

# PISA 2006: SIN NOVEDAD

JULIO CARABAÑA

Aunque va por su tercera edición y alcanza cada vez más resonancia en los medios de comunicación, quizás no esté de más presentar con ciertas formalidades los estudios PISA son las iniciales de *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), un programa desarrollado por la sección de educación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). El objetivo es la evaluación del aprendizaje de los alumnos en los países miembros de la organización, que son todos (o casi todos) los países ricos del mundo más dos algo más atrasados, México y Turquía. El estudio se limita a ciertas ‘competencias’ consideradas clave, como son la competencia lectora, la matemática y la científica, y se realiza cada tres años (hasta ahora el año 2000, con la lectura como área principal, el año 2003, con las Matemáticas como centro, y el año 2006, con las Ciencias Naturales ocupando la mayor parte del tiempo de evaluación).

En la ola de 2006, cuyos resultados fueron publicados el 4 de Diciembre del 2007, han participado los 30 países miembros de la OCDE más otros 27 países asociados. El éxito del programa puede medirse por el número creciente de países no miembros de la OCDE que participan en él: 11 en 2003 y tan sólo 2 en 2000. Los países participantes en 2006 suponen una representación de un tercio de la población mundial (faltan India y China).

Además, son cada vez más los países que hacen muestras regionales, entre ellos España. En 2006, además de la muestra estatal, se hicieron muestras representativas de diez Comunidades Autónomas (CCAA): Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra y País Vasco. Entre la muestra estatal y las comunitarias han participado en el estudio unos 20.000 alumnos españoles. La participación de España está coordinada

por el *Instituto de Evaluación* del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), que ha publicado un excelente informe al mismo tiempo que el Informe de la OCDE.

Un importante avance de PISA sobre estudios comparativos internacionales anteriores es que no evalúa a los alumnos de un curso, sino a los de una edad, más o menos quince años, independientemente del curso en que se encuentren. Cada país (o región) diseña una muestra por debajo de un umbral máximo de error, eligiendo primero centros y luego un máximo de veinte alumnos dentro de cada centro, siempre según las normas del programa y bajo la supervisión de sus coordinadores. A estos alumnos les pasan pruebas de aprendizaje y cuestionarios sobre sus características personales, durante un tiempo que supera en total las dos horas, expertos ajenos al centro. Las pruebas están diseñadas según la ‘teoría de respuesta al ítem’, un enfoque que permite comparar los resultados en aplicaciones sucesivas; son aprobadas por los representantes de cada país para asegurar que no incluyen elementos extraños a los planes de estudio; son traducidas y retraducidas de una lengua a otra para eliminar sesgos, y se puntúan según normas uniformes. En conjunto, se hace todo lo actualmente posible para asegurar la comparabilidad de los resultados.

En parte por voluntad y en parte por necesidad, PISA no adopta un enfoque ‘curricular’, sino una perspectiva ‘competencial’. El término ‘competencia’ ha sido objeto reciente de un intenso marketing en el competitivo mercado de la formación continua, siendo pregonado, como suele ser uso en este mundillo, como algo nuevo y revolucionario, aunque de escasa definición. Oficialmente, la OCDE entiende por “competencia” una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. No se trata, pues, de examinar los conocimientos de los alumnos, sino de averiguar si son capaces de usarlos cuando se ven ante situaciones

nuevas. En la escuela se aprende a leer; y PISA intenta averiguar el grado en que los alumnos pueden hacer uso de esta destreza (aquí hay poco conocimiento) para comprender artículos de periódico, manuales de instrucciones o bandos municipales. En la escuela se aprende a dividir; y PISA pretende averiguar el grado en que los alumnos utilizan este conocimiento –y destreza– para calcular el número de escalones de 20 cm que se necesitan para superar una pared de dos metros, o los euros que les darán por sus dólares al tipo de cambio que anuncia el banco en el aeropuerto. En la escuela se estudian las eras geológicas; y PISA investiga si en caso de que los alumnos encontraran fósiles con apariencia de animales marinos llegarían a la conclusión de que seguramente los mares cubrieron en tiempos remotos el paraje.

Este novísimo enfoque ‘competencial’ no es en el fondo más que la resolución de problemas más o menos sacados de la vida real en que ha consistido la enseñanza escolar cuando no se ha limitado a la repetición memorística. Está en la mejor tradición de la enseñanza aplicada a oficios de las matemáticas y las ciencias, o de los comentarios de textos en la enseñanza de la lengua y también en la tradición de la escuela nueva. Ha habido desde luego enseñanza puramente memorística en las escuelas, sobre todo cuando los maestros no entendían bien lo que enseñaban, pero hace muchas décadas que ha sido superada en nuestras latitudes. En cualquier caso, la presente novedad del enfoque tiene para un estudio como PISA la doble ventaja de que permite llegar a pruebas consensuadas entre países cuyos planes de estudio pueden diferir y de que permite presentar la evaluación como orientada a la vida práctica y al desarrollo económico, en consonancia con los objetivos de la OCDE.

Además de los alumnos, los directores de los centros proporcionan información acerca del tamaño de los mismos, de las políti-

cas de selección de alumnos, de las relaciones alumnos-profesor, de las estrategias de apoyo o ayuda a los alumnos con dificultades de aprendizaje, etc, hasta cubrir la mayor parte de las características que podrían influir en el aprendizaje. Toda la información se pone gratuitamente a disposición del público en la página WEB de la organización, y, además, se presenta analizada y comentada en un Informe de la OCDE y en sendos informes nacionales. En conjunto, la información ofrecida por PISA sobre los sistemas de enseñanza es muy superior en cantidad y calidad a la generada con anterioridad a este programa de la OCDE.

Como todo estudio científico, PISA pretende describir la realidad, explicarla y proporcionar guías para la acción. En palabras que tomo del Informe español, pretende “contribuir al mejor conocimiento de los aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, analizar las razones que explican los resultados obtenidos y, sobre todo, facilitar la adopción de las políticas y las acciones que permitan mejorar el sistema educativo español” (IE,2007. 4).

En realidad, el Informe PISA 2006 continúa la línea de las ediciones anteriores, en el sentido de que lo que domina en él es una buena exposición de los principales resultados. Contiene también una interpretación a veces discutible de algunos de ellos y ciertos análisis causales de gran complejidad y elaboración técnicas. Y de todo esto se derivan tan sólo algunas tímidas sugerencias para la política. La razón de esta diferencia entre la magnitud del acopio de datos y la parvulez de las consecuencias prácticas está en que, en la tradición de las Ciencias de la Educación, PISA no logra dar explicaciones convincentes para las enormes diferencias de aprendizaje que encuentra entre países y entre regiones. La consecuencia de esta falta de explicaciones causales es una enorme prudencia práctico-política. Pero como no todo el mundo

<b>Medias por País. Pruebas PISA Lectura 2000, Matemáticas 2003, Ciencias 2006</b>						
Tabla 1						
Países OCDE	Media 2000	Media 2003	Media 2006	Dif. 2003-2000	Dif. 2006-2003	Dif. 2006-2000
Finlandia	546	549	563	3	15	17
Canadá	534	528	534	-6	6	0
Japón	522	527	531	5	5	9
Nueva Zelandia	529	511	530	-18	19	1
Australia	528	517	527	-11	10	-1
Países Bajos	*	528	525	*	-3	*
Corea	525	537	522	12	-15	-3
Alemania	484	514	516	30	2	32
Reino Unido	523	*	515	*	*	-8
República Checa	492	528	513	36	-15	21
Suiza	494	533	512	39	-21	18
Austria	507	513	511	6	-2	4
Bélgica	507	530	510	23	-19	3
Irlanda	527	502	508	-25	7	-19
Hungría	480	496	504	16	8	24
Suecia	516	514	503	-2	-10	-13
Polonia	479	492	498	13	6	19
Dinamarca	497	516	496	19	-20	-1
Francia	505	507	495	2	-12	-10
Islandia	507	513	491	6	-23	-16
Eslovaquia	*	513	488	*	-24	*
España	493	492	488	-1	-4	-5
Noruega	505	494	487	-11	-8	-18
Luxemburgo	441	501	486	60	-15	45
Italia	487	475	475	-12	1	-12
Portugal	470	465	474	-5	9	4
Grecia	474	446	473	-28	27	-1
Turquía	*	413	424	*	11	*
México	422	394	410	-28	16	-12
Estados Unidos	504	476	489	-28	12	-15
OECD total	499	487	491	-12	4	-8
OECD promedio	500	500	500			

Fuente: Elaboración propia, en base a Informes PISA OECD 2000-2003-2006

está tan obligado a la discreción como los organismos internacionales, cada vez que los resultados PISA salen a la luz pública los medios se llenan de voluntarios dispuestos a llenar el vacío que PISA ha dejado tanto en los diagnósticos como en los remedios. Sobre este proceso versan las líneas que siguen.

**El nivel descriptivo:  
las medias de los países**

La tabla 1 presenta las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas por los países de la OCDE en los tres estudios realizados hasta ahora. Se refieren a Lectura en el año 2000, Matemáticas en el 2003 y Ciencias en el 2006. Las puntuaciones han sido normalizadas de tal modo que la media de los países de la OCDE sea igual a 500 y su desviación típica igual a 100. Como los países son de tamaños muy distintos, el ‘promedio total OCDE’ presenta la media de todos los alumnos de la OCDE, que, como puede verse, es menor que la media de los países. Dado que la lectura de tablas es una de las competencias a las que PISA da mucha importancia, voy a dejar al lector que la ejercite sin doblar en prosa la información que contiene la tabla 1.

En los tres estudios llevados a cabo hasta la fecha, los alumnos de cada país han obtenido resultados muy semejantes en las tres áreas evaluadas, pese a los seis años transcurridos entre el primero y el último. En las columnas de la derecha se reflejan las diferencias de puntuaciones. Por limitarnos a los dos últimos estudios, se ve que suben quince puntos o más sólo cuatro países: Grecia, México, Finlandia y Nueva Zelanda. Y que bajan quince puntos o más sólo ocho: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Islandia, Corea, Luxemburgo, Eslovaquia y Suiza. Varían seis puntos o menos la mayor parte de los países, sobre todo de los grandes: Canadá, Alemania, Italia, Japón, Polonia, España. Para tratarse de materias distintas, con tres años de intervalo, y en relación a una media de 500 y una desviación típica de 100, no puede decirse en verdad que haya grandes oscilaciones. No son, de hecho, mucho mayores de las que podrían esperarse del puro azar inherente a las muestras de ítems y de alumnos.

Permítaseme llamar la atención sobre lo sorprendente que es la estabilidad de estos resultados entre áreas tan distintas como la lectura, las matemáticas y la escritura. En efecto, la lectura se aproxima mucho a la definición de competencia, en el sentido de aplicación de una destreza que, una vez aprendida en la escuela, se practica continuamente en la vida diaria, sobre todo en

entornos urbanos, en los cuales se leen —o se puede leer, mucha gente prefiere preguntar— todo tipo de indicaciones e instrucciones, como rótulos, precios, avisos, mapas, etc. En cambio, las Matemáticas y las Ciencias son asignaturas principalmente escolares, que se aprenden sólo en la escuela y que en la vida cotidiana tienen posibilidades de aplicación o de ejercicio mucho más limitadas, sobre todo después que las calculadoras evitan la aplicación mental de las ‘cuatro reglas’. Por lo que respecta a las Ciencias,

puede decirse que las observaciones de Ortega en *La Rebelión de las Masas* no han hecho sino ganar vigencia.

También la estabilidad en el tiempo resulta llamativa, aunque quizás menos que la semejanza entre las pruebas. En efecto, cabría esperar mejoras generalizadas, por dos razones al menos. Una, que los sistemas educativos de todo el mundo invierten, innovan y mejoran sin cesar. Otra, que justamente PISA ha tenido que estimular esos procesos de mejora, particularmente en

**Pisa 2006 Prueba de Ciencias. Medias brutas y controlando el ESEC\*.**  
**Países y CCAA españolas**

Tabla 2

País	Media	Media con ESEC	Dif.	País	Media	Media con ESEC	Dif.
Finlandia	563	556	-8	Cataluña	491	496	5
Hong Kong	542	560	18	Islandia	491	470	-21
Canada	534	524	-10	Letonia	490	491	1
China Taipei	532	546	13	Estados Unidos	489	483	-6
Estonia	531	527	-4	Eslovaquia	488	495	7
Japón	531	533	2	España	488	499	10
Nueva Zelanda	530	528	-3	Lituania	488	487	-1
Australia	527	519	-8	Noruega	487	474	-13
Países Bajos	525	515	-10	Luxemburgo	486	483	-3
Liechtenstein	522	513	-9	Rusia	479	483	3
Corea	522	522	0	Italia	475	478	3
Castilla y León	520	525	5	Portugal	474	492	18
La Rioja	520	523	3	Andalucía	474	495	21
Eslovenia	519	513	-5	Grecia	473	479	6
Alemania	516	505	-11	Israel	454	448	-6
Reino Unido	515	508	-6	Chile	438	465	26
Aragón	513	518	5	Serbia	436	440	5
República Checa	513	512	-1	Bulgaria	434	446	12
Suiza	512	508	-3	Uruguay	428	446	18
Navarra	511	516	4	Turquía	424	463	40
Macao China	511	523	12	Jordania	422	438	16
Austria	511	502	-9	Tailandia	421	461	40
Bélgica	510	503	-7	Rumania	418	431	13
Cantabria	509	515	6	Montenegro	412	412	1
Asturias	508	514	5	Mexico	410	435	25
Irlanda	508	510	2	Indonesia	393	425	32
Galicia	505	514	9	Argentina	391	416	25
Hungría	504	508	4	Brasil	390	424	33
Suecia	503	496	-7	Colombia	388	411	23
Polonia	498	510	12	Túnez	386	408	23
Dinamarca	496	485	-11	Azerbaiyán	382	388	5
Francia	495	502	7	Kirguistán	322	340	18
País Vasco	495	497	2	Promedio OCDE	500	500	0
Croacia	493	497	4	Total OCDE	491	496	5

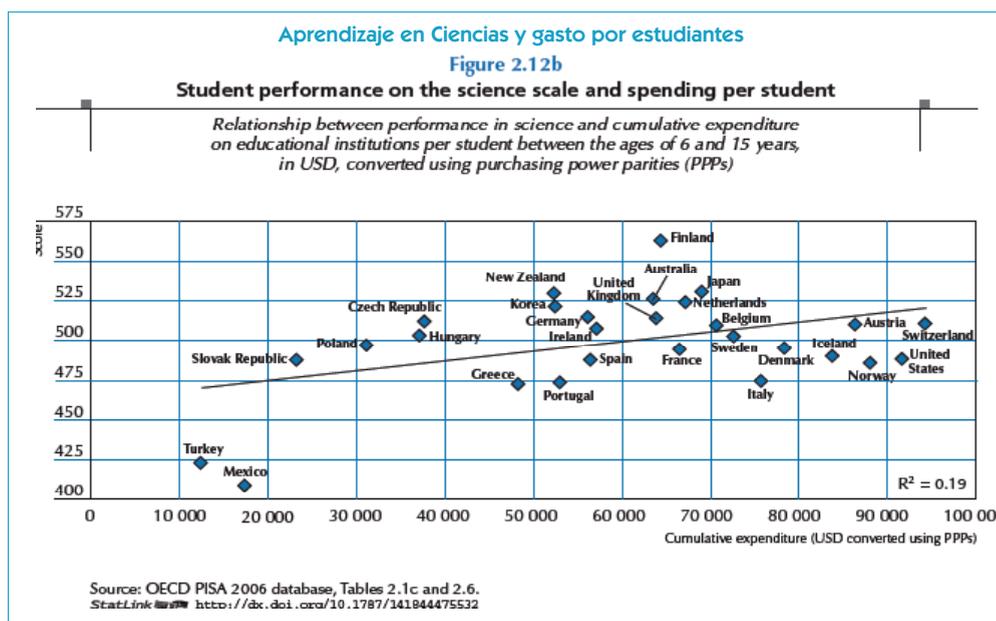
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia - Informe Español PISA 2006 (2007)  
ESEC: Índice de Estatus Socioeconómico y Cultural

aquellos países que quedaron mal en el primer estudio, como Alemania. Y sin embargo, los resultados de Lectura y Matemáticas parece que en vez de mejorar han empeorado un poco globalmente (unos veinte puntos: esto no se muestra en las tablas). Para los que practican la oposición política, la nostalgia del pasado o la crítica cultural al presente, se trata de un dato esperanzador pero sin duda mucho menor de lo que ellos habrían esperado.

Por lo que se refiere a España, está entre los países más estables, con resultados ligeramente inferiores a la media en las nueve puntuaciones que resultan de multiplicar las tres materias por las tres evaluaciones habidas hasta la fecha. Es un dato cuya interpretación parece obvia pero en el que no es ocioso insistir porque está dando lugar a mucha controversia. La tabla 2 ofrece información más completa de la última evaluación, incluyendo también los países asociados a la OCDE y las CCAA con muestra propia. El Informe del MEC ha leído correctamente la tabla, como muestra este párrafo:

“El resultado global en Ciencias ha sido en España de 489 puntos, por debajo del promedio OCDE en 2006 (500 puntos), sin diferencia significativa con el total OCDE (491) y por encima del total internacional (461)”. (IE, 2007, 18).

El nivel de Matemáticas necesario para determinar que la diferencia entre 489 y 491 no es significativa no es, ciertamente, muy alto. Probablemente es una tarea que PISA situaría en los niveles más bajos de los seis que distingue. Sin embargo, como puede comprobarse en la Prensa, periodistas, políticos e incluso profesores de matemáticas insisten en que estamos a la cola, o por lo menos a una distancia grande de la cabeza, por lo que se confirma que el sistema educativo español es un desastre. Esta lectura ordinal de los datos es claramente deficiente y podría inducir a pensar que procede de los niveles inferiores de competencia matemática. Con lo que, curiosamente, PISA sí que habría venido a poner de manifiesto el bajo nivel matemático, no de los alumnos, sino de los adultos españoles (o, para ser más exactos, de aquellos adultos españoles cuya opinión reflejan los media). También podría ser que competencias matemáticas muy superiores estuvieran siendo coyunturalmente cegadas por la pasión política, el pesimismo histórico, la nostalgia de un pasado imaginado o las tres cosas a la vez. En cualquier caso, las dos lecturas no son excluyentes sino complementarias y no hace falta elegir entre ellas: estamos en la



media de la OCDE y por tanto por detrás de muchos países.

**El nivel (in)explicativo de las medias de los países**

Tras haber insistido en la estabilidad de las medias en las diversas materias y en el tiempo, pasemos a la cuestión de cómo se explican las (a veces enormes) diferencias de medias entre países. Como he anticipado hace unas líneas, no es una cuestión a la que PISA preste mucha atención, comparada al menos con la que presta a las desigualdades entre los alumnos o los centros de cada país.

En el Informe de 2007, la única explicación que se considera explícitamente es la riqueza del país, y más precisamente el gasto por alumno. En este sentido, el gráfico 1 se ha convertido ya en un clásico de los informes PISA. También va camino de convertirse en un clásico el comentario, que se repite de informe en informe. He aquí el del último:

“No toda la variación en el rendimiento de los países en ciencias puede explicarse por el gasto en educación. Aunque los análisis revelan una asociación positiva entre los dos, también sugieren que mientras gastar en instituciones educativas es un prerrequisito necesario para la provisión de educación de alta calidad, el gasto solo no es suficiente para conseguir altos niveles en los resultados. Otros factores, incluyendo la efectividad con la que los recursos se invierten, juegan un papel crucial” (OCDE, 2007: 115).

El párrafo contiene un obvio exceso de camuflaje retórico. Si se mira bien el gráfico 1, lo que se ve es que la inclinación de la recta que representa la relación positiva entre gasto y resultados se debe exclusivamente a la influencia de los dos países menos desarrollados de la OCDE, Turquía y Méxi-

co. Si no se consideraran estos dos países, que tienen bajo gasto y bajo rendimiento, la recta perdería toda su inclinación y se convertiría en puramente horizontal. Lo que el gráfico 1 muestra, por tanto, es que al menos a partir de cierto nivel, el gasto no tiene ninguna relación con los resultados.

Un factor que sí explica en parte las diferencias de medias entre los países es la diferente composición de sus poblaciones en términos socioculturales. Los procesos de terciarización de la fuerza de trabajo están mucho más avanzados en unos países que en otros, de modo que mientras en algunos apenas quedan familias dedicadas a la agricultura y la clase obrera manual ha sido superada en tamaño por los trabajadores no manuales e incluso por los profesionales (los Países Bajos es un buen ejemplo), en otros, como Portugal, los campesinos son todavía numerosos y los profesionales no pasan de ser una minoría. Igualmente, el nivel de estudios de los padres de los alumnos es muy superior en unos países que en otros. Ahora bien, la relación entre origen social y aprendizaje escolar fue la cuestión fundacional de la Sociología de la Educación hace unos cincuenta años y alcanzó definitiva notoriedad con el famoso Informe Coleman, que en 1966 concluyó que lo importante no era la escuela, sino la familia. Cientos de estudios en muchos países confirmaron el hallazgo en años sucesivos. PISA ha vuelto a confirmar la universalidad de la relación, pero al estudiar conjuntamente a tantos países ha revelado algo que, si bien se sospechaba, no se había podido establecer con exactitud, como es su muy variable intensidad, que llega a ser más del doble en unos países, como Alemania, que en otros, como Corea. (En España, por cierto, tiene una intensidad media baja). En general y siempre por término

medio, enseñar a hijos de profesionales es más fácil que enseñar a hijos de obreros y campesinos, como saben muy bien los profesores.

La cuestión es que si regularmente los hijos de profesionales aprenden con más facilidad y rapidez que los hijos de los obreros, un país con muchos profesionales tendrá una media superior a un país con muchos obreros, aunque todo lo demás sea igual y los hijos de unos y los de otros aprendan igual en ambos países. Por poner un ejemplo cercano, sólo por efecto de la composición de su población, Madrid ha de tener mayores medias que Cuenca. Antes de verse vilipendiados, o de lanzarse a atolondrados concursos de ocurrencias para solucionar su desastre educativo, los conquenses tienen derecho a exigir que los resultados de sus escuelas se juzguen comparando hijos de universitarios con hijos de universitarios e hijos de analfabetos con hijos de analfabetos, eliminando los efectos de la composición de su población. PISA satisface esta exigencia recalculando los resultados de cada país en el supuesto de que las poblaciones de todos tuvieran la misma composición social.

Hecha esta justa corrección, los resultados varían de modo apreciable, como puede verse en la tabla 2. Los países con poblaciones de nivel de estudios alto y predominio de ocupaciones en el sector terciario ven corregidas sus medias a la baja; y los países cuyos habitantes tienen niveles bajos de estudios y profesiones agrarias o manuales las ven corregidas al alza. Por ejemplo, Canadá, Australia, los Países Bajos o Noruega descenderían unos diez puntos, mientras que Portugal subiría más de quince y Chile casi treinta. En cuanto a España mejora en diez puntos, situándose a una distancia no significativa del Reino Unido, Alemania o Francia. Por cierto, que la corrección afecta a ciertas regiones más que a otras. La más beneficiada resulta Andalucía, cuyo resultado mejora en 21 puntos, situándose a una distancia no significativa de Suecia, Cataluña, País Vasco o el conjunto de España, y por delante de Dinamarca, Estados Unidos o Noruega (cf. IE, 2007: 44). Había escrito tras estos datos la frase ‘huelgan comentarios’, pero la he borrado inmediatamente porque más bien harían falta miles de comentarios para compensar todos los que han tenido como objeto el fracaso de España y particularmente de Andalucía en los estudios PISA, cuando resulta que, permítaseme la insistencia, esta Comunidad tiene los mismos resultados que Suecia y mejores que Dinamarca. Repito, pues: a igualdad de circunstancias fa-

miliares, los resultados de los alumnos andaluces son iguales que los de los suecos y mejores que los de los daneses.

La corrección de los resultados por composición social de los países no quita toda la razón a los pesimistas. Sólo les quita la razón en todo aquello que se refiere a los hechos pero no en lo que se refiera a las aspiraciones. Compararse con los mejores en vez de con la media puede significar que no basta con la mediocridad y que se aspira a la excelencia. Igualados con todos esos países europeos a los que hasta hace poco y todavía hoy ni nos atrevíamos a compararnos, sin negar el avance que supone haber alcanzado el nivel de Francia, Inglaterra, Alemania, Dinamarca o Suecia, conviene huir de la complacencia y plantearnos de inmediato como meta el nivel de Finlandia, Corea o Hong-Kong. Al cabo, PISA mismo, tras su fallido intento de explicar las diferencias, se abona a la undécima tesis de Marx sobre Feuerbach y propone abolirlas:

“Los resultados de PISA muestran que unos buenos resultados en áreas clave es todavía una meta remota para muchos países. Al mismo tiempo, los datos muestran que algunos países consiguen combinar unos resultados buenos con una distancia modesta entre los alumnos más y menos avanzados. Los resultados de estos países plantean un desafío a los otros al mostrarles lo que es posible conseguir” (OCDE, 2007:116):

#### El tamaño importa (en torno a una conjetura de Nietzsche).

Además de por la composición social de la población, parte de las diferencias dependen del tamaño. El Informe de la OCDE declara bien alto que la relación entre tamaño de los países y aprendizaje de sus alumnos es un mito:

“la hipótesis de que los países pequeños tienden a obtener mejores resultados no tiene apoyo en los datos de PISA 2006. No hay relación entre el tamaño de los países y los resultados medios de los alumnos de 15 años en las escalas PISA de Ciencias” (OCDE, 2007: 54).

Sutilezas de la formulación, el primer párrafo es correcto pero el segundo no. Efectivamente, los países pequeños no obtienen mejores resultados que los grandes. Tienden a obtenerlos tanto mejores como peores. Y si bien no hay relación *lineal* entre el tamaño de los países y los resultados, sí que hay una relación bastante clara. No deja de ser curioso que fuera el reputado filósofo alemán Friedrich Nietzsche quien conjeturara hace ya más de cien años que los países grandes obtendrían en PISA resultados mediocres. Más aún, el teórico del

origen de la tragedia, de la muerte de Dios y del Superhombre, no dejó, como era de esperar en tan gran filósofo, de fundamentar teóricamente su predicción. El texto es el número 467 de *Humano, demasiado humano*, y dice más o menos así (la traducción es mía):

“Escuela. En los estados grandes, la escuela será siempre como mucho mediocre, por la misma razón que en las cocinas grandes se hacen si acaso guisos mediocres”.

Veamos primero la predicción: los sistemas educativos grandes obtendrán siempre resultados mediocres. ¿Qué resultados han obtenido los países grandes en los informes PISA?. Es cierto que hay países grandes con resultados muy superiores a la media, como Japón, Australia o Canadá. Pero podemos decir en descarga de Nietzsche que se trata de países de fuera de Europa, a los que hasta poco ignorábamos. En Europa, los países que tienden a los extremos son casi siempre países pequeños, tanto si tienden hacia arriba, como Finlandia, como si se van hacia abajo, como Grecia. Y, como el genial autor de Zaratustra predijera, por lo menos Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Francia, Gran Bretaña Rusia e Italia han obtenido resultados cercanos a la media, lo mismo que España. No está nada mal, para ser una predicción hecha hace tantos años y sin estudios estadísticos (o de otro tipo) en que basarla.

Podemos examinar más en detalle esta hipótesis nitzscheana del rancho imaginando que los países pequeños se integran con sus vecinos para formar países grandes. No es un ejercicio basado únicamente en la geografía, pues en muchos casos contamos también con indicaciones históricas. Si comenzamos por Oriente, reconoceremos sin dificultad que Hong-Kong, China Taipei y Macao China forman parte culturalmente de una entidad más amplia, a la que podemos llamar China. No hace falta reunir a Australia y Nueva Zelanda, países vecinos y antiguas colonias inglesas, del mismo modo que hace poco más de cien años se reunieron los Estados separados de Australia en una sola entidad política, pues podemos admitirlos en el club de los grandes. Si dejamos a Canadá en el mismo club, hemos terminado el trabajo en América y podemos dedicarnos a Europa. Aquí, Estonia, Letonia y Lituania se consideran a veces en bloque como Países bálticos; los Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo formaron el Benelux hace ya muchos años; Eslovenia, Croacia, Serbia y Montenegro componían Yugoslavia hasta hace muy poco tiempo; Suecia, Noruega, Dinamarca e Islandia tie-

nen muchas cosas en común como países escandinavos, entre ellas una tolerancia que no rechazará a Finlandia porque el finés les sea una lengua completamente extraña. Lo más arriesgado que podemos hacer es reconstruir al menos en parte el viejo imperio austrohúngaro reuniendo en un sólo grupo no sólo a la República Checa y Eslovaquia (unidas hasta ayer), sino también a Austria y Hungría. Si además les sumamos Liechtenstein, podemos dejar a Suiza como un país grande; no hay ninguna necesidad de llegar tan lejos como para reconstruir el viejo imperio turco, así que Bulgaria, Grecia y Rumanía quedan como países grandes.

El resultado de este ejercicio es que desaparecen de la cabecera de la tabla los únicos cuatro países europeos que había en ella (Finlandia, Países Bajos, Estonia y Liechtenstein). Los seis primeros lugares de la tabla están ocupados por países no europeos, tres antiguas colonias inglesas (Canadá, Australia y Nueva Zelanda) y tres del nordeste de Asia o Lejano Oriente (China, Japón y Corea). A continuación vienen los países agrupados en bloques de Europa del Norte y del Centro, comenzando por Alemania (516 puntos) y terminando con España (488 puntos), con puntuaciones tan agrupadas en torno a 500 que bien podrían volver a reunirse en un único bloque. Tras Estados Unidos y Rusia, están, por último, los países del Sur, con grandes diferencias entre Italia, Grecia o Portugal (475 puntos) y Bulgaria, Rumanía o Turquía, que con puntuaciones sólo algo por arriba de los 400 puntos están en el mismo grupo de los países del Sur de América o Asia.

La hipótesis de Nietzsche se cumple claramente según vemos para los países europeos, seguramente los únicos que el filósofo tenía en mientes. Es más, no cuesta mucho concederle el beneficio de la duda y admitir también su explicación, por más que no parezca de especial profundidad filosófica. ¿Cuáles son las causas de que en las cocinas grandes los guisos sean como mucho mediocres?. Del hecho pueden dar fe, desde luego, todos los que hayan comido en colegios, cuarteles u hospitales, pero quizás el gran filósofo sobreestimó la familiaridad de sus lectores con las interioridades de las cocinas de estas grandes organizaciones. Él quizás pensaba que en una cocina grande todo se reglamenta y no queda espacio para genios como el suyo. O simplemente que habiendo en una cocina grande tantos cocineros, algunos serán mejores y otros peores, teniendo el resultado general que tender por fuerza a la mediocridad. A nosotros nos basta, desde luego, con esta explicación.

El tamaño importa porque cuanto más grandes son los países más probabilidades tienen de estar compuestos por partes muy distintas.

#### Nivel descriptivo: las medias de las regiones

PISA proporciona información suficiente para contrastar la explicación de Nietzsche gracias a que publica resultados regionales en muchos países. Estos resultados regionales tienen además gran relevancia para la cuestión principal que nos ocupa, que es la de explicar las diferencias de medias entre países. Pues, efectivamente, por lo menos algunos países grandes, como Italia, Alemania o España, e incluso otros no tan grandes como Bélgica, están formados por partes con resultados muy distintos en las pruebas de PISA. Y como las regiones de un mismo país se suelen diferenciar menos entre sí que los países, los datos regionales restringen notablemente el rango de explicaciones admisibles para su diversidad.

La tabla 3 intercala entre las medias de los países las de las muestras subnacionales de España, Italia, Bélgica, Reino Unido y Finlandia. Las diferencias no son grandes en Finlandia y el Reino Unido, pero en Italia ciertas regiones del Norte están entre los países con mejor nivel y ciertas regiones del Sur están entre los países con nivel peor, con una distancia de cien puntos entre ellas. Las diferencias son menores en España, unos 45 puntos, pero aún así abarcamos todo el rango europeo (sin Finlandia), con Rioja o Castilla-León cerca de Holanda y Andalucía al nivel de Portugal, Italia o Grecia. Pero no se piense que los italianos son excepcionales en su diversidad. En un país tan pequeño como Bélgica las diferencias entre valones y flamencos superan los 50 puntos y estuvieron en PISA 2000 cercanas a los 100. Y en Alemania los alumnos de Baviera llegaron en PISA 2000 a los 550 puntos, mientras que los de Bremen o Meklenburgo se quedaron en los 450.

El hecho de que haya entre las regiones españolas casi tanta diversidad como entre los países de Europa o entre las regiones italianas tanta diversidad como en el mundo entero tiene un lado muy agradable, pues permite seguir la recomendación de imitar a los mejores sin salir del propio país. Los italianos del Sur pueden aprender de los del Norte y los andaluces de los riojanos. Aparentemente tiene también un lado desagradable pues dificulta notablemente la explicación de las diferencias, al limitar el rango de posibles causas a las diferencias que pueden darse entre las regiones. Pero bien mirado, esto también tiene su lado po-

sitivo, pues significa que las claves del éxito no deben de ser tan difíciles de obtener y de interpretar si no son una exclusiva de países lejanos y culturas exóticas.

Quedémonos, pues, dentro de España y hagamos una lista de las explicaciones que quedan excluidas por ser rasgos comunes a todas las CCAA para las que tenemos datos. La tarea nos la facilitan considerablemente la multitud de voluntarios que las ofrecen de continuo, a veces no del todo desinteresadamente. Esta lista de cosas que no difieren entre las CCAA con resultados distintos incluye el gasto y la inversión, el prestigio de los profesores, la televisión que ven los alumnos, la despreocupación y abandono de los padres, la falta de estima del estudio en los grupos e iguales, la ausencia de hábitos de lectura, la indisciplina, el lenguaje de los SMS, la civilización de la imagen, el triunfo del mercantilismo y el materialismo, los cambios ministeriales, los cambios en los planes de estudios, los métodos tradicionales, los métodos constructivistas, los otros métodos, y un largo etcétera, en el que desde luego entran los que en un artículo reciente el ex-ministro de UCD Díaz-Ambrona llamaba 'fuegos artificiales' en referencia a lo que en su día fue la cuestión de las humanidades y ahora está siendo la cuestión de la educación cívica. Especial relevancia cabría dar quizás a los vaivenes de la legislación estatal, contra los que con tanta gente reclama un gran pacto escolar. Como intenté explicar en esta misma revista a propósito de la LOE (*Claves de Razón Práctica*, N° 159, enero/febrero 2006), las diferencias entre las leyes son más bien pequeñas, y suelen quedar bastante cepilladas en las duras jornadas que median entre el BOE y la realidad. No digo que un pacto escolar fuera a ser mala cosa, pero dudo de que fuera a acortar siquiera un poco la distancia entre nuestros alumnos y los japoneses.

Hagamos ahora una lista de las diferencias entre CCAA que quedan excluidas como explicaciones de las diferencias de resultados por no ser concomitantes con las diferencias en PISA. Entre ellas están el gasto y la enseñanza de una lengua propia de la Comunidad (el País Vasco es un caso notable, pues gasta mucho más que la media y escolariza a la mayor parte del alumnado en vascuence). Está también la fecha y el ritmo de las transferencias de las competencias educativas a las Comunidades. Cabe añadir la diversidad en los porcentajes de enseñanza privada o de alumnos inmigrantes. Y debe ocupar un lugar bien visible la diversidad de ideologías de los gobiernos comunitarios, pues dado que la enseñanza

**Media y Desviaciones típicas en la Prueba de Ciencias 2006.  
Países y regiones de Italia, España, Reino Unido, Belgica y Finlandia**

Tabla 3

Países y regiones	Media	D.S	Países y regiones	Media	D.S
Finland (Finnish Speaking)	565	85	Denmark	496	93
Finland	563	86	France	495	102
Hong Kong-China	542	92	Spain (Basque Country)	495	84
Canada	534	94	Croatia	493	86
Italy (Provincia Friuli Venezia Giulia)	534	85	Spain (Catalonia)	491	90
Chinese Taipei	532	94	Iceland	491	97
Estonia	531	84	Latvia	490	84
Japan	531	100	United States	489	106
Finland (Swedish Speaking)	531	86	Slovak Republic	488	93
New Zealand	530	107	Spain	488	91
Belgium (Flemish Community)	529	93	Italy (Provincia Liguria)	488	96
Australia	527	100	Lithuania	488	90
Italy (Provincia Autonoma of Bolzano)	526	88	Norway	487	96
Netherlands	525	96	Luxembourg	486	97
Italy (Provincia Veneto)	524	89	Belgium (French Community)	486	103
Liechtenstein	522	97	Russian Federation	479	90
Korea	522	90	Italy	475	96
Italy (Provincia Trento)	521	93	Portugal	474	89
Spain (Castile and Leon)	520	79	Spain (Andalusia)	474	88
Spain (La Rioja)	520	87	Greece	473	92
Slovenia	519	98	Israel	454	111
Belgium (German-Speaking Community)	516	97	Italy (Provincia Basilicata)	451	85
Germany	516	100	Italy (Provincia Sardegna)	449	92
United Kingdom (England)	516	107	Italy (Provincia Puglia)	447	83
United Kingdom	515	107	Italy (Provincia Campania)	442	83
United Kingdom (Scotland)	515	100	Chile	438	92
Spain (Aragon)	513	88	Serbia	436	85
Czech Republic	513	98	Bulgaria	434	107
Switzerland	512	99	Italy (Provincia Sicilia)	433	98
Spain (Navarre)	511	88	Uruguay	428	94
Macao-China	511	78	Turkey	424	83
Austria	511	98	Jordan	422	90
Belgium	510	100	Thailand	421	77
Italy (Provincia Emilia Romagna)	510	94	Romania	418	81
Spain (Cantabria)	509	86	Montenegro	412	80
Spain (Asturias)	508	83	Mexico	410	81
Italy (Provincia Piemonte)	508	90	Indonesia	393	70
Ireland	508	94	Argentina	391	101
United Kingdom (Northern Ireland)	508	113	Brazil	390	89
United Kingdom (Wales)	505	102	Colombia	388	85
Spain (Galicia)	505	87	Tunisia	386	82
Hungary	504	88	Azerbaijan	382	56
Sweden	503	94	Qatar	349	84
Italy (Provincia Lombardia)	499	95	Kyrgyzstan	322	84
Poland	498	90	OECD total	491	104
			OECD average	500	95

se gobierna desde las Comunidades Autónomas, basta mirar a los partidos que las han gobernado para ver que las diferencias en resultados no concuerdan con sus colores. En verdad, la única diferencia que parece concomitante con los resultados del informe es la latitud geográfica, pero hay que admitir que no resulta fácil interpretar tal correlación en términos causales.

Más aún, tenemos datos empíricos que excluyen toda posible causa cuya antigüedad sea menor de veinte años. La razón es que hace veinte años las diferencias entre CCAA eran más o menos las mismas que hace diez años, y más o menos las mismas que aparecen en el Informe PISA. Así lo indican los datos procedentes de dos evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación. La primera la llevó a cabo en 1986 el CIDE siendo ministro Maravall, con el objeto de comparar la Reforma de las Enseñanzas Medias que entonces recomendaba a experimentar y que terminó en la LOGSE. La segunda la llevó a cabo en 1998 el INECSE, siendo ministra Aguirre, con el fin de evaluar la reforma definitivamente introducida por la LOGSE. En ambas, dicho sea de paso, resultó difícil encontrar diferencias entre los alumnos reformados y los no reformados. La tabla 4 muestra las puntuaciones de las diversas CCAA en

dos pruebas, una de comprensión lectora y otra de matemáticas, en la evaluación de 1986. Para facilitar la comparación con PISA me he tomado la libertad de transformar las puntuaciones originales en puntuaciones con media 500 (no ha normalizado la desviación típica, sin embargo). No sólo el orden de las Comunidades, sino también las diferencias de puntuaciones entre ellas guardan estrecho paralelismo con los resultados de PISA.

Si ahora intentamos retener lo que ha quedado de la criba anterior, resulta para las CCAA más o menos lo mismo que para los países. En parte, las diferencias se explican por la composición sociocultural de la población. El tamaño ha quedado tan igualado que debe de haber perdido la mayor parte de su importancia (aunque nada excluye que no haya una Rioja oculta en Andalucía). Buscamos, pues, explicaciones que reúnan las siguientes condiciones: rasgos con relevancia educativa, comunes a las Comunidades del Norte, que no se den en las Comunidades del Sur (y probablemente del Levante) y que tengan más de veinte años de antigüedad.

**A modo de conclusión**

Interrumpo aquí, al menos simbólicamente, la escritura para dedicarme a la investi-

gación de las causas. No parece tarea fácil. Por si los planteamientos anteriores no bastaran, la historia indica que las diferencias entre CCAA podrían tener antigüedad mucho mayor de veinte años. Hay una fuerte correspondencia entre los resultados en PISA y los niveles de estudios de la población tal como los reflejaba en 1970 el Informe FOESSA. Y si seguimos los progresos de la alfabetización en el siglo XIX encontramos una secuencia muy parecida. Si tomáramos en serio la correspondencia, tendríamos quizás que buscar una explicación que viniera de muy atrás en la historia; y, si la encontráramos, estaríamos ante la difícil tarea de explicar su larga persistencia y los mecanismos de su actuación. *Tantae molis erit!*

Mientras tanto, tendremos que ser muy prudentes en las atribuciones causales y mucho más prudentes todavía en las consecuencias políticas que derivemos de ellas. En general, los estudios PISA corroboran los hallazgos fundamentales de las Ciencias de la Educación en los últimos cincuenta años, que apuntan a lo que podría llamarse la paradoja de la alterabilidad. Los rasgos que se muestran influyentes son difícilmente alterables (las características de las familias son un buen ejemplo); y los rasgos fácilmente alterables, como el gasto o la organización escolar, carecen de influencia sobre los resultados. En cuanto a imitar a los mejores, sería fácil si ellos mismos supieran por qué tienen más éxito que los demás. Mientras encontramos las claves de la excelencia, por tanto, sólo se me ocurre un modo de tranquilizar a quienes insisten en no quedarse quietos y en hacer algo, sea lo que sea. Recomendarles, como a todo el mundo, que sigan haciendo lo mismo que hasta ahora, pero que procuren hacerlo mejor. ■

**Referencias**

MEC, Instituto de Evaluación, (2007) PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE. Informe Español. Madrid-MEC.  
 OECD, PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume I: Analysis. París: OECD.

Julio Carabaña es catedrático de Sociología de la Facultad de Educación, UCM.

**Tabla 4 Medias en comprensión lectora y matemáticas por CCAA.**  
 Población: alumnos de primero de BUP, primero de FP o primero de REM, octubre de 1986

	Medias en la escala original		Medias en escala de media 500		Muestra
	Comprensión Lectora	Matemáticas	Comprensión	Matemáticas Lectora	
La Rioja	143,3439	37,6508	565	631	232
Aragon	144,3169	36,8444	569	617	679
Navarra	138,4211	34,6201	546	580	278
País Vasco	130,5715	33,2664	515	557	1539
Castilla-León	132,2765	32,7805	522	549	273
Galicia	128,2069	32,2924	506	541	1063
Castilla-Mancha	127,3435	30,7292	502	515	1772
Madrid	130,884	30,6738	516	514	2776
Cantabria	132,204	29,8321	521	500	698
Extremadura	128,2305	28,8892	506	484	638
Cataluña	119,8754	28,3581	473	475	774
Asturias	134,1795	28,1868	529	472	577
Andalucía	119,5872	27,9277	472	468	2899
País Valenciano	124,3837	26,9274	490	451	1379
Canarias	121,8256	25,0863	480	420	3051
Baleares	126,2946	24,9732	498	418	261
Murcia	114,7118	22,582	452	378	349
<b>Media</b>	<b>126,8052</b>	<b>29,847</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>19234</b>

Fuente: Datos de CIDE, Evaluación de la Rem, primera aplicación a la Segunda Generación