escuelas), Argentina se ubica entre los países con mayor segregación, por encima de México y Brasil en la región (aunque ambos tienen una muy baja cobertura, es decir, una buena proporción de sus jóvenes en edad teórica de asistir a la escuela de nivel secundario sin estar escolarizados), y muy lejos de EE. UU. y Finlandia, los que presentan un índice con mayor diversidad en la muestra de países aquí considerados (OCDE, 2019b, p. 91)¹⁵. Estos datos nos permiten ver que, en Argentina, la fragmentación del sistema se produce especialmente entre instituciones, y que muchos de los países con mejores desempeños escolares se caracterizan, entre otras cosas, por contar con escuelas que gestionan exitosamente la diversidad sociocultural en la convivencia escolar, antes que por dividir, separar, aislar y segmentar la población estudiantil con lógica de mercado.

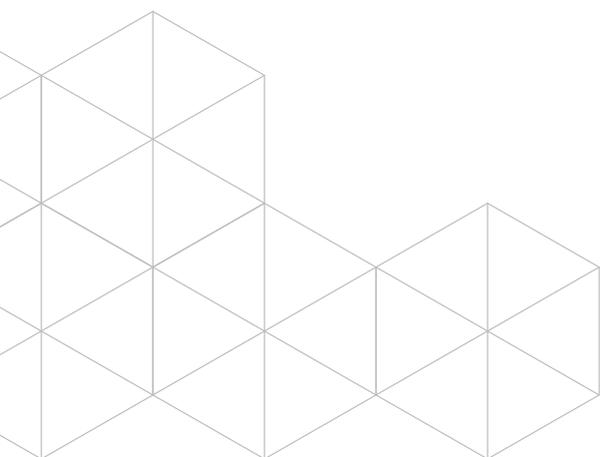
Tanto en repitencia como en sobreedad, Argentina presenta cifras críticas. En el primer ítem, con niveles similares a los de países como Chile y Colombia, aunque peor que ambos en materia de sobreedad. En estas dimensiones tanto Perú como México muestran mejores resultados, aunque observando el resto de las variables es posible pensar que las dinámicas excluyentes de estos sistemas (menor cobertura) disminuyen otras cifras “problemáticas” (como la de sobreedad). Rivas (2015; 2020) plantea caracterizaciones homólogas sobre los perfiles por país. Complementariamente, Kessler y Assusa (2020) concluyen su análisis sobre los procesos de desigualdad educativa en América Latina sosteniendo lo siguiente:

¿Es posible hacer un balance entre democratización y desigualdades educativas en la región? A todas luces, América Latina fue exitosa en el aumento de la cobertura educativa, un fenómeno que, al mismo tiempo, trajo aparejado un aumento de la estratificación y la segmentación interna. ¿Esto implica un incremento de la desigualdad? La respuesta es compleja, pero consideramos que, en un balance general, no. ¿Por qué? Probablemente los sistemas —y en particular el ciclo medio— eran más homogéneos en el pasado en términos de calidad. Aunque no contamos con mediciones del pasado, es poco probable que las diferencias sociales entonces existentes no hayan repercutido en las diferencias de calidad, como sucede hoy. Ahora bien, eran sistemas más homogéneos desde el punto de vista social, porque eran más restringidos en relación con la cobertura. Desde la década de 1980 y 1990 existe un proceso de inclusión de distintas clases sociales en todos los ciclos, de aquellos que en el pasado hubieran estado excluidos. Así las cosas, hoy en día tenemos un sistema más inclusivo y más diferenciado hacia su interior, frente a uno del pasado, menos inclusivo y quizá por eso menos diferenciado internamente. En otras palabras, la desigualdad antes estaba en mayor proporción fuera del sistema y hoy se encuentra dentro de él. Es por ello que la democratización y la inclusión creciente es un primer paso necesario, aunque por supuesto no suficiente, para disminuir las desigualdades educativas en toda sociedad. (Kessler y Assusa, 2020, p. 22)

¹⁵ Como nos señaló Cecilia Martínez al revisar la primera versión de este texto, en Finlandia “se promueve la inclusión educativa en agrupaciones heterogéneas (Lavonen, 2018). El 8% de los estudiantes es clasificado como estudiantes con necesidades especiales y recibe su educación en establecimientos específicos y el 22% recibe apoyo de maestras especiales en sus escuelas una o dos veces a la semana. El número de estudiantes identificados con necesidades especiales se ha sextuplicado desde la década de los 60s hasta la fecha en concurrencia con las políticas de la promoción de la igualdad educativa (Risto y Tero, 2010). Los estudiantes identificados con necesidades especiales no son rotulados ni requieren diagnóstico médico para entrar en un programa especial, sino que es decisión de las escuelas incluirlos en esta categoría. Este fenómeno ha sido objeto de reflexión en la comunidad educativa internacional porque los alumnos clasificados con necesidades especiales superan la media internacional y no participa del test de PISA”. Esta información va en la misma dirección que nuestro señalamiento acerca de los múltiples cuidados que deben tenerse al momento de encarar una comparación entre sistemas educativos con políticas y tradiciones de gestión tan distintas entre sí.

A partir de los datos presentados, es posible señalar que, en términos económicos y presupuestarios, Argentina está entre los países con mejor situación relativa en la región, junto a Chile. En la vereda de enfrente, países como EE. UU. e Israel, con altos desempeños en términos globales, presentan datos que siembran dudas sobre las posibilidades de sostener niveles aceptables de igualdad hacia dentro de sus sistemas educativos.

En términos de sistema, Argentina muestra un sistema educativo segmentado, aunque con un acceso superior al de muchos de los países de la región. Esta amplia inclusión social es simultánea a la presencia de elevados indicadores de repitencia y sobreedad¹⁶: entre 2003 y 2018, la tasa de repitencia en el nivel secundario pasó de 8,33 % a 9,51 %, no observándose una tendencia definida en el período; en cambio, la sobreedad, que tenía un valor de 33,53 % en el nivel secundario, alcanzó un máximo en 38,36 % en 2009, para luego con fuerza hasta 30,06 % en 2018. A diferencia de lo que observamos en otros sistemas educativos incluidos en este informe, estos altos valores son productores de una elevada heterogeneidad pedagógica al interior de las aulas. Las condiciones de los sistemas, por esto, se configuran como constelaciones que contribuyen a comprender los múltiples porqués de sus desempeños tanto sistémicos como individuales. Complementariamente, se advierte que a mayor diversidad sociocultural al interior de los sistemas educativos, mayor variedad de estrategias didácticas se requieren desplegar para sostener pisos comunes de desempeños entre sus estudiantes. Sobre este aspecto, y sobre el carácter de las regulaciones sobre la enseñanza y los dispositivos estatales de acompañamiento al trabajo pedagógico, es necesario enfocarse para avanzar en nuestras explicaciones a futuro.



¹⁶ Tanto la tasa de repitencia como de sobreedad del nivel secundario fueron estimadas utilizando el criterio homogéneo, es decir: a partir del séptimo año hasta el doceavo inclusive se considera secundaria, sin tener en cuenta los diferentes criterios provinciales (donde algunas jurisdicciones tienen una primaria de 6 años y otras de 7 años).

DESEMPEÑOS Y DESIGUALDADES DE ORIGEN: RECURSOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y CULTURALES

Argentina, como el resto de los países aquí analizados, posee un sistema educativo heterogéneo con profundas desigualdades nacionales y regionales en los desempeños, expresadas en distintas medidas y formas. Parte de las desigualdades obedecen a las condiciones de enseñanza presentes en las escuelas, así como en la disponibilidad de recursos didácticos. Otras se vuelven comprensibles a partir del registro del origen social y cultural de sus estudiantes, de los recursos disponibles en los hogares para estudiar y de las estrategias familiares de reproducción social.

Entre los principales factores de desigualdad educativa se encuentra la correlación entre el nivel socioeconómico y cultural de las y los estudiantes y el desempeño educativo. Esta relación ha sido analizada en numerosas investigaciones en las que, con cierto consenso, se advierte que su peso es diferencial en los distintos sistemas educativos (OCDE, 2019a; Rivas, 2015). En PISA esta dimensión se organiza en torno al índice social, económico y cultural (ISEC)¹⁷, una variable sintética que articula bienes tecnológicos, culturales, educativos y económicos de la familia de cada estudiante participante de la prueba.

El ISEC posee un componente de error complejo de estimar, en tanto se elabora a partir de las respuestas de estudiantes a cuestionarios de contexto entregados en la instancia de implementación de las evaluaciones PISA. En este sentido, se advierte que las respuestas se encuentran sometidas a ciertos sesgos subjetivos sobre la apreciación que las y los jóvenes de 15 años realizan sobre diferentes aspectos de su realidad familiar. Por ello, como señala Rivas (2015), es necesario tener recaudos metodológicos en su uso interpretativo y recordar que fue diseñado para captar desigualdades en el contexto de los países pertenecientes a la OCDE, con la posibilidad de que presenten distancias significativas con las desigualdades que se presentan en nuestro continente.

Las principales cuestiones consideradas por el ISEC sobre el contexto social y familiar del estudiantado son:

- ▶ El nivel de estudios de la madre y del padre (se toma como valor el más alto de los dos).
- ▶ La profesión de la madre y del padre (se asigna el valor de mayor nivel de ambos).
- ▶ Nivel de recursos domésticos (por ejemplo, ordenador, escritorio o mesa para uso personal, libros propios, habitación propia, conexión a Internet, etc.).
- ▶ El número de libros que el estudiante tiene en su casa¹⁸.

17 ESCS por sus siglas en inglés (Economic, Social and Cultural Status).

18 Para más información, ver OCDE (2019b, p. 55).

¿Cómo leer este índice? Cada estudiante tiene asignado un valor de acuerdo con la combinación de recursos sociales, económicos y culturales de su hogar. Los valores más altos muestran condiciones sociales de vida de las y los estudiantes con mayores recursos, mientras que los más bajos muestran menor disponibilidad de recursos. Por ejemplo: en esta selección de países, Colombia y México son los que presentan el ISEC promedio más bajo (-1,19) (Tabla 11). Argentina presenta un promedio algo mejor (-0,95) y sus subregiones, promedios muy desiguales: mientras que Tucumán tiene valores cercanos a Colombia y México (-1,11), Córdoba tiene un valor más alto que el promedio nacional y que Provincia de Buenos Aires (-0,83), aunque muy lejos de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que presenta valores mejores que los de Chile (-0,22). Finlandia e Israel tienen los mejores valores en este índice, con 0,30 y 0,35 de promedio. En la tabla que sigue, presentamos los valores promedio por país. Los valores están compuestos de tal modo que el promedio de todos los países pertenecientes a OCDE da 0.

Tabla 11. Puntaje promedio e índice social, económico y cultural (ISEC) promedio de PISA por país

País/subregión	Lectura	Matemática	Ciencias	Índice ISEC - Promedio
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	434	455	-0,22
Argentina: Córdoba	427	400	427	-0,83
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	387	413	-0,91
Argentina: Tucumán	389	389	391	-1,11
Argentina	402	379	404	-0,95
Brasil	413	384	404	-1,10
Chile	452	417	444	-0,58
Colombia	412	391	413	-1,19
Estados Unidos	505	478	502	0,11
Finlandia	520	507	522	0,30
Francia	493	495	493	-0,03
Israel	470	463	462	0,35
México	420	409	419	-1,19
Perú	401	400	404	-1,12
Singapur	549	569	551	0,17

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Como puede observarse, Argentina presenta un ISEC (-0,95) más alto que otros países de la región (como Brasil, Colombia, México y Perú) y más bajo que el de Chile y los demás países incluidos en nuestro estudio. La misma estructura se da al observar la distribución interna o las distancias entre percentiles 5 y 95 (es decir, la brecha entre los ISEC promedios del 5 % superior y el 5 % inferior de la muestra): Argentina es la segunda con menores distancias en la región, después de Chile (el país con una muestra más homogénea entre los sistemas latinoamericanos de este estudio), pero con distancias superiores al resto de los países de este informe (sistemas perteneciente a o con un nivel homólogo al de los sistemas de la OCDE).

Una primera observación preocupante, en este sentido, es que Argentina presenta un peor desempeño (considerando el puntaje promedio) que aquellos países de la región que tienen ISEC promedios peores que Argentina (con la excepción de Perú en el área de lectura). Es decir, a equivalentes o peores condiciones sociales de sus estudiantes, Argentina consigue peores resultados que sus pares de la región. Algunas páginas atrás habíamos planteado que este déficit se traslada a toda América Latina¹⁹. Pero, por otra parte, Argentina también logra peor desempeño que el resto de los países, aunque esto resulte más esperable por sus desiguales condiciones sociales: las distancias más marcadas se dan, por ello, con Francia, EE. UU., Finlandia y Singapur. Una cuestión que adquiere relevancia para futuros análisis es que la relación no lineal entre condiciones socioeconómicas y culturales y desempeños estudiantiles debe permitir centrar los interrogantes sobre la dimensión pedagógica de los procesos de escolarización, considerando especialmente la relación entre políticas educativas y curriculares con dinámicas institucionales y prácticas de enseñanza.

Con la intención de pasar del análisis de los perfiles nacionales a las desigualdades internas de cada sistema, observamos ahora los desempeños de los estudiantes por cuartiles de ISEC (es decir, dividiendo la población de estudiantes evaluados por PISA en cuatro porciones de 25 % cada una, usando para su ordenamiento y su clasificación el ISEC de cada estudiante). De esta manera, logramos una medida aproximativa de la desigualdad interna de resultados de cada sistema, evaluando las diferencias entre el cuartil más bajo (el 1, es decir, el de menor disponibilidad de recursos sociales, económicos y culturales en su hogar) y el más alto (el 4, es decir, el de mayor disponibilidad de recursos sociales, económicos y culturales en su hogar). Esta decisión teórico-metodológica nos ha permitido, por un lado, identificar el peso específico de la desigualdad y el origen social en las posibilidades de desempeño educativo en cada país. Por otro lado, nos permitió describir e interpretar brechas y distancias relativas, considerando siempre los pisos mínimos y los puntos de partida de cada uno de los sistemas educativos para evaluar su desempeño: ¿Podemos pensar que existen tensiones entre calidad y ampliación de la cobertura o el acceso a la educación secundaria a partir de los datos de PISA?

En Argentina, la diferencia de desempeños entre el C1 (cuartil más bajo del ISEC) y el C4 (cuartil más alto del ISEC) es de aproximadamente 100 puntos a favor del C4 en todas las áreas. En otras palabras, la diferencia de desempeño (puntaje promedio) entre un estudiante con abundantes y diversos recursos en su hogar y uno nacido en contexto de vulnerabilidad²⁰ es tan amplia que podríamos decir que nacer en familias del C4 y el C1 es una brecha equivalente a la de nacer en un país o en otro, en Argentina o en EE. UU.

Comparando los países de este informe, Argentina se ubica en un perfil medio de desigualdades entre el primer y el cuarto cuartil. En lectura (Tabla 12), presenta un puntaje promedio de 353 para el C1 y 455 para el C4, es decir, una diferencia de 102 puntos, inferior (entre 1 y 19 puntos) a las de Perú, Francia, Israel (el más desigual de los países en esta dimensión) y Singapur. Pero, al mismo tiempo, presenta una desigualdad más pronunciada que Chile, Colombia, México (entre 15 y 20 puntos) y, por último, que Finlandia (24 puntos). El caso de Chile resulta destacable entre los países de la región, dado que es un sistema de alto desempeño promedio para el contexto, también con una alta tasa de cobertura escolar, combinado con bajas desigualdades internas. En otras palabras, una articulación de inclusión, igualdad y calidad. En este sentido, Argentina, teniendo en cuenta su perfil socioeconómico global (más amplio que la información sobre su sistema educativo), es un país con desigualdad de desempeños escolares superior a la esperada según la hipótesis lineal de relación entre condiciones socioeco-

¹⁹ Ver apartado "Los resultados de las PISA en Argentina y América Latina".

²⁰ Recordamos aquí que estamos hablando de las y los jóvenes escolarizados, por lo que el análisis sobre brechas deja fuera justamente a aquellas y aquellos con situaciones más acuciantes: justamente los excluidos del sistema escolar a los 15 años, una edad bisagra en las trayectorias educativas.

nómicas y culturales y desempeños escolares, y, según los informes de PISA, se ubica entre los países de bajo desempeño en lectura, pero con mayor peso del nivel socioeconómico de los estudiantes para explicar su variación de desempeño (OCDE, 2019b, p. 62).

Los datos presentados nos llevan hacia una respuesta relativista sobre los interrogantes que orientaron las reflexiones de este apartado: ¿Cuánto del sistema educativo simplemente refleja las desigualdades sociales? ¿Cuánta autonomía tiene el ámbito educativo para generar lógicas de segmentación, segregación y desigualdad interna? En principio, la respuesta sería un incómodo “depende”. Existen diversas combinaciones (o constelaciones): sociedades más igualitarias con desempeños homogéneos (Finlandia), pero también sociedades más igualitarias con sistemas educativos más heterogéneos (Francia), sociedades no tan equitativas con sistemas educativos homogéneos en resultados (Chile), etc. Mientras tanto, como venimos señalando, esta apreciación se cruza con la amplitud del acceso de cada sistema educativo (lo ya señalado sobre México y Colombia). Como común denominador, podríamos sostener que existe cierta vacancia de información —en PISA y muchas otras evaluaciones— sobre las relaciones entre tradiciones y prácticas pedagógicas y desempeños escolares, según sectores sociales. Se produce así un punto ciego en la comprensión de la producción, persistencia e incluso disminución de las relaciones de desigualdad educativa en cada uno de los sistemas educativos.

Tabla 12. Puntaje promedio en lectura según cuartil de ISEC por país

País	Puntaje prom.	1.º cuartil	2.º cuartil	3.º cuartil	4.º cuartil	Dif. cuartil 4 y 1
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	409	443	463	505	96
Argentina: Córdoba	427	376	416	446	472	96
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	369	397	423	466	97
Argentina: Tucumán	389	341	363	404	451	110
Argentina	402	353	387	416	455	102
Brasil	413	373	397	419	470	97
Chile	452	415	443	455	502	87
Colombia	412	373	398	419	459	86
Estados Unidos	505	460	488	517	558	99
Finlandia	520	483	509	533	562	79
Francia	493	443	474	509	550	107
Israel	470	407	455	507	529	121
México	420	382	413	426	464	81
Perú	401	349	385	410	458	110
Singapur	549	495	535	570	599	104

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Puede haber diferencias por redondeo²¹.

²¹ Considérese esta observación para el resto de las tablas.

En matemática (Tabla 13), Argentina presenta un puntaje promedio de 332 para el C1 y 430 para el C4, con una diferencia entre cuartiles de 97 puntos, inferior (entre 1 y 11 puntos) a las de Perú, Israel y Francia (el más desigual de los países en esta dimensión). Pero, al mismo tiempo, presenta una desigualdad más pronunciada que Chile, Colombia, Finlandia (entre 8 y 23 puntos) y a una gran distancia de México, el que menos desigualdad presenta entre cuartiles de la muestra seleccionada (30 puntos menos que la diferencia en Argentina).

Tabla 13. Puntaje promedio en matemática según cuartil de ISEC por país

País	Puntaje prom.	1.º cuartil	2.º cuartil	3.º cuartil	4.º cuartil	Dif. cuartil 4 y 1
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	395	422	444	482	88
Argentina: Córdoba	400	353	391	415	444	91
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	343	373	397	439	96
Argentina: Tucumán	389	319	344	377	419	100
Argentina	379	332	367	392	430	97
Brasil	384	348	365	388	439	91
Chile	417	378	407	422	467	89
Colombia	391	359	377	396	435	76
Estados Unidos	478	432	461	491	531	98
Finlandia	507	472	497	518	546	74
Francia	495	443	480	512	552	109
Israel	463	407	450	496	513	106
México	409	378	400	413	445	67
Perú	400	352	387	410	450	98
Singapur	569	520	556	589	611	91

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

En ciencias (Tabla 14), Argentina presenta un puntaje promedio de 356 para el C1 y 456 para el C4, con una diferencia de 100 puntos entre cuartiles, inferior (entre 7 y 10 puntos) a las de Israel y Francia (el más desigual de los países en esta dimensión). Pero, al mismo tiempo, presenta una desigualdad de desempeños más pronunciada que Chile, Colombia, Finlandia (entre 18 y 27 puntos) y a una gran distancia de México, el que menos desigualdad presenta entre cuartiles de la muestra seleccionada (32 puntos menos que la diferencia en Argentina). Esta homogeneidad del sistema mexicano, tal como plantean Rivas et al. (2020), se ve favorecida por su carácter altamente excluyente, por lo que su carácter “igualitario” en resultados debe ser puesto entre paréntesis²².

²² En este sentido, siguiendo a Rivas (2015), podemos señalar que México tenía en la evaluación anterior de PISA la menor desigualdad en desempeño entre cuartiles, pero es el país con mayor exclusión de jóvenes de su sistema. Algo similar sucedía en Perú, un país con mucha mayor desigualdad educativa que distributiva.

Tabla 14. Puntaje promedio en ciencias según cuartil de ISEC por país

País	Puntaje prom.	1.º cuartil	2.º cuartil	3.º cuartil	4.º cuartil	Dif. cuartil 4 y 1
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	410	444	466	503	94
Argentina: Córdoba	427	377	417	445	472	96
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	370	398	421	466	96
Argentina: Tucumán	391	346	367	401	451	105
Argentina	404	356	391	416	456	100
Brasil	404	367	386	407	460	94
Chile	444	408	432	446	491	82
Colombia	413	382	400	418	455	73
Estados Unidos	502	460	486	514	552	92
Finlandia	522	483	510	535	565	82
Francia	493	441	477	508	551	110
Israel	462	406	447	498	513	108
México	419	388	409	423	456	68
Perú	404	362	389	412	454	92
Singapur	551	501	536	573	595	95

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Una segunda dimensión de análisis sobre las desigualdades en los desempeños estudiantiles consiste en pasar de los puntajes promedio a la proporción de estudiantes que llegan a un mínimo de competencias establecidas por PISA²³. Esta información otorga una medida adicional, una suerte de piso sobre el cual medir la importancia de las distancias o desigualdades de desempeño en relación con el ISEC de cada estudiante. Podemos así analizar los resultados de cada país en términos de desigualdad, considerando la diferencia de las proporciones entre el primer y el cuarto cuartil de ISEC.

En este sentido, podemos observar que, para lectura (Tabla 15), Argentina presenta un 74 % de las y los estudiantes del C1 (el más bajo) que no llegan al nivel mínimo, contra un 29 % que no alcanza este nivel entre las y los estudiantes del C4 (el más alto): una diferencia entre cuartiles superior a todos los países, salvo por el caso de Perú. La desigualdad entre cuartiles en Argentina es entre 14 y 18 puntos porcentuales (pp) superior a Chile y Francia, y entre 24 y 31 pp superior a EE. UU., Finlandia y Singapur.

En el marco de la construcción metodológica de las evaluaciones PISA, en términos descriptivos esto significa que, en Argentina:

- ▶ En términos globales, apenas 3 de cada 10 estudiantes evaluados mostraron competencias correspondientes como mínimo al nivel 2. En EE. UU. son 7 de cada 10, en Finlandia más de 8 de cada 10 y en Singapur más de 9 de cada 10.

23 Para un detalle sobre la presentación de los datos en PISA, ver apartado “¿Cómo se mide el desempeño educativo en PISA?” de este libro.

- ▶ Entre 7 y 8 estudiantes de cada 10 estudiantes en el cuartil más bajo poseen en lectura solo competencias como: ubicar e inferir datos, reconocer el tema principal o propósito del autor y establecer relaciones sencillas entre la información del texto y los saberes de su vida cotidiana.
- ▶ Como planteamos antes, la proporción de estudiantes del cuartil 4 de ISEC que alcanzan estas competencias es mucho mayor: 7 de cada 10. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes de este cuartil con habilidades correspondientes al nivel 5 o 6 es considerablemente bajo: menos de 2 %.

Tabla 15. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en lectura según cuartil de ISEC por país

País	Puntaje prom.	1.º cuartil	2.º cuartil	3.º cuartil	4.º cuartil	Dif. cuartil 4 y 1 (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	49,0 %	33,6 %	25,4 %	13,4 %	-35,6 pp
Argentina: Córdoba	427	65,2 %	44,6 %	31,4 %	21,4 %	-43,7 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	67,1 %	55,5 %	40,9 %	25,4 %	-41,7 pp
Argentina: Tucumán	389	79,4 %	69,1 %	50,7 %	30,6 %	-48,8 pp
Argentina	402	74,5 %	59,2 %	44,6 %	28,8 %	-45,6 pp
Brasil	413	67,3 %	55,6 %	46,8 %	27,6 %	-39,7 pp
Chile	452	46,1 %	33,9 %	29,9 %	14,8 %	-31,3 pp
Colombia	412	69,1 %	55,8 %	44,3 %	29,8 %	-39,2 pp
Estados Unidos	505	30,4 %	21,8 %	15,6 %	8,4 %	-21,9 pp
Finlandia	520	20,9 %	15,0 %	9,8 %	6,5 %	-14,3 pp
Francia	493	35,3 %	24,5 %	14,6 %	7,1 %	-28,1 pp
Israel	470	51,4 %	33,5 %	19,5 %	14,7 %	-36,6 pp
México	420	65,1 %	46,6 %	40,8 %	25,4 %	-39,7 pp
Perú	401	79,4 %	61,0 %	48,0 %	28,6 %	-50,8 pp
Singapur	549	21,1 %	12,3 %	6,6 %	4,7 %	-16,4 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

En matemática (Tabla 16), Argentina presenta un 89 % de las y los estudiantes del C1 que no llegan al nivel mínimo, contra un 45 % que no alcanza este nivel entre las y los estudiantes del C4: la mayor diferencia entre cuartiles entre todos los países de la muestra. Sin embargo, en términos globales, matemática es un área signada por resultados profundamente desiguales en muchos de los sistemas educativos evaluados. La desigualdad entre cuartiles en Argentina es entre 1 y 11 puntos superior a Chile, Brasil, Colombia, México y Francia, y entre 26 y 30 puntos superior a Finlandia y Singapur. Estas diferencias implican que, en Argentina:

- ▶ 9 de cada 10 estudiantes ubicados en el C1 se encuentran en los niveles más bajos de desempeños previstos por PISA para el área de matemática, pudiendo apenas identificar información y desarrollar procedimientos de rutina de acuerdo con instrucciones directas en situaciones

explícitas y atender demandas donde la información relevante esté presente y se cuente con preguntas claramente definidas.

- De manera también alarmante, 5 de cada 10 estudiantes del C4 no pueden o tienen dificultades para interpretar, reconocer situaciones que requieren inferencias, extraer información relevante de las fuentes, utilizar modos específicos de representación, usando algoritmos básicos, fórmulas y procedimientos para resolver problemas con números enteros.

Tabla 16. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en matemática según cuartil de ISEC por país

País	Puntaje prom.	1.º cuartil	2.º cuartil	3.º cuartil	4.º cuartil	Dif. cuartil 4 y 1 (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	63,1 %	49,5 %	36,0 %	19,3 %	-43,7 pp
Argentina: Córdoba	400	82,7 %	65,5 %	53,0 %	36,6 %	-46,0 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	86,0 %	74,5 %	63,1 %	41,2 %	-44,8 pp
Argentina: Tucumán	389	94,0 %	85,3 %	72,3 %	49,6 %	-44,4 pp
Argentina	379	89,1 %	76,6 %	64,2 %	44,7 %	-44,3 pp
Brasil	384	85,0 %	76,6 %	66,5 %	42,1 %	-42,9 pp
Chile	417	71,6 %	57,1 %	49,0 %	27,9 %	-43,6 pp
Colombia	391	80,8 %	72,9 %	62,6 %	43,1 %	-37,7 pp
Estados Unidos	478	44,6 %	32,3 %	20,7 %	10,0 %	-34,5 pp
Finlandia	507	24,9 %	16,8 %	10,6 %	6,0 %	-18,8 pp
Francia	495	39,6 %	23,4 %	14,2 %	6,2 %	-33,4 pp
Israel	463	55,6 %	37,9 %	21,3 %	16,6 %	-38,9 pp
México	409	72,7 %	60,5 %	52,8 %	37,9 %	-34,7 pp
Perú	400	84,3 %	67,0 %	54,4 %	35,4 %	-48,8 pp
Singapur	569	15,8 %	7,4 %	3,5 %	1,8 %	-14,0 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

En ciencias (Tabla 17), Argentina presenta un 76 % de las y los estudiantes del C1 que no llegan al nivel mínimo, contra un 29 % que no alcanza este nivel entre las y los estudiantes del C4: una diferencia entre cuartiles apenas menos desigual que Perú, pero con amplias brechas con respecto al resto de los países. La desigualdad entre cuartiles en Argentina es entre 9 y 12 puntos superior a Israel, México, Colombia y Chile, y entre 25 y 31 puntos superior a EE. UU., Finlandia y Singapur.

Nos interesa detenernos aquí en la complejidad de las relaciones con el saber implicadas en las demandas de desempeños para el área de ciencias, pues presuponen un profundo dominio epistémico de objetos disciplinares que no necesariamente se encuentran en los marcos curriculares de la escolaridad secundaria de aquellos años a los que asisten las y los estudiantes participantes en las evaluaciones PISA. Incluso sería interesante indagar sobre el grado en que las competencias evaluadas por PISA llegan a desarrollarse en los primeros años de algunas carreras universitarias. Por esto, sostene-

mos que la comprensión de los desempeños en las evaluaciones PISA requiere de la elaboración de diálogos específicos con aquellos marcos curriculares —entre otras características singulares como tradiciones pedagógicas, provisión de recursos, tipo de formación docente, etc.— que orientan las prácticas de enseñanza, pues de lo contrario se fortalece una lógica de comparación abstracta entre países participantes y sus niveles de desempeños desanclados de las demandas de formación elaboradas en cada sistema educativo.

Tabla 17. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en ciencias según cuartil de ISEC por país

País	Puntaje prom.	1.º cuartil	2.º cuartil	3.º cuartil	4.º cuartil	Dif. cuartil 4 y 1 (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	51,1 %	34,6 %	24,0 %	12,1 %	-38,9 pp
Argentina: Córdoba	427	66,6 %	47,2 %	33,0 %	21,5 %	-45,0 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	69,9 %	56,6 %	45,5 %	26,0 %	-43,9 pp
Argentina: Tucumán	391	82,2 %	71,3 %	55,3 %	30,8 %	-51,3 pp
Argentina	404	76,4 %	60,1 %	47,0 %	29,2 %	-47,1 pp
Brasil	404	72,7 %	63,4 %	52,9 %	29,7 %	-42,9 pp
Chile	444	51,2 %	39,2 %	33,0 %	16,7 %	-34,5 pp
Colombia	413	66,4 %	57,6 %	46,5 %	30,5 %	-35,8 pp
Estados Unidos	502	29,4 %	22,0 %	14,8 %	7,4 %	-21,9 pp
Finlandia	522	21,1 %	14,1 %	8,8 %	5,8 %	-15,2 pp
Francia	493	37,5 %	23,0 %	13,6 %	5,8 %	-31,6 pp
Israel	462	53,6 %	36,5 %	20,7 %	16,3 %	-37,3 pp
México	419	64,7 %	51,1 %	44,2 %	28,1 %	-36,5 pp
Perú	404	78,7 %	61,1 %	48,7 %	29,3 %	-49,4 pp
Singapur	551	18,7 %	9,8 %	4,5 %	2,9 %	-15,7 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

El análisis de los desempeños en las tres áreas evaluadas por PISA permite apreciar, en primer lugar, que salvo en detalles muy puntuales, el desempeño de Argentina en términos sincrónicos (es decir, recordando que tomamos para este análisis solo los datos de PISA 2018) puede leerse globalmente, pues su posición relativa en el conjunto de países seleccionados es similar en lectura, matemática y ciencias.

Los bajos desempeños en matemática han sido los más críticos para Argentina, pero también para muchos otros países incluidos en esta muestra. Ello se refleja en una estructura estable en términos de distribuciones de países en relación con sus desempeños y sus condiciones sociales. En este sentido, con una mirada puesta en la multiplicidad de evaluaciones disponibles, Rivas et al. (2020) señalan que en Argentina las ONE-Aprender muestran una mejora significativa en lectura (contra el estancamiento que se observa en PISA), pero se manifiestan problemas marcados en matemática. En este punto, convergen las distintas evaluaciones y también los datos que surgen de un relevamiento propio (Gutiérrez et al., 2020).

La diferencia en la estructura arrojada al observar los puntajes promedio por cuartiles y la proporción de estudiantes que no llegan al mínimo de competencias establecidas por PISA define a Argentina como un país con brechas de desigualdad de moderadas a importantes, pero con un piso de puntajes bajo. En otras palabras, un país con desempeños bajos y desigualdad relativamente baja. Otro perfil es el de Francia o Israel, países con desempeños altos y altas desigualdades internas, o el de Finlandia y, en menor medida, Singapur, países con desempeños altos y bajas desigualdades internas.

Algo que resulta preocupante en relación con los datos que ofrece el cruce entre desempeño estudiantil y el ISEC es que los desempeños estudiantiles de Argentina son más críticos tanto con respecto a países donde existen mejores condiciones socioculturales promedio en los hogares de origen de las y los estudiantes (con mayor o menor desigualdad interna), como Chile por ejemplo, como también con respecto a países que poseen equivalentes o peores condiciones sociales, como México, Perú, Colombia y Brasil. Junto al análisis de las condiciones socioculturales y los desempeños escolares, es necesario considerar también el carácter de cada sistema educativo en el nivel secundario (más o menos incluyente/excluyente), el modelo de políticas públicas en educación y las condiciones de trabajo tanto como las políticas de formación docente.

En relación con el porcentaje de estudiantes que no llegan al mínimo de competencias establecidas en cada área, el desempeño de Argentina es aún más preocupante. Entre los grupos más vulnerables de población estudiantil evaluada, al menos 3 de cada 4 estudiantes argentinos queda por debajo del nivel mínimo, 2 de cada 4 estudiantes chilenos, y menos de 1 de cada 4 estudiantes finlandeses o singapurenses. Esta situación es coincidente con la relevada en Gutierrez et al. (2019): el análisis comparativo de las evaluaciones Aprender 2016 y 2018 mostró un crecimiento de las desigualdades educativas con respecto a lo relevado por el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013. La convergencia de interpretaciones sobre las brechas de desigualdad reflejadas en PISA y en análisis sobre las evaluaciones Aprender para Argentina refuerza lo planteado inicialmente en esta investigación: la deuda más fuerte en materia educativa es que el Estado, habiendo hecho importantísimos avances en cobertura y en garantizar el derecho al acceso a la educación de nivel secundario, continúe sin poder garantizar derechos de aprendizajes mínimos, fundamentalmente —pero no exclusivamente— entre los sectores más vulnerables de la población educativa.

Por último, y trascendiendo la dimensión comparativa (en la que Argentina presenta brechas moderadas), entendemos que las desigualdades internas en Argentina son de dimensiones importantes. Con fines puramente figurativos (aunque no por ello menos relevantes en términos interpretativos), podemos decir que, en materia educativa, *en Argentina habitan países muy distintos*. Las y los estudiantes del cuartil 4 de ISEC en Argentina tienen desempeños a la altura del desempeño promedio de las y los estudiantes en Chile y muy cercanos al de las y los estudiantes en Israel. En un plano similar, la distancia promedio entre las y los estudiantes de la subregión CABA y la subregión Provincia de Tucumán es la misma distancia promedio que separa a Argentina e Israel. Por ello, es fundamental comprender que, en el sistema educativo argentino, las desigualdades de origen social y geográfico, inscriptas en procesos de desigualdad estructural y fragmentación del sistema, son relevantes a la hora de explicar las diferencias y los problemas de escolarización. Sin embargo, la comprensión de su extensión y sostenimiento en el tiempo requiere ampliar los interrogantes hacia esferas menos exploradas analíticamente, relacionadas con la incidencia de los modelos de política educativa y regulación curricular, las tradiciones de gestión y la configuración histórica de burocracias de gobierno, así como las tradiciones y prácticas de enseñanza.

De hecho, también a modo de ejercicio, podemos observar (Tabla 18) que los resultados obtenidos en las distintas áreas en cada uno de los sistemas educativos considerados entre estudiantes con equivalentes ISEC (entre -0,8 y 0) continúan presentando marcadas diferencias por país: a equivalentes condiciones y recursos de origen, un estudiante en Argentina obtiene un puntaje 30 puntos promedio por debajo de Chile, 50 por debajo de Francia, más de 70 por debajo de Finlandia y 100 por debajo de Singapur. Sin embargo, debemos recordar las críticas planteadas a los instrumentos metodológicos de PISA, diseñados originalmente para captar diferencias en los países de la OCDE.

Tabla 18. Puntaje promedio y porcentaje de estudiantes ISEC de -0,8 a 0 por país

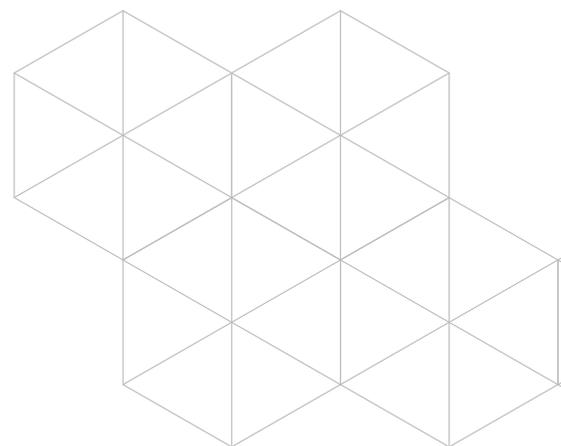
País	Índice ISEC - promedio	Porcentaje de ISEC -0,8 a 0 en el total	LECTURA	MATEMÁTICA	CIENCIAS
<i>Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires</i>	-0,22	21,9 %	450	427	457
<i>Argentina: Córdoba</i>	-0,83	23,6 %	446	414	443
<i>Argentina: Prov. de Buenos Aires</i>	-0,91	21,2 %	425	401	425
<i>Argentina: Tucumán</i>	-1,11	17,7 %	414	389	411
Argentina	-0,95	20,5 %	421	394	421
Brasil	-1,10	20,4 %	423	391	413
Chile	-0,58	24,9 %	454	420	441
Colombia	-1,19	18,1 %	427	400	425
Estados Unidos	0,11	22,5 %	482	455	479
Finlandia	0,30	25,9 %	497	484	495
Francia	-0,03	29,7 %	472	476	473
Israel	0,35	20,6 %	432	433	425
México	-1,19	17,8 %	430	417	426
Perú	-1,12	18,3 %	420	421	421
Singapur	0,17	23,1 %	524	544	524

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Complementariamente, nos interesa señalar que, en tanto PISA no evalúa estados de conocimiento, sino modos de actuación que requieren de determinados aprendizajes escolares, las desigualdades identificadas dan cuenta de modos de relación con el saber que se pueden establecer en diferentes momentos de las trayectorias de escolarización de las y los estudiantes. Es decir: no se trata de la presencia de estudiantes que saben y que no saben, ni de la ausencia de trabajo pedagógico o de buenas y malas prácticas de enseñanza, sino más bien de las disposiciones adquiridas para operar con los saberes en determinados momentos, disposiciones que parecen tomar formas muy diferentes según el ISEC de las y los estudiantes. De ello se desprende el interrogante sobre los modos de trabajo pedagógico necesarios de sostener para que todas/os las y los estudiantes puedan elaborar formas más complejas de relación con los saberes escolares. Esta cuestión se vuelve crucial en la medida en que se desconoce en qué sistemas educativos la enseñanza privilegia desarrollar estados de conocimientos

y en cuáles privilegia modos de actuación con ellos. PISA, en este caso, presupone como universal lo que resulta una opción de política pedagógica que genera diferentes condiciones para responder satisfactoriamente en las evaluaciones implementadas. Los datos analizados dan fuerza al argumento señalado anteriormente relativo a la centralidad del interrogante sobre la relación entre los modos de trabajo pedagógico desplegados en los diferentes países, condiciones socioeconómicas y culturales estudiantiles e incidencia en sus desempeños. En este sentido, conocer y comprender las formas de relación entre prácticas pedagógicas y desempeños escolares en la escala de los sistemas educativos, alejada de una perspectiva técnica, son, sin dudas, los principales desafíos con miras hacia el futuro.

Sostener que PISA da cuenta de modos de relación con el saber que pueden construirse en diferentes momentos de las trayectorias de escolarización de las y los estudiantes permite comprender mejor las limitaciones de esta evaluación estandarizada en un escenario donde la escolaridad secundaria comienza a virar en el mundo y, en especial, en Argentina, hacia una organización pedagógica por ciclos o áreas de conocimiento, poniendo en cuestión el supuesto según el cual a cada año lectivo se corresponden ciertos saberes por enseñar y determinadas competencias y aprendizajes por elaborar. En otras palabras: PISA presupone que, a determinada edad, se podrían *hacer determinadas cosas* con los saberes escolares, desconociendo si los sistemas educativos participantes: a) se plantean algo similar con los saberes (modos de actuación y no meros estados de conocimiento); b) lo hacen para la misma edad que plantea PISA o en momentos posteriores por una cuestión de secuencia en la organización curricular; c) poseen expectativas de apropiación de los saberes que se corresponden con las estipuladas por PISA para los 15 años o si, por el contrario, en el marco de unidades pedagógicas específicas, dichos modos de actuación se pueden esperar en un lapso mayor a dicha edad. De este modo, PISA brinda una foto que da cuenta de modos de actuación con los saberes de las y los estudiantes, así como de las desigualdades existentes entre ellos. Ahora bien, para su cabal comprensión, este conocimiento debe articularse con las dinámicas pedagógicas de cada sistema educativo. De lo contrario, se corre el riesgo de generalizar una interpretación válida solo para las condiciones de escolarización de contextos nacionales particulares.



DESEMPEÑOS, INSTITUCIONES ESCOLARES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Es sabido que los factores que condicionan los desiguales desempeños educativos no se ubican exclusivamente en el origen social y en la disponibilidad de una diversidad de recursos por parte de las familias de las y los estudiantes, sino también en los diversos circuitos y trayectos educativos por los que transitan. A continuación, nos proponemos analizar un conjunto de condiciones socioinstitucionales (desde los tipos de gestión institucional, sus recursos tecnológicos, pasando por el tamaño de instituciones y ciudades que funcionan como contexto social de las escuelas), pero también un conjunto de indicadores de dinámicas y trayectos estudiantiles para construir un panorama más amplio sobre los desempeños educativos, que nos permita romper con el esquema interpretativo que venimos criticando en términos de “mecánico” o de “reflejo” para explicar la relación entre condiciones socioculturales de vida de las y los estudiantes y sus desempeños educativos desiguales.

Las escuelas públicas y privadas, ¿presentan desempeños educativos desiguales?

Argentina se ubica entre los países con mayor participación de gestión privada de la muestra seleccionada por PISA (Tabla 19). Solo Chile (el único que tiene más participación del sector privado que del público) lo supera, mientras que Finlandia y EE. UU. son los que presentan mayor participación del sector público en la gestión escolar. Una cuestión relevante para destacar es que aquellos países en los que mejores desempeños se producen se caracterizan por una mayor presencia del sector público estatal en el sostenimiento del sistema educativo. Contra un discurso político y mediático que en los últimos años ha culpado al Estado de los supuestos “malos resultados” del sistema educativo argentino, a la vez que puso en valor cada vez que pudo el rol del mercado en la gestión de un derecho humano garantizado por ley como es la educación de nivel secundario, los datos no son claros en dirección a mostrar que la presencia del mercado mejore los desempeños escolares (y, en un sentido más amplio, la calidad de la educación). Esta situación nos plantea el desafío de pensar y analizar cómo hacen las instituciones para gestionar —con tradiciones, recursos y prácticas profundamente diferentes— las desigualdades de origen social de sus estudiantes, a veces para intervenir y poner en crisis dichas estructuras, a veces para reproducirlas y ampliarlas. Como venimos sosteniendo desde un comienzo, mirar los desempeños no solo de las y los estudiantes más desventajados, sino también los de las y los mejor posicionados en sus condiciones de vida puede resultar cualitativamente significativo para estos fines analíticos.

Tabla 19. Participación de estudiantes según gestión escolar de sector público y sector privado por país

País	Público	Privado
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	51,6 %	48,4 %
Argentina: Córdoba	54,3 %	45,7 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	65,2 %	34,8 %
Argentina: Tucumán	72,6 %	27,4 %
Argentina	68,4 %	31,6 %
Brasil	85,0 %	15,0 %
Chile	34,0 %	66,0 %
Colombia	81,4 %	18,6 %
Estados Unidos	93,0 %	7,0 %
Finlandia	95,9 %	4,1 %
Francia	80,0 %	20,0 %
Israel	s/d	s/d
México	87,9 %	12,1 %
Perú	75,2 %	24,8 %
Singapur	s/d	s/d

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

La diferencia de desempeños en relación con el tipo de gestión de las escuelas confirma una distribución ya conocida: en Argentina las escuelas de gestión privada logran puntajes promedio 72 puntos por encima de los promedios de las escuelas de gestión pública (la diferencia es más alta en lectura, con 79 puntos, y más baja en matemática, con 67).

Esta dimensión de análisis de la evaluación PISA ha generado interpretaciones encontradas. OCDE (2019b) y Rivas (2015) sostienen que, controlando el nivel socioeconómico, el sector privado consigue mejores resultados. En contraposición, Zoido (2010) pone en duda esta afirmación, señalando que, en América Latina, los gastos en instituciones educativas privadas en relación con el PBI son el doble que el nivel de gasto promedio de la OCDE (0,83 % contra 0,39 %). A esto habría que sumar que nuestra región es profundamente heterogénea, con niveles muy altos de gasto en países como Chile o Colombia (superando el 1 %) y otros países con niveles muy bajos, como Uruguay (por debajo del 0,2 %) (Zoido, 2010).

Las diferencias nacionales de gestión institucional (Tablas 20, 21 y 22) arrojan un resultado o estructura bastante homóloga a la que se venía observando: Argentina presenta un desempeño apenas más igualitario que Brasil y Colombia, pero el resto de los países considerados muestra menores diferencias de desempeño entre escuelas de gestión pública y privada. En Chile la diferencia en el desempeño de estudiantes de escuelas privadas y públicas es aproximadamente la mitad de la diferencia en Argentina, y en EE. UU. es siete veces menor. Como se señala en el informe sobre PISA 2018, es importante considerar los mecanismos de selectividad diferenciales de estas instituciones. Todos los sistemas educativos de América Latina están en el grupo de sistemas con mayor segregación hacia

dentro de las escuelas —Perú el que mayor segregación presenta en 2018—, pero, al mismo tiempo, con bajos desempeños escolares (OCDE, 2019b, p. 98). Aquello que señala Zoido (2010) (que el desempeño escolar de los estudiantes latinoamericanos no mejora con la gestión de instituciones privadas) se combina con una dinámica de selectividad excluyente. Para el caso de Argentina, como hemos señalado en trabajos anteriores (Gutierrez et al., 2018; 2020), es posible reconocer políticas selectivas de matriculación en determinadas instituciones, que tienden a disminuir la complejidad pedagógica de la enseñanza. Las escuelas privadas no solo tienen en su asistencia una baja proporción de estudiantes en situaciones de pobreza o vulnerabilidad. Además, estas instituciones suelen caracterizarse por la no aceptación de repitentes, estudiantes con sobreadad o con información institucional de comportamientos que se consideren “problemáticos”. Esto complejiza el panorama para nuestro análisis. No se trata solo de un cruce entre origen social de las y los estudiantes y tipo de gestión de las instituciones, sino que: 1) existe menor diversidad sociocultural al interior de las escuelas de gestión privada, y 2) en las de gestión estatal, se trabaja tanto con quienes la “eligen” como con quienes no son aceptados en las instituciones privadas, generando una mayor heterogeneidad y una mayor complejidad en el trabajo de enseñar.

Sin embargo, basados en los datos de PISA 2018, podemos observar que, al considerar estudiantes de un segmento de ISEC que asisten a instituciones de gestión privada o de gestión pública, la diferencia de puntajes promedio sigue existiendo (entre los 51 y los 58 puntos en el área de lectura, por ejemplo), pero es considerablemente inferior a la que existe entre tipos de gestión sin considerar el origen social de las y los estudiantes (entre 67 y 80 puntos).

Tabla 20. Puntaje promedio en lectura según tipo de gestión escolar por país

País	Puntaje promedio	Público	Privado	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	442	470	27
Argentina: Córdoba	427	391	472	81
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	381	466	85
Argentina: Tucumán	389	365	451	85
Argentina	402	375	455	79
Brasil	413	395	515	120
Chile	452	424	471	47
Colombia	412	397	479	82
Estados Unidos	505	506	521	15
Finlandia	520	518	551	33
Francia	493	490	516	26
Israel	470	s/d	s/d	-
México	420	416	457	41
Perú	401	382	454	72
Singapur	549	s/d	s/d	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Información no disponible para Israel y Singapur.

Tabla 21. Puntaje promedio en matemática según tipo de gestión escolar por país

País	Puntaje promedio	Público	Privado	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	421	450	29
Argentina: Córdoba	400	371	435	64
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	363	434	71
Argentina: Tucumán	389	346	420	74
Argentina	379	358	425	67
Brasil	384	367	475	109
Chile	417	390	434	44
Colombia	391	379	449	70
Estados Unidos	478	479	489	10
Finlandia	507	507	534	28
Francia	495	491	522	30
Israel	463	s/d	s/d	-
México	409	406	431	25
Perú	400	384	446	63
Singapur	569	s/d	s/d	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Información no disponible para Israel y Singapur.

Tabla 22. Puntaje promedio en ciencias según tipo de gestión escolar por país

País	Puntaje promedio	Público	Privado	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	448	473	25
Argentina: Córdoba	427	395	465	70
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	391	465	74
Argentina: Tucumán	391	369	448	79
Argentina	404	383	453	71
Brasil	404	388	499	111
Chile	444	417	459	43
Colombia	413	399	474	75
Estados Unidos	502	503	510	8
Finlandia	522	518	547	29
Francia	493	490	516	26
Israel	462	s/d	s/d	-
México	419	415	446	30
Perú	404	390	448	59
Singapur	551	s/d	s/d	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Información no disponible para Israel y Singapur.

En relación con la proporción de estudiantes que no alcanzan el nivel 2 establecido por PISA en lectura (Tablas 23, 24 y 25), encontramos que Brasil constituye el país con mayor desigualdad por tipo de institución, llegando a 50 puntos porcentuales la diferencia entre quienes no lo alcanzan en las instituciones educativas de gestión pública en relación con las de gestión privadas. Argentina, donde el 64 % de estudiantes que asisten a escuelas de gestión estatal no llegan al nivel mínimo contra 28 % de los que asisten a las de gestión privada, se ubica en un perfil similar al de Perú y Colombia, con un rango que va de 31 a 36 puntos porcentuales de diferencia entre instituciones privadas y públicas. Entre los mejores desempeños de la región encontramos a Chile y México, con entre 15 y 20 puntos porcentuales de diferencia. Finalmente, Francia, EE. UU. y Finlandia presentan diferencias menores a 7 puntos porcentuales.

Para el caso de Argentina, nos interesa señalar dos cuestiones. Por un lado, la diferencia entre desempeños según tipo de gestión debe considerar que, en las escuelas estatales, el principio democrático de inclusión, fortalecido con el establecimiento de la obligatoriedad escolar, produjo una mayor heterogeneidad social con la cual trabajar pedagógicamente y, en numerosas ocasiones, con una escasa variedad o cantidad de material didáctico y condiciones de infraestructura críticas. Por contrapartida, en las escuelas de gestión privada, los procesos pedagógicos suelen sostenerse con una menor heterogeneidad social, mayor disponibilidad y variedad de recursos didácticos y mejores condiciones de infraestructura (no así de condiciones de trabajo docente). Por otro lado, aún con las “mejores” condiciones pedagógicas de enseñanza presentes en escuelas de gestión privada, los desempeños de sus estudiantes siguen siendo críticos. Ello reinstala el interrogante sobre las distancias entre los criterios construidos en las evaluaciones PISA para valorar los desempeños estudiantiles y las demandas curriculares presentes en Argentina en el tramo de escolaridad correspondiente al tercer año de la escuela secundaria.

Tabla 23. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en lectura según tipo de gestión escolar por país

País	Puntaje promedio	Público	Privado	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	34,9 %	25,3 %	-9,6 pp
Argentina: Córdoba	427	59,3 %	19,7 %	-39,6 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	60,6 %	23,9 %	-36,7 pp
Argentina: Tucumán	389	68,7 %	30,3 %	-38,4 pp
Argentina	402	63,8 %	28,2 %	-35,6 pp
Brasil	413	57,0 %	10,9 %	-46,1 pp
Chile	452	41,1 %	24,3 %	-16,8 pp
Colombia	412	56,4 %	19,6 %	-36,8 pp
Estados Unidos	505	18,7 %	12,1 %	-6,6 pp
Finlandia	520	13,9 %	11,8 %	-2,1 pp
Francia	493	21,3 %	15,1 %	-6,2 pp
Israel	470	s/d	s/d	-
México	420	46,9 %	29,6 %	-17,3 pp
Perú	401	62,0 %	30,3 %	-31,7 pp
Singapur	549	s/d	s/d	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Información no disponible para Israel y Singapur.

Tabla 24. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en matemática según tipo de gestión escolar por país

País	Puntaje promedio	Público	Privado	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	49,3 %	33,9 %	-15,4 pp
Argentina: Córdoba	400	73,5 %	42,6 %	-30,9 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	78,1 %	42,8 %	-35,3 pp
Argentina: Tucumán	389	83,9 %	49,4 %	-34,5 pp
Argentina	379	79,0 %	46,6 %	-32,4 pp
Brasil	384	76,5 %	24,7 %	-51,8 pp
Chile	417	65,1 %	43,6 %	-21,5 pp
Colombia	391	71,2 %	35,8 %	-35,4 pp
Estados Unidos	478	26,7 %	19,8 %	-6,9 pp
Finlandia	507	15,2 %	12,4 %	-2,8 pp
Francia	495	21,7 %	14,7 %	-7 pp
Israel	463	s/d	s/d	-
México	409	57,4 %	43,2 %	-14,2 pp
Perú	400	68,2 %	37,8 %	-30,4 pp
Singapur	569	s/d	s/d	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Información no disponible para Israel y Singapur.

Tabla 25. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en ciencias según tipo de gestión escolar por país

País	Puntaje promedio	Público	Privado	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	34,8 %	23,7 %	-11,1 pp
Argentina: Córdoba	427	58,2 %	25,1 %	-33,1 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	61,7 %	26,8 %	-34,9 pp
Argentina: Tucumán	391	71,1 %	30,7 %	-40,4 pp
Argentina	404	64,3 %	30,6 %	-33,7 pp
Brasil	404	62,7 %	13,0 %	-49,7 pp
Chile	444	48,0 %	26,9 %	-21,1 pp
Colombia	413	57,2 %	21,5 %	-35,7 pp
Estados Unidos	502	18,9 %	14,5 %	-4,4 pp
Finlandia	522	13,7 %	10,7 %	-3,0 pp
Francia	493	21,2 %	14,1 %	-7,1 pp
Israel	462	s/d	s/d	-
México	419	48,8 %	34,1 %	-14,7 pp
Perú	404	62,2 %	30,5 %	-31,7 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Información no disponible para Israel y Singapur.

Volviendo sobre el planteo de Zoido, podemos replicar una década después lo sostenido en su análisis:

La principal conclusión es que la relativa abundancia de este tipo de instituciones en los sistemas educativos latinoamericanos parece no ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza, sobre todo para la clase media-baja. Es precisamente este grupo el que más pierde con este mapa de instituciones educativas, ya que, por un lado, no tiene acceso a la enseñanza privada, y, por el otro, ve como los estudiantes de estatus similar o superior abandonan la enseñanza pública por la privada. (Zoido, 2010, p. 243).

¿La repitencia afecta el desempeño escolar?

A continuación, nos centraremos en la exploración de relaciones entre las desigualdades de desempeño y las dinámicas de repitencia escolar en los distintos sistemas educativos incluidos en este trabajo. El análisis de los datos disponibles permite apreciar, nuevamente, un panorama profundamente heterogéneo. Si bien durante la primera década del siglo XXI la repitencia del nivel secundario aumentó al ritmo del crecimiento y la democratización del acceso a este nivel en numerosos países, en otros sistemas no sucedió lo mismo (Tablas 26, 27 y 28). México es uno de los sistemas menos inclusivos y con niveles más bajos de repitencia. Chile, por su parte, presenta la dinámica más virtuosa: alta inclusión con baja repitencia y sobreedad. Argentina sería, junto a México, otro caso de combinaciones esperables: alta inclusión con alta repitencia y sobreedad (Rivas, 2015).

En Argentina la diferencia promedio de puntaje entre aquellos estudiantes evaluados que repitieron de curso y aquellos que no repitieron es de 79 puntos, siendo lectura el área con mayor diferencia (88 puntos) y matemática la de menor brecha de desempeño (72 puntos). Es, probablemente, la dimensión en la que Argentina muestra un rendimiento menos desigual en relación con el resto de los países de la muestra. Las distancias son solo menores en Colombia, México y Perú (entre 5 y 23 puntos menos de diferencia) y prácticamente iguales en Chile. Pero Argentina tiene, en esta única dimensión, un desempeño menos desigual que Finlandia, EE. UU., Francia e Israel (57 puntos de diferencia con este último país).

En este punto, sin embargo, es necesario plantear una aclaración. En sistemas como el finlandés, en el que la tasa de repitencia no llega al 1 % (ver Tabla 6), la repitencia puede resultar un indicador de alta vulnerabilidad contextual (y, por lo tanto, un condicionante para el desempeño escolar mucho más fuerte) por su relativa excepcionalidad. La misma tasa en Argentina supera el 10 % en sus valores más actuales en el tiempo. Hablamos de una situación que vive 1 de cada 10 estudiantes de nivel secundario en Argentina contra 1 de cada 200 en Finlandia.

Tabla 26. Puntaje promedio en lectura según las y los estudiantes hayan repetido o no el año por país

País	Puntaje promedio	No repitió	Sí repitió	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	471	388	83
Argentina: Córdoba	427	448	357	91
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	440	348	92
Argentina: Tucumán	389	412	328	84
Argentina	402	429	341	88
Brasil	413	447	353	95
Chile	452	474	388	86
Colombia	412	438	375	63
Estados Unidos	505	517	404	113
Finlandia	520	526	420	106
Francia	493	515	389	126
Israel	470	490	338	152
México	420	433	357	76
Perú	401	418	341	77
Singapur	549	555	455	99

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 27. Puntaje promedio en matemática según las y los estudiantes hayan repetido o no el año por país

País	Puntaje promedio	No repitió	Sí repitió	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	448	379	69
Argentina: Córdoba	400	417	346	71
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	411	337	75
Argentina: Tucumán	389	383	322	62
Argentina	379	402	330	72
Brasil	384	412	332	80
Chile	417	437	357	80
Colombia	391	415	359	56
Estados Unidos	478	488	391	97
Finlandia	507	513	424	89
Francia	495	516	396	120
Israel	463	479	347	132
México	409	420	348	71
Perú	400	417	340	77
Singapur	569	571	491	79

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 28. Puntaje promedio en ciencias según las y los estudiantes hayan repetido o no el año por país

País	Puntaje promedio	No repitió	Sí repitió	Dif.
Arg.: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	474	398	77
Arg.: Córdoba	427	445	366	80
Arg.: Prov. de Buenos Aires	413	443	359	84
Arg.: Tucumán	391	410	339	70
Argentina	404	430	352	78
Brasil	404	436	351	85
Chile	444	461	388	73
Colombia	413	434	383	51
Estados Unidos	502	512	416	96
Finlandia	522	524	433	92
Francia	493	515	394	121
Israel	462	480	356	124
México	419	427	365	63
Perú	404	420	350	70
Singapur	551	554	468	86

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

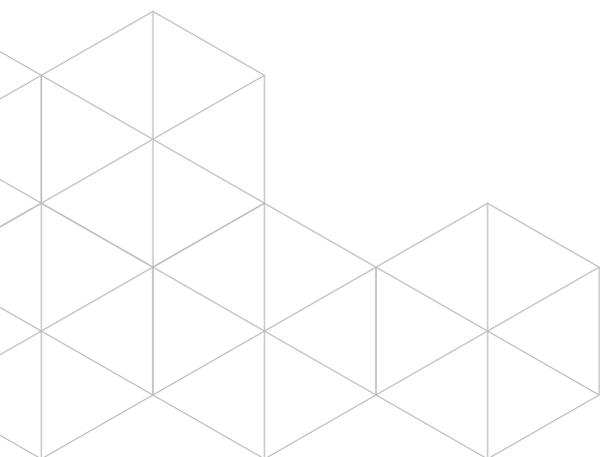
Al observar la proporción de estudiantes que no llegan al mínimo de competencias esperadas por la evaluación PISA (Tabla 29), las diferencias resultan menos marcadas. Argentina presenta, en promedio, 35 puntos porcentuales de diferencia de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (nivel 2) entre quienes repitieron y quienes no lo hicieron. La mayor diferencia la encontramos en el área de lectura, en la que el 40 % de las y los estudiantes que no repitieron nunca quedan por debajo del nivel mínimo, contra el 79 % de aquellos que sí repitieron de año. En pocas palabras: en Argentina más de 1 de cada 3 estudiantes que no repitieron de año quedan por debajo del nivel mínimo establecido por PISA, mientras que más de 2 de cada 3 estudiantes que sí repitieron de año quedan por debajo de ese nivel (el doble).

En un intervalo de 12 puntos porcentuales, se encuentran casi todos los países de la muestra, salvo Singapur, con la menor diferencia de desempeño (12 puntos menos de diferencia que Argentina), y Francia e Israel, con los mayores puntajes de desigualdad de la muestra (este último país, con 19 puntos porcentuales más de desigualdad que Argentina y 54 puntos porcentuales de desigualdad de desempeño en su estudiantado). Nuevamente, Francia e Israel aparecen representados con constelaciones de alto desempeño promedio, aunque con altas desigualdades internas en sus sistemas. Sin embargo, vale una aclaración homóloga a la realizada para el caso finlandés: la repitencia en estos sistemas (cuya tasa va del 1 al 3 %) es mucho más excepcional y, por lo tanto, resulta un indicador más fuerte de vulnerabilidad social en sus respectivos contextos. Es de vital importancia la descontextualización en el análisis de la información disponible. En este sentido, en Francia e Israel, su alta desigualdad de desempeños (superior a la argentina) se da en un escenario de amplios derechos educativos garantizados y en un arco en el que la proporción de estudiantes por debajo del nivel mínimo es tres veces menor a la proporción de estudiantes en ese nivel para Argentina.

Tabla 29. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) según hayan repetido o no el año por área y por país

País	LECTURA				MATEMÁTICA				CIENCIAS			
	Puntaje prom.	No repitió	Sí repitió	Dif. (pp)	Puntaje prom.	No repitió	Sí repitió	Dif. (pp)	Puntaje prom.	No repitió	Sí repitió	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	23,2%	60,6%	37,4 pp	434	34,8%	70,2%	35,3 pp	455	22,9%	55,9%	32,9 pp
Argentina: Córdoba	427	31,3%	74,4%	43,1 pp	400	52,1%	84,9%	32,8 pp	427	34,0%	74,3%	40,2 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	35,3%	75,0%	39,6 pp	387	54,6%	89,1%	34,5 pp	413	36,6%	77,6%	40,9 pp
Argentina: Tucumán	389	48,3%	85,0%	36,6 pp	389	68,0%	91,9%	23,9 pp	391	50,5%	86,0%	35,5 pp
Argentina	402	40,2%	78,6%	38,3 pp	379	58,9%	89,2%	30,2 pp	404	41,9%	78,6%	36,7 pp
Brasil	413	34,7%	76,8%	42,0 pp	384	56,6%	90,6%	33,9 pp	404	40,5%	80,9%	40,3 pp
Chile	452	22,0%	58,6%	36,5 pp	417	42,4%	81,1%	38,7 pp	444	25,9%	64,1%	38,2 pp
Colombia	412	37,6%	67,1%	29,5 pp	391	53,1%	80,3%	27,1 pp	413	40,0%	65,5%	25,5 pp
EE. UU.	505	15,0%	51,3%	36,3 pp	478	22,4%	64,4%	41,9 pp	502	15,1%	50,4%	35,2 pp
Finlandia	520	11,7%	43,4%	31,7 pp	507	13,0%	46,0%	32,9 pp	522	11,8%	40,2%	28,3 pp
Francia	493	12,5%	60,8%	48,3 pp	495	12,5%	62,9%	50,4 pp	493	12,0%	59,2%	47,1 pp
Israel	470	24,5%	80,1%	55,6 pp	463	27,8%	81,6%	53,7 pp	462	26,4%	78,6%	52,1 pp
México	420	39,1%	78,0%	38,8 pp	409	50,8%	82,2%	31,4 pp	419	42,2%	77,9%	35,6 pp
Perú	401	46,4%	80,6%	34,2 pp	400	52,9%	87,1%	34,2 pp	404	46,4%	81,9%	35,4 pp
Singapur	549	9,8%	38,5%	28,6 pp	569	6,3%	25,0%	18,7 pp	551	8,0%	31,1%	23,0 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.



Las ciudades grandes tienen mejores resultados escolares

En relación con el tamaño de las ciudades en las que se emplazaron las escuelas evaluadas por PISA (Tabla 30), Argentina se ubica en un perfil intermedio, cercano a Israel o EE. UU., entre aquellos países con mayor peso de ciudades de más de 100 mil habitantes, como Brasil, México, Colombia y Chile, y aquellos con mayor peso de ciudades de hasta 15 mil habitantes, como Perú, Francia o Finlandia.

Tabla 30. Participación de ciudades por tamaños en las PISA

País	Menos de 3000	Entre 3000 y 15 000	Entre 15 000 y aprox. 100 000	Entre 100 000 y aprox. 1 000 000	Más de 1 000 000
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1,4 %	1,8 %	7,0 %	1,6 %	88,1 %
Argentina: Córdoba	7,8 %	25,4 %	25,5 %	5,3 %	36,0 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	2,0 %	12,4 %	41,7 %	35,6 %	8,4 %
Argentina: Tucumán	13,1 %	15,0 %	32,0 %	33,1 %	6,8 %
Argentina	6,9 %	17,9 %	32,0 %	28,4 %	14,8 %
Brasil	4,8 %	14,3 %	32,5 %	32,0 %	16,5 %
Chile	3,4 %	8,2 %	28,3 %	36,9 %	23,2 %
Colombia	11,9 %	12,3 %	19,6 %	29,4 %	26,8 %
Estados Unidos	5,9 %	18,2 %	35,2 %	27,0 %	13,8 %
Finlandia	6,9 %	24,3 %	35,5 %	33,4 %	-
Francia	2,4 %	24,0 %	50,9 %	16,0 %	6,8 %
Israel	14,8 %	9,6 %	37,4 %	38,2 %	-
México	16,9 %	11,7 %	17,7 %	29,7 %	24,0 %
Perú	29,1 %	29,4 %	25,7 %	13,8 %	2,0 %
Singapur	-	-	-	-	100 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

El análisis de los desempeños estudiantiles en función del tamaño de las ciudades (Tablas 31, 32 y 33) muestra que en las más chicas (en el lenguaje de PISA, *villages* y *small town*) se presentan desempeños más bajos en todas las áreas y en todos los países de la muestra para los que tenemos datos que las comunidades más grandes (en el lenguaje de PISA, *city* y *large city*).

Estos datos nos llevan a recuperar interrogantes sobre las formas de presencia estatal en el sostenimiento de la escolaridad pública en ciudades grandes y pequeñas —con diversidad territorial de aparatos, direcciones, secretarías, ministerios con distintas capacidades de intervención—, así como sobre la incidencia que tienen los espacios con una mayor variedad y diversidad de acceso a servicios educativos, culturales y recreativos complementarios a los escolares en la formación de las y los es-

tudiantes. Estas son dimensiones que suelen ser poco consideradas en los estudios sobre los factores asociados a desempeños escolares. Si bien en este estudio no podemos avanzar con mayores precisiones al respecto, queda abierta una línea de indagación para comprender algunas características poco estudiadas de las dinámicas de desigualdad educativa.

Cuando se analizan las distancias de desempeños por países entre pequeñas y grandes ciudades, se aprecian importantes desigualdades. Argentina se encuentra, nuevamente, entre los tres países con mayor distancia de puntajes promedio entre las ciudades con menos de 3 mil habitantes (con peores resultados) y las ciudades de más de 1 millón de habitantes²⁴ (con mejores resultados), siendo lectura el área en la que mayor distancia encontramos. México, Chile, Brasil, Argentina, Francia, Colombia y Perú tienen en promedio entre 62 y 86 puntos de diferencia. Finlandia (el más igualitario de los países de la muestra en esta dimensión), EE. UU. e Israel son los que tienen menores diferencia de puntajes promedio por tamaño de las ciudades en las que se emplazan las escuelas de las y los estudiantes evaluados, en un rango que va de los 12 a los 39 puntos.

Tabla 31. Puntaje promedio en lectura según tamaño de ciudad por país

País	Puntaje prom.	Menos de 3000	Entre 3000 y 15 000	Entre 15 000 y aprox. 100 000	Entre 100 000 y aprox. 1 000 000	Más de 1 000 000	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	583	468	420	475	456	-107 pp
Argentina: Córdoba	427	384	430	421	421	443	58 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	361	373	423	414	409	48 pp
Argentina: Tucumán	389	335	346	404	412	409	73 pp
Argentina	402	329	386	412	404	423	93 pp
Brasil	413	354	384	406	426	444	89 pp
Chile	452	392	435	447	463	469	77 pp
Colombia	412	368	388	404	423	438	70 pp
Estados Unidos	505	482	496	514	512	502	19 pp
Finlandia	520	511	516	517	527	-	16 pp
Francia	493	424	473	503	508	505	81 pp
Israel	470	450	433	461	495	-	44 pp
México	420	366	400	422	434	453	86 pp
Perú	401	359	402	416	447	442	82 pp
Singapur	549	-	-	-	-	549	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Puede haber diferencias por redondeo. En el caso de CABA, el dato de "menos de 3000 habitantes" no es representativo, ya que significa el 1,4 % del total de la ciudad; tampoco hay información disponible de qué zonas o lugares son.

24 En los casos en que no está disponible dicho dato, se utilizó el de las ciudades de entre 100 000 y 1 millón de habitantes.

Tabla 32. Puntaje promedio en matemática según tamaño de ciudad por país

País	Puntaje prom.	Menos de 3000	Entre 3000 y 15 000	Entre 15 000 y aprox. 100 000	Entre 100 000 y aprox. 1 000 000	Más de 1 000 000	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	547	442	409	452	435	-112 pp
Argentina: Córdoba	400	363	399	400	396	411	48 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	357	354	394	394	391	33 pp
Argentina: Tucumán	389	326	333	377	385	386	60 pp
Argentina	379	321	366	385	383	403	82 pp
Brasil	384	333	360	377	393	412	78 pp
Chile	417	365	399	412	424	434	68 pp
Colombia	391	358	371	386	398	413	55 pp
Estados Unidos	478	457	466	489	483	478	25 pp
Finlandia	507	502	505	505	514	-	11 pp
Francia	495	438	482	504	504	507	66 pp
Israel	463	446	440	453	483	-	37 pp
México	409	367	394	413	420	430	62 pp
Perú	400	365	399	413	441	429	63 pp
Singapur	569	-	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Puede haber diferencias por redondeo. En el caso de CABA, el dato de "menos de 3000 habitantes" no es representativo, ya que significa el 1,4 % del total de la ciudad; tampoco hay información disponible de qué zonas o lugares son.

Tabla 33. Puntaje promedio en ciencias según tamaño de ciudad por país

País	Puntaje prom.	Menos de 3000	Entre 3000 y 15 000	Entre 15 000 y aprox. 100 000	Entre 100 000 y aprox. 1 000 000	Más de 1 000 000	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	579	469	429	481	460	-118 pp
Argentina: Córdoba	427	389	426	423	429	440	51 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	379	384	424	421	420	41 pp
Argentina: Tucumán	391	348	355	401	411	409	61 pp
Argentina	404	345	393	412	408	428	82 pp
Brasil	404	351	378	400	414	434	82 pp
Chile	444	396	423	438	453	455	59 pp
Colombia	413	377	392	405	420	436	59 pp
Estados Unidos	502	481	496	511	505	497	16 pp
Finlandia	522	514	519	517	522	-	7 pp
Francia	493	433	478	502	504	501	70 pp
Israel	462	447	439	454	482	-	35 pp
México	419	375	403	417	430	444	69 pp
Perú	404	372	406	413	446	446	74 pp
Singapur	551	-	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Puede haber diferencias por redondeo. En el caso de CABA, el dato de "menos de 3000 habitantes" no es representativo, ya que significa el 1,4 % del total de la ciudad; tampoco hay información disponible de qué zonas o lugares son.

Al considerar la proporción de estudiantes que no llegan al nivel mínimo de competencias (Tablas 34, 35 y 36), encontramos una distribución homóloga, con un mayor porcentaje de estudiantes que no llegan a este nivel en las ciudades más pequeñas. Argentina, sin embargo, se ubica en un perfil intermedio entre los países con mayores distancias, como Brasil, México y Perú con entre 33 y 39 puntos porcentuales de diferencia, cercana a países como Chile, Francia, Colombia o Israel, con entre 14 y 28 puntos porcentuales, y menores diferencias en EE. UU. y Finlandia (esta última, prácticamente sin diferencias porcentuales), con entre 0 y 4 puntos porcentuales de diferencia.

Para el caso de Argentina, en las ciudades de menos de 3000 habitantes, se ubican en los niveles más bajos de desempeños (inferiores al nivel dos establecido por PISA) el 81,8 % en lectura, el 90,3 % en matemática y el 79,8 % en ciencias, contra el 42,3 %, el 57,1 % y el 43,7 % de quienes viven en ciudades de más de 1 000 000 de habitantes. Una hipótesis a explorar sobre la fuerza de la desigualdad en los desempeños según el tamaño de las ciudades radica en considerar las limitaciones de los dispositivos estatales de acompañamiento al trabajo de enseñar en las ciudades más pequeñas. Por lo general, los equipos técnicos pedagógicos ministeriales se encuentran en grandes ciudades, con dificultades de acceso regular a escuelas que se encuentran en localidades más pequeñas. De ser así, estaríamos en presencia de desigualdades que surgen como consecuencia de la debilidad en las formas de acompañamiento a la enseñanza desde los propios Estados.

Tabla 34. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en lectura según tamaño de ciudad por país

País	Puntaje prom.	Menos de 3000	Entre 3000 y 15 000	Entre 15 000 y aprox. 100 000	Entre 100 000 y aprox. 1 000 000	Más de 1 000 000	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	0,0 %	15,0 %	42,1 %	20,1 %	30,3 %	30,3 pp
Argentina: Córdoba	427	63,4 %	38,2 %	45,1 %	45,1 %	34,9 %	-28,5 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	72,5 %	63,7 %	42,0 %	46,9 %	48,2 %	-24,3 pp
Argentina: Tucumán	389	79,1 %	77,4 %	52,5 %	47,8 %	49,0 %	-30,1 pp
Argentina	402	81,8 %	59,0 %	48,3 %	50,7 %	42,3 %	-39,5 pp
Brasil	413	76,1 %	60,4 %	51,7 %	45,1 %	39,6 %	-36,5 pp
Chile	452	53,8 %	37,6 %	32,7 %	26,5 %	25,8 %	-28 pp
Colombia	412	71,3 %	59,5 %	52,5 %	43,9 %	39,4 %	-31,9 pp
Estados Unidos	505	24,6 %	20,6 %	16,7 %	16,4 %	20,2 %	-4,4 pp
Finlandia	520	13,4 %	14,8 %	13,4 %	13,6 %	-	0,2 pp
Francia	493	43,8 %	25,7 %	17,1 %	15,6 %	25,2 %	-18,6 pp
Israel	470	39,3 %	46,6 %	33,6 %	22,8 %	-	-16,5 pp
México	420	76,4 %	54,5 %	41,8 %	36,7 %	30,3 %	-46,1 pp
Perú	401	73,0 %	54,0 %	45,3 %	33,6 %	38,0 %	-35 pp
Singapur	549	-	-	-	-	11,2 %	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 35. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en matemática según tamaño de ciudad por país

País	Puntaje prom.	Menos de 3000	Entre 3000 y 15 000	Entre 15 000 y aprox. 100 000	Entre 100 000 y aprox. 1 000 000	Más de 1 000 000	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	0,0 %	40,1 %	58,3 %	31,4 %	41,5 %	41,5 pp
Argentina: Córdoba	400	77,4 %	60,1 %	60,5 %	55,3 %	54,5 %	-22,9 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	86,5 %	83,2 %	63,4 %	60,9 %	65,6 %	-20,9 pp
Argentina: Tucumán	389	88,0 %	91,4 %	70,6 %	66,1 %	65,4 %	-22,6 pp
Argentina	379	90,3 %	75,1 %	67,0 %	67,0 %	57,1 %	-33,2 pp
Brasil	384	89,1 %	80,7 %	70,9 %	63,9 %	57,4 %	-31,7 pp
Chile	417	75,1 %	61,8 %	54,3 %	48,0 %	44,3 %	-30,8 pp
Colombia	391	80,9 %	73,4 %	66,6 %	61,3 %	55,5 %	-25,4 pp
Estados Unidos	478	32,7 %	30,3 %	23,2 %	25,2 %	28,0 %	-4,7 pp
Finlandia	507	15,6 %	15,0 %	15,4 %	14,8 %	-	-0,80 pp
Francia	495	40,5 %	24,8 %	17,2 %	18,3 %	25,3 %	-15,2 pp
Israel	463	40,1 %	43,1 %	38,1 %	27,1 %	-	-13 pp
México	409	78,6 %	62,4 %	52,7 %	49,9 %	45,6 %	-33 pp
Perú	400	77,0 %	61,2 %	53,3 %	40,4 %	49,1 %	-27,9 pp
Singapur	569	-	-	-	-	7,1 %	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 36. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en ciencias según tamaño de ciudad por país

País	Puntaje prom.	Menos de 3000	Entre 3000 y 15 000	Entre 15 000 y aprox. 100 000	Entre 100 000 y aprox. 1 000 000	Más de 1 000 000	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	0,0 %	21,0 %	38,7 %	14,2 %	29,6 %	8,6 pp
Argentina: Córdoba	427	56,0 %	44,2 %	44,7 %	41,7 %	38,0 %	-18 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	61,7 %	63,9 %	45,4 %	48,1 %	48,8 %	-12,9 pp
Argentina: Tucumán	391	81,2 %	78,6 %	54,5 %	49,6 %	50,2 %	-31 pp
Argentina	404	79,8 %	59,6 %	50,7 %	51,4 %	43,7 %	-36,1 pp
Brasil	404	81,6 %	67,2 %	56,4 %	50,8 %	43,2 %	-38,4 pp
Chile	444	55,5 %	44,0 %	36,8 %	30,5 %	29,4 %	-26,1 pp
Colombia	413	67,1 %	61,0 %	54,4 %	45,9 %	40,8 %	-26,3 pp
Estados Unidos	502	24,1 %	20,7 %	16,2 %	17,8 %	21,3 %	-2,8 pp
Finlandia	522	13,7 %	12,5 %	12,9 %	15,0 %	-	1,3 pp
Francia	493	37,7 %	24,1 %	17,4 %	16,4 %	23,5 %	-14,2 pp
Israel	462	39,2 %	44,2 %	35,2 %	26,0 %	-	-13,2 pp
México	419	73,9 %	54,1 %	46,5 %	39,5 %	34,5 %	-39,4 pp
Perú	404	71,7 %	52,9 %	48,9 %	34,1 %	34,4 %	-37,3 pp
Singapur	551	-	-	-	-	9,2 %	-

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Las escuelas con menos cantidad de estudiantes ¿tienen mejores desempeños educativos?

Junto al tamaño de las ciudades, seleccionamos como variable para analizar el tamaño de las escuelas, con el objetivo de conocer las variaciones en los desempeños que se producen. Su relevancia radica en que existe una fuerte creencia sobre las bondades de las instituciones con menores cantidades de estudiantes: en escuelas donde se atiende a poblaciones pequeñas o medianas, se encontrarían mejores condiciones para personalizar el acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes, y ello podría redundar en mejores desempeños escolares. Sin embargo, como veremos a continuación, las relaciones entre el tamaño de las escuelas y los desempeños escolares parecen poner en tensión este saber de sentido común que circula en el campo pedagógico. Una primera cuestión que surge de los datos de PISA 2018 (Tabla 37) es que Argentina se encuentra entre los tres países de la muestra con mayor proporción de estudiantes en escuelas pequeñas, junto a México y Perú (entre 28 y 37 % de escuelas con hasta 300 estudiantes), en contraposición a Francia, Colombia, EE. UU. y Singapur, que poseen entre 40 y 77 % de sus escuelas con más de 1000 estudiantes.

Tabla 37. Participación de tamaño de escuelas en función de la cantidad de estudiantes en las PISA

País	<= 150	151 - 300	301 - 500	501 - 1000	1001+
Arg.: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	4,8 %	21,8 %	23,1 %	29,6 %	20,7 %
Arg.: Córdoba	7,5 %	20,8 %	26,4 %	35,2 %	10,1 %
Arg.: Prov. de Buenos Aires	9,2 %	19,5 %	27,7 %	34,2 %	9,3 %
Arg.: Tucumán	8,0 %	21,4 %	24,5 %	30,5 %	15,7 %
Argentina	10,9 %	17,9 %	30,7 %	29,5 %	10,9 %
Brasil	2,0 %	9,7 %	15,3 %	43,8 %	29,1 %
Chile	0,9 %	5,6 %	14,3 %	42,8 %	36,4 %
Colombia	1,6 %	7,0 %	9,0 %	23,8 %	58,6 %
Estados Unidos	4,4 %	4,5 %	6,0 %	25,0 %	60,2 %
Finlandia	3,2 %	16,1 %	43,9 %	33,6 %	3,2 %
Francia	1,3 %	5,2 %	15,8 %	36,8 %	40,9 %
Israel	5,5 %	11,5 %	18,8 %	31,9 %	32,3 %
México	14,9 %	16,9 %	11,8 %	20,8 %	35,6 %
Perú	20,6 %	16,8 %	14,0 %	28,8 %	19,8 %
Singapur	-	1,1 %	2,5 %	18,7 %	77,8 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

En términos de desigualdad de desempeños medidos por puntajes, Argentina aparece nuevamente como un perfil intermedio, junto a México, Francia, Perú y Singapur, en un rango que va de 53 a 62 puntos promedio de diferencia entre las escuelas con menos cantidad de estudiantes y las escuelas con

mayor cantidad de estudiantes. Israel y Chile son los países con mayor desigualdad de resultados por tamaño de institución, con entre 84 y 125 puntos promedio de diferencia. Los países menos desiguales de la muestra son Brasil, EE. UU., Finlandia y Colombia, todos con menos de 34 puntos de diferencia por tamaño de la institución educativa. Este hallazgo en los datos de PISA implicaría que, con la excepción de Brasil, en el resto de los países y en todas las áreas evaluadas (Tablas 38, 39 y 40), los mejores desempeños se logran en las escuelas de mayor tamaño, que atienden poblaciones estudiantiles más numerosas²⁵.

¿Cómo explicar que en aquellas escuelas donde son más complejos los procesos de gestión escolar y atención personalizada se logren sistemáticamente, y en la mayoría de los países seleccionados, mejores desempeños estudiantiles? La fuerza de este interrogante marca futuras líneas de indagación que permitan revisar críticamente los marcos de creencia pedagógica de los que antes habláramos.

Tabla 38. Puntaje promedio en lectura según tamaño de escuela por país

País	Puntaje promedio	<= 150	151 - 300	301 - 500	501 - 1000	1001+	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	443	463	440	440	495	53
Argentina: Córdoba	427	376	432	435	430	448	71
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	383	399	418	416	422	39
Argentina: Tucumán	389	319	369	399	400	420	101
Argentina	402	360	391	405	407	424	64
Brasil	413	419	404	418	411	416	-3
Chile	452	342	408	421	455	477	135
Colombia	412	378	394	430	404	417	40
Estados Unidos	505	492	523	481	497	516	24
Finlandia	520	492	505	525	522	515	23
Francia	493	460	406	465	489	527	67
Israel	470	408	440	456	470	489	81
México	420	389	398	411	422	448	59
Perú	401	365	371	395	423	433	68
Singapur	549	-	501	502	505	562	62

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: En Singapur no hay escuelas de menos de 150 estudiantes en la muestra de PISA 2018.

²⁵ Son necesarias algunas aclaraciones. Singapur no cuenta con escuelas de menos de 150 estudiantes, por lo que el cálculo de diferencia toma como base el puntaje de las escuelas entre 151 y 300 estudiantes. Brasil y Francia, por su parte, sí cuentan con escuelas en la categoría de menor cantidad de estudiantes, pero los puntajes promedio más bajos se encuentran en la segunda categoría de tamaño de las instituciones (entre 151 y 300 estudiantes). En el caso de Brasil, la variación de la diferencia por tomar esta categoría en el cálculo hubiese sido entre 14 y 16 puntos, dependiendo del área, por lo que su perfil no se hubiese modificado de manera sustancial. Pero, en el caso de Francia, la variación hubiese sido entre 36 y 53 puntos promedio, dependiendo del área evaluada, por lo que su perfil se hubiese ubicado entre los más desiguales de la muestra en relación con el tamaño de las instituciones educativas.

Tabla 39. Puntaje promedio en matemática según tamaño de escuela por país

País	Puntaje promedio	<= 150	151 - 300	301 - 500	501 - 1000	1001+	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	427	444	416	418	475	48
Argentina: Córdoba	400	358	401	400	407	423	65
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	363	380	396	392	390	26
Argentina: Tucumán	389	315	350	376	376	388	73
Argentina	379	346	375	383	383	395	48
Brasil	384	395	380	387	381	384	-11
Chile	417	316	382	387	418	439	123
Colombia	391	357	381	407	385	395	38
Estados Unidos	478	467	484	453	472	488	20
Finlandia	507	488	499	512	508	511	23
Francia	495	468	432	469	494	524	56
Israel	463	396	435	451	464	482	86
México	409	379	392	401	411	431	52
Perú	400	369	379	393	417	426	57
Singapur	569	-	514	525	532	577	64

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: En Singapur no hay escuelas de menos de 150 estudiantes en la muestra de PISA 2018.

Tabla 40. Puntaje promedio en ciencias según tamaño de escuela por país

País	Puntaje promedio	<= 150	151 - 300	301 - 500	501 - 1000	1001+	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	450	463	445	443	500	50
Argentina: Córdoba	427	384	427	431	432	447	64
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	395	411	422	419	419	24
Argentina: Tucumán	391	335	373	404	399	411	75
Argentina	404	374	401	408	410	418	45
Brasil	404	413	396	411	402	407	-5
Chile	444	348	403	416	444	463	116
Colombia	413	394	399	433	405	416	22
Estados Unidos	502	488	511	479	497	511	23
Finlandia	522	502	508	524	518	524	22
Francia	493	466	418	466	491	524	58
Israel	462	395	433	453	465	482	87
México	419	391	398	409	422	441	50
Perú	404	375	383	397	423	432	57
Singapur	551	-	500	508	513	561	61

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: En Singapur no hay escuelas de menos de 150 estudiantes en la muestra de PISA 2018.

El cuadro de situación es muy similar al considerar las diferencias de desempeño en relación con la proporción de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo de competencias establecido por PISA (Tablas 41, 42 y 43): Argentina se define como un perfil intermedio de brechas entre los sistemas educativos con mayor y menor diferencia de desempeños según el tamaño de las escuelas.

Tabla 41. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en lectura según tamaño de escuela por país

País	Puntaje promedio	<= 150	151 - 300	301 - 500	501 - 1000	1001+	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	40,6 %	26,6 %	34,6 %	38,5 %	14,9 %	-25,7 pp
Argentina: Córdoba	427	66,3 %	42,1 %	37,3 %	39,5 %	32,7 %	-33,6 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	59,5 %	53,0 %	46,2 %	44,5 %	43,5 %	-16 pp
Argentina: Tucumán	389	88,0 %	66,7 %	53,2 %	52,4 %	44,2 %	-43,8 pp
Argentina	402	68,6 %	57,0 %	49,8 %	49,8 %	43,8 %	-24,8 pp
Brasil	413	50,9 %	53,7 %	47,3 %	50,8 %	49,4 %	-1,5 pp
Chile	452	71,1 %	50,2 %	42,6 %	30,5 %	21,5 %	-49,6 pp
Colombia	412	68,5 %	55,7 %	45,1 %	52,9 %	47,2 %	-21,3 pp
Estados Unidos	505	23,7 %	14,6 %	23,5 %	20,7 %	16,0 %	-7,7 pp
Finlandia	520	27,0 %	16,4 %	12,3 %	13,1 %	16,0 %	-11 pp
Francia	493	24,1 %	50,6 %	31,6 %	22,5 %	8,6 %	-15,5 pp
Israel	470	51,2 %	40,7 %	36,7 %	32,4 %	24,3 %	-26,9 pp
México	420	64,0 %	57,6 %	48,9 %	43,2 %	30,6 %	-33,4 pp
Perú	401	69,9 %	67,7 %	57,9 %	43,6 %	38,3 %	-31,6 pp
Singapur	549	-	41,3 %	18,8 %	20,3 %	8,5 %	-32,8 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: En Singapur no hay escuelas de menos de 150 estudiantes en la muestra de PISA 2018.

Tabla 42. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en matemática según tamaño de escuela por país

País	Puntaje promedio	<= 150	151 - 300	301 - 500	501 - 1000	1001+	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	43,9 %	38,3 %	50,2 %	50,6 %	22,2 %	-21,7 pp
Argentina: Córdoba	400	81,0 %	60,6 %	58,0 %	56,8 %	48,1 %	-32,9 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	77,8 %	69,6 %	59,8 %	63,3 %	69,4 %	-8,40 pp
Argentina: Tucumán	389	92,5 %	80,5 %	69,0 %	72,6 %	65,6 %	-26,9 pp
Argentina	379	79,9 %	71,1 %	66,0 %	67,8 %	63,8 %	-16,1 pp
Brasil	384	63,7 %	68,0 %	65,3 %	70,7 %	68,6 %	4,9 pp
Chile	417	81,0 %	68,9 %	66,7 %	52,1 %	41,1 %	-39,9 pp
Colombia	391	79,6 %	69,4 %	57,3 %	67,2 %	63,3 %	-16,3 pp
Estados Unidos	478	29,1 %	22,2 %	35,8 %	28,7 %	23,7 %	-5,4 pp
Finlandia	507	27,0 %	17,0 %	13,5 %	14,9 %	17,2 %	-9,8 pp
Francia	495	23,9 %	41,1 %	33,2 %	23,9 %	8,2 %	-15,7 pp
Israel	463	57,2 %	45,2 %	38,9 %	33,4 %	27,6 %	-29,6 pp
México	409	71,0 %	64,4 %	59,3 %	54,7 %	44,6 %	-26,4 pp
Perú	400	74,5 %	71,4 %	63,0 %	52,6 %	47,5 %	-27 pp
Singapur	569	-	30,1 %	12,6 %	13,3 %	5,3 %	-24,8 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: En Singapur no hay escuelas de menos de 150 estudiantes en la muestra de PISA 2018.

Tabla 43. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en ciencias según tamaño de escuela por país

País	Puntaje promedio	<= 150	151 - 300	301 - 500	501 - 1000	1001+	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	33,7 %	27,5 %	34,7 %	37,8 %	14,0 %	-19,7 pp
Argentina: Córdoba	427	62,5 %	45,7 %	42,1 %	39,9 %	30,4 %	-32,1 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	57,3 %	53,4 %	45,8 %	48,9 %	48,2 %	-9,1 pp
Argentina: Tucumán	391	87,5 %	68,3 %	53,5 %	54,3 %	52,1 %	-35,4 pp
Argentina	404	65,8 %	57,3 %	50,8 %	51,9 %	49,0 %	-16,8 pp
Brasil	404	60,1 %	59,8 %	51,8 %	56,2 %	54,0 %	-6,09 pp
Chile	444	79,4 %	56,3 %	47,5 %	33,0 %	25,8 %	-53,6 pp
Colombia	413	58,7 %	58,2 %	41,2 %	55,0 %	48,6 %	-10,1 pp
Estados Unidos	502	25,2 %	13,2 %	26,3 %	19,3 %	17,0 %	-8,2 pp
Finlandia	522	19,3 %	14,9 %	12,6 %	13,5 %	14,7 %	-4,6 pp
Francia	493	20,8 %	47,3 %	31,5 %	22,4 %	8,3 %	-12,5 pp
Israel	462	56,1 %	40,9 %	38,1 %	33,0 %	26,3 %	-29,8 pp
México	419	63,8 %	60,2 %	50,3 %	44,4 %	34,4 %	-29,4 pp
Perú	404	69,6 %	66,0 %	57,5 %	44,7 %	40,5 %	-29,1 pp
Singapur	551		28,9 %	15,5 %	16,6 %	7,0 %	-21,9 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: En Singapur no hay escuelas de menos de 150 estudiantes en la muestra de PISA 2018.

La disponibilidad de dispositivos digitales en la escuela y los desempeños educativos

Los datos de las evaluaciones PISA incluyen una variable orientada a identificar los recursos disponibles en las instituciones escolares, a partir de una pregunta del cuestionario en la que se consulta a las y los directivos de las instituciones escolares el grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “La cantidad de dispositivos digitales para la instrucción es suficiente en la escuela”. Aunque consideramos que las respuestas poseen un grado de confiabilidad crítico —por apelar a una interpretación subjetiva en un doble sentido: lo que les parece a quienes responden y el grado de pertinencia de su respuesta con respecto al criterio pedagógico en el cual se asienta la provisión de dispositivos digitales (modelo uno a uno vs. entrega de dispositivos por aula u otros criterios)—, hemos optado por incluirla en este estudio porque posibilita aproximarnos a las relaciones entre (representaciones sobre la) suficiencia de dispositivos digitales y los desempeños escolares. En este marco, una primera cuestión que surge del análisis de los datos (Tabla 44) es que Argentina está entre los países con menos porcentaje de acuerdo con la afirmación, junto a Brasil, Perú y México (entre 23 y 34 %). En el extremo opuesto, se ubican Francia, EE. UU. y Singapur, con más del 70 % de acuerdo.

Argentina se encuentra también entre los países con mayor diferencia de puntaje promedio ponderado²⁶ de desempeño estudiantil entre estudiantes que asisten a escuelas cuyos directivos acuerdan y no acuerdan con esta afirmación (43 puntos de diferencia promedio), solo superada por Brasil (65 puntos de diferencia promedio) (Tablas 45, 46 y 47). EE. UU., Israel y Chile presentan diferencias bajas, entre 10 y 15 puntos promedio, mientras que Francia, Singapur y Finlandia logran diferencias promedio por debajo de los 7 puntos.

²⁶ Se trata de un promedio ponderado, es decir, para calcular el puntaje promedio, se toma en cuenta la participación o peso relativo de “desacuerdo o muy desacuerdo” y, por otro lado, se toma la participación de “acuerdo y muy acuerdo” para sacar ambos promedios.

Tabla 44. Participación de estudiantes en función de opiniones sobre la suficiencia de dispositivos digitales en la escuela en las PISA

País	Muy desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Argentina: Ciudad Autónoma de Bs. As	26,7 %	38,5 %	28,5 %	6,3 %
Argentina: Córdoba	39,6 %	37,2 %	17,8 %	5,3 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	44,7 %	23,2 %	24,4 %	7,7 %
Argentina: Tucumán	43,1 %	36,6 %	12,8 %	7,6 %
Argentina	39,7 %	37,0 %	19,4 %	3,9 %
Brasil	37,4 %	39,6 %	16,9 %	6,2 %
Chile	8,1 %	36,3 %	38,1 %	17,5 %
Colombia	19,9 %	43,4 %	25,3 %	11,4 %
Estados Unidos	2,7 %	19,0 %	38,3 %	40,0 %
Finlandia	11,4 %	49,0 %	27,4 %	12,2 %
Francia	5,1 %	25,0 %	51,8 %	18,2 %
Israel	20,0 %	41,2 %	29,7 %	9,1 %
México	30,1 %	36,2 %	24,0 %	9,7 %
Perú	29,5 %	39,4 %	23,7 %	7,3 %
Singapur	0,0 %	6,3 %	41,3 %	52,5 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 45. Puntaje promedio ponderado de estudiantes en lectura en función de opiniones de directores sobre la suficiencia de dispositivos digitales en la escuela por país

País	Desacuerdo o muy desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Diferencia
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	447	472	26
Argentina: Córdoba	421	452	31
Argentina: Prov. de Buenos Aires	392	454	61
Argentina: Tucumán	385	412	27
Argentina	391	435	44
Brasil	398	464	66
Chile	449	460	11
Colombia	404	427	23
Estados Unidos	497	510	13
Finlandia	518	522	5
Francia	489	498	9
Israel	463	479	16
México	409	446	38
Perú	386	433	48
Singapur	549	550	1

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 46. Puntaje promedio ponderado en matemática en función de opiniones de directores sobre la suficiencia de dispositivos digitales en la escuela por país

País	Desacuerdo o muy desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Diferencia
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	424	455	30
Argentina: Córdoba	396	418	23
Argentina: Prov. de Buenos Aires	372	424	53
Argentina: Tucumán	363	387	24
Argentina	370	410	40
Brasil	368	432	63
Chile	414	423	9
Colombia	385	403	18
Estados Unidos	467	484	17
Finlandia	506	510	3
Francia	494	500	6
Israel	457	471	15
México	399	429	31
Perú	387	428	41
Singapur	562	568	5

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 47. Puntaje promedio ponderado en ciencias en función de opiniones de directores sobre la suficiencia de dispositivos digitales en la escuela por país

País	Desacuerdo o muy desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Diferencia
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	451	478	28
Argentina: Córdoba	422	446	24
Argentina: Prov. de Buenos Aires	401	453	52
Argentina: Tucumán	386	413	27
Argentina	409	454	45
Brasil	389	455	66
Chile	440	449	9
Colombia	406	425	20
Estados Unidos	497	505	8
Finlandia	518	521	4
Francia	492	497	5
Israel	457	472	15
México	409	438	29
Perú	393	430	37
Singapur	548	550	2

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Al considerar el porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo establecido por PISA (Tablas 48, 49 y 50), se aprecia que Argentina presenta una posición homóloga: se encuentra entre las más desiguales, junto a Perú y Brasil, con entre 23 y 30 puntos porcentuales de diferencia entre estudiantes que asistían a escuelas cuyos directivos acordaban y quienes asistían a escuelas cuyos direc-

tivos no acordaban con la afirmación de suficiencia de dispositivos digitales para la instrucción en la escuela. México y Colombia presentan diferencias promedio menores, entre 11 y 18 puntos porcentuales, mientras que el resto de los países presenta todas diferencias promedio por debajo de los 7 puntos porcentuales (Chile incluido).

Tabla 48. Porcentaje promedio ponderado de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en lectura en función de opiniones de directores sobre la suficiencia de dispositivos digitales en la escuela por país

País	Desacuerdo o muy desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Diferencia
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	33,1 %	25,2 %	-7,8 pp
Argentina: Córdoba	45,3 %	27,2 %	-18,1 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	55,8 %	29,7 %	-26,1 pp
Argentina: Tucumán	59,3 %	50,6 %	-8,7 pp
Argentina	57,1 %	36,6 %	-20,4 pp
Brasil	55,9 %	30,9 %	-24,9 pp
Chile	33,1 %	27,6 %	-5,4 pp
Colombia	53,2 %	43,3 %	-9,8 pp
Estados Unidos	21,3 %	17,3 %	-4,0 pp
Finlandia	13,2 %	14,7 %	1,4 pp
Francia	22,0 %	19,0 %	-3,0 pp
Israel	34,1 %	27,7 %	-6,3 pp
México	50,5 %	33,5 %	-17,0 pp
Perú	60,4 %	40,0 %	-20,4 pp
Singapur	7,6 %	11,5 %	3,9 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 49. Porcentaje promedio ponderado de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en matemática en función de opiniones de directores sobre la suficiencia de dispositivos digitales en la escuela por país

País	Desacuerdo o muy desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Diferencia
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	46,6 %	32,9 %	-13,6 pp
Argentina: Córdoba	61,6 %	51,4 %	-10,2 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	74,5 %	46,5 %	-28,0 pp
Argentina: Tucumán	76,4 %	64,7 %	-11,7 pp
Argentina	73,4 %	53,1 %	-20,3 pp
Brasil	75,6 %	46,2 %	-29,3 pp
Chile	53,4 %	49,3 %	-4,0 pp
Colombia	67,7 %	59,2 %	-8,5 pp
Estados Unidos	31,8 %	24,5 %	-7,2 pp
Finlandia	15,0 %	15,2 %	0,2 pp
Francia	21,6 %	19,3 %	-2,2 pp
Israel	37,0 %	30,7 %	-6,2 pp
México	61,2 %	45,0 %	-16,1 pp
Perú	66,6 %	47,2 %	-19,4 pp
Singapur	4,3 %	7,3 %	3,0 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Tabla 50. Porcentaje promedio ponderado de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en ciencias en función de opiniones de directores sobre la suficiencia de dispositivos digitales en la escuela por país

País	Desacuerdo o muy desacuerdo	De acuerdo y muy de acuerdo	Diferencia
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	33,1 %	23,1 %	-9,9 pp
Argentina: Córdoba	45,8 %	33,3 %	-12,5 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	56,7 %	32,9 %	-23,8 pp
Argentina: Tucumán	61,5 %	50,9 %	-10,6 pp
Argentina	57,8 %	39,2 %	-18,5 pp
Brasil	61,7 %	33,6 %	-28,1 pp
Chile	36,6 %	32,1 %	-4,5 pp
Colombia	53,6 %	45,3 %	-8,2 pp
Estados Unidos	21,0 %	17,9 %	-3,1 pp
Finlandia	13,2 %	14,0 %	0,7 pp
Francia	20,2 %	19,3 %	-0,8 pp
Israel	35,9 %	28,6 %	-7,2 pp
México	52,3 %	36,9 %	-15,4 pp
Perú	60,7 %	40,2 %	-20,4 pp
Singapur	5,3 %	9,4 %	4,1 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

¿Faltar a clases afecta el desempeño escolar?

Los datos relevados a partir de las evaluaciones PISA posibilitan conocer las variaciones en los desempeños escolares en función de la asistencia a clases y el ausentismo estudiantil. En esta investigación, optamos por considerar una variable que ha sido incluida en anteriores informes de PISA, denominada “saltarse clases” (no días o jornadas enteras, sino materias o módulos).

Una primera cuestión que observamos (Tabla 51) es que Argentina es el país con menos “asistencia perfecta” entre todos los países incluidos en este estudio y posee un porcentaje de estudiantes que nunca se saltaron clases que es la mitad del porcentaje en Chile, Estados Unidos, Finlandia o Singapur para esta modalidad. Durante 2020, la continuidad pedagógica emergió como un problema de relevancia en la medida en que se presenta como la contracara crítica de los procesos de inclusión educativa desplegados durante los últimos 20 años. Si Argentina se ha caracterizado por un crecimiento —con diferentes velocidades, pero constante— de la matrícula de nivel secundario durante los últimos 20 años, a la vez que por una disminución de las tasas de sobreedad (Gutierrez et al., 2020; Kessler y Assusa, 2020), parece haberlo hecho a costa de cierta irregularidad en la asistencia de sus estudiantes a la escuela secundaria²⁷. Paradojalmente, se observa que el incremento de la matrícula

²⁷ En las últimas décadas, se han implementado diferentes programas nacionales y provinciales orientados a generar condiciones de escolarización que posibiliten culminar sus estudios secundarios a todas y todos las y los jóvenes. Entre ellos, se destacan el Programa Todas y Todos a Estudiar, el Plan FinEs, los Grados de Aceleración en Ciudad de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en la Provincia de Córdoba.

sería simultáneo al de la discontinuidad pedagógica, es decir, a la ausencia de asistencia regular a clases de las y los estudiantes, ya sea por inasistencia o por llegada tarde a clases. De este modo, se afecta la continuidad del trabajo pedagógico. Frente a esta situación, desde hace algunos años en Argentina se despliega un intenso trabajo sobre el “oficio de alumno”, entendiendo por ello al conjunto de saberes y disposiciones institucionales, sociales y académicas necesarias para sostenerse en la escolaridad con aprendizajes de calidad. Claramente es esta una dimensión de los procesos de escolarización que precisa continuar siendo objeto de trabajo pedagógico.

Tabla 51. Participación de cantidad de veces que los estudiantes saltean clases en las PISA

País	Nunca	Una o dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco o más veces
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	58,9 %	28,4 %	6,8 %	5,9 %
Argentina: Córdoba	51,5 %	32,9 %	8,2 %	7,3 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	39,9 %	40,4 %	11,4 %	8,3 %
Argentina: Tucumán	38,7 %	40,3 %	12,2 %	8,8 %
Argentina	43,9 %	38,1 %	10,2 %	7,7 %
Brasil	49,5 %	36,7 %	8,5 %	5,4 %
Chile	81,1 %	13,4 %	3,4 %	2,2 %
Colombia	56,1 %	35,4 %	6,0 %	2,4 %
Estados Unidos	81,2 %	14,6 %	2,5 %	1,7 %
Finlandia	80,1 %	16,0 %	2,3 %	1,7 %
Francia	70,5 %	19,7 %	5,1 %	4,7 %
Israel	55,0 %	29,6 %	9,0 %	6,4 %
México	71,3 %	23,2 %	4,4 %	1,1 %
Perú	53,7 %	36,8 %	6,5 %	3,0 %
Singapur	88,3 %	9,4 %	1,4 %	1,0 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Para el caso de Argentina, la diferencia de desempeño entre quienes no han faltado nunca y quienes lo hicieron tres veces o más es de 60 puntos promedio (Tablas 52, 53 y 54). En este sentido, Argentina se ubica en un perfil medio, similar al de Brasil y EE. UU., los tres con entre 59 y 67 puntos promedio de diferencia, mientras que en el caso de Chile, México, Perú, Israel y Colombia presentan diferencias menores, entre 19 y 43 puntos promedio, y en Francia, Finlandia y Singapur presentan las mayores diferencias promedio, superiores a los 71 puntos. La regularidad en la asistencia a clases actúa como un predictor de mejores desempeños escolares, particularmente en los sistemas con más alto desempeño.

Tabla 52. Puntaje promedio en lectura según cantidad de veces que los estudiantes saltean clases por país

País	Puntaje promedio	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	471	457	412	58
Argentina: Córdoba	427	464	423	382	81
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	448	408	378	70
Argentina: Tucumán	389	425	387	358	67
Argentina	402	435	400	370	65
Brasil	413	448	411	382	66
Chile	452	464	435	411	53
Colombia	412	433	415	406	27
Estados Unidos	505	513	499	438	76
Finlandia	520	534	499	448	86
Francia	493	515	477	437	79
Israel	470	498	483	461	37
México	420	442	418	399	43
Perú	401	449	421	414	35
Singapur	549	558	500	478	80

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Puede haber diferencias por redondeo. El puntaje "tres veces o más" es un promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Tabla 53. Puntaje promedio en matemática según cantidad de veces que los estudiantes saltean clases por país

País	Puntaje promedio	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	448	435	413	35
Argentina: Córdoba	400	429	399	372	57
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	420	385	358	62
Argentina: Tucumán	389	395	363	349	46
Argentina	379	410	377	355	55
Brasil	384	414	375	360	53
Chile	417	424	408	397	28
Colombia	391	409	394	396	12
Estados Unidos	478	484	471	422	62
Finlandia	507	518	488	465	53
Francia	495	512	483	444	68
Israel	463	484	472	460	24
México	409	424	404	394	30
Perú	400	441	416	410	32
Singapur	569	573	521	500	73

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Puede haber diferencias por redondeo. El puntaje "tres veces o más" es un promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Tabla 54. Puntaje promedio en ciencias según cantidad de veces que los estudiantes saltean clases por país

País	Puntaje promedio	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	472	462	431	41
Argentina: Córdoba	427	461	422	388	72
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	450	411	386	65
Argentina: Tucumán	391	424	385	366	58
Argentina	404	438	402	378	60
Brasil	404	437	401	380	57
Chile	444	450	430	402	48
Colombia	413	432	414	416	16
Estados Unidos	502	509	493	447	62
Finlandia	522	533	492	448	84
Francia	493	513	478	446	67
Israel	462	487	475	453	34
México	419	435	416	395	41
Perú	404	446	418	413	32
Singapur	551	556	506	482	75

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: Puede haber diferencias por redondeo. El puntaje "tres veces o más" es un promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

En relación con la proporción de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo establecido por PISA (Tablas 55, 56 y 57), encontramos que Argentina presenta la mayor distancia entre quienes no saltearon nunca una clase y quienes lo hicieron 3 veces o más: estos últimos poseen en promedio 29 puntos porcentuales más de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo que los primeros. El carácter crítico de este aspecto queda reflejado en los elevados porcentajes de estudiantes que se encuentran por debajo del nivel 2 en las diferentes áreas evaluadas entre quienes saltearon más cantidad de clases: en lectura el 67,9 %, en matemática el 80,4 % y en ciencias el 66,4 %. Se observa así que, en sistemas educativos con desempeños promedios más bajos, menor es la desigualdad de desempeños que produce la inasistencia a clases, y viceversa, donde los desempeños promedios son más altos, la inasistencia a clases produce mayor desigualdad. En el extremo opuesto, se encuentran Israel y Perú: por un lado, poseen entre 13 y 22 puntos porcentuales promedio de diferencia entre quienes nunca faltaron y quienes lo hicieron entre tres o más veces; por otro lado, quienes faltaron tres o más veces poseen una proporción mucho menor de estudiantes con desempeños por debajo del nivel 2 que la que presenta el sistema argentino: entre 36 y 38 % en Israel y entre 51 y 54 % en Perú.

Tabla 55. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en lectura según cantidad de veces que los estudiantes saltean clases por país

País	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	22,9 %	30,5 %	51,0 %	-28,1 pp
Argentina: Córdoba	23,4 %	44,8 %	62,9 %	-39,5 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	29,9 %	50,6 %	64,4 %	-34,4 pp
Argentina: Tucumán	42,8 %	58,3 %	69,1 %	-26,3 pp
Argentina	35,5 %	54,2 %	67,9 %	-32,3 pp
Brasil	34,8 %	51,6 %	62,6 %	-27,8 pp
Chile	26,8 %	38,1 %	50,1 %	-23,3 pp
Colombia	39,8 %	50,0 %	53,3 %	-13,5 pp
Estados Unidos	15,6 %	23,4 %	37,5 %	-21,9 pp
Finlandia	9,9 %	18,4 %	34,6 %	-24,7 pp
Francia	14,1 %	24,2 %	38,2 %	-24,0 pp
Israel	21,6 %	27,3 %	36,2 %	-14,5 pp
México	35,5 %	46,5 %	54,6 %	-19,0 pp
Perú	31,4 %	46,6 %	52,8 %	-21,4 pp
Singapur	9,2 %	24,2 %	31,3 %	-22,0 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: El porcentaje "tres veces o más" es un porcentaje promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Tabla 56. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en matemática según cantidad de veces que los estudiantes saltean clases por país

País	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	35,6 %	40,2 %	55,7 %	-20,0 pp
Argentina: Córdoba	44,6 %	60,8 %	72,9 %	-28,2 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	50,4 %	66,3 %	78,1 %	-27,7 pp
Argentina: Tucumán	58,6 %	79,0 %	83,0 %	-24,4 pp
Argentina	54,5 %	69,7 %	80,4 %	-25,8 pp
Brasil	54,4 %	73,1 %	77,4 %	-22,9 pp
Chile	48,7 %	57,3 %	60,2 %	-11,4 pp
Colombia	56,3 %	63,5 %	62,1 %	-5,84 pp
Estados Unidos	23,7 %	32,3 %	49,4 %	-25,7 pp
Finlandia	11,9 %	18,3 %	29,5 %	-17,5 pp
Francia	15,5 %	24,4 %	39,1 %	-23,5 pp
Israel	25,7 %	31,3 %	37,0 %	-11,2 pp
México	48,7 %	57,6 %	62,1 %	-13,4 pp
Perú	39,3 %	53,9 %	53,7 %	-14,4 pp
Singapur	5,5 %	19,3 %	22,0 %	-16,4 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: El porcentaje "tres veces o más" es un porcentaje promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Tabla 57. Porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel mínimo (2) en ciencias según cantidad de veces que los estudiantes saltean clases por país

País	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif. (pp)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	23,3 %	28,4 %	44,8 %	-21,5 pp
Argentina: Córdoba	26,3 %	44,6 %	64,2 %	-37,8 pp
Argentina: Prov. de Buenos Aires	31,5 %	52,6 %	62,4 %	-30,8 pp
Argentina: Tucumán	42,2 %	63,1 %	73,1 %	-30,9 pp
Argentina	38,0 %	55,6 %	66,4 %	-28,4 pp
Brasil	39,8 %	57,7 %	65,8 %	-25,9 pp
Chile	32,7 %	42,1 %	59,0 %	-26,3 pp
Colombia	39,9 %	49,6 %	48,9 %	-9,02 pp
Estados Unidos	16,0 %	23,8 %	32,9 %	-16,9 pp
Finlandia	9,6 %	20,9 %	32,9 %	-23,2 pp
Francia	14,4 %	23,0 %	34,9 %	-20,5 pp
Israel	23,7 %	28,4 %	37,2 %	-13,5 pp
México	38,3 %	48,7 %	59,5 %	-21,1 pp
Perú	31,7 %	45,4 %	51,5 %	-19,7 pp
Singapur	7,3 %	20,9 %	27,6 %	-20,2 pp

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: El porcentaje "tres veces o más" es un porcentaje promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

De los datos analizados se desprende que, en países como Francia, Finlandia o Singapur, la proporción de estudiantes que saltan clases 3 o más veces es menor a 38 % (cuando en países como Brasil o Argentina esta proporción supera el 60 % del estudiantado). En este sentido, es necesario ser cuidadosos al momento de plantear interpretaciones sobre estas distancias: probablemente, en los países con mayores diferencias promedio, el "saltarse clase" sintetice una serie de condiciones y dinámicas mucho más amplias de precariedad e interrupción de las trayectorias estudiantiles que en países como Argentina, en los cuales esta práctica es mucho más difundida. Por otra parte, esta distribución plantea una serie de interrogantes acerca del trabajo en clase y la diferencia cualitativa que plantea la presencia y el tipo de presencia en el proceso de aprendizaje. Luego retomaremos estas cuestiones en relación con la información disponible sobre el trabajo de enseñanza y las prácticas pedagógicas.

¿Llegar tarde a clase afecta el desempeño escolar?

En relación con las llegadas tarde a clase (Tabla 58), Argentina se ubica nuevamente en un perfil intermedio, con la mitad de su estudiantado sin haber llegado tarde ni una vez en las dos semanas de referencia del cuestionario, en un rango de 10 puntos porcentuales de diferencia con México, Colombia, Finlandia, Brasil y EE. UU. (este último con 57 %). Singapur es el país de la muestra con menos porcentaje de llegadas tarde (63 % de los estudiantes encuestados nunca llegaron tarde) y Chile el que más llegadas tarde presenta (apenas el 32 % de los estudiantes encuestados nunca llegaron tarde).

Tabla 58. Participación de cantidad de veces que las y los estudiantes llegan tarde a clases en las PISA

País	Nunca	Una o dos veces	Tres o cuatro veces	Cinco o más veces
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	52,1 %	27,4 %	11,5 %	9,0 %
Argentina: Córdoba	46,0 %	30,9 %	11,9 %	11,1 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	48,6 %	27,8 %	10,4 %	13,1 %
Argentina: Tucumán	37,8 %	30,3 %	13,7 %	18,2 %
Argentina	47,4 %	28,7 %	10,9 %	12,9 %
Brasil	56,0 %	29,6 %	8,2 %	6,2 %
Chile	31,6 %	35,1 %	14,8 %	18,6 %
Colombia	54,9 %	33,4 %	8,0 %	3,7 %
Estados Unidos	56,7 %	30,3 %	7,8 %	5,3 %
Finlandia	55,4 %	31,3 %	8,3 %	5,0 %
Francia	43,0 %	31,9 %	12,1 %	13,0 %
Israel	38,9 %	32,5 %	15,3 %	13,3 %
México	53,0 %	34,1 %	9,4 %	3,5 %
Perú	37,7 %	38,1 %	13,7 %	10,4 %
Singapur	62,6 %	26,0 %	6,0 %	5,4 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

En referencia a la relación entre desempeños y puntajes promedios por área (Tablas 59, 60 y 61), Argentina se ubica entre los 4 países con menor diferencia entre aquellos que nunca llegaron tarde y aquellos que llegaron tarde 3 o más veces durante las dos semanas de referencia de la encuesta. Colombia, México y Perú tienen diferencias promedio por debajo de los 20 puntos promedio. En el extremo opuesto, Francia, EE. UU. y Singapur presentan distancias de entre 66 y 70 puntos promedio a favor de quienes no llegaron nunca tarde según la encuesta.

Mientras que saltarse clases se transforma en un factor que produce mayor desigualdad en países con desempeños más bajos, la llegada tarde a clases interrumpe la linealidad de esta relación, produciendo escasas desigualdades en países con desempeños más bajos. En cambio, estas diferencias se vuelven mayores en aquellos países que poseen niveles de desempeño promedio más elevados. De aquí se deduce que la discontinuidad pedagógica (que involucra tanto la asistencia, como la puntualidad), en lo relativo a quienes faltan o llegan tarde a clases, produce efectos adversos en los desempeños escolares. Por ello, es preciso avanzar en estudios que permitan caracterizar los sectores estudiantiles que poseen mayor discontinuidad pedagógica, así como conocer los modelos de práctica pedagógica desarrollados en los diferentes sistemas educativos y sus incidencias en los desempeños escolares. Ambas cuestiones permitirán comprender mejor los efectos de la continuidad pedagógica en los desempeños estudiantiles.

Tabla 59. Puntaje promedio en lectura según cantidad de veces que las y los estudiantes llegan tarde a clases por país

País	Puntaje promedio	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	473	449	436	37
Argentina: Córdoba	427	457	436	405	52
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	425	420	408	17
Argentina: Tucumán	389	406	403	381	25
Argentina	402	420	411	397	24
Brasil	413	438	421	387	51
Chile	452	475	456	440	35
Colombia	412	431	421	405	26
Estados Unidos	505	526	497	451	75
Finlandia	520	540	511	489	51
Francia	493	527	501	455	72
Israel	470	501	491	467	34
México	420	442	428	418	24
Perú	401	439	434	430	9
Singapur	549	568	534	492	76

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: El puntaje "tres veces o más" es un promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Tabla 60. Puntaje promedio en matemática según cantidad de veces que las y los estudiantes llegan tarde a clases por país

País	Puntaje promedio	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	434	450	432	421	29
Argentina: Córdoba	400	423	411	386	37
Argentina: Prov. de Buenos Aires	387	399	400	381	17
Argentina: Tucumán	389	379	381	362	17
Argentina	379	396	390	374	22
Brasil	384	404	385	365	39
Chile	417	436	419	407	28
Colombia	391	408	398	391	16
Estados Unidos	478	495	471	432	62
Finlandia	507	520	504	491	29
Francia	495	522	501	461	61
Israel	463	490	475	461	29
México	409	425	411	407	17
Perú	400	431	430	423	7
Singapur	569	583	551	514	68

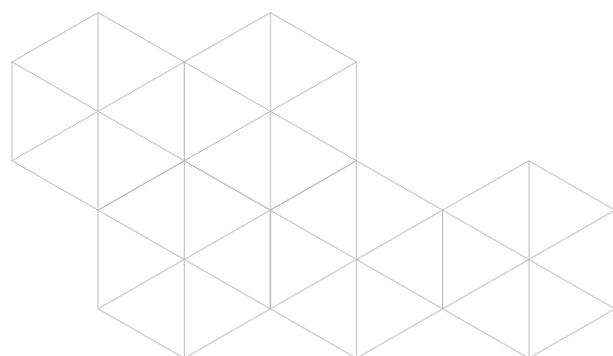
Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: El puntaje "tres veces o más" es un promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Tabla 61. Puntaje promedio en ciencias según cantidad de veces que las y los estudiantes llegan tarde a clases por país

País	Puntaje promedio	Nunca	Una o dos veces	Tres o más veces	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	455	473	458	447	26
Argentina: Córdoba	427	453	436	410	43
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	430	421	411	19
Argentina: Tucumán	391	406	403	384	21
Argentina	404	423	413	400	23
Brasil	404	428	411	383	45
Chile	444	461	444	428	33
Colombia	413	430	420	412	18
Estados Unidos	502	522	492	452	70
Finlandia	522	538	509	492	46
Francia	493	523	500	458	65
Israel	462	491	481	457	33
México	419	435	424	416	19
Perú	404	436	429	432	3
Singapur	551	565	536	499	66

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: El puntaje "tres veces o más" es un promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Finalmente, podemos señalar que, en relación con la proporción de estudiantes que no alcanzaron el nivel mínimo establecido por PISA, Argentina se ubica nuevamente en una posición intermedia de distancias, aunque 9 de los 11 países se ubican en un rango de menos de 14 puntos porcentuales, por lo que consideramos que las brechas no pueden ser tomadas como significativas en este punto (y, por ello, las tablas con información al respecto fueron omitidas en este informe).



DESEMPEÑOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Las pruebas PISA incluyen información referida a una serie de condiciones áulicas (longitud de los textos, ruido y desorden en clase, que el profesor continúe explicando hasta que todos entiendan o que ayude individualmente a las y los estudiantes) cercanas a las prácticas de enseñanza y los contextos escolares de aprendizaje que adquieren relevancia en los análisis sobre desempeños abordados en esta investigación. Sobre esto nos detendremos a continuación.

Longitud de los textos trabajados en clase

Una de estas dimensiones es la relativa a la longitud de los textos con los que se trabaja y a los que se tiene acceso en clase. Por la especificidad de esta variable, relativa al área prioritaria definida por PISA en 2018 (lectura), consideraremos en este caso solamente los puntajes de esta área, aunque aclaramos que, en caso de considerarse las otras dos áreas, la variación hubiese sido siempre inferior a los 8 puntos promedio. Además, en lugar de calcular la distancia entre las categorías extremas (con bajos porcentajes de participación), tomamos la distancia de puntajes promedio entre los estudiantes que trabajan con textos entre 2 y 10 páginas y los que trabajan con textos entre 101 y 500 páginas. En todos los países, los puntajes promedio son favorables para los estudiantes que trabajan con textos más largos.

En esta dimensión (Tabla 62), Argentina se ubica nuevamente como uno de los dos países con mayor desigualdad de resultados, junto a Francia, y muy cerca de Colombia y Brasil (todos con diferencias de más de 70 puntos promedio). En el extremo opuesto, Singapur, Perú y México, los países con menores distancias (todos con diferencias de menos de 60 puntos promedio). De los datos considerados se desprende que, a prácticas de lectura más extensas, mayores son los desempeños escolares para todos los países considerados. Asimismo, al igual que con la inasistencia, donde el promedio de desempeños por país tiende a ser menor, mayores son las desigualdades existentes entre quienes leen más y menos.

Existe una serie de recaudos que considerar: la información proporcionada por PISA toma como referencia respuestas de estudiantes que pueden tener grandes diferencias con las prácticas de lectura efectivamente promovidas en sus escuelas y sin considerar la presencia o ausencia de demandas curriculares de lectura en cada país. Sin embargo, a pesar de esta dificultad, es posible señalar que, en países como Argentina, a diferencia de Francia o México, donde existen regulaciones explícitas sobre las lecturas para los diferentes grados y años de escolaridad obligatoria, o Perú y Chile, donde las regulaciones se construyen por medio de la fuerza que poseen las evaluaciones nacionales estandarizadas

de aprendizajes (Rivas et al., 2020), las regulaciones son débiles sobre la enseñanza en general y en particular sobre lectura. Algunas se desprenden de los núcleos de aprendizaje prioritarios y los diseños curriculares jurisdiccionales, que poseen una alta variedad entre provincias. Otras, de programas como el Plan Nacional de Lectura, que actúa como referencia orientadora, pero no regula las lecturas que deben promoverse. En este sentido, un interrogante que surge para explorar en investigaciones más específicas consiste en considerar la relación entre la presencia/ausencia o fuerza de regulaciones sobre la enseñanza y las prácticas de lectura (por vía de marcos curriculares, evaluaciones estandarizadas nacionales, programas de acompañamiento a las prácticas de enseñanza) y desempeños escolares.

Por último, sería necesario aclarar que, si bien las distancias entre categorías son marcadas, se replican con bastante homogeneidad en todos los países, por lo que sin dejar de haber un ordenamiento que permite acceder a la dinámica de las desigualdades en términos comparativos, el rango de diferencias es más bien homogéneo entre sistemas educativos.

Tabla 62. Puntaje promedio en lectura según longitud de los textos trabajados en clase por país

País	Puntaje promedio	Una página o menos	Entre dos y 10 páginas	Entre 11 y 50 páginas	Entre 51 y 100 páginas	Entre 101 y 500 páginas	Más de 500 páginas	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	372	420	429	447	492	425	72
Argentina: Córdoba	427	366	399	417	433	480	457	81
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	332	384	400	422	462	425	78
Argentina: Tucumán	389	335	356	384	403	441	401	85
Argentina	402	333	380	393	413	454	406	74
Brasil	413	396	421	396	421	491	387	70
Chile	452	384	413	424	418	479	450	66
Colombia	412	358	390	402	423	460	444	70
Estados Unidos	505	420	472	486	476	540	512	68
Finlandia	520	433	475	470	475	542	554	66
Francia	493	416	453	417	460	531	536	79
Israel	470	443	464	464	472	531	416	68
México	420	389	419	409	423	467	464	48
Perú	401	374	396	382	405	448	397	52
Singapur	549	481	550	533	514	604	577	54

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018. Nota: El puntaje "tres veces o más" es un promedio ponderado entre "tres o cuatro veces" y "cinco o más".

Explicación del docente

Una última variable que hemos considerado analizar en este trabajo es la relativa a la explicación del docente. La encuesta que PISA otorga a estudiantes participantes brinda información en una escala de frecuencia en torno a la afirmación "el profesor continúa explicando hasta que los estudiantes entienden". Si bien las distancias son menos marcadas que en otras variables (Tabla 63), Argentina se ubica entre los países que mayor frecuencia presenta para la modalidad "en todas las clases". Todos los países de América Latina incluidos en esta muestra presentan valores por encima del 50 %. En el polo opuesto, se ubican Francia, Finlandia y EE. UU., con porcentajes inferiores al 40 %.

Si bien no es posible conocer los tipos y pertinencia de las explicaciones docentes, para el caso de Argentina, estos datos permiten reubicar los interrogantes sobre las desigualdades de desempeños escolares en dos planos de análisis: por un lado, en los efectos de la discontinuidad pedagógica en clases. Por otro lado, en la presencia o fuerza de las orientaciones y regulaciones sobre la enseñanza, ya sea por medio de prescripciones curriculares, políticas de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar, accesibilidad de materiales didácticos para docentes o la fuerza de las evaluaciones estandarizadas nacionales. De esta forma, lo pedagógico emerge nuevamente como un organizador analítico que puede posibilitar una mejor comprensión de la no linealidad entre condiciones socioeconómicas, tamaño de las ciudades e instituciones y desempeños escolares. Es la escuela y sus modos de enseñar lo que emerge como objeto necesario de estudio para comprender mejor una parte importante de las variaciones de los desempeños escolares.

Tabla 63. Frecuencia de explicación del docente en clase en lectura en PISA por país

País	En todas las clases	En la mayoría de las clases	En algunas clases	Nunca o casi nunca
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	49,7 %	24,8 %	17,1 %	8,3 %
Argentina: Córdoba	53,7 %	24,5 %	16,4 %	5,4 %
Argentina: Prov. de Buenos Aires	56,8 %	21,3 %	16,6 %	5,4 %
Argentina: Tucumán	59,6 %	22,0 %	14,3 %	4,1 %
Argentina	55,8 %	21,7 %	16,7 %	5,8 %
Brasil	60,6 %	21,0 %	13,5 %	4,9 %
Chile	56,7 %	25,8 %	13,5 %	4,0 %
Colombia	51,1 %	27,2 %	17,2 %	4,4 %
Estados Unidos	36,7 %	31,1 %	25,3 %	6,9 %
Finlandia	38,8 %	36,0 %	19,3 %	5,9 %
Francia	37,7 %	28,1 %	20,7 %	13,5 %
Israel	45,3 %	26,9 %	19,4 %	8,4 %
México	51,6 %	27,6 %	16,6 %	4,2 %
Perú	52,8 %	26,2 %	17,5 %	3,4 %
Singapur	41,7 %	36,7 %	17,4 %	4,1 %

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Las distancias en los puntajes promedio en lectura (Tabla 64), sin embargo, no muestran una distribución tan clara. Para Argentina, Colombia, México, EE. UU., Francia, Singapur y Perú no existen distancias significativas (menos de 7 puntos promedio en todos estos países) entre quienes respondieron que el docente continuaba explicando hasta que todos los estudiantes entienden “en todas las clases” y quienes respondieron nunca o casi nunca. Apenas en Brasil, Finlandia e Israel (tres sistemas educativos que, como hemos mostrado, poseen dinámicas muy diferentes en relación con la gestión de las desigualdades de desempeño) las distancias son más significativas (más de 24 puntos promedio).

¿Cómo comprender la escasa incidencia de explicaciones docentes en la mejora de los desempeños en las evaluaciones en lectura de PISA? Aunque la información publicada impide construir una respuesta a este interrogante, claramente sitúa el asunto en el terreno de las prácticas de enseñanza y las tradiciones didácticas existentes. Es sabido que no existe una relación causal entre enseñar y apren-

der (Fentesmacher, 1990) y, en el mismo sentido, entre explicaciones docentes y desempeños estudiantiles. Las y los estudiantes aprenden en tiempos y modos que no necesariamente son los de la enseñanza. Sin embargo, la investigación didáctica ha mostrado que la explicación docente es uno de los componentes fundamentales de toda propuesta de enseñanza, aunque no el único. Los procesos de apropiación de saberes estudiantiles ocupan un lugar relevante para la problemática que aquí abordamos. Como señala Cecilia Martínez, es posible que “menos explicación docente” signifique que existan mayores espacios para el trabajo y la construcción de las y los estudiantes. Esto permitiría explicar los “buenos” resultados de EE. UU. y Finlandia, sistemas educativos con fuertes tradiciones de exploración, participación y construcción de las y los estudiantes por sobre la explicación docente.

En este marco, cobra relevancia interrogarse sobre los modos que asumen las prácticas de enseñanza en relación con los saberes implicados en cada situación, las transformaciones didácticas en los modos de explicar elaborados cuando las y los estudiantes presentan dificultades para comprender determinados temas/contenidos y las políticas educativas orientadas a trabajar sobre los dilemas que surgen en cada sistema educativo.

Tabla 64. Puntaje promedio en lectura según frecuencia de explicación del docente en clase por país

País	Puntaje promedio	En todas las clases	En la mayoría de las clases	En algunas clases	Nunca o casi nunca	Dif.
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	455	468	453	444	11
Argentina: Córdoba	427	422	447	425	421	1
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	410	435	411	403	8
Argentina: Tucumán	389	384	405	409	389	-5
Argentina	402	399	425	405	395	5
Brasil	413	419	428	418	391	28
Chile	452	453	466	448	443	10
Colombia	412	414	416	413	407	6
Estados Unidos	505	503	518	500	500	2
Finlandia	520	524	527	518	495	30
Francia	493	488	513	498	480	7
Israel	470	464	496	485	440	24
México	420	419	430	419	419	0
Perú	401	395	417	405	396	-1
Singapur	549	546	556	550	548	-2

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

RECAPITULANDO: LA NECESIDAD DE NUEVAS DIMENSIONES PARA INTERPRETAR LOS DATOS DE LAS EVALUACIONES DE DESEMPEÑOS EDUCATIVOS

Hemos explorado una serie de variables en clave comparativa para reconocer las distancias entre desempeños existentes entre los países seleccionados. A lo largo de este trabajo, también hemos puesto en cuestión el modo en que son utilizados los datos de PISA. Quisiéramos detenernos en una cuestión crucial que muestra tanto las diferencias de desempeños entre países como el estándar de PISA con respecto a lo establecido en las demandas curriculares existentes. Las Tablas 6, 7 y 8 muestran que la enorme mayoría de las y los estudiantes de todos los países no llegan al nivel 6 establecido por PISA. Puede apreciarse, así, que Singapur obtiene los mayores porcentajes de estudiantes en nivel 6 con un 13,8 % en matemática, solo un 3,8 % en ciencias y un 7,3 % en lectura. Finlandia, otro modelo educativo internacional para la prensa, tiene apenas al 1,8 % de sus estudiantes en el nivel 6 en matemática y ciencias, para mejorar en lectura con un 2,4 %. Israel, Estados Unidos, Francia y Finlandia apenas superan el 1 % en el nivel 6 de las 3 áreas (y ninguno llega a un 3 % de las y los estudiantes participantes en la prueba).

Cuando se agrupan los niveles 5 y 6, Singapur supera el 36 % de estudiantes en matemática, pero no llega a 26 % en ciencias y lectura. El resto de países queda por debajo del 15 %. ¿Qué nos dicen estas distribuciones? Por un lado, que los niveles 3 y 4 son representativos —en términos prácticos— de los mejores desempeños en casi todos los países considerados. Por el otro, que los máximos niveles de desempeño establecidos por PISA o dialogan con dificultades de enseñanza y aprendizajes comunes en dichas áreas para el conjunto de países participantes o, por el contrario, se encuentran fuertemente desarticulados de las demandas curriculares existentes a nivel mundial. En este último caso, toma fuerza la idea que venimos sosteniendo a lo largo del texto: las opciones metodológicas de PISA producen una situación de aparente desigualdad en las posibilidades de aprender, sin considerar que evalúan cuestiones que en muchos casos son enseñadas y aprendidas en los primeros años de los estudios superiores. Los bajos porcentajes de estudiantes con niveles de desempeños altos (nivel 5 y 6) en la gran mayoría de los sistemas educativos considerados para este estudio (solo Finlandia y Singapur tienen un porcentaje que llega a dos cifras en las tres áreas²⁸) siembra serias dudas sobre la construcción

28 Incluso, estos sistemas educativos llegan a esos desempeños por vías muy distintas entre sí (en referencia a sus tradiciones pedagógicas y de políticas de enseñanza): el primero con una línea exploratoria constructiva, el segundo con una línea de conductismo repetitivo.

metodológica de PISA en torno a esta cuestión y refuerza los interrogantes que venimos planteando a lo largo del libro sobre la necesidad de anclar la evaluación en aprendizajes, currículas y contextos específicos. En este sentido, a mayor distancia de lo evaluado con lo curricularmente demandado en cada sistema educativo y lo cotidianamente enseñado, mayores son las probabilidades de obtener bajos desempeños. Con esto no estamos negando las diferencias y desigualdades de desempeño, sino que ponemos el foco en la insuficiente información pedagógica provista por PISA. Centrarnos en los desempeños más altos y sus implicancias analíticas resulta una opción teórica, metodológica y política sobre cómo abordar los datos producidos por PISA en futuras investigaciones, que usualmente pasa desapercibida en los abordajes mediáticos de sus informes. En este sentido, se podría señalar que en PISA los países más pobres no obtienen desempeños aceptables, pero los más ricos tampoco llegan a las expectativas de desempeños más altos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS. INTERPRETACIONES Y LINEAMIENTOS PARA LA ACCIÓN

Con esta investigación analizamos, desde una perspectiva comparada, los desempeños escolares informados en 2018 por PISA para Argentina, sus cuatro subregiones y otros once sistemas educativos. Para ello, revisamos los principales debates sobre las evaluaciones estandarizadas y las tradiciones interpretativas construidas históricamente sobre los desempeños escolares. Luego, desplegamos una mirada sobre los desempeños escolares en función del origen socioeconómico y cultural de las y los estudiantes, las características institucionales, contextuales, el tipo de gestión escolar, las variaciones en las tasas de repitencia y asistencia de cada sistema educativo. Consideramos, además, variables relativas a prácticas de enseñanza y estilos de trabajo docente que permitieron complejizar las tendencias que caracterizan las condiciones sociales de origen, las dinámicas institucionales y las trayectorias estudiantiles en relación con su impacto en los desempeños escolares. Entre las principales cuestiones que nos han permitido conocer y comprender este estudio, se destacan las siguientes:

- a- Resulta indudable que las desigualdades socioeconómicas condicionan en un alto grado las desigualdades de desempeños escolares. Sin embargo, los niveles de autonomía y de transmisión entre las desigualdades sociales y las lógicas de segmentación internas del sistema educativo dependen de cada contexto, y esto se hizo evidente a partir de la comparación internacional que aquí llevamos a cabo. Esto nos permitió reflexionar sobre las desigualdades educativas de acceso y desempeño en Argentina, por momentos más pronunciadas que lo que podríamos esperar dados sus niveles de desigualdad socioeconómica, pero al mismo tiempo comprensibles solo en el marco de la reciente ampliación del nivel educativo secundario y las “paradojas” de la inclusión socioeducativa. Como sostuvimos, en el marco de este análisis, Argentina se posiciona como un país con brechas de desigualdad de desempeño de moderadas a importantes, pero con un piso de puntajes bajo. En otras palabras, un país con desempeños bajos y desigualdad media o relativa. Otro perfil es el de Francia o Israel, países con desempeños altos y altas desigualdades internas, o el de Finlandia y, en menor medida, Singapur, países con desempeños altos y bajas desigualdades internas.
- b- Si bien gran parte de las desigualdades en los desempeños escolares se explica por la preexistencia de desigualdades socioeconómicas en el estudiantado, no todas las problemáticas educativas se reducen a este factor. Se produce aquí una tensión profunda entre lo que se puede demandar y esperar que aprendan aquellos sectores más afectados por la pobreza y la privación de recursos, sin que ello signifique caer en una “pedagogía para pobres”. Dicho punto de tensión encuentra un haz de luz en la recuperación de una perspectiva pedagógica que asuma

la igualdad de capacidades y derechos como el punto de partida de las relaciones de enseñanza. Si ello es así, significa que es necesario explorar y comprender la incidencia de otros factores en la producción de las desigualdades de desempeños escolares, vinculados con las condiciones y las interacciones promovidas para enseñar y aprender, con los modos de enseñar y con las estrategias de acompañamiento a las trayectorias de escolarización, es decir, con el grado en que las políticas públicas y educativas se encuentran efectivamente comprometidas con garantizar el derecho a la educación, apostando decididamente a la reducción de las desigualdades existentes.

- c- Precisamos superar la antinomia entre evaluar y no evaluar. Es necesario evaluar desde una perspectiva que tome como referencia central los desempeños esperados en el marco de las demandas curriculares hacia el trabajo de enseñar. Esto supone que la evaluación no puede ni debe construirse en forma disociada a las políticas de enseñanza existentes, sino que, por el contrario, debe estar subordinada a ellas. Queda claro que cuando PISA mira los desempeños sin considerar las demandas curriculares espera que las y los estudiantes puedan hacer cosas que no necesariamente se enseñan en los sistemas educativos o, al menos, no en el cruce entre edad y año de escolaridad en que se implementa la evaluación.
- d- La evaluación brinda información relevante para identificar múltiples desigualdades a partir del análisis de los desempeños, pero no contribuye a comprender las razones educativas por las cuales se presentan dichas diferencias. Por ello, los insumos de las evaluaciones estandarizadas deberían ser apenas una parte de los dispositivos integrales de enseñanza que habiliten considerar simultáneamente la incidencia de las políticas de financiamiento, los dispositivos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar desplegados, las tradiciones de enseñanza sobre las que se producen determinados desempeños y su dinámica a través de marcos temporales de mediana duración.
- e- Queda claro que evaluar “en sí mismo” no mejora los desempeños escolares. Tampoco contribuye a su mejora centrar los análisis —exclusivamente— sobre aquello que *no pueden* hacer las y los estudiantes. Se precisa de evaluaciones que, a partir de describir los estados de conocimiento estudiantiles, se propongan construir interrogantes, propuestas y orientaciones sobre las prioridades que deberían incorporar las prácticas de enseñanza.
- f- Los dispositivos de evaluación estandarizados deben comenzar a inscribirse en dinámicas participativas con los diferentes actores que sostienen los procesos de escolarización. Estos dispositivos precisan nutrirse de la perspectiva de docentes, investigadores, universidades y representantes sindicales, entre otros. Es de este modo que los sentidos sobre la evaluación podrán dialogar con los sentidos de la enseñanza en una perspectiva que los retroalimente mutuamente.
- g- Todo el análisis realizado nos permite sostener que las evaluaciones estandarizadas requieren complementarse con dispositivos que permitan reconocer la variedad de prácticas educativas existentes al interior de un mismo sistema educativo. Es en la escuela, finalmente, donde se encuentran las claves para comprender por qué se enseña y se aprende de determinados modos y qué papel juega ello en la persistencia, la detención o la reversión de las desigualdades educativas.

- h- Es observando la vida en las escuelas que se pueden deconstruir algunos mitos sobre la calidad educativa y los desempeños estudiantiles. Todo parece indicar que, en las escuelas más grandes, en espacios urbanos, con prácticas regulares de lectura, variedad de recursos didácticos, acceso a dispositivos digitales, conectividad, explicaciones recurrentes y mayor continuidad pedagógica (entendida como la presencia continuada y temprana en las clases), se producen mejores desempeños escolares. La consideración del conjunto de estos factores nos provee de vías para evitar la excesiva reducción de las explicaciones sobre los desiguales desempeños escolares a las desigualdades sociales de origen de las y los estudiantes. Entendemos que esta debe ser la agenda para los años por venir.

- i- Finalmente, podríamos decir que la enorme mayoría de los análisis sobre los datos de PISA se concentran en identificar quiénes están por debajo o por encima del nivel 2 de desempeño y qué lugar ocupan los países en un ranking de sistemas educativos (fundamentalmente en los medios de comunicación masivos). Sin embargo, esta concentración de energías no considera que la inmensa mayoría de las y los estudiantes evaluados en todos los sistemas educativos aquí considerados *no logra alcanzar los máximos niveles previstos por PISA* (5 y 6). No existen interrogantes e investigaciones suficientes que permitan dilucidar si se trata de un problema de todas y todos las y los jóvenes del siglo **XXI**, de todos los sistemas educativos o de las evaluaciones PISA en sí mismas.

ANEXO: ALGUNAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS PARA CONSOLIDAR NUESTROS ANÁLISIS

Los lectores con particular interés técnico y metodológico en este libro habrán notado que buena parte de los análisis y argumentos que sostuvimos a lo largo del texto se basan en una descripción de distribuciones y una comparación de promedios, informada, claro está, por un contexto interpretativo mucho más amplio de las políticas, los recursos y el carácter relativamente inclusivo-excluyente de cada sistema analizado.

Es por esto que incluimos en el libro este anexo con alguna información algo más elaborada sobre la significatividad estadística de nuestros análisis, representativa de todo el procesamiento de datos que suele quedar “tras bambalinas” en cualquier investigación.

En primer lugar, incluimos una tabla con medidas de distribución de los puntajes en el área de lectura en cada uno de estos sistemas educativos²⁹. Una observación fundamental se desprende de estas medidas —cuyos valores están directamente vinculados al tratamiento de los datos que implica el diseño metodológico original de PISA—. Y es que, dentro de ciertos grados esperables de variabilidad, todos los países presentan distribuciones normales (normalizadas) y, por lo tanto, no plantean mayores dificultades para el análisis comparativo.

Tabla 65. Medidas estadísticas de distribución del puntaje en el área de lectura por país

LECTURA		Total			
		Asimetría		Curtosis	
País	Puntaje promedio	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Argentina: Ciudad Autónoma de Bs. As.	454	-,227	,013	-,258	,026
Argentina: Córdoba	427	-,065	,011	-,330	,023
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	-,055	,005	-,303	,011
Argentina: Tucumán	389	,097	,017	-,364	,033
Argentina	402	-,043	,003	-,293	,007
Brasil	413	,222	,002	-,368	,003
Chile	452	-,041	,005	-,296	,011
Colombia	412	,176	,003	-,246	,007
Estados Unidos	505	-,128	,001	-,389	,003
Finlandia	520	-,304	,010	-,092	,021
Francia	493	-,165	,003	-,379	,006
Israel	470	-,179	,007	-,543	,015
México	420	,149	,002	-,211	,004
Perú	401	,185	,004	-,274	,008
Singapur	549	-,346	,012	-,201	,023

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

29 La asimetría de una distribución hace referencia al grado en que los datos se reparten por encima o debajo de una medida central (por ejemplo, la media). Si el valor es negativo, hay asimetría negativa; esto quiere decir que hay una cola hacia la izquierda en la curva de distribución, mientras que los valores están concentrados a la derecha. Si el valor es positivo, hay asimetría positiva, es decir que hay una cola derecha y los valores están concentrados a la izquierda. Si es cero, la distribución es simétrica.

Lo mismo podemos decir sobre la distribución del ISEC, salvo por los valores de curtosis que presenta Israel y, en menor medida, Francia, y que parecen indicar una fuerte concentración (¿homogeneidad social?) de los valores en torno a la media. Además, a partir de lo observado en los valores del coeficiente de correlación de Pearson³⁰ entre puntaje en el área de lectura e ISEC, podemos confiar en que nuestros análisis sobre estas variables revisten significatividad estadística para todos los países incluidos en el estudio. Las correlaciones asumen valores positivos y, por lo tanto, el tipo de asociaciones entre las variables es el esperado en el análisis y argumentación general del libro. De hecho, esta relación parece ser en Argentina de las más fuertes de toda la muestra, salvo por el caso de Francia.

Tabla 66. Medidas estadísticas de distribución del ISEC por país y correlación entre ISEC y puntaje en el área de lectura por país

País	Puntaje promedio	Asimetría		Curtosis		Coef. de correlación de Pearson (puntaje lectura e ISEC)	Sig. (bilateral)
		Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico		
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	-,489	,013	-,463	,027	,372**	0,000
Argentina: Córdoba	427	-,181	,011	-,717	,023	,425**	0,000
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	,002	,005	-,544	,011	,387**	0,000
Argentina: Tucumán	389	,059	,017	-,842	,034	,451**	0,000
Argentina	402	-,124	,003	-,581	,007	,411**	0,000
Brasil	413	-,191	,002	-,433	,003	,377**	0,000
Chile	452	,014	,005	-,466	,011	,358**	0,000
Colombia	412	-,045	,003	-,446	,007	,366**	0,000
Estados Unidos	505	-,446	,001	-,046	,003	,349**	0,000
Finlandia	520	-,508	,010	,296	,021	,306**	0,000
Francia	493	-,564	,003	,584	,006	,416**	0,000
Israel	470	-,602	,007	1,333	,015	,374**	0,000
México	420	,084	,002	-,674	,004	,369**	0,000
Perú	401	-,020	,004	-,353	,008	,464**	0,000
Singapur	549	-,596	,012	,125	,023	,363**	0,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Finalmente, incluimos el mismo coeficiente para la relación establecida en nuestro análisis entre longitud de los textos con los que se trabaja en clase y puntaje en el área de lectura. El resultado se repite: la relación es estadísticamente significativa y el tipo de relación es el esperado (correlación positiva) para todos y cada uno de los países incluidos en nuestro estudio.

³⁰ El coeficiente de correlación de Pearson es una medida que permite conocer el grado de asociación lineal entre dos variables cuantitativas. Puede asumir valores entre 1 y -1. Cuando es 1, la asociación lineal es perfecta positiva y, en el caso opuesto, cuando el valor es -1, es perfecta negativa. En el caso que sea igual a 0, no hay relación lineal.

Tabla 67. Correlación entre longitud de textos trabajados en clase y puntaje en el área de lectura por país

País	Puntaje promedio	Coef. de correlación de Pearson (puntaje lectura y longitud texto)	Sig. (bilateral)
Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires	454	,313**	0,000
Argentina: Córdoba	427	,370**	0,000
Argentina: Prov. de Buenos Aires	413	,329**	0,000
Argentina: Tucumán	389	,349**	0,000
Argentina	402	,321**	0,000
Brasil	413	,165**	0,000
Chile	452	,282**	0,000
Colombia	412	,340**	0,000
Estados Unidos	505	,282**	0,000
Finlandia	520	,323**	0,000
Francia	493	,401**	0,000
Israel	470	,145**	0,000
México	420	,192**	0,000
Perú	401	,185**	0,000
Singapur	549	,172**	,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia con base en PISA 2018.

Referencias bibliográficas

- Carlino, F. R. (1999). *La Evaluación Educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2019). *La privatización educativa en Argentina*. Capital Federal: CTERA.
- Fentesmacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En M. Wittrock (ed.), *La investigación en enseñanza* (Tomo 1). Madrid: Paidós, 150-180.
- Gutierrez, G., Assusa, G., Castro González, E., Pérez Rojas, M. y González Olguín, E. (2020). “Radiografía de la educación secundaria argentina en el siglo XXI”. En G. Gutierrez y M. Pérez Rojas (eds.), *La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación*. Córdoba: ICIEC-UEPC, 24-43.
- Gutierrez, G. M. et al. (2019). *La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos (2003-2017)*. Córdoba: ICIEC-UEPC.
- Heredia Manrique, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(4), 39-48.
- Kessler, G. y Assusa, G. (2020). “La escuela secundaria en América Latina. Democratización con desigualdades perennes”. En G. Gutierrez y M. Pérez Rojas (eds.), *La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación*. Córdoba: ICIEC-UEPC, 14-23.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Martínez-Rizo, F. (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-13.
- Meyer, J. (2008). “Los Modelos Mundiales, los curriculums nacionales y la centralidad de lo individual”. En A. Benavot y C. Braslavski (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de curriculums en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica, 405-423.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Argentina en Pisa 2018: Informe de resultados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Buenos Aires: MEN.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Technical report*. París: OCDE.
- OCDE. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: OCDE.
- OCDE. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): What Students Know and Can Do*. París: OCDE.

- Pascual L. y Albergucci M. L. (2018). “La Calidad Educativa y su Evaluación: Viejos conceptos, nuevos significados”. En G. Brener y G. Galli (comps.), *Inclusión y Calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: La Crujía, 69-84.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rivas, A., Scasso, M. y equipo. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Buenos Aires: CIAESA, Instituto Natura, Universidad de San Andrés y Fundación Santillana.
- Rivas, A. y Scasso, M. (2017). ¿Qué países mejoraron la calidad educativa? América Latina en las evaluaciones de aprendizajes. *Documento de trabajo*, 161. CIPPEC.
- Tedesco, J. C. (2015). “Política educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados”. En J. C. Tedesco (comp.), *La Educación en Argentina Hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 423-443.
- UNESCO. (2005). *Educación para Todos. Seguimiento en el Mundo*. París: ONU.
- Welschinger, N. (2019). Por qué no somos Finlandia. *Revista Anfibia*.
- Zoido, P. (2010). “Juventud, clases medias y educación en América Latina: la evidencia en PISA”. En A. Bárcena y N. Serra (eds.), *Clases medias y desarrollo en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, 237-256.

