

## **LAS PRUEBAS PISA EN AMÉRICA LATINA: RESULTADOS EN CONTEXTO.**

### **PISA TESTS IN LATIN AMERICA: RESULTS IN CONTEXT.**

**Guillermina Tiramonti**

Docente/ Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
(FLACSO) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

[tiramonti@gmail.com](mailto:tiramonti@gmail.com)

#### **Resumen:**

Las reformas educativas implementadas en América Latina en la década de los 90 introdujeron cambios en los modos de regulación de los sistemas educativos basados en la adopción de mecanismos de evaluación de los logros de los alumnos. Hay ocho países de la región (Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Brasil, Costa Rica, México y Perú) que participan desde el año 2000 de las pruebas PISA. El artículo presenta una lectura de los resultados obtenidos en dichas pruebas y ofrece, previamente, un sucinto panorama de la situación socioeducativa de la región que, sin duda, debe ser considerada a la hora de comparar y analizar resultados.

**Palabras Clave:** américa latina; reforma educativa; tasa de escolarización, pobreza; evaluación; calidad de la enseñanza.

#### **Abstract**

The educational reforms implemented in Latin America in the '90s introduced changes in the modes of regulation of educational systems based on the adoption of mechanisms for assessing student achievement. Since 2000, eight Latin-American countries (Argentina, Chile, Uruguay, Colombia, Brazil, Costa Rica, Mexico and Peru) are involved in the PISA tests. The article presents a brief review

of the social and educational situation of the Region, relevant for the interpretation and comparative analysis of the results of these tests that is presented below.

**Key words:** Latin America; educational reform; schooling rate; poverty; evaluation; teaching quality.

## **INTRODUCCIÓN.**

En la década de los 90 casi todos los países de América Latina pasaron por un proceso de reconversión económica y social de corte neoliberal que tuvo el propósito de modificar el modelo de gestión de la administración pública para adaptarlo a las exigencias de una sociedad que estaba dejando atrás una organización centrada en los principios de la administración burocrática para adoptar un sistema posburocrático que incluía criterios provenientes del mercado para gestionar el orden público.

En el marco de este amplio movimiento de reconversión se inscribieron las reformas educativas que fueron promovidas desde los organismos internacionales y fueron adoptadas por cada uno de los países, aunque con alcances y características diferentes, porque aún en la coincidencia de las orientaciones generales, las culturas nacionales operaron como un filtro reprocesador del paradigma imperante. Para dar ejemplos extremos, países como Chile<sup>1</sup> o Colombia (C. Miñana Blasco, 2010) transformaron sus sistemas educativos en un mercado donde el Estado actúa como garante de la competencia interinstitucional (a través de la producción de información) y controlador de los resultados. En el otro extremo está el caso de Uruguay que introdujo una serie de cambios pero ninguno de ellos con una orientación mercantilizante (V. Filardo y E. Mancebo, 2013)

---

<sup>1</sup> En los últimos tres o cuatro años en Chile se ha desarrollado un movimiento estudiantil que reclama cambios en la organización de la educación chilena. Si bien en un principio se trató de reclamos en favor de una disminución de los costos de la educación universitaria, hoy en día los reclamos son por un cambio en el modelo de gestión y financiamiento que estableció Pinochet en el último tramo de su gobierno (O. Aguilera Ruiz, 2011).

Las reformas proponían una redefinición de las relaciones entre el Estado y los sistemas educativos: a la vez que el Estado se desplaza de su lugar de dador y administrador del sistema, se posiciona como evaluador de los resultados (G. Neave, 1990) y, paralelamente, desde las instituciones se propicia la instalación de una ética competitiva como principal fuerza de desarrollo. José J. Brunner (1990), fue el introductor en América Latina del concepto de “Estado evaluador” que debería remplazar, según el autor, al “Estado dador” centrado en la prestación del servicio y en su control burocrático.

Ciertamente, los sistemas educativos se erigieron alrededor del modelo weberiano de organización burocrática caracterizado por la organización jerárquica, la definición de roles y funciones y un conjunto de normas y reglamentos que regulan los procedimientos. En este modelo el gobierno del sistema descansa, por un lado, en la homogeneidad y en la verticalidad de las acciones estatales y, por otro, en la diferenciación entre los que piensan la política y los que la ejecutan. Como bien plantea Brunner, esta forma de gobierno mostraba ya sus limitaciones en los años 70 (cuando los sistemas educativos comienzan a ampliarse) y presentó claros signos de agotamiento en la década del 90. Las reformas de los 90 introdujeron cambios sustantivos en las formas de gobierno y regulación basados en el control a distancia por resultados.

En realidad, esta incorporación supuso una hibridación de los modos de gobernar en la que conviven contradictoriamente lógicas y racionalidades distintas (C. Suasnábar 2005). El dispositivo estrella del nuevo modelo de regulación no es otro que la evaluación que, desde los inicios de los sistemas educativos modernos, se constituye como una pieza clave para definir los logros, las posiciones y los mecanismos de selección.

El hecho es que, desde los años 90 en adelante, los principales países de la región han implementado sistemas de evaluación nacional. El primero en hacerlo fue Chile<sup>2</sup> que en 1988 creó el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de

---

<sup>2</sup> La primera etapa de la reforma chilena se realizó bajo la dictadura de Pinochet que dejó el gobierno en 1990. La reforma chilena fue pionera en el conjunto de las reformas que se llevaron adelante en la región.

Aprendizaje (SIMCE) que luego sería tomado de modelo por el resto de los países de la región<sup>3</sup>. En la Argentina, la Ley Federal de Educación, dictada en 1993, establece la obligación de crear un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) que se concreta al año siguiente y, actualmente, se mantiene en funciones como una dependencia del Ministerio Nacional de Educación. Brasil es un país que, como Chile, ha depositado en los exámenes y la consiguiente comprobación del mérito todo su sistema de admisión, distribución y promoción educativa. De modo que, tempranamente, generó instituciones destinadas a evaluar la calidad. En 1951 creó la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para evaluar las actividades de posgrado<sup>4</sup> y, en la actualidad, implementa una serie de pruebas de evaluación para los diferentes niveles de educación, tanto nacionales como para cada uno de los estados federales de Brasil.

En el caso de México, desde los años 70, implementa un programa de evaluación de logros académicos y en el 2002 crea el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Colombia crea, en la primera mitad de la década de los 90, un Sistema Nacional de Evaluación de la calidad de la Educación primaria y secundaria.

Las reformas de los años 90 se basaron en una lectura de las transformaciones de la época y plantearon la necesidad de articular funcionalmente los sistemas educativos a un mundo que se globalizaba y requería calidad de los recursos humanos para mejorar la competitividad de los mercados. Esta lectura exigía ampliar las referencias de lo nacional a lo internacional e incluir mecanismos de medición que permitieran situar los logros nacionales en el contexto del mundo y realizar comparaciones en el tiempo y en el espacio globalizado. Es por esto que algunos de los países de la región se incorporaron a las mediciones de calidad

---

<sup>3</sup> Chile fue durante la dictadura de Pinochet un laboratorio de políticas de cuño neoliberal que luego se implantaron en muchos países de la región. La reforma educacional fue parte de ese proceso y tuvo una importante influencia en resto de las reformas iniciadas en los años 90. Ver Inzunza Higuera, Jorge Luis (2014) La reforma Educacional Chilena(1990/2000). Tesis Doctoral. Campinas.

<sup>4</sup> Brasil tuvo una temprana preocupación por la formación de las elites que convivió durante mucho tiempo con altas tasas de analfabetismo. En las últimas décadas, ha iniciado un proceso muy importante de inclusión educativa.

educativa de alcance internacional como son las pruebas PISA realizadas por OCDE.

## **CONSIDERACIONES PRELIMINARES.**

Para analizar los resultados de las pruebas PISA en la región es necesario aportar alguna información que dé cuenta de las condiciones socioeducativas de América Latina que difieren sustancialmente de las reinantes en el resto de las regiones, para entender de qué manera impactan en los resultados educativos de los países que participan de estas pruebas.

La elevada desigualdad en la distribución de los ingresos es uno de los rasgos característicos de América Latina en el contexto internacional. Los datos más recientes disponibles indican que el sector más pobre (es decir, el 20 % de los hogares con menos ingresos) capta en promedio un 5% de los ingresos totales, con participaciones que varían entre menos del 4% (en Honduras, el Paraguay y República Dominicana) y el 10%(en Uruguay), mientras que la participación en los ingresos totales del sector más rico promedia el 47%, con un rango que va del 35% (en el Uruguay) al 55% (en Brasil). Como puede apreciarse en el cuadro que incluimos, ha habido mejoras en los últimos diez años en la distribución de los ingresos, a pesar de lo cual los países de la región siguen teniendo como característica distintiva la persistencia en la desigualdad. En este contexto los procesos de ampliación de la educación que se proponen incluir en el nivel medio a sectores sociales tradicionalmente excluidos de ese beneficio, coloca a las administraciones nacionales ante la compleja situación de escolarizar una población socialmente heterogénea, proveniente de posiciones socioeconómicas muy dispares. Los siguientes cuadros dan cuenta de esta situación

Cuadro N.º 1

*América Latina: pobreza por ingreso de hogares en los ocho países participantes de las pruebas PISA, alrededor de 2011.*

América Latina (TOTAL)	41,70 %
Chile	17,50 %
Uruguay	12,80 %
Costa Rica	27,90 %
Argentina	10,00 % (*)
Brasil	34,90 %
Colombia	46,50 %
México	47,40 %
Perú	37,40 %

*Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. Se utiliza la definición de infancia de UNICEF, que abarca a la población de 0 a 17 años de edad.*

*(\*) Para la Argentina los datos no son confiables. En el 2006 el gobierno intervino el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y desde ese momento manipula los resultados. De acuerdo con el Laboratorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina (UCA), considerada una fuente confiable, en el 2012 esta cifra estaría en el 21,9 %. Ver Informe: Tasas de indigencia y pobreza. UCA.*

Cuadro N.º 2

*América Latina (ocho países participantes de las pruebas PISA): distribución del ingreso de los hogares por quintiles extremos, alrededor de 2002 y 2012 (En porcentaje)*

	Alrededor de 2002			Alrededor de 2012		
	AÑO	Participación en el ingreso total (en porcentajes)		AÑO	Participación en el ingreso total (en porcentajes)	
		Quintil más pobre (Q.I)	Quintil más rico (Q.V)		Quintil más pobre (Q.I)	Quintil más rico (Q.V)
Argentina	2002	5,1	55	2012	6,9	43,6
Brasil	2002	3,4	62,3	2012	4,5	55,1
Chile	2003	4,9	55,1	2011	5,5	52,5
Colombia	2002	4,2	53,3	2012	4,6	49,8
Costa Rica	2002	4,2	47,3	2012	4,7	49,3
México	2002	5,9	49,1	2012	6,6	46,2
Perú	2001	4,5	49,6	2012	5	43,7
Uruguay <sup>a</sup>	2002	8,8	41,8	2012	10	34,8

*Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. Áreas urbanas*

Otro elemento a considerar es la dinámica de incorporación de la población al sistema educativo que caracteriza a la región. En este tema hay muchas diferencias entre los países con respecto a los momentos y los modos de expansión de los sistemas educativos. Hay algunos que tempranamente generaron una red escolar entre los que cabe nombrar Argentina, Chile, Uruguay y Costa Rica<sup>5</sup>. En cambio, otros como Brasil, México o Colombia privilegiaron la educación de las elites y recién comenzaron a incorporar el resto de la población a la educación elemental cuando su desarrollo productivo lo exigió alrededor de los

<sup>5</sup> Se consideran los países que participan de la pruebas PISA.

años 50. Otros países, de modernización más reciente, como Perú, comienzan muy tardíamente la incorporación masiva de la población a la escuela elemental.

En el caso de la educación secundaria, en la que están incluidos los jóvenes de 15 años que realizaron la prueba PISA<sup>6</sup>, la expansión ha sido acelerada y los años 90 constituyen un punto de inflexión muy llamativo en el proceso de inclusión. Es importante señalar que esta dinámica acelerada de crecimiento de las matrículas de educación media ha exigido también una ampliación del reclutamiento docente y, sobre todo, una sobreutilización de los docentes disponibles. Esto provoca, en general, una acumulación de muchas horas diarias de trabajo en el aula que impide que los docentes puedan dedicarse a la preparación de clases y a su adecuado perfeccionamiento. Los nuevos grupos sociales que se están incorporando a la educación media como alumnos o docentes, en muchos casos, son la primera generación que ha transitado por un nivel posprimario de educación.

*Cuadro N.º 3*

*Evolución de la tasa neta de matrícula en el nivel medio en América Latina. 1990 - 2000 – 2010*

Países	1990	2000	2010
Argentina	59,3 <sub>1</sub>	79,1	83,6
Brasil	15,5	69,2	82
Chile	54,6	74,5	84
Colombia	45,6 <sup>b</sup>	56,5	74,1
Costa Rica	35,7	49,5	73,3 <sup>c</sup>
México	44,8	58,2	67,3
Perú	53,1 <sup>b</sup>	66	77,2
Uruguay	68,6 <sub>1</sub> <sup>a</sup>	70,6 <sub>1</sub>	75,6 <sub>1</sub>

*Fuente: Anuarios Estadísticos CEPAL 2004, 2011, 2013.  
 Valores correspondientes a <sup>a</sup> 1991, <sup>b</sup> 1995, <sup>c</sup> 2008, <sup>d</sup>2011<sub>1</sub>.*

<sup>6</sup> No todos los jóvenes de 15 años están en la escuela secundaria. En general, las tasas de rezago escolar son muy altas en la región y, por lo tanto, hay jóvenes de esa edad que concurren todavía a la escuela primaria o elemental.



*Datos extraídos de Ministerio de Educación de la Nación (UNICEF, 2010); Administración Nacional de Educación Pública, Observatorio de Educación.*

Como puede observarse en el cuadro anterior, el ritmo de crecimiento de las matrículas de nivel medio es muy llamativo. El caso más sorprendente es Brasil que a partir del retorno a la democracia inicia un proceso ininterrumpido de democratización de sus instituciones políticas y sociales. La constitución de 1988 da cuenta de los propósitos de democratización en el campo educativo. A pesar de ello, recién en 1996, la Ley de Directrices Básicas de la Educación aumentó la obligatoriedad de este nivel educativo de 4 a 8 años (N. Krawczyk y L. V. Vieira 2008). De allí en más, se inicia un vertiginoso proceso de ampliación de las matrículas que en los años 90 se focalizó en la educación fundamental y que a partir de la mencionada ley, se extiende al nivel medio cuya universalización debe alcanzarse en el 2016. Entre los años 1990 y el 2000, la matrícula de la escuela media aumentó más de 53 puntos. Los nuevos sectores se incorporan, tanto a la educación básica como secundaria, al circuito público, mientras que el circuito privado queda reservado para los sectores sociales medios y altos.

La matrícula Argentina creció mucho en el período 1990/2000 y luego crece muy lentamente <sup>7</sup>. Tal vez, la dificultad en la incorporación de la población que aún está fuera de la escuela sea porque los modos de vida de los sectores marginales no son compatibles con las exigencias de la escolarización. Uruguay presenta un ritmo moderado de crecimiento que contrasta con las reformas del resto de los países.

Esta dinámica de inclusión ha sido acompañada por un proceso de diferenciación de los circuitos y espacios escolares en los que se van incorporando a la educación los sectores emergentes. De esta manera, el sistema incluye pero no por esto anula las distancias relativas entre los grupos sociales. Todos pueden ir a la escuela pero, sin embargo, no todos van a la misma escuela. En términos generales, el esfuerzo de incorporación de nuevos sectores sociales lo está

---

<sup>7</sup> En el año 2006, la Argentina dictó una nueva Ley de Educación Nacional que incluye la obligatoriedad de la educación media.

haciendo el sector público que se ha transformado progresivamente en un circuito dedicado a los sectores más desfavorecidos.

En este marco, en casi todos los países de la región, se están implementando programas específicos destinados a aumentar la retención del sistema y las tasas de terminalidad (F. Terigi, 2009). Si bien las propuestas son variadas, las estrategias más frecuentes consisten en la implementación de tutorías y clases de apoyo en un tiempo escolar complementario, generalmente, en aquellas instituciones que presentan los peores indicadores y que atienden a los sectores más desfavorecidos. A diferencia del resto de los países, Chile ha extendido la jornada escolar en todas las escuelas de enseñanza básica y media. La jornada escolar completa aumenta en un 30% las horas de clase. De acuerdo a las evaluaciones, este tiempo es utilizado por la escuela para el dictado de las materias y no ha habido grandes cambios en la organización de las instituciones (S. Martinic, D. Huepe y Á. Madrid, 2008)

En los últimos años, en Argentina, se han creado una serie de instituciones destinadas a atender específicamente a estos sectores. Estas nuevas instituciones “flexibilizan” la escuela media tradicional. Lo más destacable es la introducción de cambios en las trayectorias escolares que rompen la exigencia de cursar en bloque todas las disciplinas correspondientes a un año escolar. Se construyen trayectorias personalizadas y los alumnos van cursando las disciplinas que adeudan y la aprobación se computa por disciplina y no por el curso en bloque. La propuesta incluye, en muchos casos, una selección menos exigente de contenidos y de las evaluaciones. Paralelamente, hay una interpelación a directivos y docentes a poner en juego su “voluntad” de hacer efectivo el derecho de los jóvenes y modificar prácticas excluyentes (G. Tiramonti, 2011).

Al mismo tiempo, en las últimas dos décadas asistimos a una proliferación de propuestas que ofrecen a los jóvenes la posibilidad de finalizar sus estudios secundarios en poco tiempo y escasa exigencia horaria. Hay programas de todo tipo, tanto privados como estatales. Dentro de estos últimos, el más destacado es el Plan FinEs que permite cursar y rendir los exámenes en sedes muy diversas, asistiendo una o dos veces por semana a clase.

En todos los casos, las propuestas no son otra cosa que versiones flexibilizadas de la escuela tradicional. Ninguna de ellas puede ser considerada una alternativa disruptiva del modelo anterior. Todas ellas mantienen la división del saber por disciplinas y parcela el tiempo escolar para el dictado de clases.

Por último cabe señalar que casi todos los países han hecho una lectura muy parcializada del cambio cultural y su incidencia en los procesos de aprendizaje. En general, han optado por proveer computadoras a los alumnos y, en el mejor de los casos, una capacitación técnica a los docentes. En algunos países, como Argentina, se ha avanzado en la producción de algunos contenidos virtuales para el uso escolar<sup>8</sup>.

A partir del contexto que hemos descrito es posible avanzar en un breve análisis de los resultados de las pruebas PISA en los países de la región que participaron en esta medición.

## **LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS PISA.**

Cada vez que se conocen los resultados de las pruebas PISA comienza un ritual que combina el lamento, las acusaciones, las justificaciones y la renovación de los propósitos de mejorar en el futuro. Todos estos ingredientes pueden ser identificados en las declaraciones de funcionarios y expertos de los diferentes países de la región. Sin embargo, una lectura atenta de algunos diarios muestra que las reacciones en los países presentan diferencias. En el caso de la Argentina, donde resultados en las pruebas han ido cayendo desde el año 2000 cuando participó por primera vez, en las reacciones de los funcionarios y de los gremios

---

<sup>8</sup> Dentro de estos programas podemos distinguir el "**PLAN CEIBAL**" (**Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea**) de Uruguay destinado a proveer una computadora personal móvil a cada niño, niña y maestro de las escuelas públicas del país. En la Argentina el programa **Conectar Igualdad** que proporciona una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, de educación especial y de institutos de formación docente. En Perú, se implementa el programa "**Una laptop por niño**" y en Chile "**Yo elijo mi Pc**". Hay también experiencias similares implementadas en Bolivia, Ecuador y Colombia.

docentes prima un discurso de impugnación de las pruebas. El argumento impugnante es que son diseñadas y aplicadas por organismos de los países centrales que no consideran las condiciones específicas de la región. En el caso de los gremios docentes se agregan consideraciones descalificantes de OCDE como órgano que representa intereses económicos. En Brasil hay menos repercusión en la prensa porque es un país que permanentemente está evaluando su sistema y publicando los resultados. Es interesante porque, en este país, los empresarios opinan y exigen mejores resultados, y los expertos y funcionarios, comparan la situación de la educación nacional con la de las sociedades mejor posicionadas. Brasil no se referencia en América Latina sino en las grandes economías del mundo. En el caso de Chile, a pesar de estar en la primera posición en la región y de tener una preformas de mejora a lo largo del tiempo, los discursos de los funcionarios marcan que aún están bajo el promedio de la OCDE y que deben buscar los caminos para mejorar.

1. Todos los países de la región presentan resultados por debajo del promedio OCDE en las tres disciplinas evaluadas.

A continuación presentamos un cuadro que refleja las distintas posiciones de los países respecto de los resultados obtenidos en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Incluimos los datos de las tasas netas de matriculación para marcar los esfuerzos que en este sentido han realizado los diferentes países que participan en las pruebas.

Cuadro N.º 4:

*Puntajes en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Posición por país. Tasa neta de matrícula a los 15 años. PISA 2012.*

Países	Matemáticas	Lectura	Ciencias	Posición	Tasa neta de matrícula a los 15 años*
Argentina	388	396	406	59	93
Brasil	391	410	405	58	78
Chile	423	441	445	51	92
Colombia	376	403	399	62	70
Costa Rica	407	441	429	56	79
México	413	424	415	53	70
Perú	368	384	373	<b>65</b>	87
Uruguay	409	411	416	55	85
OCDE	494	496	501	<b>26</b>	--

*Fuente: PISA 2012. \* % población de 15 años en séptimo grado o más. Elaboración propia.*

Como puede observarse en el cuadro anterior, Chile es el país mejor posicionado y que a la vez presenta una tasa de matriculación muy alta. Argentina presenta la tasa de matriculación más alta pero está muy mal posicionado en la tabla. De modo que hay países, como Chile, que han podido hacer el esfuerzo de incluir y sostener ciertos estándares de calidad y otros no. Perú y Colombia presentan tasas relativamente bajas de escolarización y, al mismo tiempo, no logran buenos resultados en las pruebas.

## 2. Los resultados expresan la inequidad social.

La desigualdad estructural de estas sociedades se expresa muy claramente en los resultados que los jóvenes obtienen en las pruebas.

Cuadro N.º 7

*Impacto del origen socioeconómico en el desempeño. Brecha del desempeño entre los más ricos y los más pobres. Índice de GINI.*

País	Impacto en el desempeño <sup>a</sup> (%)	Brecha en el desempeño <sup>b</sup>	Índice GINI
Argentina	15,1	26	S/D
Brasil	15,7	26	0,567
Chile	23,1	34	0,516
Colombia	15,4	25	0,536
Costa Rica	18,9	24	0,504
México	10,4	19	0,492
Perú	23,4	33	0,449
Uruguay	22,8	37	0,379
OCDE	14,8	39	S/D

<sup>a</sup> *Impacto del origen socioeconómico en el desempeño en Matemáticas: grado de relación entre el logro y el origen socioeconómico.*

<sup>b</sup> *Diferencia de resultados en Matemáticas según el estatus socioeconómico (entre los más y los menos favorecidos): diferencia de puntuación asociada al aumento de una unidad en el estatus socioeconómico.*

*Fuente: PISA 2012. CEPAL 2012.*

El cuadro anterior es muy rico para el análisis. Por una parte, el dato de la brecha en el desempeño muestra que el promedio OCDE es mayor que el de los países de América Latina. Es decir, en América Latina las distancias en los resultados obtenidos por los alumnos provenientes de los dos extremos de la escala social son menores que el promedio. Sin embargo, este achatamiento en las distancias - como veremos en el próximo cuadro se debe más a un deterioro generalizado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a una disminución de la inequidad.

El dato del impacto en el desempeño da cuenta mejor de cómo operan las desigualdades sociales en la región. Este dato demuestra que el origen social tiene una influencia mayor sobre el desempeño de los alumnos en América Latina que

en el resto de los países participantes. Es más difícil para un joven latinoamericano de bajos recursos obtener buenos puntajes en las pruebas que en el resto de los casos. La figura del becario que acuñó Bourdieu, los elegidos de las clases bajas promovidos a los circuitos más prestigiosos del sistema educativo francés, es muy improbable en América Latina y en algunos países más que en otros. En el cuadro hemos incluido el índice Gini que aporta elementos a la lectura. Uruguay es el país más igualitario de la región y, sin embargo, de acuerdo a la medición el origen socioeconómico de los alumnos tiene un impacto mayor en sus resultados que en el caso de Brasil donde el índice Gini muestra una mayor desigualdad.

### 3. Una escolarización de baja intensidad

En este apartado agrupamos una serie de resultados que dan cuenta de lo que ha dado en llamarse una escolarización de baja intensidad (Kessler, Gabriel 2002; Tiramonti, Guillermina 2004), concepto con el que se nombra a procesos de enseñanza y aprendizaje con escaso impacto en el desarrollo de las capacidades de los alumnos y en la provisión de los saberes y habilidades que requiere el mundo contemporáneo, atravesados por altas tasas de ausentismo tanto de docentes como de alumnos y por prácticas pedagógicas poco relevantes. A continuación presentamos una serie de cuadros que nos ilustra sobre esta situación.

El cuadro N.º 8 nos muestra el bajísimo porcentaje de alumnos que logran buenos resultados. Solo Chile y Uruguay alcanzan a superar el 1% en Matemáticas y Ciencia y ninguno lo hace en Lectura. Pareciera que los países de la región a pesar de que han segregado su población y cuentan con instituciones dedicadas a la educación de los sectores más altos, que en casi todos los casos son privadas - cuyas cuotas implican una alta erogación para los padres, no logran formar a los alumnos de acuerdo a las exigencias de las pruebas internacionales.

A nuestro criterio el dato marca, por una parte, el carácter sistémico de los problemas de la calidad educativa. Con esto queremos señalar que, a pesar de la segregación de las poblaciones que hace el sistema educativo, hay elementos de continuidad que no es posible soslayar y que la baja calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje permean todos los circuitos. Hay cierta coincidencia entre

los especialistas en señalar la permanencia de un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en la adquisición y reproducción de contenidos que no permite el desarrollo de las habilidades cognitivas que exige el mundo contemporáneo. De hecho, las pruebas PISA requieren que los alumnos resuelvan problemáticas en las que deben aplicar conocimientos adquiridos en la escuela pero que no reproducen los contenidos escolares.

Cuadro N.º 8.

Porcentaje de estudiantes debajo del nivel 2 o sobre el nivel 5 en Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Debajo nivel 2	Niveles 5 y 6	Debajo nivel 2	Niveles 5 y 6	Debajo nivel 2	Niveles 5 y 6
Argentina	66,5	0,3	53,6	0,5	50,9	0,2
Brasil	67,1	0,8	49,2	0,5	53,7	0,3
Chile	<b>51,5</b>	<b>1,6</b>	41,1	0,4	<b>34,5</b>	<b>1,0</b>
Colombia	73,8	0,3	51,4	0,3	56,2	0,1
Costa Rica	59,9	0,6	<b>32,4</b>	0,6	39,3	0,2
México	54,7	0,6	33,0	0,6	47,0	0,1
Perú	<b>74,6</b>	0,6	<b>59,9</b>	0,5	<b>68,5</b>	<b>0,0</b>
Uruguay	55,8	1,4	47,0	<b>0,9</b>	46,9	<b>1,0</b>
OCDE	<b>23,1</b>	<b>12,6</b>	<b>18,0</b>	<b>8,4</b>	<b>17,8</b>	<b>8,3</b>
Finlandia	12,3	15,3	11,3	13,5	7,7	17,1
Francia	22,4	12,9	18,9	12,9	18,7	7,9
Estados Unidos	25,8	8,8	16,6	7,9	18,1	7,5
Shanghai-China	3,8	55,4	2,9	25,1	2,7	27,2

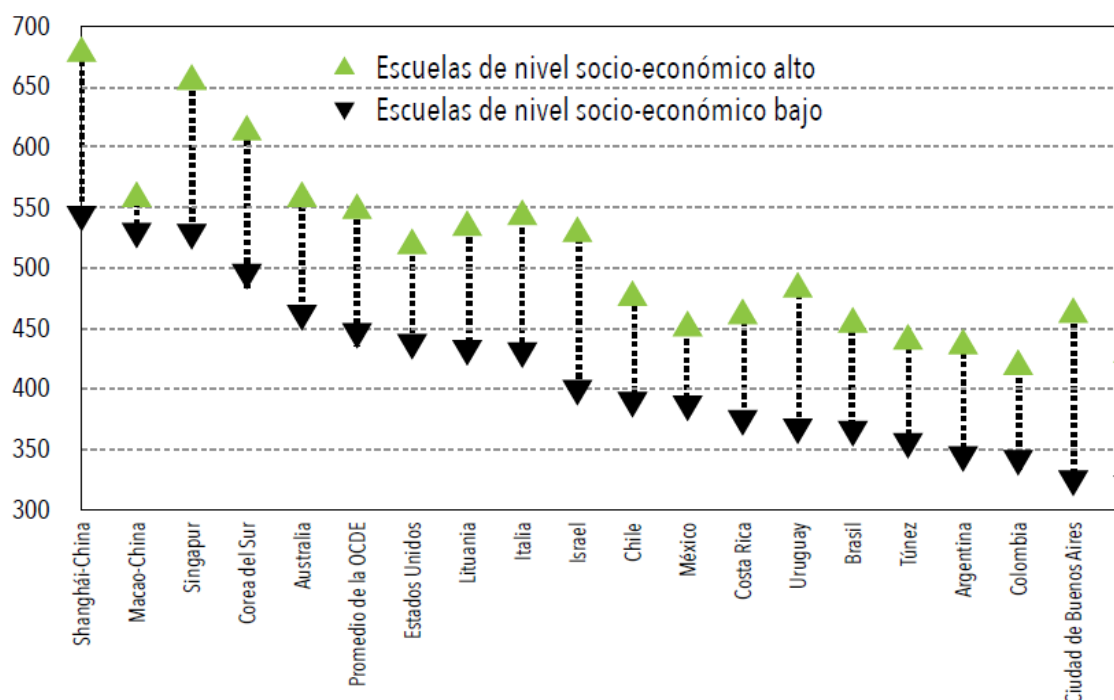
Fuente: PISA 2012

El siguiente gráfico tiene el propósito de mostrar las distancias entre los resultados de las instituciones de nivel socioeconómico alto y bajo de los diferentes países. Como puede observarse, las escuelas que atienden a los sectores de élite en América Latina obtienen resultados semejantes a aquellas que atienden a los sectores socioeconómicamente bajos en EE.UU., Asia y Europa.



Gráfico N.º 1.

Puntaje promedio de escuelas de nivel socioeconómico bajo y alto en Matemáticas, 2012.



Fuente: OCDE (2013). PISA 2012. Vol. II, Cuadros II.4.2 y B2.II.15 elaborado por Alejandro Ganimian, Proyecto Educar 2050. Bs As.

¿Qué se pierde en término de aprendizajes si se llega tarde o si se falta a clase? La respuesta será muy diferente si se trata de un alumno de Shanghái o de Brasil. En el primer caso, el retraso o la ausencia tienen un impacto fuerte sobre los aprendizajes, en cambio, en el segundo, es poco lo que se pierde. Excepto en el caso de Perú donde llegar tarde parece tener un impacto mayor que el promedio de OCDE, en el resto de los países de la región, la baja intensidad de la escolarización se expresa en el escaso costo que los alumnos pagan por atrasarse o ausentarse.

Cuadro N.º 9.

*Diferencia de puntaje asociada a llegadas tarde, ausencias de clases y ausencias de días de clase.*

<b>Países</b>	<b>Diferencia de puntaje asociada a llegadas tarde</b>	<b>Diferencia de puntaje asociada a ausencia de clases o días de clase</b>
<b>Argentina</b>	-20,1	-21,8
<b>Brasil</b>	-8,0	-5,5
<b>Chile</b>	-18,1	-24,0
<b>Colombia</b>	-9,7	-10,5
<b>Costa Rica</b>	-3,3	-6,4
<b>México</b>	-13,5	-14,0
<b>Perú</b>	-18,9	-36,5
<b>Uruguay</b>	-7,1	-12,3
<b>OCDE</b>	-24,6	-32,3
<b>Estados Unidos</b>	<b>-29,8</b>	-14,6
<b>Finlandia</b>	-24,4	-30,2
<b>Francia</b>	-32,4	-24,6
<b>Shanghái-China</b>	-41,6	-36,0

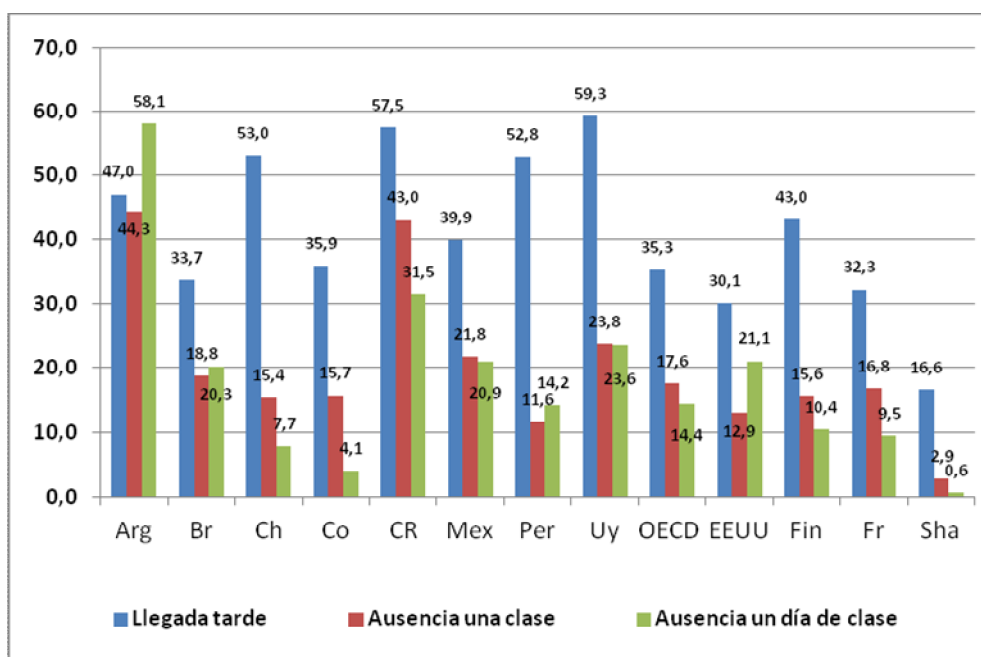
*Fuente: PISA 2012*

¿Qué nivel de formalización y sistematicidad ha alcanzado la escolarización en los países de la región? ¿En qué medida hay una disciplina social y familiar que organiza su rutina a partir de la asistencia de los niños y jóvenes a clase en los horarios y días establecidos? Como puede apreciarse en el cuadro siguiente, los horarios de inicio de la clase diaria son más laxos en América Latina que en el promedio de los países participantes, a excepción de Colombia que pareciera ser una sociedad más disciplinada en este aspecto. En cuanto al ausentismo, en general los valores son semejantes y en algunos casos aún menores que el promedio OCDE, pero cabe distinguir los casos de Argentina y Costa Rica que presentan valores muy altos en los tres datos recabados, siendo Argentina el país en el que la situación es más extrema. Este resultado condice con las investigaciones nacionales que muestran la existencia de cierta “des-institucionalización” a nivel de las escuelas, entendiendo por ello dificultades de las

instituciones para regular las conductas de los diferentes agentes escolares (S. DuschatzkySilvia y D. Sztulwark, 2011).

Gráfico N.º 2.

Porcentaje de estudiantes que llegó tarde o se ausentó a una clase o a una jornada de clase (al menos una vez) en las dos semanas previas a la prueba.



Fuente: PISA 2012

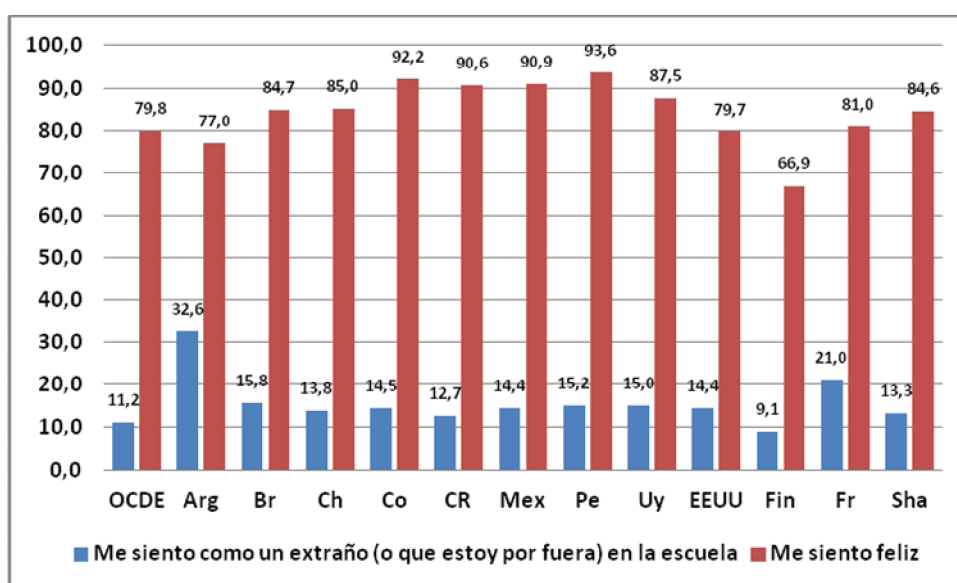
#### 4. Los indicadores subjetivos

Por primera vez, el informe PISA recabó una serie de datos relacionados con los niveles de satisfacción de los alumnos con su entorno escolar. Se trata de jóvenes de 15 años que pasan buena parte de su tiempo en un ámbito escolar que ha sido señalado como distante de la cultura juvenil. Los resultados son ciertamente paradójicos, el porcentaje de alumnos que se sienten felices en la escuela es muy alto y, en América Latina, es aún mayor. Sentirse “feliz” en la escuela pareciera ser el sentimiento más frecuente entre los alumnos. El promedio de OCDE es superado por todos los países de América Latina a excepción de Argentina. Los chicos latinoamericanos están felices en la escuela. Sin embargo, hay un porcentaje no despreciable que siente que la escuela le es un ámbito extraño al que no termina

de pertenecer. En este dato pareciera expresarse el hiato cultural entre el mundo juvenil y el escolar. Sentirse “un extraño” en la escuela o “no pertenecer” es un sentimiento con mayor presencia en América Latina que el promedio que marca OCDE. Nuevamente, son los valores de Argentina los más llamativos. Son los jóvenes de este país los menos felices y los que se sienten más extraños en la escuela. Sin duda, los niveles de ausentismo que marcamos en el cuadro anterior reflejan este estado de ánimo del alumnado.

Gráfico N.º 3.

*Niveles de satisfacción de los alumnos con su entorno escolar.*



*(Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay, Promedio OCDE, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Shanghái)*

Fuente: PISA 2012.

## CONCLUSIONES.

- En los últimos treinta años los países de América Latina han realizado un notable esfuerzo educativo que se expresa en una tendencia creciente a la

inclusión de sectores cada vez más amplios de la población en su nivel medio de educación.

- Las condiciones de desigualdad socioeconómica y cultural de su población generan dificultades para sostener la escolarización de los sectores sociales más vulnerables.
- La inclusión ha ido acompañada de una diferenciación del campo educativo que da continuidad a la fragmentación sociocultural que atraviesa a la sociedad. En esta configuración las escuelas públicas atienden a los sectores más bajos de la población y el resto de los integrantes de la escala social acuden a un amplio y heterogéneo mercado privado de instituciones educativas.
- En casi todos los países se han creado una serie de nuevas instituciones que flexibilizan el formato escolar tradicional con la finalidad de mejorar las posibilidades de titulación de estos sectores sociales.
- Esa ampliación no fue acompañada de la creación de condiciones para sostener niveles adecuados de calidad educativa. Por esta razón, todos los países de la región presentan resultados en las pruebas PISA que están por debajo del promedio de OCDE.
- La baja calidad afecta a todos sectores sociales, porque son muy pocos los alumnos que obtienen buena puntuación en las pruebas. Lo que permite pensar que, por sobre los discursos de valoración de la “excelencia” que esgrimen las familias provenientes de los sectores altos de la sociedad, lo que realmente diferencia a esas escuelas es la capacidad de ofrecer una socialización entre iguales y ordenada de acuerdo a la cosmovisión del sector sociocultural al que atienden.
- Con ciertos altibajos las sociedades latinoamericanas presentan una regularidad en la escolarización de sus jóvenes semejante a la del promedio de OCDE.
- Argentina presenta indicios de cierta desinstitucionalización escolar que se expresa en altos niveles de ausentismo en sus alumnos y laxitud de sus horarios.

- Si bien la gran mayoría de los alumnos declara sentirse feliz en la escuela, un porcentaje no despreciable de ellos se sienten “extraños” y, nuevamente, Argentina es la que presenta un valor mayor en esta variable.
- Pareciera que Argentina es el país que presenta indicios de un proceso de deterioro fuerte: entre el 2000 y el 2012 ha ido descendiendo en las posiciones de las pruebas PISA y sus alumnos son los más disconformes de la región.

### **Financiación.**

Sin financiamiento expreso.

### **Conflicto de Intereses.**

Ninguno.

### **Referencias bibliográficas**

Aguilera Ruiz, O. (2011). “Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006” en Propuesta Educativa, N.º 35, FLACSO Argentina, Año 20, p. 11- 26.

Brunner, J. J. (1990). Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá. Buenos Aires: Paidós.

Filardo, V. y Mancebo, M. E. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Montevideo: CSIC, U. de la R.

Inzunza Higuera, Jorge L. (2014) La Reforma Educacional Chilena en America Latina (1990-2000). Tesis Doctoral. Campinas.

Kessler, G. (2002). La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Krawczyk, N. y Viera, V. L. (2008) A reforma educacional na America Latina nos anos 1990. San Pablo: Xama.

Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, Á. (2008). Jornada Escolar completa en Chile. Evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. N.º1, Vol. 1.

Miñana Blasco, C. (2010). "Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010" en Propuesta educativa, N.º 34, FLACSO Argentina, Año 19.

Neave, G. (1990). "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental (1986- 1988)" en Revista Universidad Futura, N.º 5, Vol. 2. México: UNAM.

Suasnábar, C. (2005) "La administración de la educación en la Argentina. Conformación de un campo y perfil profesional de los administradores de la educación" en Quaestio, Revista de Estudos de Educação, N.º 2, Vol. 6. São Paulo-Brasil: Universidade de Sorocaba.

Terigi, F. (2009).(comp.) Educar en Ciudades. Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: FIECC.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Editorial Manantial.

Tiramonti, G. (2010). (dir) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.