

La inutilidad de PISA para las escuelas, **Julio Carabaña. Madrid: La Catarata, 2015.**

José Saturnino Martínez García

Universidad de La Laguna. Departamento de Sociología y Antropología

josamaga@ull.es

Julio Carabaña es uno de los sociólogos que más sabe de educación y análisis de datos, como muestra su dilatada trayectoria investigadora, y este libro es una buena prueba de ello. En él hace una profunda crítica al Proyecto Internacional de Evaluación del Alumnado (PISA en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este informe consiste en tres tipos de pruebas, sobre ciencias, lectura y matemáticas, que se administra a una muestra representativa de los estudiantes de 15 años de los países participantes. Su influencia en el debate de políticas educativas ha sido creciente, pues los resultados son interpretados por la mayoría de los medios de comunicación y por muchos responsables políticos como una especie de clasificación deportiva sobre la calidad de los sistemas educativos.

En España, los datos son publicados en un contexto de noticias que resaltan la mediocridad del sistema educativo español, en lo que no es más que una interpretación torticera de los datos. Esta interpretación se debe a dos confusiones. Una de ellas es la interpretación de la métrica en PISA. España suele aparecer en posiciones ordinales inferiores a la vigésima, pero esto oculta que las diferencias con los países de nuestro entorno son de aproximadamente una décima de desviación típica, es decir, pequeñas. Además, el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento es similar al de países como Alemania, Francia o Reino Unido, y en rendimiento en ciencias hemos alcanzado los estándares europeos para el año 2020. Tampoco se señala que las diferencias entre regiones dentro de un país son tan grandes como las diferencias entre países, como ha mostrado Carabaña en informe fundamental sobre la cuestión (*Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*). Por ejemplo, en España, los resultados en Castilla y León están próximos a los

de Finlandia, país que se toma como referencia de excelencia educativa. El papanatismo del mal uso de los datos lleva a que se centre el debate en los detalles del sistema finés, cuando el castellano y leonés nos queda mucho más cerca, y la legislación, el sistema de reclutamiento del profesorado, los métodos didácticos y el currículum son básicamente iguales a los del resto de España. Podríamos argüir que las diferencias de la sociedad de Castilla y León son considerables con respecto a las de otras comunidades autónomas, pero siempre serán menores que las diferencias con respecto a Finlandia. La otra confusión es tratada con gran detenimiento en este libro. Tiene que ver con lo que mide PISA, y saber si es realmente un indicador de la calidad de las escuelas y de los sistemas educativos nacionales.

El objetivo del libro queda claro en el entrecuillado que se presenta en la portada: “la demostración de la completa ausencia de valor de PISA para la mejora de las escuelas y la enseñanza”. Para llegar a esta conclusión, el método fundamental del autor es proceder a la confrontación de los informes oficiales de la OCDE sobre PISA publicados en los últimos 15 años consigo mismos, detectando las contradicciones en lo que se dice en unos informes con respecto a otros, o en un mismo informe, así como la coherencia de los argumentos expuestos con los datos. Carabaña desgrana con ironía, a veces sarcasmo, múltiples incoherencias.

En este sentido, su proceder es diferente a la mayoría de los análisis en torno a PISA, que, o bien critican en general el método, sin entrar en sus pormenores, o bien se limitan a dar por buenos los principales resultados y se dedican a explorar los datos en más profundidad que la propia OCDE, dando por buenos a grandes rasgos sus marcos interpretativos. Frente a estas tendencias, Carabaña

procede con paciencia a una minuciosa búsqueda de todos los grandes fallos que ocultan lo que el autor considera un error o directamente una mentira (“¿Miente PISA? A veces no, pero es difícil negar que, en último término, sí”, p. 213).

La “deconstrucción” de PISA se realiza con dos herramientas, una conceptual, la otra metodológica. La conceptual tiene que ver con definir adecuadamente qué mide PISA. La participación de tantos países ha llevado a una prueba en buena medida independiente del currículum que se enseña en las aulas. En la traducción en castellano se habla de “competencias” para referirse al resultado de esta medición, pero Carabaña prefiere crear un neologismo: la *literacia*. Nada mejor que emplear conceptos con la menor ambigüedad posible para evitar que las posibles connotaciones en el uso de palabras “viejas” nos lleve a razonamientos equivocados. La *literacia* es “la capacidad de aplicar lo que se ha aprendido” (p. 53), “la *literacia* requiere tanto los conocimientos, el saber algo, como las habilidades y destrezas, saber hacer algo, pero no consiste en ellos, ni tampoco dependen de ellos, sino solo de ciertos conceptos o conocimientos clave que hacen posible el uso o la aplicación de los demás conocimientos y destrezas en la realidad” (p. 55). La *literacia* puede ser más genérica, como el caso de la lectura, que es la más transversal (si se lee mal, difícilmente se puede acceder a las otras literacias), o puede ser más específica, y depender de cierto tipo de conocimientos, como ocurre con las literacias matemática y científica, respectivamente (p. 60). “La *literacia* no depende sólo de factores cognitivos, sino que la capacidad de usar el saber en la vida real depende fuertemente de factores de motivación, autocontrol y otros de tipo moral y volitivo” (p. 62).

Una cuestión obvia que señala Carabaña pero en la que no reparan los informes PISA ni la mayoría de quienes trabajan con estos datos es que la correlación entre las tres literacias es tan alta que cabe interpretar que simplemente son tres formas de medir la misma dimensión del alumnado. Visto así, los debates de cuál es la *literacia* en la que se está mejor o qué hace que se obtengan mejores resultados con una *literacia* que con otra deben ser tomados con mucha cautela, pues podríamos estar

discutiendo simplemente sobre errores de medición.

Estos informes, además, de ser confusos en lo que miden, son descuidados metodológicamente. Varias de las críticas que atraviesan el libro se pueden agrupar en dos: endogeneidad, y la violación del supuesto de las unidades de análisis independientes e idénticamente distribuidas. El tipo de endogeneidad que señala insistentemente Carabaña a lo largo de estas páginas es la que ocurre al omitir variables en la explicación de un fenómeno, por lo que se atribuye causalidad falsamente a las variables observadas. El problema fundamental de la endogeneidad tiene que ver con que PISA no incluye una medida de capacidad del alumnado independiente de su desempeño en la escuela. Uno de los supuestos de Carabaña, que no hace explícito en este trabajo, tiene que ver con la sociología de la desigualdad de oportunidades educativas de Boudon. A efectos de esta reseña, cabe recordar que uno de los elementos que explica las diferencias de rendimiento educativo son los “efectos primarios”, es decir, todos aquellos aspectos, ya sean socioculturales, individuales, psicológicos, etc., que contribuyen al éxito educativo pero de los que ya dispone el alumnado antes de entrar en el sistema educativo. Al no tener en cuenta la capacidad antes de entrar en la escuela, PISA, a pesar de todas las precauciones que establece sobre la multiplicidad de factores que influye en la *literacia*, termina por interpretar que las diferencias se deben básicamente a lo sucedido en el sistema educativo. Esto lleva a una de las principales conclusiones de Carabaña: al no descontar de la *literacia* los efectos primarios, PISA no es una buena herramienta para evaluar cuál es el papel de la escuela.

Otra forma en la que encontramos el problema de endogeneidad a lo largo de estas páginas es en la interpretación de la causalidad. Los autores de PISA, unas veces con más cuidado, otras con menos, tienden a interpretar que la *literacia* siempre es la variable dependiente. Por ejemplo, una de las pocas recomendaciones prácticas que se derivan de PISA hacia las escuelas establece que el buen clima y la buena disciplina son importantes por lograr una buena *literacia*. Pero bien pudiera ser que el alumnado, que, por sus efectos primarios,

tiene un buen nivel de literacia, sea más tranquilo en las aulas.

La otra cuestión metodológica que falla en PISA es que en estadística, para poder hacer inferencia del tipo de la realizada en este estudio, es necesario suponer que las unidades analizadas provienen de una población en la que son independientes y están idénticamente distribuidas. Y esto no sucede ni de lejos cuando la unidad de análisis son países. No existe tal cosa como una población de países de la que podamos extraer una muestra aleatoria, y que las características de unos países sean independientes de las de otros. Por ejemplo, Alemania podía haber contado como dos países hasta el fin de la Guerra Fría. Pero además, los sistemas educativos de Austria o de Holanda no son independientes del alemán, con el que comparten una característica tan importante como el parecido en el diseño de la FP. Por ello, está acertado Carabaña cuando critica que se establecen conclusiones sobre las políticas educativas de los países a partir del promedio de sus características. Estudiar países no es como estudiar una camada de ratones, en la que se realizan variaciones en el tratamiento a los animales y se observan los resultados. Como se expresa de forma más técnica, cada país parece tener su propia función de producción educativa, es decir, lo que es bueno en uno puede ser perjudicial en otro. Especialmente problemático son los estudios como los de Woessman, pues como señala Carabaña (p. 177), establecen recomendaciones genéricas de política educativa promediando características que toman valores positivos para unos países y negativos para otros. Este tipo de estudios es al que alude el actual Ministerio de Educación y Cultura cuando afirma que la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), pues según Woessman, los países que combinan autonomía de centros educativos (que la LOMCE interpreta como más poder para el director del centro) con pruebas externas de evaluación (la “reválida”) obtienen en promedio mejores resultados. Pero este promedio oculta que hay países como Finlandia que no tienen este diseño educativo, o que el país con peores resultados de la OCDE, Chile, los cumple.

Dejando las cuestiones metodológicas, y yendo a la pedagogía que PISA supone, Carabaña señala

que la insistencia en que el sistema educativo debe potenciar la literacia le lleva a saltarse sin muchos miramientos la vieja polémica pedagógica de si es más importante la adquisición de ciertos contenidos o los contenidos no son más que un medio para desarrollar competencias más generales. Tras sostener esta tesis desde el año 2000, sólo en el último PISA (2012) se han introducido algunas preguntas sobre lo que se enseña en las aulas, y el resultado no apoya la idea de que es mejor dar pocos contenidos teóricos y más aplicados, pues el alumnado con mejores resultados es el que afirma estar expuesto a más contenidos, aunque la relación de causalidad no es clara: ¿obtiene mejores resultados por estar expuesto a más contenidos formales de matemáticas, o el alumnado con más literacia es expuesto por su profesorado a más contenidos? Otra cuestión en la que entra PISA sin apoyo empírico es en la afirmación de la consultora McKinsey: “La calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores”. Carabaña concluye que tal afirmación no puede sustentarse con la evidencia en PISA, debido a sus pobres indicadores de calidad del profesorado. A eso podemos volver a la experiencia española, que con un sistema similar de formación, contratación y promoción del profesorado en todas las comunidades autónomas, los resultados son tan diversos como los observados entre países.

Una cuestión muy interesante que señala Carabaña y que contribuye a sostener su tesis, es la diferencia entre la escuela pública y privada. La escuela privada cuenta con más margen para innovar didácticamente, gestionar sus centros de forma más eficiente y seleccionar con rigor a su profesorado, pues si no lo hace bien, terminará por fracasar como empresa. Sin embargo, en la mayoría de los países, incluido España, lo único que la privada hace mejor que la pública es seleccionar a su alumnado. Así, llega a la siguiente conclusión: “si la gestión privada es incapaz de encontrar modos de gestión y de organización más eficaces, muy probablemente se debe a que no existen” (p. 182).

Toda la evidencia manejada por Carabaña le lleva a la conclusión de que PISA no es más que una generalización del conocido como *Informe Coleman* (*Equality of Education Opportunity Survey* de 1964),

elaborado por James A. Coleman en EE. UU. El diseño de ese informe es parecido al de PISA, y llega a las conclusiones a las que deberían llegar los redactores de PISA si no se dejasen llevar por toda una serie de sesgos que no se sustentan en los datos. De la interpretación que hizo Jenks de este estudio propone Carabaña la “conjetura de Jenks”: si las pruebas miden aptitud en vez de conocimientos (como es el caso de PISA) no encuentran diferencias entre escuelas, y no sirven ni para evaluarlas ni para mejorarlas (p. 209).

Queda la cuestión de que si hay tantos fallos metodológicos e incoherencia en PISA, cómo es que han pasado tan desapercibidos. La hipótesis de Carabaña es que su éxito se debe a que “ha integrado las dos corrientes ideológicas más poderosas en materia de educación, el utilitarismo economicista del capital humano y el progresismo pedagógico” (p. 65), entendido este último como la creencia de que la mejor forma de aprendizaje es la que incide en las destrezas genéricas y los procedimientos, no en la adquisición de conocimientos.

Antes de concluir, conviene señalar que el autor, llevado por su entusiasmo en desmontar PISA, cae en alguno de los fallos que atribuye a los redactores del informe. En concreto, llevar sus conclusiones más lejos de lo que permiten los datos. Quien esto escribe ha realizado un estudio con PISA y otro con una prueba parecida, PIRLS, y ha detectado que sí es posible atribuir ciertas diferencias a características como los métodos didácticos empleados en el aula, aunque ciertamente su contribución a la varianza total sea pequeña. PISA también permite concluir que en España el fracaso escolar no se debe al bajo rendimiento del alumnado, sino a las altas exigencias del profesorado.

En definitiva, es un libro necesario en el debate internacional sobre política educativa, que debería ser respondido por la propia OCDE, dado el rigor de sus críticas. Pero a pesar de las conclusiones del autor, PISA sí aporta información relevante para entender los sistemas educativos, y, por tanto, mejorarlos.