

## ***Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE<sup>1</sup>***

### ***The international programs of standardized evaluation and the treatment of data at the national level. The case of Argentina in the PISA study of the OECD***

**Lucrecia Rodrigo**

email: [lucrecia.rodrigo@gmail.com](mailto:lucrecia.rodrigo@gmail.com)  
UNGS/UBA/UNPA. Argentina

**Resumen:** PISA se ha convertido en uno de los principales programas de medición del rendimiento de los estudiantes a nivel mundial. En la última de sus ediciones, en el año 2015, más de 60 países participaron en la evaluación. El propósito de PISA es evaluar cada tres años el rendimiento de los estudiantes que están finalizando su educación obligatoria en tres áreas claves: Lectura, Matemática y Ciencias. En su conjunto, la información generada está orientada por los resultados de la investigación sobre los determinantes del aprendizaje; en este marco, el programa se distingue por elaborar y circular un amplio grupo de recomendaciones de política para que los países mejoren sus resultados. Al respecto, investigaciones recientes mostraron que PISA se ha convertido en un material de relevancia para los países, constituyéndose en un instrumento de planificación educativa y en una potente base de datos que contribuye en la elaboración de análisis, investigaciones e informes gubernamentales que inciden en la orientación de las decisiones políticas (Kotthoff & Pereyra, 2009; Pongratz, 2013). Teniendo en cuenta este escenario, el artículo

---

<sup>1</sup> El artículo se inscribe dentro del proyecto de investigación «Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal» radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de M. Feldfeber y la co-dirección de N. Gluz.

se propone identificar el tratamiento efectuado en Argentina de la información generadas por PISA para el país. Para tal fin, se privilegia el tipo de instrumentación que las agencias gubernamentales nacionales han efectuado sobre estos datos. El análisis se complementa con una breve referencia sobre el uso mediático de PISA en Argentina, sobre todo de la prensa escrita, de manera de vislumbrar algunas repercusiones e impactos de la evaluación sobre la opinión pública. A partir de este análisis, se espera contribuir en la comprensión de la posición adoptada por el país frente a programas internacionales de evaluación como PISA, considerados mecanismos de gobernanza de la educación a escala global (Barroso & Carvalho, 2008).

**Palabras clave:** PISA; rendimiento escolar; evaluaciones estandarizadas; Ministerio de Educación; medios de comunicación.

**Abstract:** PISA has become one of the main programs for measuring student performance worldwide. In the last of its editions, in 2015, more than 60 countries participated in the evaluation. The purpose of PISA is to evaluate every three years the performance of students who are completing their compulsory education in three key areas: Reading, Mathematics and Science. As a whole, the information generated is guided by the results of research on the determinants of learning; In this framework, the program distinguishes itself by developing and circulating a broad set of policy recommendations for countries to improve their results. In this regard, recent research showed that PISA has become a material of relevance for the countries, becoming a planning instrument and encouraging the preparation of analyzes, research, documents and government reports (Kotthoff & Pereyra, 2009; Pongratz, 2013). Taking into account this scenario, the article aims to identify the treatment carried out in Argentina of the available data of PISA during the period 2001-2015. For this purpose, it will be investigated in the instrumentation that the national governmental agencies have made on these data, as well as in the media use that has been made in the country on them. It is considered that addressing both issues will contribute to the understanding of the position adopted by the country in the face of these international evaluation programs, considered new governance mechanisms of education on a global scale (Barroso y Carvalho, 2008). Taking into account this scenario, the article aims to identify the treatment carried out in Argentina of the information generated by PISA for the country. For this purpose, the type of instrumentation that national government agencies have carried out on these data is privileged. The analysis is complemented with a brief reference on the media use of PISA in Argentina, especially the written press, in order to glimpse some repercussions and impacts of the evaluation on public opinion. Based on this analysis, it is expected to contribute to the understanding of the position adopted by the country in the face of international evaluation programs such as PISA, which are considered governance mechanisms of education on a global scale (Barroso & Carvalho, 2008).

**Keywords:** PISA; school performance; standardized evaluations; Ministry of National Education; media.

Recibido / Received: 28/07/2018  
Aceptado / Accepted: 03/11/2018

## 1. Introducción

En Argentina, desde los años 1990 la evaluación ha pasado a ocupar un lugar central en el discurso político educativo, considerándose beneficiosa en sí misma y remitiendo a la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento escolar. En tanto mecanismo privilegiado para medir la calidad, y dentro de un escenario marcado por el pasaje del estado docente al estado evaluador (Neave & Van Vught, 1994), en la legislación educativa del país quedó establecida la obligación del Estado de garantizar la calidad mediante la evaluación permanente del sistema

educativo<sup>2</sup>. Desde entonces, la evaluación ocupa un lugar privilegiado en la agenda política nacional que se expresa en la aplicación de programas nacionales como internacionales de rendimiento escolar (Feldfeber, 2016; Pascual & Albergucci, 2016; Feldfeber *et al.*, 2018)<sup>3</sup>.

La relevancia y sistematicidad otorgada a estos últimos programas varió en función de las distintas gestiones gubernamentales, pero prácticamente todos los gobiernos argentinos de los últimos años participaron en experiencias internacionales. A modo de ejemplo, destacan las pruebas de la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA), del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>4</sup>. En prácticamente todos los países, la suerte política de PISA ha sido superior a la de otras evaluaciones. En buena parte, el éxito del programa se ha debido a la amplitud de su planteamiento, al rigor en su ejecución, a la profundidad y variedad de sus informes, y a la difusión de sus datos (Carabaña, 2015). Ha influido también la publicación de sus resultados en forma de ranking mundial, donde los países de la OCDE ocupan los primeros puestos y se presentan como ejemplo para los demás, pese a ocasionales reparos sobre este tipo de interpretación. Así, desde la primera de sus ediciones, en el año 2000, los medios de comunicación dedican grandes titulares y comentarios a sus resultados, los especialistas se proponen explicarlos y los políticos los utilizan para justificar sus reformas y criticar las de sus adversarios, y ello en casi todos los países participantes (Carabaña, 2015). Vale recordar que el propósito de PISA es evaluar cada tres años el rendimiento de los jóvenes que están finalizando su educación obligatoria en tres áreas consideradas claves: Lectura, Matemática y Ciencias<sup>5</sup>. En su conjunto, la información ofrecida está orientada por los resultados de la investigación

---

<sup>2</sup> Tanto en la Ley Federal de Educación del año 1993 (N° 24.195) como en la Ley de Educación Nacional del año 2006 (N° 26.206) que supuso la derogación de la primera, quedó regulada la evaluación permanente del sistema educativo argentino.

<sup>3</sup> Desde 1993 se aplicaron en el país los Operativos Nacionales de Evaluación en las 24 jurisdicciones, siendo remplazados en 2016 por el Operativo Aprender. Su carácter censal o muestral varió en las distintas gestiones educativas, lo mismo ocurrió con los tiempos transcurridos entre una y otra aplicación. Por lo general, las evaluaciones se aplicaron en los últimos años de cada ciclo y en las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

<sup>4</sup> El LLECE de la UNESCO ha llevado hasta la fecha tres evaluaciones que se distinguen por la mirada regional (1997, 2006 y 2013). El último de los estudios comparó el rendimiento en 15 países de la región, incluido Argentina. Entre los estudios de la IEA que Argentina integró a fines de los años 1990 destacan TIMSS, PIRLS y CIVICS. Actualmente, la participación del país en estos estudios es prácticamente nula.

<sup>5</sup> Específicamente, PISA aplica pruebas a los alumnos con una edad comprendida entre los quince años y tres meses y los dieciséis y dos meses que han terminado al menos seis años de enseñanza obligatoria, independientemente del curso o tipo de escuela en que estuvieran matriculados, y si están o no escolarizados a tiempo completo o parcial. En este marco, uno de los rasgos de PISA es que la definición de su población no está sujeta a las estructuras institucionales de los sistemas educativos de cada país, sino a la edad de los alumnos que se toma como base para establecer la comparabilidad internacional (OCDE, 2002).

sobre los determinantes del aprendizaje. Como advierte la propia OCDE, el objetivo del programa es asociar los resultados conseguidos con los rasgos característicos de los estudiantes y con los factores claves que dan forma a sus aprendizajes, tanto dentro como fuera de sus escuelas (OCDE, 2008). En este marco, el programa se distingue por elaborar y circular a través de sus publicaciones oficiales un conjunto de recomendaciones de política educativa para que los sistemas de enseñanza mejoren el rendimiento de sus alumnos y de sus instituciones. Al respecto, estudios sobre la temática señalan que PISA se ha convertido en un material de relativa importancia para los países, constituyéndose en un instrumento de planificación educativa que alienta la elaboración de análisis, investigaciones, documentos e informes gubernamentales que inciden en la orientación de las decisiones políticas (Kotthoff & Pereyra, 2009; Pongratz, 2013).

Teniendo en cuenta este escenario, se considera relevante explorar el tratamiento que se ha dado en Argentina a los datos de PISA. Para tal fin, se indaga acerca del uso que la administración pública nacional ha efectuado del conocimiento generado por la evaluación, ya sea en lo que respecta a la elaboración de informes y documentos gubernamentales, a la puesta en marcha de campañas de ejercitación, a la promoción de investigaciones científicas, etc. A partir de este análisis se espera inferir la existencia o no en el país de una política consistente de generación y utilización del conocimiento provisto por evaluaciones como PISA, bajo el propósito de informar la gestión educativa. Abordar esta cuestión contribuirá también a la comprensión de la posición adoptada por el país frente a estas iniciativas internacionales de evaluación, consideradas nuevos mecanismos de gobernanza de la educación a escala global (Barroso & Carvalho, 2008; Carvalho, 2009). Complementan el análisis, algunas referencias acerca del impacto mediático de las pruebas PISA en Argentina. Al respecto, se examina si en el país ocurre aquello que han puesto en evidencia distintas investigaciones internacionales que destacan el reduccionismo analítico por parte de los medios de comunicación a la hora de abordar la información generada por la evaluación (Cueto, 2005; Ferrer & Arregui, 2006; Ravela, 2006a, 2011; Luzón & Torres, 2013). Esta situación contrastaría con la poderosa estrategia de comunicación de los resultados de PISA impulsada y legitimada por la OCDE a nivel mundial (Jakoby & Martens, 2007), e informaría acerca del nivel de simplificación con el cual sus datos impactan en la opinión pública e inciden en la construcción de la realidad política educativa.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan los principales resultados de los estudiantes argentinos correspondientes a los últimos datos validados por la OCDE para el país<sup>6</sup>. Se examina la posición de Argentina en el ranking mundial y los porcentajes de estudiantes situados en los distintos niveles de desempeño de las tres áreas evaluadas. En segundo lugar, se identifican y analizan las propuestas y medidas impulsadas por las delegaciones gubernamentales encargadas de coordinar las evaluaciones internacionales y de promover, en el ámbito nacional, el uso de sus resultados. Se adelantan, al respecto, algunas explicaciones sobre la escasa instrumentalización de este tipo de conocimiento,

---

<sup>6</sup> Argentina participó también en PISA 2015, pero sus datos no fueron considerados válidos por la OCDE debido a problemas técnicos con la muestra de escuelas seleccionadas por el país.

privilegiando el período que comprende el primer y último estudio PISA en el país (2001-2012). En tercer lugar, se examina el impacto mediático del programa a nivel nacional. Para tal fin, se privilegia el tratamiento que la prensa argentina otorgó a los datos de PISA 2012. Finalmente, se establecen algunas conclusiones respecto al vínculo entre las preferencias políticas de las administraciones gubernamentales de turno y el uso y relevancia otorgado a programas de evaluación como PISA. Se plantean también algunas reflexiones que ponen en duda la eficacia de este tipo de evaluaciones para delinear políticas de mejora de la educación, cuestiones recientemente destacadas por la literatura especializada.

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

PISA se aplica desde el año 2000 y actualmente cuenta con la participación de más de 70 países o unidades económicas. Argentina integró la edición del 2001, 2006, 2009, 2012 y 2015, aunque en esta última quedó excluida por problemas técnicos en la construcción de la muestra. Los datos de PISA 2012 son, por lo tanto, los más actualizados a nivel nacional<sup>7</sup>. Cabe recordar que PISA se diferencia de otras evaluaciones por medir competencias para la vida adulta, entendiendo por éstas a una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. No se trata entonces de un estudio sobre el nivel de conocimientos establecidos en los programas de enseñanza oficial, sino de la capacidad de los estudiantes de poner en práctica saberes aprendidos, transferir información a nuevos contextos y resolver problemas de la vida cotidiana (OCDE, 2008).

En este marco, y como venía sucediendo en ediciones anteriores, los jóvenes argentinos se distinguieron por las bajas puntuaciones en las tres áreas examinadas en PISA 2012, situándose muy por debajo de la media internacional fijada alrededor de los 500 puntos para los países de la OCDE<sup>8</sup>. En una situación similar se encontraron la mayoría de estados de la región, exceptuando a Chile y Uruguay que lograron mejores puntuaciones en las mismas pruebas<sup>9</sup>. Exactamente, en PISA 2012 Argentina sólo alcanzó los 388 puntos en Matemática, los 396 en Lectura y los 409 en Ciencias. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) participó por primera vez con muestra propia en esta edición, haciéndolo también en la del 2015. En PISA

---

<sup>7</sup> La participación de los gobiernos latinoamericanos no ha sido siempre sistemática; por otra parte, en sus inicios quedó circunscripta a cuestiones básicas de la evaluación (traducción de ejercicios, aplicación de pruebas, calificación de respuestas abiertas y envío de resultados a los organizadores) (Martínez Rizo, 2006).

<sup>8</sup> Exactamente, la media para los países de la OCDE fue de 494 puntos en Matemática, de 496 en Lectura y de 501 en Ciencias (OCDE, 2013).

<sup>9</sup> Por ejemplo, en el ranking de PISA 2012 para el área de Matemática Chile ocupó el puesto 47, seguido por México en el 49, Uruguay en el 51, Costa Rica en el 52, Brasil en el 54, Argentina en el 55, Colombia en el 58 y Perú en el último lugar. En Lectura Chile se situó en el puesto 43, Costa Rica en el 45, México en el 48, Uruguay en el 50, Brasil en el 51, Colombia en el 53, Argentina en el 57 y Perú nuevamente en el último puesto de la comparación. Algo similar ocurrió en Ciencias donde Chile se situó en el puesto 43, Costa Rica en el 47, Uruguay en el 50, México en el 51, Argentina en el 54, Brasil en el 55, Colombia en el 56 y Perú en último lugar (OCDE, 2013).

2012 los resultados obtenidos por CABA fueron levemente superiores al promedio general del país, pero se situaron también por debajo de la media internacional<sup>10</sup>.

Como se adelantó, las puntuaciones de Argentina en PISA 2012 estuvieron en sintonía con las conseguidas en ediciones anteriores (Rodrigo, 2010, 2013). Por ejemplo, en PISA Plus (2001) el país alcanzó un promedio de 418 puntos en Lectura, siendo de 388 en Matemática y de 396 en Ciencias. Algo similar ocurrió en el 2006 cuando los resultados fueron de 374 puntos en Lectura, 381 en Matemática y 391 en Ciencias. Finalmente, en PISA 2009, donde se observa una leve mejoría, las puntuaciones continúan siendo similares en las tres áreas: 398 puntos en Lectura, 388 en Matemática y 401 en Ciencias.

Otra manera de expresar los resultados de PISA es informando sobre los porcentajes de estudiantes situados en los niveles de desempeño en que se dividen las áreas de conocimiento examinadas. En este programa cada estudiante obtiene una puntuación de acuerdo con el número y dificultad de ejercicios que ha sido capaz de responder, siendo clasificados en una escala que cubre cinco niveles de dificultad en Lectura y seis en Matemática y Ciencias<sup>11</sup>. Para las tres áreas es a partir del nivel dos cuando los estudiantes manifiestan las competencias consideradas necesarias para participar «eficazmente» en situaciones de la vida real, en términos de PISA (OCDE, 2008). Cabe señalar que la resolución de las actividades clasificadas en este nivel apenas requieren razonar de manera directa y efectuar interpretaciones literales<sup>12</sup>. Conocer el porcentaje de estudiantes ubicados en los extremos de las escalas es, por lo tanto, una buena manera de acercarse al nivel de rendimiento de los argentinos<sup>13</sup>. Así, al comparar el porcentaje de estudiantes agrupados por debajo del nivel dos en Matemática se observa que en Argentina llegó al 66%, de manera similar a Brasil donde fue del 67%. En Colombia y en Perú alcanzó valores

<sup>10</sup> En CABA la coordinación de PISA está a cargo de la «Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa» dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad y creada como una entidad descentralizada con personería jurídica propia. Los resultados conseguidos fueron de 418 puntos en Matemática, 429 en Lectura y 425 en Ciencias.

<sup>11</sup> En PISA 2012 el nivel 6 de la escala de Matemática supone una puntuación por encima de los 669 puntos; el nivel 5 se sitúa entre los 607 y 669 puntos; el nivel 4 entre los 545 y 607 puntos; el nivel 3 entre los 482 y 545 puntos; el nivel 2 entre los 420 y 482 puntos; y el nivel 1 entre los 358 y 420 puntos (OCDE, 2013).

<sup>12</sup> Específicamente, para el área de Matemática el nivel 2 supone que los alumnos interpreten y reconozcan situaciones en contextos que sólo requieren una inferencia directa. Se espera que estos alumnos puedan extraer información pertinente de una sola fuente y hagan uso de un único modelo representacional. Los alumnos de este nivel pueden también utilizar algoritmos, fórmulas, procedimientos o convenciones elementales. Son capaces de efectuar razonamientos directos e interpretaciones literales de los resultados (OCDE, 2008).

<sup>13</sup> Al respecto, y aunque sea un argumento duramente cuestionado, la OCDE sostiene que la proporción de mano de obra de una sociedad compuesta por trabajadores con alto nivel de formación supone un factor de crecimiento económico; por el contrario, el número de alumnos con bajo nivel de aptitud es un indicador negativo de la capacidad de los ciudadanos para participar en el mercado laboral (OCDE, 2008).

superiores, del 74% y del 75% respectivamente. Por el contrario, en Uruguay, México y Chile los porcentajes fueron relativamente menores, respectivamente del 56%, 55% y 51%. En cuanto a los jóvenes ubicados en el extremo superior de la escala, en los países de la OCDE alrededor del 13% se situó entre el nivel cinco y seis del área de Matemática, mientras en Argentina sólo lo hizo el 0,3%. Algo similar ocurrió en Brasil (0,8%), Colombia (0,3%), México (0,6%) y Perú (0,6%). Nuevamente, algo mejores fueron los porcentajes en Chile y Uruguay con algo más del 1% de los alumnos ubicados entre el nivel cinco y seis. En definitiva, los datos muestran que el rendimiento de los argentinos estuvo muy por debajo de los países de la OCDE, siendo similar al de sus países vecinos<sup>14</sup>. Informan también que las puntuaciones se mantuvieron estables a lo largo de los años. Una situación similar se percibe en la mayoría de los estados latinoamericanos, aunque Uruguay y Chile mejoraron sus desempeños en las últimas ediciones.

Junto a estos datos básicos, PISA ofrece una variedad de análisis estadísticos sobre los resultados de los países que se traducen en recomendaciones y propuestas de política para que los sistemas educativos mejoren su calidad. En su conjunto, estas recomendaciones quedan establecidas en las publicaciones oficiales que la OCDE elabora y circula luego de analizar los resultados de sus pruebas, y expresan la convicción generalizada de la organización de que la productividad económica de un país depende de los niveles de conocimiento y competencias de su población. En esta línea, el discurso de la OCDE supone la aceptación ideológica de metas comunes para la educación pública, entre las que destacan la formación de ciudadanos con las competencias necesarias para desenvolverse exitosamente en la economía de mercado (Jakobi & Martens, 2007; Leibfried & Martens, 2009). Bajo estas condiciones, si los países deciden integrar evaluaciones como PISA es esperable que sus resultados se vuelvan un insumo para la mejora de sus sistemas educativos, ya sea analizando la información ofrecida, contrarrestando los efectos de los resultados o justificando determinadas medidas o acciones en educación. En este sentido, preguntarse acerca de la instrumentalización que hacen de los datos de PISA los países, es una cuestión directamente vinculada con la finalidad del programa. El próximo apartado estará dedicado a examinar el tratamiento que la administración pública argentina ha brindado al conocimiento generado por PISA durante el período que comprende la primera y última de las evaluaciones aplicadas en el país<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Los resultados de Brasil en PISA 2012 fueron de 391 puntos en Matemática, 406 en Ciencias y 410 en Lectura. En Colombia se situaron en los 376, 405 y 403 puntos, respectivamente. En una situación parecida se encontró Uruguay con 409 puntos en Matemática, 415 en Ciencias y 411 en Lectura. México obtuvo una puntuación de 413 en Matemática, 416 en Ciencias y 424 en el área de Lectura. Algo mejor fueron las puntuaciones de Chile: 423 en Matemática, 445 en Ciencias y 441 en Lectura (OCDE, 2013).

<sup>15</sup> PISA 2001, 2006, 2009 y 2012.

### 3. La instrumentalización gubernamental del conocimiento generado por PISA en Argentina

El objetivo de esta sección es analizar el tratamiento que la administración argentina ha hecho de los datos de PISA, bajo el propósito de echar luz sobre la posición adoptada por el país frente a estos discursos transnacionales de regulación de la educación que se distinguen por generar un conocimiento particular para la política educativa (Barroso & Carvalho, 2008; Carvalho, 2009). Como quedó señalado, se privilegia en el análisis los años que comprenden a la primera y última de las ediciones de PISA que Argentina integró. Fundamentalmente, se identifican y examinan aquellas acciones y propuestas que el Ministerio de Educación de la Nación encabezó a partir de la información generada por PISA, ya sean informes gubernamentales, campañas de ejercitación, promoción de investigaciones científicas, etc.

Para tal fin, se presta atención al accionar de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), en tanto fue la agencia gubernamental encargada de poner en práctica las evaluaciones internacionales en el país durante los años en cuestión. La DiNIECE, que dependía de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, tenía entre sus funciones desarrollar el Sistema Federal de Información Educativa, evaluar el sistema educativo nacional, y diseñar y fomentar investigaciones vinculadas con la formulación de las políticas educativas. Actualmente, buena parte de sus funciones han sido reemplazadas por la Secretaría de Evaluación creada bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos durante el año 2016<sup>16</sup>.

Luego de indagar en las investigaciones, documentos e informes gubernamentales sobre PISA impulsados por la DiNIECE, no se vislumbra en Argentina una política consistente de producción y utilización del conocimiento generado por el programa. No obstante, entre la escasa documentación disponible, destacan los informes nacionales elaborados por el Ministerio de Educación. Hasta el año 2015 se disponía de tres informes gubernamentales. El primero, que corresponde a PISA Plus (2001), supone un análisis acotado de los principales resultados. El documento, titulado «Informe Nacional República Argentina», tiene como fecha de edición junio de 2004, casi tres años después de publicarse los primeros datos (noviembre de 2001). Se distingue por una sección donde se describen las características de PISA y los rasgos de la muestra argentina, para pasar luego a un escueto análisis estadístico de las puntuaciones logradas. El tratamiento de los datos es descriptivo y se basa en la reproducción de los resultados conseguidos en las tres áreas examinadas; se identifican, a su vez, algunos factores asociados al aprendizaje como son los familiares y escolares. El Informe siguiente, del año 2006, es algo más largo y completo. El documento titulado «PISA 2006. Informe Nacional»,

<sup>16</sup> El gobierno de la Alianza Cambiemos (una coalición política nacional) ganó las elecciones presidenciales en diciembre de 2015. Bajo su gestión, el Ministerio de Educación le asignó a la Secretaría de Evaluación las siguientes funciones: 1) fortalecer la capacidad de análisis de los actores del sistema; 2) promover el uso de la información en todos los niveles; 3) producir datos de manera oportuna y adecuada para la toma de decisiones; 4) diagnosticar problemas, monitorear condiciones y resultados educativos; y 5) definir estrategias de gestión y de acción.

publicado en 2008, es una descripción de mayor densidad conceptual donde no sólo se hace referencia a las características de la evaluación y de sus ejercicios, sino que dispone también de mayor información y análisis estadísticos a nivel nacional. De manera similar al anterior, se estructura especificando detalles de la muestra, efectuando comparaciones regionales, y analizando el impacto estadístico de un grupo de factores familiares e institucionales asociados al aprendizaje en Ciencias. La edición de PISA 2009 también dio lugar a la producción de un informe nacional. El documento, publicado en el año 2011 y titulado «PISA 2009. Argentina», recoge las principales tendencias en la evaluación y nuevamente centra su atención en la comparación regional. Se describen los resultados básicos (puntuaciones generales, porcentajes en niveles de desempeño, nivel de dispersión de los datos, etc.), y se reproducen algunos ejercicios liberados por PISA<sup>17</sup>. Respecto a los datos de PISA 2012, recién en diciembre del año 2017 estuvo disponible el documento nacional titulado «Argentina en PISA 2012. Informe de resultados», cuya elaboración estuvo a cargo del Programa de Educación del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) bajo la coordinación de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación<sup>18</sup>.

En cuanto a los documentos generados por las jurisdicciones provinciales, han sido prácticamente inexistentes pues la única jurisdicción argentina que dispone de sus resultados e informes es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que integró con muestras propias PISA 2012 y 2015<sup>19</sup>.

Como se desprende del análisis, tanto a nivel nacional como provincial, ha sido muy pobre el tratamiento efectuado en el país sobre la información generada por PISA en el período estudiado. Sin embargo, se observa que destacan por su mayor sistematicidad una serie de publicaciones oficiales englobadas dentro del Programa de Sensibilización y Capacitación de la DiNIECE, orientado a la difusión y familiaridad entre los estudiantes y profesores de los ejercicios de este tipo de evaluaciones. En su conjunto, este programa no sólo estuvo destinado a la capacitación en las pruebas PISA, sino también en las pruebas nacionales y en las del LLECE de la UNESCO. En este marco, el propósito de la información y documentación generada fue poner en práctica en las aulas ejercicios y actividades vinculados con las pruebas, bajo la lógica de «entrenar» a los alumnos para lograr mejores resultados. Así, con anterioridad a la aplicación de PISA 2012 se

---

<sup>17</sup> Los detalles, características y composición de cada uno de estos informes han sido analizados en trabajos previos (Rodrigo, 2016).

<sup>18</sup> Si bien sobre este informe no girará el análisis, pues excede el período analizado, cabe adelantar la mayor complejidad analítica del mismo. No sólo se presentan las características generales del estudio y de su aplicación en el país, sino que los resultados son analizados también en función de distintas variables contextuales y de características particulares de los estudiantes. Se correlacionan, a su vez, con aquellos factores asociados al clima escolar, al ambiente de aprendizaje, a los recursos de las escuelas, entre otros.

<sup>19</sup> Los informes de CABA se encuentran disponibles en la página web de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Actualmente, existen nueve informes para PISA 2012 y sólo uno para PISA 2015. Para mayor información se puede consultar la página web de la unidad: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/aprendizajes/internacionales/pisa>

elaboraron y difundieron entre las escuelas un conjunto de documentos destinados a los directores, profesores y estudiantes. En aquella oportunidad la documentación se organizó en dos módulos por área, donde se presentaron las características formales del estudio y distintos modelos de ejercicios que ejemplifican la metodología de trabajo de PISA<sup>20</sup>. Junto a estos documentos explicativos se elaboraron una serie de cuadernillos de ejercitación denominados Actividad de Simulación, que tuvieron por propósito acercar a los alumnos a los ejercicios de las pruebas y a sus criterios de corrección<sup>21</sup>. Publicaciones similares se difundieron para las pruebas de PISA 2015. En esta oportunidad los documentos fueron elaborados a fines del mes de abril, aplicándose los exámenes durante el mes de agosto. De manera similar a las anteriores publicaciones, se presentaron actividades o ítems liberados, se ejemplificaron algunos criterios de corrección y se proporcionaron modelos de cuestionarios para los estudiantes y los directores<sup>22</sup>.

En buena medida, las distintas iniciativas que integran los programas de «entrenamiento» en la lógica de las evaluaciones estandarizadas como PISA, expresan la incidencia de organismos internacionales como la OCDE en la construcción de metas educativas comunes a nivel mundial. Se sostiene así, que acciones gubernamentales de esta índole operan contribuyendo en la delimitación de aquello que se espera deben saber los estudiantes en la actualidad en términos de estas evaluaciones internacionales. En esta línea, programas como PISA no sólo informan cuánto saben los estudiantes, sino también qué es lo que deben saber. Bajo esta lógica, este tipo de pruebas estaría afectando la definición de aquello que el mundo globalizado considera como saber útil, y que para la OCDE se traduce en la formación de ciudadanos con las competencias necesarias para desenvolverse exitosamente en la economía capitalista.

#### **4. Algunas explicaciones sobre la baja instrumentalización de los datos en el país**

Del análisis presentado se subrayó el bajo nivel de instrumentalización y promoción del conocimiento generado por PISA por parte de la administración pública del país; no obstante, se advirtió acerca de una mayor sistematicidad en la producción de documentos orientados a la capacitación y ejercitación en las pruebas. La manera particular en que Argentina se ha posicionado frente a PISA, es posible guarde relación con el uso que se ha hecho de sus datos a nivel nacional, sobre todo porque fue durante las gestiones kirchneristas cuando existieron cuestionamientos

---

<sup>20</sup> Como queda señalado en uno de los documentos: «Con esta finalidad presentamos estos módulos, con la expectativa de que cada docente los pueda trabajar con su grupo de estudiantes de forma tal, que puedan familiarizarse con esta modalidad de evaluación y con los diversos recursos y alternativas disponibles para su resolución. Pero también, para revalorizar y reflexionar sobre la lógica del proceso de evaluación que se pone en juego» (DiNIECE, 2012a, p. 7).

<sup>21</sup> Fueron dos las publicaciones de la DiNIECE al respecto: «Actividad de simulación. PISA 2012» y «Actividad de simulación. Clave de corrección. PISA 2012».

<sup>22</sup> Igual que ocurrió con los informes nacionales de PISA, las características de estos documentos (DiNIECE, 2015a; DiNIECE, 2015b; DiNIECE, 2015c y DiNIECE, 2015d) fueron analizadas en trabajos previos (Rodrigo, 2016).

y resistencias que orientaron el tipo de participación del país frente a dicho programa<sup>23</sup>. En su conjunto, estas tensiones encontraron parte de su sentido dentro del discurso político educativo de la época, el cual buscó desprestigiar la evaluación de interpretaciones reduccionistas que la limitaban exclusivamente a la medición del rendimiento escolar a través de la aplicación de pruebas estandarizadas (Feldfeber *et al.*, 2018; Pascual & Albergucci, 2016).

En este marco, los primeros cuestionamientos hacia PISA se hicieron visibles en la intervención de Argentina en el Grupo Iberoamericano de Pisa (GIP), que comenzó a funcionar en el año 2005 bajo el propósito de garantizar mayor injerencia de los países periféricos en la evaluación. A pesar de la participación en este grupo y de ciertos logros conseguidos, las críticas hacia PISA persistieron entre los funcionarios del Ministerio de Educación argentino<sup>24</sup>. La escasa injerencia en el diseño y ejecución del programa, igual que en la interpretación de los resultados, considerada descontextualizada de las realidades nacionales, llevaron a un descontento mayor con el programa y con el lugar que ocupaban los países de América Latina en su conjunto. Declaraciones de resistencia, que coincidieron con las principales críticas hacia PISA por parte de la literatura especializada, fueron frecuentes en la cartera educativa argentina de la época. Se expresaron, en esta línea, reparos en torno a qué es lo que se compara, de qué manera se construyen las muestras, cómo se analizan los contextos socioeducativos en que se aplican los instrumentos, cuáles son los procesos que se expresan en cada prueba, cómo se interpretan y difunden sus resultados, entre otras cuestiones<sup>25</sup>.

En este escenario, fue en junio del año 2013 cuando el gobierno argentino junto a otros estados del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) firmaron una declaración que sostenía que los programas internacionales de evaluación debían tener presente las realidades socioculturales de la región. La declaración llevó la firma del Ministro de Educación de Argentina, Brasil, Uruguay, Ecuador y Bolivia, y estuvo dirigida al director de PISA, Andreas Schleicher. El antecedente de esta declaración fue el Seminario MERCOSUR sobre «Políticas de Evaluación Educativa para la Región», que se efectuó en Buenos Aires durante el mes de marzo de 2013 y cuyo documento base para el encuentro se tituló «Hacia la generación de criterios regionales para la evaluación»<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> Las gestiones kirchneristas, de orientación peronista, estuvieron conformadas por el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y por las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015).

<sup>24</sup> El GIP, conformado por Argentina, México, Brasil, Chile, Colombia, Uruguay, España, Portugal, Panamá, Perú y República Dominicana, se propuso lograr mayor injerencia de los países considerados «periféricos» en la aplicación y en análisis de los resultados de la evaluación (OCDE/GIP, 2009). Entre sus principales logros destaca la incorporación en PISA 2009 de ejercicios desarrollados en los países iberoamericanos, y en el análisis la introducción de actividades de menor dificultad bajo el propósito de describir con mayor precisión las competencias de los estudiantes que no alcanzan el nivel inferior en las pruebas, que suponen un porcentaje significativo en estos países (OCDE/GIP, 2009).

<sup>25</sup> Estas críticas se observan también en países europeos que lograron resultados satisfactorios (Bos & Schwippert, 2009).

<sup>26</sup> En una línea similar, en 2014 un grupo de especialistas, sobre todo de Estados Unidos y Gran Bretaña, enviaron una carta al director de PISA cuestionando la relevancia, transparencia y

Ahora bien, aunque Argentina asumió durante el período abordado un discurso más amplio e inclusivo sobre la evaluación y una posición crítica hacia evaluaciones estandarizadas como PISA, su postura no se tradujo en la salida del programa sino en declaraciones de desconfianza y cautela hacia el mismo<sup>27</sup>. En este sentido, las contradicciones y tensiones que afectaron la posición de Argentina no necesariamente se tradujeron en acciones innovadoras, sino más bien en cierta continuidad de tipo «desinteresada» con el programa.

En suma, dos cuestiones merecen señalarse respecto a la escasa instrumentalización que se ha hecho de los datos de PISA en el país. En primer lugar, esta situación encuentra parte de su explicación en la posición crítica adoptada por el gobierno de la época, aunque no exenta de tensiones, hacia evaluaciones estandarizadas como PISA, hacia sus pruebas e instrumentos. En segundo lugar, es posible guarde relación con la ausencia en el país de una política de sistematización y generación de conocimiento que consistentemente informe la gestión educativa. No obstante, afirmar esta última cuestión requiere de nuevos análisis que contrasten el uso que se ha hecho en Argentina de otras experiencias internacionales de evaluación; por ejemplo, aquellas impulsadas y aplicadas por el LLECE de la UNESCO que han gozado de mayor legitimidad no sólo en Argentina sino en la región latinoamericana en general. Finalmente, y aunque es un tema que excede los propósitos de este artículo, es preciso señalar que la imagen de PISA como instrumento para informar la política educativa ha cambiado a partir del año 2015. A partir de entonces, y bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos, la evaluación como mecanismo privilegiado para medir la calidad se ha convertido en un componente central de la política educativa, en sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (Feldfeber, 2016). En este escenario, contar con mecanismos de recolección de información como es el caso de PISA se ha vuelto una cuestión fundamental<sup>28</sup>.

## 5. Algunas referencias acerca del tratamiento mediático de los datos de PISA por la prensa argentina

El análisis presentado, se complementa a continuación con una breve indagación sobre el impacto de los datos de PISA en los medios de comunicación, en

---

objetivos de la evaluación (véase la nota publicada por el periódico español *El País* titulada «Las tiranías del Informe PISA», 08 de mayo de 2014).

<sup>27</sup> No puede dejar de señalarse los costos políticos que supone para los gobiernos la retirada de programas de evaluación como PISA que en los últimos años se han convertido en voces autorizadas para evaluar el rumbo de la política educativa global.

<sup>28</sup> Comenzó a cuestionarse también, el escaso compromiso del país con la evaluación; en esta línea, se afirmó que la exclusión del informe PISA 2015 expresó la desidia del gobierno anterior por integrarse a experiencias innovadoras de evaluación a escala global. Diversas publicaciones de la prensa se hicieron eco de estas declaraciones. A modo de ejemplo, el periódico *La Nación* (2016) tituló «Excluidos de lo que más nos duele», haciendo referencia a la invalidez de los datos como sinónimo de lo poco que como sociedad interesa la educación. El periódico *Clarín* (2016), por su parte, publicó distintas notas sobre el tema, apelando a opiniones de expertos para explicar lo «serio y doloroso» de la situación.

tanto instancias privilegiadas de formación de la opinión pública que impactan en la política educativa (Luzón & Torres, 2013). Desde esta perspectiva, se considera que avanzar en un análisis de esta índole ayudaría en la comprensión de la complejidad que supone el proceso de construcción de la realidad social educativa, sobre todo, del rol que juegan los agentes mediáticos como generadores de discursos vinculados con la política nacional (Luzón & Torres, 2013). Al respecto, cabe volver a recordar que evaluaciones como PISA representan un arquetipo de discursos y prácticas entrelazadas que tienen por objetivo incidir en los lineamientos político educativos globales, tal como lo expresa en sus informes la propia OCDE (Nagel, Martens & Windzio, 2010).

Partiendo de este marco, en este apartado se indaga en la repercusión mediática de PISA 2012 en Argentina, específicamente en la prensa escrita<sup>29</sup>. Para tal propósito se recurre a la base de noticias de dos de los principales periódicos con mayor tirada nacional: Clarín y La Nación. Específicamente, se analizan las noticias relacionadas con PISA en Argentina durante las dos primeras semanas del mes de diciembre del año 2013, cuando fueron publicados los resultados por parte de la OCDE. Antes de avanzar, es necesario advertir que tanto el periódico Clarín como La Nación se distinguieron por cierta oposición política opositora al gobierno argentino del kirchnerismo. Esta cuestión debe ser contemplada a la hora de interpretar el tono con el cual se expresaron las distintas noticias, así como el uso que del programa se efectuó para legitimar o deslegitimar determinados discursos y políticas educativas.

En los dos periódicos la mayoría de noticias se publicaron en la sección Sociedad y Cultura, dedicada a la educación cuando el tema así lo ha requerido. Existieron algunas excepciones, como fueron los días de mayor impacto y difusión a raíz de la publicación del informe, donde se le dedicó a PISA alguna editorial, reflexión de expertos o entrevista a responsables políticos de turno. Así, luego de que la OCDE hiciera públicos los resultados del año 2012, rápidamente en el país la prensa se hizo eco de sus principales resultados. No obstante, el interés mediático del informe, igual que las noticias generadas sobre el mismo, no duraron más de dos semanas. La mayoría de notas consultadas transcurrieron entre los días 2 y 14 de diciembre de 2013, período en el que la OCDE publicó de manera oficial el informe. Fue precisamente durante ese lapso de tiempo cuando se publicaron la mayor cantidad de noticias vinculadas a la evaluación, que en sus inicios fueron breves distinguiéndose por un tono dramático y sensacionalista que destacó la «crisis» endémica de la educación argentina. Progresivamente, las noticias fueron disminuyendo para dar lugar a un conjunto de notas, entrevistas y editoriales que identificaron una serie de medidas paliativas de la «crisis» educativa del país. Destacan, al respecto, los análisis de expertos en educación, de profesores universitarios o de consultores de las más variadas organizaciones, presentadas como voces autorizadas para emitir opinión sobre los resultados conseguidos. Se recurrió también a los responsables políticos de turno y a algunos referentes sindicales para justificar o deslegitimar los datos publicados.

---

<sup>29</sup> En este apartado se retoman cuestiones señaladas en publicaciones previas (Rodrigo, 2015).

Como se advirtió, uno de los principales rasgos de las noticias vinculadas a PISA se distingue por la recurrente denuncia del bajo nivel del alumnado, así como por responsabilizar a las autoridades de turno por la carencia e ineficacia de las medidas empleadas. Aparecen así, titulares como los siguientes: «Mala nota para la Argentina en el Informe PISA» (La Nación, 2013a); «Estancados en un muy bajo nivel educativo» (Llach, 2013). Entre las editoriales analizadas, cabe destacar el siguiente párrafo publicado por el periódico La Nación (2013b): «La Argentina continúa entre los países con peor calidad educativa del mundo, y las culpas sobre las fallas abarcan a todos los protagonistas del proceso». En la mayoría de estas noticias la educación quedó definida a partir de los siguientes términos: «desaprobada», «estancada», «reprobada», «en crisis», etc.

Así, y de manera similar a lo sucedido en otros países, en Argentina los informes PISA fueron presentados por los medios de comunicación como la «insatisfacción de los perdedores» en una carrera al estilo deportiva (Bolívar, 2011). Esta constante referencia a la «debacle», al «retroceso» de la calidad educativa y a las «malas notas», ha derivado de análisis simplistas e interesados que los propios medios de comunicación efectúan sobre los rankings de logro elaborados por la OCDE. En este escenario, cada vez que se exhiben los resultados oficiales los titulares de la prensa destacan que el país se encuentra en los últimos lugares de la comparación. A continuación, se presentan algunos ejemplos: «La Argentina continúa entre los países con peor calidad educativa del mundo. Ocupa el puesto 59 entre 65 naciones evaluadas en las pruebas PISA, un lugar por debajo de la última medición, en 2009» (La Nación, 2013c); «El país cayó del puesto 58 al 59, sobre un total de 65 participantes» (Clarín, 2013a); «Argentina, entre los últimos puestos en un ranking mundial de educación» (Clarín, 2013b), «Argentina bajó otro escalón en el ranking de educación. Quedó 59 entre 65 países. La peor falla: los chicos no entienden lo que leen. En la región, a Uruguay, México, Chile, Brasil y Costa Rica les fue mejor» (Clarín, 2013c). Una situación similar se percibe en la siguiente nota: «Entre los países que están por debajo del promedio de la OCDE, Argentina es el único que cayó, y mucho, en los índices de lectura desde el año 2000. Los demás países de la región –todos menos nosotros– mejoraron. Se puede inferir que algo hicieron por revertir los malos resultados» (Clarín, 2013d). En la misma línea se sostiene: «el aprendizaje en las escuelas argentinas está estancado desde hace 12 años: el dato se desprende de la última prueba PISA, que se divulgó ayer y que dejó a la Argentina en el puesto 59 entre 65 países. El País retrocedió un lugar con respecto a la última edición, de 2009, y quedó 6° en la región, por detrás de Chile, México, Uruguay, Costa Rica y Brasil. Solo superó a Colombia y a Perú, el último de la lista global» (Clarín, 2013c).

En las noticias examinadas prevalece también, cierto sentimiento de admiración hacia los gobiernos situados en los primeros puestos de la comparación, tal como ya sucediera con Finlandia en ediciones anteriores y con algunos países asiáticos como Japón y Corea del Norte en el informe 2012. A modo de ejemplo, se visualizan titulares del tipo «Shanghai: las razones del éxito» (Clarín, 2013e), que contribuyen a una lectura superficial de la información que establece un único patrón a partir del cual se miden los distintos países. Se contribuye así, en la construcción de una distribución donde los sistemas educativos ocupan una posición relativa. En

este sentido, presentar los resultados de PISA en una tabla de posiciones entre los países, como habitualmente reproducen los medios de comunicación, conduce a una lectura descontextualizada y limitada a la comparación (Mortimore, 2009).

Desde los medios se identifican, a su vez, un conjunto de razones que explican el «fracaso escolar» de Argentina. En este sentido, la publicación de los datos de PISA traslada a la opinión pública la discusión acerca de los determinantes del éxito o fracaso de los sistemas educativos. Especialistas y funcionarios alzan su voz para plantear y explicar el estado de crisis del sistema del país; por ejemplo, en dos notas del diario Clarín (2013f y 2013g), donde se entrevista a un grupo de expertos, se destacan un conjunto de prioridades para mejorar la calidad: 1) Transformar la formación docente; 2) Centrar la política educativa en los alumnos y en sus capacidades para desarrollar en la escuela; 3) Ampliar la jornada extendida; 4) Universalizar el jardín de infantes; 5) Invertir de manera sostenida; 6) Revalorizar la figura del docente (económica y formativa); 7) Considerar a la educación como una política de Estado; 8) Recuperar la calidad educativa; entre otras. Estas medidas, con las que sería prácticamente imposible estar en desacuerdo, son presentadas con una alta dosis de liviandad, sin destacar la complejidad que las mismas suponen en las realidades educativas nacionales.

Finalmente, la prensa argentina identifica y subraya ciertas cuestiones de orden político en relación al programa PISA. En esta línea, se destaca el desinterés y la poca relevancia otorgada a PISA por parte del Ministerio de Educación de la Nación. Se advierte, al respecto, que el gobierno justifica los malos resultados a partir de cierta actitud de resistencia a la evaluación. A modo de ejemplo, se reproducen los siguientes titulares: «Sileoni, el único que relativizó los resultados» (Clarín, 2013h y 2013i); «La mediocridad se resiste a ser evaluada» (La Nación, 2013d). En esta última nota se agrega: «[...] tan pronto se conocieron los últimos resultados desastrosos de la evaluación correspondiente a la Argentina en las pruebas PISA [...] el ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, anunció que el país se abstendría de nuevas participaciones. Nada de resultados incómodos».

Como se desprende de estas noticias, la prensa se hizo eco de cierta desconfianza y resistencia por parte del Ministerio de Educación hacia los datos de PISA, tal como quedó señalado en el apartado anterior. Se identificaron, al respecto, los argumentos del Ministro en relación a la desigualdad estructural entre los países, a los problemas de inclusión educativa y a las recientes mejoras en las tasas de escolarización del país. Se reprodujeron también los reparos en torno a qué es lo que se compara en la evaluación, cómo se conforman las muestras, cómo se analizan los contextos sociales y educativos en que se toman las pruebas, y cómo se difunden los datos. En esta línea, y retomando discursos oficiales de la época, se advierte que los resultados son los esperables en función de las variables contextuales (nivel de desarrollo económico, tasas de escolarización, nivel educativo de la población, nivel de gasto en educación, etc.) (Ravela, 2011). Las palabras del Ministro de Educación, reproducidas por el diario Clarín (2013g), son ilustrativas: «Queremos evaluar un sistema educativo como una integralidad. No es posible separar calidad educativa de inclusión; es indispensable adoptar una concepción amplia de calidad educativa que incorpore al análisis otras dimensiones».

En suma, del análisis presentado se desprende el tipo de impacto mediático que tuvo la evaluación en el país, donde el denominador común fue la reproducción de un discurso centrado en la degradación del sistema educativo nacional. En su conjunto, estos discursos impactaron sobre los diversos actores claves en el diseño e implementación de políticas educativas, y aunque las interpretaciones sobre las causas y medidas a implementar para mejorar los resultados varían, se observa cierta sintonía en relación a la lógica simplista y descontextualizada propuesta por los discursos mediáticos. Como se puso en evidencia a través de las notas examinadas, la prensa argentina desconoce los aspectos más complejos de los resultados, y refuerza la dicotomía «ganadores/perdedores» en la carrera por la calidad de los sistemas educativos, impactando de manera particular en la opinión pública. De manera similar a lo que sucede en otros países (Barquín *et al.*, 2011; Massot *et al.*, 2006; Ferrer *et al.*, 2006; Figazzolo, 2008; Ravela, 2006a, 2006b, 2011), los medios argentinos simplificaron los informes y repitieron, la mayoría de las veces, las «notas» conseguidas por el país, quedando descontextualizada la información y presentados los resultados en función de un único puntaje.

## 6. Reflexiones finales

Este artículo tuvo por propósito indagar en el tratamiento que en Argentina se ha efectuado sobre el conocimiento generado por PISA durante los últimos años. Para tal fin, se examinó el uso que los organismos gubernamentales nacionales han hecho de estos datos. Al respecto, no se halló evidencia de un interés explícito en el análisis de los resultados de PISA y, por consiguiente, de sus implicancias políticas para la mejora del sistema educativo. En el período analizado, PISA no ha tenido una repercusión pedagógica relevante y hasta el momento no se había promovido el uso científico del conocimiento producido por la evaluación. No obstante, se ha identificado en el análisis un conjunto de documentos destinados al «entrenamiento» en la lógica de las pruebas. En este sentido, se advirtió sobre cierto uso instrumental de la evaluación, pues estos documentos buscaron familiarizar a los profesores y estudiantes en la lógica de las pruebas con el fin de conseguir mejores puntuaciones en próximas ediciones. Se sugirió, en esta línea, el disciplinamiento y la regulación que programas como PISA suponen para la política educativa nacional.

Lo interesante de la situación argentina es que no sólo el uso de los datos de PISA, siempre arbitrario y contextual, ha supuesto cierto grado de simplificación, sino también que la propia evaluación ha sido considerada una forma excesivamente simple de abordar la realidad social y escolar del país. Al respecto, en el artículo se dio cuenta de tensiones y contradicciones que envolvieron la participación de Argentina en estas pruebas, y que se manifestaron en sospechas y resistencias hacia la evaluación por parte de las mismas autoridades que decidieron integrarla.

En esta línea, surge el interrogante de si evaluaciones como PISA merecen tener, por parte de las administraciones educativas, un tratamiento especial cuando el cuestionamiento a este tipo de programas es cada vez más frecuente. Se sugirió, al respecto, que esta situación posiblemente esté informando acerca de las diversas y complejas posiciones que los países adoptan dentro de estos nuevos escenarios de regulación internacional de la educación. Como quedó señalado, estudios como PISA

forman parte del proceso de construcción de un espacio multilateral para la creación e intercambio de conocimiento para la política educativa global (Carvalho, 2009); en este escenario, sus datos, informes y acciones suponen discursos de regulación transnacional de la política educativa (Barroso & Carvalho, 2008; Carvalho, 2009). Estos programas se consideran también una forma particular de «decir la verdad» sobre la sociedad y la escolarización a través de los números, presentados como hechos objetivos e imparciales que informan sobre cierta realidad comparativa que excluye el juicio y atenúa la subjetividad (Popkewitz, 2013). Como se advirtió, esta manera particular de concebir la realidad educativa es también reforzada por los medios de comunicación a la hora de presentar a la opinión pública los resultados conseguidos en evaluaciones de esta índole. Se observó, al respecto, que los medios reproducen de manera más simplistas y superficial aún la clasificación que estos programas de evaluación ofrecen de los países, y que posicionan globalmente a las naciones por medio de la creación de categorías de equivalencia. Se sostiene así, que los «hechos» ofrecidos por este tipo de mediciones no serían meramente descriptivos, sino que estarían ensamblados históricamente de manera de configurar cierto espacio cultural que forma y fabrica estilos de vida (Popkewitz, 2013). En este marco, PISA se considera una tecnología de gobierno cuyo propósito es estandarizar y dar coherencia a las heterogeneidades que supone la pluralidad cultural y política de sus estados miembros (Grek, 2009).

Finalmente, y en sintonía con una perspectiva crítica sobre estos programas estandarizados de evaluación, no puede dejar de mencionarse las recientes investigaciones que cuestionan el propósito mismo de las evaluaciones poniendo en duda el valor político de las mismas. Al respecto, Carabaña (2015) señala la «inutilidad» de las pruebas PISA para mejorar la calidad de la educación. Este inconveniente, tradicional en las evaluaciones estandarizadas de rendimiento escolar, guardaría relación con el hecho de que las pruebas miden competencias que dependen de la experiencia de los estudiantes y no conocimientos adquiridos en las escuelas. Así, luego de analizar discursos, pruebas y resultados de PISA, Carabaña afirma que las competencias que las pruebas examinan poca relación tienen con las escuelas. Más aún, ni siquiera dependen de los cambios pedagógicos y políticos que el propio programa propone. El problema identificado por este investigador pondría en entredicho uno de los objetivos principales de la evaluación: ayudar a la mejora de las escuelas. Así, aunque se reconoce la extensa y profunda información que la OCDE proporciona a través de PISA, la misma no sería de utilidad para orientar las reformas escolares. Carabaña sostiene que PISA permite generalizar la dificultad, detectada en investigaciones de ámbito local, de identificar rasgos eficaces para mejorar el aprendizaje escolar, ya sean vinculados a los recursos, a la organización y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se afirma, desde esta perspectiva, que las recomendaciones y medidas de política ofrecidas como resultado de esas pruebas poco valor tendrían como guía para la mejora de las escuelas y de la enseñanza.

En este marco, buena parte de los cuestionamientos del gobierno argentino hacia las pruebas PISA durante los años analizados adquieren sentido, aunque, como se ha señalado, el tratamiento de sus datos ha quedado limitado a la mera reproducción de los resultados y sus críticas se han traducido en una participación

del tipo desinteresada con el programa. Teniendo presente las limitaciones de este tipo de programas de evaluación, y la dificultad que supone para los países retirarse unilateralmente de los mismos, sería conveniente propiciar una lectura de los datos que no se distinga por la descontextualización de la información y la simplificación sesgada y acrítica de la misma, sino por el análisis en profundidad de los datos que ofrecen acerca de las competencias que efectivamente miden sus pruebas y de las características de los sistemas educativos, hogares y estructura social de los países bajo el fin último de comprender el funcionamiento actual de los sistemas educativos en perspectiva comparada.

## 7. Referencias

- Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M., & Serván, M. (2011). «Todos queremos ser Finlandia». Los efectos secundarios de Pisa. *TESI*, 12(1), 320-339.
- Barroso, J., & Carvalho, L.M. (2008). PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes. *Revue française de pédagogie*, 3(164), 77-80.
- Bolívar, A. (2011). The Dissatisfaction of the Losers: PISA Public Discourse in Ibero-American Countries. In Pereyra, M., Kotthoff, H.G., & Cowen, R. (Eds.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools* (pp. 61-74). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bos, W., & Schwippert K. (2009). TIMSS, PISA, IGLU y demás: razón y sinrazón de los estudios internacionales de rendimiento escolar. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Carvalho, L.M. (2009). *Production of OCDE's Programme for International Student Assessment (PISA)*. Knowledge and Policy Project.
- Cueto, S. (ed.). (2005). *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. (2013). *PISA en la Ciudad: Resultados y Desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- DiNIECE. (2004). *PISA. Informe Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- DiNIECE. (2008). *PISA 2006. Informe Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- DiNIECE. (2011). *PISA 2009. Informe Nacional de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

- DiNIECE. (2012a). *PISA. Matemática. Programa de Capacitación y sensibilización, Módulo 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- DiNIECE. (2012b). *PISA. Lengua. Programa de Capacitación y sensibilización, Módulo 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- DiNIECE. (2012c). *PISA. Ciencias. Programa de Capacitación y sensibilización, Módulo 1 y 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- DiNIECE. (2012d). *Programa de Sensibilización y Capacitación. Estudio PISA 2012. Actividad de Simulación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- DiNIECE. (2012e). *Programa de Sensibilización y Capacitación. Estudio PISA 2012. Claves de corrección*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Feldfeber, M. (2016). Facsímil: Algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. In Brener, G., & Galli, G. (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*. CABA: Stella Ediciones.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Ferrer, G., & Arregui P. (2006). Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: criterios para guiar futuras aplicaciones. In Arregui, P. (Ed.), *Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina* (pp. 249-294). Santiago de Chile: PREAL.
- Ferrer, F., Ferrer, G., & Massot, M. (2006). *Percepciones y opiniones de la comunidad educativa sobre los resultados del proyecto PISA*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Figazzolo, L. (2009). *Testing, ranking, reforming: impact of PISA 2006 on the Education Policy Debate*. Bruselas: Education International.
- GIP. (2009). *Iberoamérica en PISA 2006. Informe Regional*. Madrid: Santillana.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Jakobi, A., & Martens K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. In Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., & Verger, A. (Comps.), *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (pp. 233-253). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kotthoff, H.G., & Pereyra M. A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en

- cambio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 12-24.
- Llach, J. (2013). Estancados en un muy bajo nivel educativo. *La Nación*, Buenos Aires, 4 de diciembre.
- LLECE. (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Análisis Curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Leibfried, S., & Martens K. (2009). PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-11.
- Luzón, A., & Torres M. (2013). La presencia de PISA en la literatura científica y su tratamiento en la prensa diaria internacional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 193-224.
- Martínez, F. (2006). PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 200 a 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 153-167.
- Massot, M., Ferrer, G., & Ferrer, F. (2006). El estudio PISA y la comunidad educativa. Percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 381-398.
- Mortimore, P. (2009). *Alternative models for analysing and representing countries' performances in Pisa*. Bruselas: Education International.
- Nagel, A., Martens, K., & Windzio, M. (2010). Introduction. Education Policy in transformation. In Martens, K., Nagel, A., & Windzio, M. (Eds.), *Transformation of education policy* (pp. 2-27). Palgrave: Macmillan.
- Neave, G., & Van Vught, F. (1994). *Prometeo encadenado. Estado y Educación superior en Europa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- OCDE. (2008). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results, What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. Paris: OCDE.
- Pascual, L., & Albergucci, M.L. (2016). La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados. In Brener, G., & Galli, G. (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado*. CABA: Stella Ediciones.

- Pongratz, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 141-152.
- Popkewitz, T. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 47-64.
- Ravela, P. (2006a). Los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa. In Arregui, P. (ed.), *Sobre estándares y Evaluaciones en América Latina* (pp. 295-384). Santiago de Chile: PREAL.
- Ravela, P. (2006b). ¿Por qué los rankings son modos inapropiados de valorar la calidad de las escuelas? Para comprender las evaluaciones Educativas. *Documentos del PREAL*, 10.
- Ravela, P. (2011). ¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?. *Documentos del PREAL*, 58.
- Rodrigo, L. (2010). El rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en PISA 2006. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, 1(1), 33-44.
- Rodrigo, L. (2013). *El bajo rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en el programa PISA. Un análisis de los factores explicativos en perspectiva internacional* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rodrigo, L. (2015). El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa. In Monarca, H. (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 129-152). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodrigo, L. (2016). Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE. *Revista Temas de Educación*, 22(1), 147-165.

## 8. Noticias en periódicos

- Clarín (2013a). *El país cayó del puesto 58 al 59, sobre un total de 65 participantes*. Buenos Aires, 05 de diciembre.
- Clarín (2013b). *Argentina bajó otro escalón en el ranking de educación*. Buenos Aires, 04 de diciembre.
- Clarín (2013c). *Nota de Opinión: ¿Qué nos dice la prueba PISA?*. Buenos Aires, 03 de diciembre.
- Clarín (2013d). *Antes que suene el timbre. Pruebas PISA: es la hora de comprender lo que nos pasa*. Buenos Aires, 05 de diciembre.

- Clarín (2013e). *Shanghai: las razones del éxito*. Buenos Aires 05 de diciembre.
- Clarín (2013f). *Pruebas PISA: Claves para mejorar la calidad educativa*. Buenos Aires, 05 de diciembre.
- Clarín (2013g). *Pruebas PISA: es la hora de saber lo que nos pasa*. Buenos Aires, 05 de diciembre.
- Clarín (2013h). *Sileoni: el único que relativizó los resultados*. Buenos Aires, 05 de diciembre.
- Clarín (2013i). *Sileoni justificó los resultados. A todos los países americanos no les fue bien*. Buenos Aires, 03 de diciembre.
- Clarín (2016). *Serio y doloroso. Expertos opinan sobre la exclusión a la prueba PISA*. Buenos Aires, 06 de diciembre.
- El País (2014). *Las tiranías del Informe PISA*. Madrid, 08 de mayo.
- La Nación (2013a). *Mala nota para la Argentina en el Informe PISA*. Buenos Aires, 03 de diciembre.
- La Nación (2013b). *Editorial*. Buenos Aires, 06 de diciembre.
- La Nación (2013c). *La Argentina continúa entre los países con peor calidad educativa del mundo*. Buenos Aires, 04 de diciembre.
- La Nación (2013d). *La mediocridad se resiste a ser evaluada*. Buenos Aires, 08 de diciembre.
- La Nación (2016). *Excluidos en lo que más nos duele. La expulsión como sinónimo de lo poco que como sociedad nos interesa la educación*. Buenos Aires, 17 de diciembre.