

DESIGUALTATS EXPLICABLES I DESIGUALTATS INEXPLICABLES A L'INFORME PISA

Julio Carabaña. *Facultat d'Educació. Universitat Complutense de Madrid*

La precisió en la població avaluada per PISA eleva moltíssim el rigor de la comparació de resultats entre països

Introducció

Abans de PISA, el programa d'avaluació internacional dels resultats escolars duta a terme per l'OCDE, hi va haver altres comparacions d'aprenentatge escolar entre països, entre les quals destaquen les dutes a terme per l'Associació Internacional del Rendiment Educatiu (IEA). Mai no van assolir, però, ni la meitat de la difusió i rellevància que ha aconseguit PISA i no pas perquè no s'ho mereixessin. Certament, PISA té un gran avantatge sobre aquests altres programes anteriors, que consisteix a haver seguit un estricte criteri d'edat, per la qual cosa s'avalua l'alumnat de quinze anys, en comptes d'avaluar, com ho feien els programes anteriors, l'alumnat d'un curs, com per exemple el de vuitè d'EGB. Aquesta precisió en la població avaluada eleva moltíssim el rigor de la comparació, que ja no ve condicionada per les polítiques de promoció de curs, tan diferents segons els diversos països. Però no és probable que l'enorme repercussió que ha assolit PISA sigui causa única d'aquesta superioritat tècnica. Més aviat penso que hauria d'atribuir-se a la rellevància de l'OCDE, a la gran quantitat de països que hi han participat i a la brillant disseminació dels resultats, deguda en part al fet que l'avaluació s'ha realitzat sobre terreny ja preparat per les anteriors avaluacions internacionals.

Una de les claus de les altes cotes de difusió i influència aconseguides tant per la primera com per la segona de les onades de PISA sembla haver estat allò que, curiosament, pot ser una de les debilitats de l'informe. PISA s'ha presentat a l'opinió pública com una avaluació no acadèmica de les escoles. Ha insistit que la seva pretensió era avaluar els coneixements, habilitats i destreses necessaris per a la vida en les futures societats de la informació, i no pas rutinaris coneixements escolars sense rellevància pràctica. No hi ha cap dubte que aquest enfocament ha evitat a PISA el menyspreu inherent a la idea que els coneixements escolars no serveixen per a la vida i que adaptar-se bé a l'escola no és un signe d'una bona adaptació a la vida, sinó més aviat de tot el contrari. Però ha portat PISA a plantejar a l'alumnat qüestions amb tan poca càrrega acadèmica que en molts casos s'assemblen massa a un test d'intel·ligència general, limitant molt així l'àmbit de l'avaluació.

PISA és important
tant per les diferències
que explica com
per les que
deixa d'explicar

Encara que només mesuri un sol aspecte de l'ensenyament escolar, o millor, un indicador d'un dels seus objectius, les habilitats cognitives, els estudis PISA van camí de separar dues èpoques en les ciències de l'educació. PISA ha mesurat les adquisicions cognitives de l'alumnat de quinze anys d'una manera vàlida i fiable; ha establert amb fermesa diferències entre països, entre regions, entre classes socials i fins i tot entre grups ètnics, i ha intentat explicar aquestes diferències, cosa que ha aconseguit unes poques vegades però que no ha pogut fer en la majoria dels casos.

Es pot dir que PISA és important tant per les diferències que explica com per les que deixa d'explicar. Més encara, pot ser que la seva transcendència més gran radiqui en el fet d'haver trobat moltes diferències que deixa sense explicació o que desautoritzen les explicacions més corrents. Malgrat totes les resistències, aquestes diferències inexplicades aniran minant, en un procés que tot just acaba de començar, gran part del saber establert en les ciències de l'educació.

El que ve a continuació vol ser una modesta contribució a aquest treball de revisió de moltes doctrines força acceptades i, com a subproducte, de les polítiques que s'hi justifiquen.

Què són diferències i què no ho són?

Abans de parlar de les explicacions, convé establir què acceptem com a diferència digna d'explicació, ja que en la història de les ciències socials hi sovintegen les explicacions —de vegades terriblement enfrontades entre si com a teories rivals— per a fets que mai no van esdevenir-se. La breu història de PISA ha produït ja nombroses explicacions de fenòmens aparents, fruit només de lectures apressades o interessades de les dades.

La lectura apressada
o interessada de les dades
pot produir explicacions
de fenòmens aparents

Què és, doncs, una diferència significativa? Pensem, per exemple, en una pregunta formulada a PISA a l'alumnat de quinze anys, la que es reproduïx en el **quadre núm. 1**. Dels sis nivells de resposta que PISA distingeix, aquesta és una pregunta de nivell 4 quan es contesta correctament i de nivell 6 quan, a més a més, es raona degudament la resposta. Aproximadament, un de cada tres alumnes de quinze anys es troba en el nivell 4.

La resposta correcta és que l'adverbi «enormement» aplicat al creixement dels robatoris que mostra el gràfic no és raonable. Aquesta resposta situa l'alumnat en el nivell 4 amb una puntuació de 577 (la mitjana de l'OCDE s'ha establert per una convenció en 500, la desviació típica és 100). Aproximadament, un de cada tres alumnes de quinze anys se situa en aquest nivell. Si, a més a més, l'alumnat raona la resposta, argumentant que es necessita més informació sobre la tendència o que no és un augment enorme en relació amb les xifres absolutes, aleshores se li assigna el nivell 6, amb una puntuació de 694 punts, cota que assoleix menys del 4% de l'alumnat.

PISA atorga molta importància a les «habilitats» que permeten contestar correctament aquesta pregunta. «Aquesta pregunta de resposta oberta se situa en un context públic», diu. «És molt important examinar les dades i els gràfics, ja que s'utilitzen sovint en els mitjans de comunicació com a manera de fer-nos participar efectivament en la societat. Es tracta d'una habilitat essencial per a la competència matemàtica. Sovint els dissenyadors de gràfics fan servir les seves habilitats (o la seva mancança) perquè les dades serveixin de suport a un missatge predeterminat, de vegades dins d'un context polític» (OCDE, 2005, p. 82).

El mateix gràfic del **quadre núm. 1** podria servir per representar la diferència en les puntuacions entre Espanya i la mitjana de l'OCDE. En el primer informe PISA, Espanya es troba vuit punts per sota de la mitjana de 500 en comprensió lectora. En el segon informe, la distància de la mitjana de 500 punts és de quinze en matemàtiques.

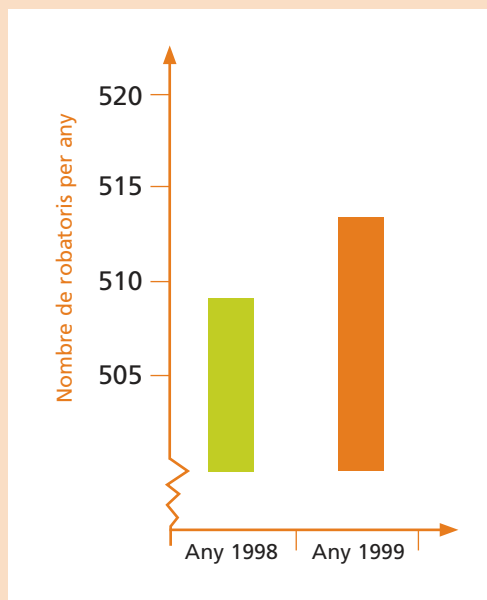
Quadre 1 ■ Pregunta de PISA 2003 de l'àmbit de matemàtiques

Robatoris

Pregunta 1: Robatoris (M179001-01 02 03 04 11 12 21 22 23 99)

Un periodista de TV va mostrar aquest gràfic i va dir:

“El gràfic revela que el nombre de robatoris ha augmentat enormement des del 1998 fins al 1990.”



Consideres que l'afirmació del periodista és una interpretació raonable del gràfic? Explica-ho breument de manera raonada.

<i>Subescala</i>	<i>Incertesa (públic-connexions)</i>
<i>Resposta correcta</i>	<i>No. Però cal raonar-ho</i>
<i>Dificultat</i>	<i>577 (nivell 4)</i>
<i>Encerts</i>	
	<i>Catalunya 26,6%</i>
	<i>Espanya 31,3%</i>
	<i>OCDE 28,1%</i>

Font: CSd'A, 2005, p. 144.

De segur que tots recordem els comentaris que aquesta diferència va merèixer per part de periodistes, polítics i experts en educació. Bàsicament es va acceptar que les dades eren un desastre i cadascú en va culpar els seus fantasmes personals. En general, les interpretacions de periodistes, professors i polítics van ser com les del comentarista de la pregunta: van estar per sota del nivell 4 de PISA.

La qüestió és greu perquè, si un 30% de l'alumnat de quinze anys és capaç d'interpretar les coses correctament, és que potser tots els polítics i periodistes es recluten entre el 70% de rendiment inferior en l'escala PISA? O és que tots ells, com insinua el comentari de PISA, «fan servir les seves habilitats (o la seva mancança) perquè les dades serveixin de suport a un missatge predeterminat, sovint dins un context polític»? Segurament és això darrer. Però llavors hi ha un greu problema de 'ciutadania crítica' i participació, ja que els qui poden llegir correctament la diferència (suposem que entre aquests hi ha molts professors i professores de matemàtiques) no van ser capaços de fer arribar a la premsa el seu punt de vista.

No obstant això, la cosa no s'acaba aquí. Per descomptat que no és massa encoratjador que entre les elits creadores d'opinió aquells que no arriben al nivell 4 de la prova de matemàtiques desconcertin les persones (que són menys) situades per damunt d'aquest nivell. Però encara és menys encoratjador que el mateix estudi PISA, o més en concret, les nombroses comissions nacionals de matemàtics que van seleccionar els ítems, donessin per bona una resposta que en el fons és errònia. En què consisteix l'error? Doncs en el fet que, en rigor, no es pot considerar una diferència gran o petita en termes substantius únicament sobre la base de la seva magnitud numèrica. Els autors de la prova de PISA pretenen que un augment de l'1,5% en el nombre de delictes no és important perquè en general els augments de l'1,5% no són importants. Vet aquí una fal·làcia evident. Els augments de l'1,5% són importants o fins i tot espectaculars en certs assumptes, i trivials o insignificants en altres. Un augment de l'1,5% en les pluges anuals indica regularitat més que no pas variació i es té per menyspreable; un augment de l'1,5% anual en el PIB es té per un augment normal i corrent; un augment (momentani) de l'1,5% en la temperatura corporal (posem de 37,5 a 39 graus) és símptoma de malaltia, encara que sigui lleu; un augment de l'1,5% en la temperatura del planeta està provocant un considerable enrenou actualment i, per acabar, un augment de l'1,5% en el nivell dels oceans tindria, segons tots els indicis, conseqüències catastròfiques. En suma, per qualificar una diferència de gran o de petita s'ha de saber alguna cosa més que estadística i s'ha d'entendre de l'assumpte de què s'està parlant, robatoris, febres, pluges... o aprenentatge.

Per qualificar
una diferència
de gran o de petita
s'ha de saber quelcom
més que estadística

És pitjor el sistema educatiu espanyol?

L'any 2000, segons el primer estudi PISA, l'alumnat espanyol tenia una puntuació (en una escala de mitjana 500 i una desviació típica 100) de 492 en comprensió lectora, la matèria principal avaluada aquell any; de 476 en matemàtiques i de 491 en ciències (OCDE, 2002).

En l'estudi de l'any 2003, les puntuacions de l'Estat espanyol, així com la de quasi tots els països (hi ha un parell d'excepcions que mereixerien força consideració) es van mantenir molt estables. Espanya va arribar a 485 en matemàtiques, la matèria principal avaluada; a 481 en comprensió lectora i a 487 en ciències. La **taula núm. 1** recull els resultats de matemàtiques en PISA 2003.

Taula 1 ■ Puntuació mitjana de resultats en competència matemàtica per països

Països	Puntuació	Error típic	Significativitat	
			OCDE	Catalunya
Hong Kong-Xina	660	4,5	▲	▲
Finlàndia	544	1,9	▲	▲
Corea	542	3,2	▲	▲
Holanda	538	3,1	▲	▲
Liechtenstein	536	4,1	▲	▲
Japó	534	4,0	▲	▲
Canadà	532	1,8	▲	▲
Bèlgica	529	2,3	▲	▲
Macau-Xina	527	2,9	▲	▲
Suïssa	527	3,4	▲	▲
Austràlia	524	2,1	▲	▲
Nova Zelanda	523	2,3	▲	▲
Rep. Txeca	516	3,5	▲	▲
Islàndia	515	1,4	▲	▲
Dinamarca	514	2,7	▲	▲
França	511	2,5	▲	=
Suècia	509	2,6	▲	=

Regne Unit*	508	2,4	●	●
Àustria	506	3,3	=	=
Alemanya	503	3,3	=	=
Irlanda	503	2,4	=	=
Rep. d'Eslovàquia	498	3,3	=	=
Noruega	495	2,4	▼	=
Catalunya	494	4,7	=	●
Luxemburg	493	1,0	▼	=
Polònia	490	2,6	▼	=
Hongria	490	2,8	▼	=
Espanya	485	2,4	▼	=
Letònia	483	3,7	▼	=
Estats Units	483	2,9	▼	=
Federació Russa	468	4,2	▼	=
Portugal	466	3,4	▼	▼
Itàlia	466	3,1	▼	▼
Grècia	445	3,9	▼	▼
Sèrbia	437	3,8	▼	▼
Turquia	423	6,7	▼	▼
Uruguai	422	3,3	▼	▼
Tailàndia	417	3,0	▼	▼
Mèxic	385	3,6	▼	▼
Indonèsia	360	3,9	▼	▼
Tunísia	359	2,5	▼	▼
Brasil	356	4,8	▼	▼
Mitjana OCDE	500	0,6	●	=

(▲) Puntuació significativament més alta que la mitjana de l'OCDE / de Catalunya.

(▼) Puntuació significativament més baixa que la mitjana de l'OCDE / de Catalunya.

(=) Puntuació similar a la mitjana de l'OCDE / de Catalunya. No hi ha diferències significatives. Les diferències observades són degudes a oscil·lacions de l'atzar.

(*) Les dades del Regne Unit no estan homologades per l'OCDE, perquè la taxa de resposta d'aquest país és massa baixa per assegurar la comparació amb la resta de països.

■ Països de la Unió Europea abans de l'ampliació de l'1 de maig de 2004.

Font: CSd'A, 2005, p. 16.

Com acabem de dir, en ambdues ocasions els comentaristes es van fixar en la classificació dels països, com si es tractés d'una lliga. Dels trenta-un països participants en la primera onada, Espanya ocupava el lloc número divuit en comprensió lectora, el vint-i-tres en matemàtiques i el dinou en ciències. En la segona edició de l'estudi, Espanya encara estava més mal posicionada. Sense fixar-se en la magnitud de les diferències, tothom es va disposar a buscar les causes del desastre.

Però és que en realitat el desastre no existia, com ja hi he insistit moltes vegades (per exemple, Carabaña, 2004a). La inferioritat espanyola respecte a la mitjana no era ni de bon tros enorme. Qualsevol comentarista de nivell 4 de PISA se n'hauria d'haver adonat, encara que no sabés raonar la resposta. Mirarem de fer-ho nosaltres.

Per començar, sota una consideració estrictament estadística i per evitar la confusió entre *estadística* i *substància*, s'ha de dir que la diferència és estadísticament significativa. Apareix en una mostra de més de 10.000 alumnes, que produeix un error típic de tan sols 2,4 punts, la qual cosa significa que hi ha un 95% de probabilitats que la mitjana real es trobi entre els 480 i els 490 punts, i només un 2,5% de probabilitats que estigui per damunt dels 490 punts. A tot estirar, podem concedir a l'atzar del mostreig les diferències que hi ha entre les distintes mesures i els diferents anys, la qual cosa ens situaria, anant bé, sempre per sota dels 490 punts. Per tant, no hi ha dubte que es tracta d'una diferència 'estadísticament significativa'. O sigui, que aquesta o una altra diferència molt propera és la diferència real.

La puntuació
espanyola
en PISA s'allunya poc
de la mitjana de l'OCDE:
la diferència de 15 punts
és petita

L'estadística ens diu que la diferència és real. No ens diu si és petita o gran en importància. La meua interpretació és que es tracta d'una diferència més aviat petita, de poca importància. Per emetre aquest judici em baso en el fet que en la major part dels contextos educatius menyspreem les diferències d'aquesta magnitud. Traduïda a la nostra escala habitual de l'1 al 10, la puntuació espanyola equivaldria a una nota de 4,85. Què faria una família amb un fill que tingués aquesta nota quan el conjunt dels seus germans té un 5? Segurament, no el deixaria pas sense vacances. Què faria el director d'un centre que trobés aquesta diferència entre un dels professors del seu equip i la resta? Segurament, no li abaixaria pas el sou ni l'acomiadaria. I com reaccionaria una organització docent amb diversos centres si un d'ells obtenia resultats d'aquest estil? Segurament, no el declararia pas en crisi ni li aplicaria tractaments de xoc. Per què, doncs, ens hem d'alarmar quan es tracta de països o de regions?

Aquest judici desdramatitzador es veu recolzat pel fet que diferències més grans que la que separa Espanya de la mitjana de l'OCDE són comunes entre els països més desenvolupats, com veurem més endavant, sense que això sembli respondre a cap altra diferència important entre els països en qüestió.

Hi ha més equitat a Espanya?

L'alumnat espanyol
aconsegueix resultats
més similars que els
dels altres països

A més d'una mitjana lleugerament inferior a la del conjunt, els informes PISA han mostrat que l'alumnat espanyol aconsegueix resultats més similars que els dels altres països. L'any 2000 va tenir la menor dispersió de resultats de tots els països en comprensió lectora, excepte Corea. En matemàtiques, la matèria que va ser el centre d'avaluació de l'informe PISA de 2003, Espanya tenia una desviació típica de 88, molt per sota de la mitjana de 100 i només superior per molt poc a les desviacions típiques de Finlàndia (84), Irlanda (85) i Mèxic (85).

En general, els comentaristes s'han alegrat d'aquesta igualtat que, seguint PISA, han interpretat com a *equitat* (CSd'A, 2005, p. 103). L'informe de l'Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, per exemple, diu això:

El resultat més desitjable seria una mitjana global elevada unida a uns valors de dispersió reduïts, la qual cosa indicaria un alt grau tant d'excel·lència com d'equitat. Com veurem, els resultats obtinguts a Espanya són lluny d'aconseguir un alt grau d'excel·lència —sense que això vulgui dir que hi ha un fracàs considerable—, però són molt acceptables pel que fa a l'equitat. (Pajares, 2005, p. 31)

A parer meu, l'informe de l'INECSE interpreta correctament la diferència de mitjanes, però no l'encerta quan considera la igualtat com a equitat i, per això mateix, com a desitjable. També s'equivoca, evidentment, el mateix informe PISA —els passos del qual segueix l'informe espanyol—, que s'expressa en aquests termes:

PISA assumeix
erròniament que
la igualtat és equitativa
i la converteix en un
objectiu tan desitjable
com l'excel·lència

L'anàlisi ha posat de manifest que les grans disparitats en el rendiment no constitueixen una condició necessària perquè un país assoleixi un alt nivell de rendiment global. De fet, alguns dels països que tenen més rendiment han assolit els seus resultats malgrat mostrar una escassa diferència entre els seus alumnes més ben situats i els més mal situats respecte al rendiment. (OCDE, 2005, p. 103)

Com es pot veure, PISA és molt més prudent que l'INECSE en formular judicis de valor explícits, però el sentit d'aquest paràgraf aparentment tècnic és el mateix. En efecte, estadísticament el paràgraf enuncia una obvietat. Això és, que la mitjana i la dispersió d'una distribució són independents. No feia falta PISA per posar de manifest que dispersions majors no impliquen mitjanes més altes, o que poden resultar mitjanes altes de puntuacions poc disperses, amb la condició que siguin, és clar, puntuacions altes. I de què es tracta, doncs? En realitat, el comentari de PISA mira de cua d'ull l'economia. Es fa ressò del dilema entre eficiència i igualtat que tant agrada a certs economistes neoliberals i el trasllada a les escoles, constatant que hi ha països que les fan compatibles totes dues. De passada, i com en economia, s'assumeix sense més que la igualtat és equitativa i hom la converteix en un objectiu tan desitjable com l'excel·lència. No cal considerar aquí en quina mesura l'ensenyament és una matèria fàcil per engendrar el conegut dilema. Reflexionarem, en canvi, sobre l'equiparació d'igualtat amb equitat i sobre la seva consideració com a objectiu central del sistema.

No és ni de bon tros evident que en el camp de l'aprenentatge la igualtat sigui equitativa, ni tan sols desitjable. En general, únicament en el seu sentit etimològic i literal se'n pot dir equitat de la igualtat en resultats educatius de qualsevol tipus. Fer-ho en el sentit habitual que relaciona equitat no ja amb justícia sinó amb desitjabilitat, simplement no té cap sentit.

La justícia, en efecte, sols es pot atribuir a les vertaderes distribucions, és a dir, a aquelles amb què es reparteix una cosa preexistent i limitada.

Per dir-ho amb una analogia molt usada: només poden ser justes o injustes aquelles distribucions en les quals realment hi ha un pastís a repartir. Però no pot predicar-se la justícia ni la injustícia de les distribucions fictícies, aquelles en què la cosa ja apareix distribuïda i només per virtut de l'estadística hom l'agrega a un tot imaginari. Pot ser justa o injusta la distribució d'allò que s'ha produït en comú; aquí el criteri de justícia és que la distribució sigui proporcional a la contribució, segons la definició clàssica 'suum cuique tribuere'. Però no pot ser justa ni injusta la distribució d'allò que s'ha produït per separat

Només poden
ser justes o injustes
aquelles distribucions
en les quals realment
hi ha un pastís
a repartir

i independentment, per la senzilla raó que estrictament parlant no es distribueix res; cadascú té per endavant el que ha aconseguit pel seu compte. Llevat, és clar, que la producció individual depengui d'una distribució prèvia de mitjans de producció limitats, com acostuma a ser el cas de la terra.

Les diferències d'aprenentatge són el resultat de la capacitat i l'esforç dels individus: per tant, són justes i equitatives

Evidentment, l'aprenentatge és una d'aquestes desigualtats d'assoliment que no resulten de cap distribució, sinó de la capacitat i l'esforç dels individus. No hi ha una quantitat donada d'aprenentatge que l'ensenyament reparteixi entre l'alumnat. Com a molt, hi ha una quantitat donada de recursos educatius. Durant molt de temps, hem considerat injustes les desigualtats en coneixements perquè depenien d'una distribució desigual d'aquests recursos. Avui dia, i probablement des de fa temps, hi ha una substancial igualtat de recursos a l'ensenyament bàsic, amb les excepcions minoritàries d'alguns centres privats i de les dotacions extraordinàries per a centres amb dificultats especials. En conjunt, com ja va mostrar l'informe Coleman el 1966 (Coleman *et al*, 1966) i han tornat a confirmar els estudis PISA, és possible que una part ínfima de les desigualtats d'aprenentatge pugui atribuir-se a diferències en els recursos materials o personals de les escoles.

Encara que aquesta distinció entre desigualtats de repartiment i desigualtats d'assoliment (més ben justificada a Carabaña, 2001) no fos tan sòlida ni rellevant com afirmo i que l'expressió *distribució del coneixement* fos quelcom més que una analogia impròpia, no hi hauria cap raó per suposar que les distribucions més iguals fossin més justes que les distribucions més desiguals. En situació d'igualtat de recursos, la norma bàsica de la justícia distributiva, la proporció entre contribucions i retribucions, es dona quasi de manera automàtica en l'estudi i l'aprenentatge, sense que s'hagi inventat encara en aquest camp una manera que els uns treballin per als altres. En principi, doncs, ha de suposar-se que, acomplert el supòsit de l'escolarització aproximadament igual de l'alumnat de quinze anys, que indubtablement es dona almenys entre l'alumnat d'un mateix centre, qualsevol diferència d'aprenentatge entre l'alumnat és el resultat de la seva capacitat i del seu esforç, per la qual cosa les diferències són essencialment justes i equitatives, tant les més petites, que es registren a Finlàndia, Corea, Mèxic o Espanya, com les més grans, que es donen, per exemple, a Alemanya.

Però fins i tot si no es comparteix cap d'aquests raonaments sobre igualtat i justícia, es pot no estar d'acord amb la idea que «el resultat més desitjable seria una mitjana global elevada unida a uns valors de dispersió reduïts». És obvi que una mitjana alta és millor

que una mitjana baixa, però no és tan evident que una menor desigualtat sigui sempre preferible. Donat un nivell mitjà qualsevol, la igualtat augmenta tant quan disminueix la gent per sota de la mitjana com quan disminueix la gent per damunt de la mitjana. La primera opció és digna de ser celebrada; la segona, digna de ser lamentada.

La nostra igualtat, concretament, es deu al fet que, contra el que hem cregut durant molt de temps, tenim poc alumnat amb resultats baixos. Això per una banda. I és evident que ens hem d'alegrar d'aquest factor d'igualtat. Vol dir que tenim menys fracàs escolar que en altres països, en alguns dels quals, curiosament, ni existeix aquesta noció. Dissortadament, la proporció d'alumnes espanyols de nivell baix en matemàtiques en PISA 2003 ha augmentat respecte al de comprensió lectora en PISA 2000. Per sota del nivell 2 de matemàtiques tenim el 14,1% de l'alumnat.

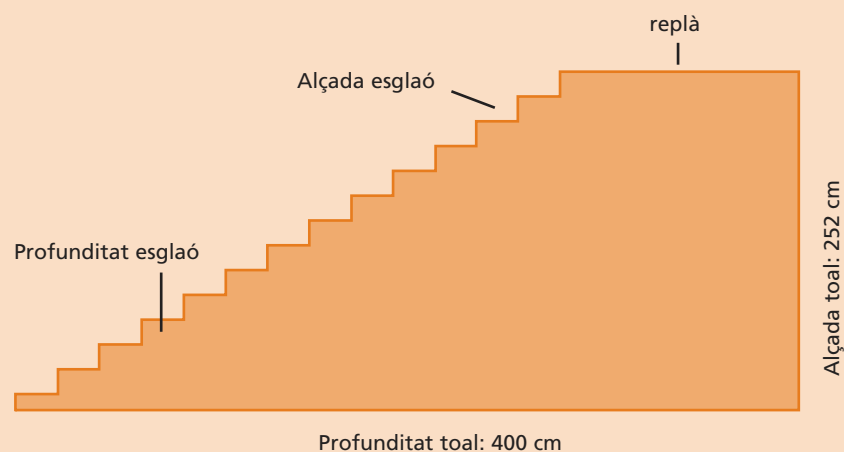
Hi ha països més mal situats, però són Turquia, Portugal, Mèxic, Itàlia i Grècia. Hi ha països més o menys iguals, que són Alemanya, Àustria, els Estats Units, Hongria, Luxemburg, Noruega i Polònia. I hi ha molts països que estan més bé, amb menys del 10% sota el nivell 2, com ara Bèlgica, el Canadà, Corea, Dinamarca, Finlàndia, el Japó, Nova Zelanda o els Països Baixos. S'ha de tenir en compte, a més, que el nivell 1 en matemàtiques és realment un nivell molt baix. La frontera entre el nivell 1 i el nivell 2 ve fixada per un ítem com el de l'escala, que es pot veure en el **quadre núm. 2**. Com s'hi pot apreciar, es tracta d'un dels més simples i clàssics problemes de divisió. No hi ha dubte que estar sota del nivell 2 revela un estat matemàtic ben lamentable.

La igualtat del sistema educatiu espanyol es deu al fet que tenim poc alumnat amb resultats molt baixos

Quadre 2 ■ Pregunta de PISA 2003 de l'àmbit de matemàtiques

Pregunta 1: ESCALA (M547Q01)

L'esquema següent il·lustra una escala de 14 esglaons i una alçada de 252 cm:



Quina és l'alçada de cadascun dels 14 esglaons?

Alçada =cm

<i>Subescala</i>	<i>Espai i forma (ocupacional-reproducció)</i>	
<i>Resposta correcta</i>	18	
<i>Dificultat</i>	421 (nivell 2)	
<i>Encerts</i>	<i>Catalunya</i>	76,2%
	<i>Espanya</i>	78,2%
	<i>OCDE</i>	78,0%

Font: CSd'A, 2005, p. 159.

D'altra banda, la gran igualtat de resultats de l'alumnat espanyol es deu també al fet que *tenim poc alumnat amb resultats alts*. El nostre ensenyament bàsic és dels que menys alumnes destacats produeix. Prenguem com a referència el nivell 6, que l'informe PISA fixa arbitràriament en els 626 punts. El percentatge d'alumnes amb aquest nivell de comprensió lectora en l'estudi de l'any 2000 és de menys de l'1% al Brasil i Mèxic; és al voltant del 3% a Espanya, Portugal, Itàlia,

El nostre
ensenyament bàsic
és dels que menys
alumnes destacats
produeix

Grècia, Rússia, Polònia, Letònia, Hongria i Corea; ronda el 10% a Suècia, Noruega, Dinamarca, la República Txeca, Àustria, Alemanya, Suïssa, França, el Japó i els Estats Units; i arriba al 15% a Finlàndia, Holanda, Bèlgica, el Regne Unit, Irlanda, Austràlia, Nova Zelanda i el Canadà. Els resultats de l'estudi del 2003 són molt semblants. En el que PISA considera el nivell 6 de matemàtiques, fixat en els 668 punts, només hi ha un 1,4% d'espanyols, un percentatge semblant al dels països mediterranis i molt inferior al dels països del centre i el nord d'Europa, tal com es pot observar en la **taula núm. 1**.

Tot i que hi ha un costat bo i un costat dolent en la igualtat, encara ens podríem felicitar de tenir una dispersió baixa si es complissin dues condicions. La primera és que no tenir alumnat dolent fos millor que tenir alumnat bo, i la segona, que s'hagués d'optar entre

No és obvi que sigui correcta la política espanyola de posar èmfasi en la reducció del fracàs escolar

tenir una cosa o l'altra. La segona condició no es dona. Com el mateix informe PISA reconeix, no cal sacrificar l'alumnat del darrere perquè avanci l'alumnat del davant, ni frenar l'avançament d'aquests per tal que els endarrerits corrin més. L'aprenentatge no és com la propietat, que es pot prendre als uns i donar-la a uns altres; no és un joc de suma zero, en el qual allò que aconsegueixi l'un ho perdrà l'altre. El saber és més aviat comparable al manà amb què Jahvè va alimentar el seu poble durant la travessada del desert, un producte meravellós que no pateix cap

minva per més que tothom n'agafi. Però encara en el cas que el dilema es plantegés i que s'hagués de decidir entre dedicar recursos escassos a tenir menys alumnat dolent o més alumnat bo, molta gent diria que les elits acostumen a ser més necessàries per desenvolupar la riquesa dels països que per mantenir-la (Carabaña, 2004b). Aleshores, no és obvi, ni de bon tros, que sigui correcta la política espanyola de posar èmfasi en la reducció del fracàs escolar. Com conclou en el seu informe el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu:

Si es tenen en compte els resultats obtinguts en la majoria d'avaluacions de rendiment escolar, entre les quals s'ha d'incloure l'estudi PISA, es pot afirmar que a Catalunya s'ha assolit una escola de mínims per al conjunt de la població i s'és encara molt lluny d'assolir una escola d'òptims. (CSd'A, 2005, p. 119)

Les desigualtats entre països

Tornem a les diferències de mitjanes. Un altre índex de la poca rellevància de la diferència de quinze punts que separa Espanya de l'OCDE és que entre els països desenvolupats que formen aquesta organització són habituals diferències més grans, sense que estiguin lligades sistemàticament a cap característica notable dels països esmentats. Així, Espanya obté resultats iguals a països molt diferents del nostre i molt diferents entre si, com ho són Eslovàquia, Noruega, Luxemburg, Polònia, Hongria, Letònia i els Estats Units. En principi, no són una mala companyia, en el sentit que és difícil compartir amb tots ells una inferioritat important. D'altra banda, països molt iguals entre si en tots els aspectes, com ho poden ser els països nòrdics, en els resultats PISA mostren diferències de magnitud igual o més gran que la que estem considerant ara. Noruega és a quinze punts de diferència de Suècia, la qual, al seu torn, és només a cinc punts de Dinamarca, però a trenta-cinc de Finlàndia. Entre els països centreeuropeus, Alemanya i Àustria queden a més de trenta punts d'Holanda, Bèlgica o Suïssa. I entre els antics països socialistes, Polònia i Hongria són a més de vint-i-cinc punts de distància de la República Txeca, però són molts més els punts que separen d'aquesta república l'antic cap del bloc, Rússia.

PISA ha trobat que l'alumnat de tots els països europeus té, a l'edat de quinze anys, coneixements extraordinàriament semblants

És cert que si agafem els països amb els resultats més bons i amb els més dolents, com Finlàndia i Grècia, les diferències són de cent punts, properes a una desviació típica; i també és cert que tots els països del sud d'Europa, inclosos Itàlia i Sèrbia, tenen resultats baixos. Però són pocs països i, com veurem de seguida, petits. Es fa un millor resum, doncs, de les troballes de PISA si es retenen les similituds que si es retenen les diferències. Diguem, doncs, que PISA ha trobat que l'alumnat de tots els països europeus a quinze anys té coneixements extraordinàriament semblants. Així, en

PISA 2000, la distància en comprensió lectora entre el primer país europeu, Irlanda, i l'últim, Portugal, va de 527 a 470, mentre que el gruix de països se situa entre els 516 punts de Suècia i els 479 de Polònia. En PISA 2003, com acabem de dir, la distància entre el primer país i l'últim és de quasi cent punts en matemàtiques, mentre que el gruix de països se situa, una altra vegada, entre els 511 punts de França i els 466 d'Itàlia. En comprensió lectora, tots els països europeus excepte tres (Finlàndia, Grècia i Sèrbia) es troben entre els 515 punts d'Irlanda i els 476 d'Itàlia.

La similitud dels resultats dels països europeus i desenvolupats en general s'accentua si es contemplen des de la perspectiva dels països menys desenvolupats. Aquests països

La similitud de resultats dels països europeus s'accentua si es comparen amb els dels països menys desenvolupats

formen un bloc les puntuacions del qual tendeixen a estar per sota dels 400 punts, clarament separats dels països desenvolupats pel rang de puntuacions entre 450 i 400, en el qual hi ha molts pocs països i molt petits (Grècia i Sèrbia). A més, les diferències entre ells són considerables, gairebé idèntiques a les que hi ha entre els països desenvolupats, malgrat les mitjanes menors que tenen. Així, en PISA 2003, l'Uruguai, Tailàndia, Mèxic, Indonèsia i Tunísia es troben entre els 423 punts de Turquia i els 356 del Brasil (no passeu per alt, per cert, les grans dimensions de cinc d'aquests països). La mitjana és igualment baixa i les diferències són també molt grans, si considerem només els països de l'Amèrica Llatina. PISA 2000 en va incorporar alguns en una segona onada, amb les puntuacions en comprensió lectora següents: l'Argentina, 421; el Brasil, 398; Xile, 411; Mèxic, 423; el Perú, 329. És obvi que crida l'atenció que els països d'aquest continent no estiguin millor que països de l'Àsia o de l'Àfrica molt més pobres i de desenvolupament molt més tardà, com ara Indonèsia i Tailàndia, i que alguns d'ells, com ara el Perú, estiguin encara més malament.

Les diferències entre països rics

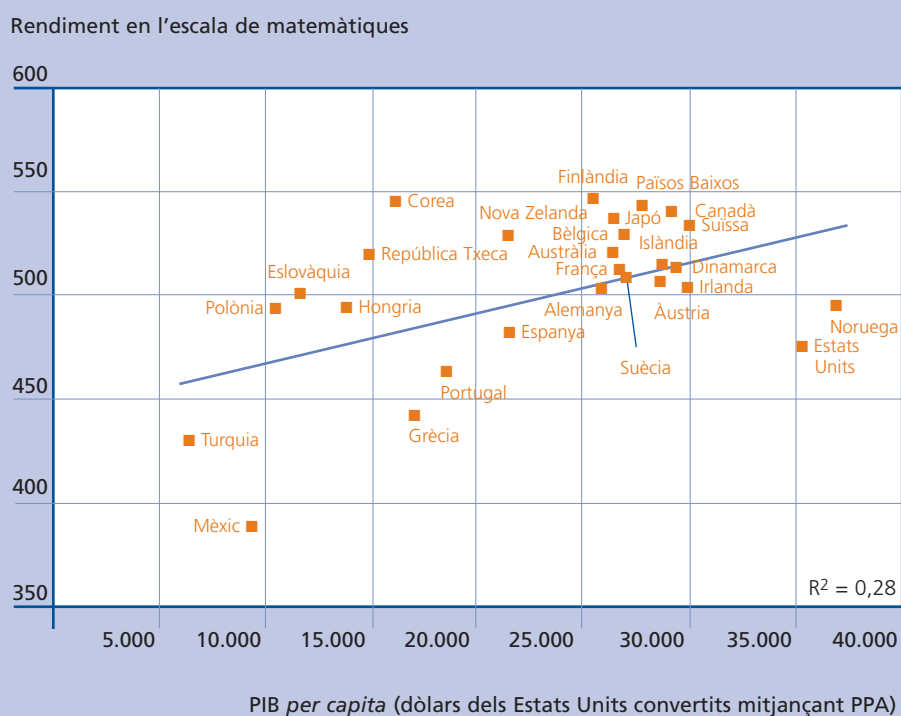
Qualsevol persona que consideri totes aquestes diferències entre països ha de reconèixer que moltes són inesperades i sorprenents. PISA té un enorme valor per haver-les constatades quasi per primera vegada de manera gairebé indiscutible. I PISA té tant o més valor, almenys al meu entendre, per no haver trobat explicació a la majoria d'aquestes diferències; o, més precisament encara, per haver mostrat la insuficiència de les explicacions més comunes.

Comencem per les explicacions econòmiques. PISA ha permès produir el **gràfic núm. 1**, que mostra la relació entre el PIB *per capita* i les seves mesures d'aprenentatge. Sense ser totalment incorrecta, la interpretació en termes de relació lineal que proposa el gràfic és altament imprecisa. S'aconsegueix una interpretació més exacta de les dades tot agrupant els països, com s'ha fet en l'apartat anterior. Les puntuacions dels països no creixen amb el PIB, sinó que poden distingir-s'hi dos grups. En primer lloc, els països amb PIB *per capita* per sota de 10.000 dòlars: els seus resultats són més baixos que els de la resta de països i se situen entre els 350 i els 450 punts. En segon lloc, hi ha els països amb PIB *per capita* entre

Per damunt dels 10.000 dòlars de PIB *per capita* la despesa ja no influeix en el rendiment

10.000 i 40.000 dòlars: la variació de les seves puntuacions entre els 450 i els 550 punts no mostra cap relació amb el PIB *per capita*. Així, doncs, en comptes d'una línia inclinada, com la que hi ha en el gràfic, s'hi haurien de dibuixar dues línies horitzontals, una al nivell de 400 i una altra al nivell de 500. En aquesta interpretació hi ha un llindar, els 10.000 dòlars *per capita*, per damunt del qual el PIB ja no té cap influència.

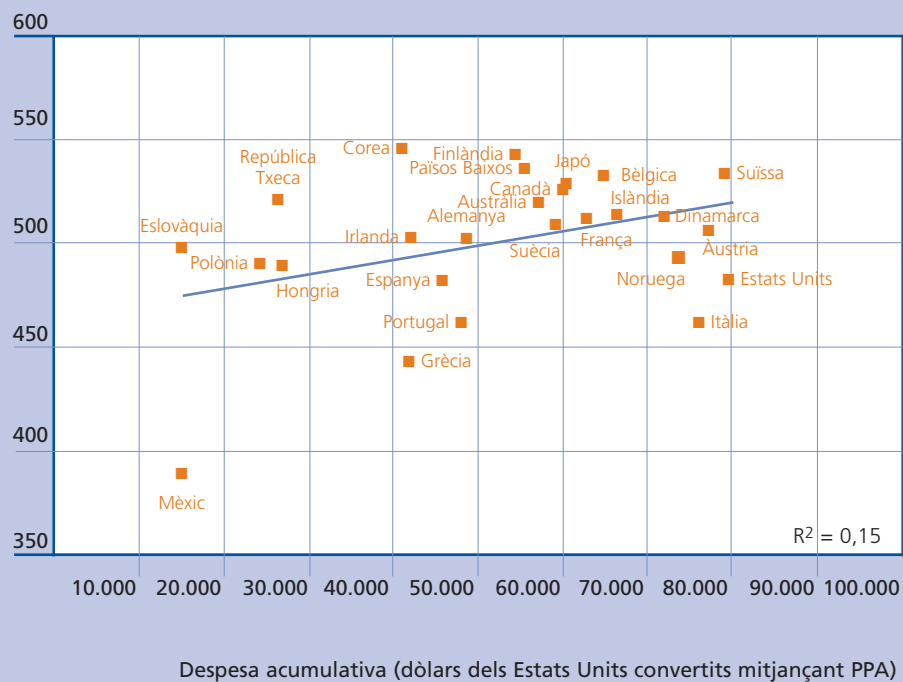
Gràfic 1 ■ Rendiment de l'alumnat i renda nacional
Relació entre el rendiment en matemàtiques i el PIB
***per capita*, en dòlars EUA, convertit mitjançant**
l'ús de paritats de poder adquisitiu (PPA)
 (OCDE, 2005, p. 100)



PISA també permet produir un **gràfic** com el **núm. 2**, que relaciona la despesa acumulada per alumne/a en termes de poder adquisitiu i els resultats en les proves d'aprenentatge.

Gràfic 2 ■ Rendiment de l'alumnat i despesa per alumne/a
Relació entre el rendiment en matemàtiques
i la despesa acumulada en les institucions educatives
per alumne/a d'edat compresa entre els 6 i els 15 anys,
en dòlars EUA, convertida mitjançant l'ús de paritats
de poder adquisitiu (OCDE, 2005, p. 102)

Rendiment en l'escala de matemàtiques



La despesa per alumne/a no val com a explicació de les diferències de resultats que es donen entre països

En la seva curta vida, aquest gràfic ha estat objecte de nombroses distorsions i tergiversacions, totes amb la intenció de fer-li dir una cosa diferent a allò que diu amb claredat, això és, que la despesa per alumne/a no val com a explicació de les diferències de resultats que es donen entre països. Com es pot veure, el **gràfic núm. 2** mostra només els països de l'OCDE, que es troben tots en el grup al voltant dels 500 punts, excepte Mèxic. Entre ells hi ha grans diferències de despesa per alumne/a que no es reflecteixen en diferències d'aprenentatge. Els Estats Units o Itàlia gasten quatre vegades més que Eslovàquia a aconseguir que el seu alumnat aprengui el mateix. I encara que «Espanya i els Estats Units presenten un rendiment similar, mentre que els Estats Units gasten aproximadament 80.000 dòlars per alumne/a d'edat compresa entre els sis i els quinze anys, a Espanya aquesta xifra només arriba als 47.000 dòlars» (OCDE, 2005, p. 103). Tot això i més ho reconeix l'informe PISA, que no obstant aquests fets clou el dictamen següent, prou ambigu:

Els resultats suggereixen que, si bé la despesa en les institucions educatives constitueix una condició imprescindible per proporcionar una educació d'alta qualitat, l'esmentada despesa per si mateixa no és suficient per aconseguir uns alts nivells de resultats. (OCDE, 2005, p. 103)

L'ambigüitat és ben explicable. Potser sigui massa demanar a un programa de l'OCDE que declari bruscament que el que «suggereixen» els gràfics és la total manca de fonament empíric de la relació entre despesa i resultats escolars. Els gràfics «suggereixen» que tota despesa superior a la dels antics països socialistes, Eslovàquia, Polònia, Hongria o la República Txeca, són realment diners llençats que no milloren els resultats escolars. No m'estendré a glossar les òbvies i enutjoses conseqüències polítiques d'una planificació eficient de l'ensenyament basada en aquests gràfics.

Deixem estar els factors econòmics. Les diferències de resultats entre països tampoc no es poden explicar per les diferències en l'ordenació dels sistemes educatius. La semblança dels resultats en els països europeus contrasta, en efecte, amb l'evident diversitat dels sistemes educatius i la presumpta varietat de mètodes d'ensenyament. Dels sistemes educatius, la diferència més remarcable és la que es dona entre sistemes comprensius i sistemes diversificats. En els països europeus amb més tradició socialdemòcrata, com Anglaterra

Les diferències de resultats entre països no s'expliquen per les diferències en l'ordenació dels sistemes educatius

i Suècia, durant la segona meitat del segle es va introduir l'escola unificada fins a l'edat quinze anys i més, que existia des de molt abans als Estats Units. Alguns autors, entre els quals hi ha Andreas Schleicher, responsable de PISA, han volgut extreure dels resultats de PISA un suport als sistemes comprensius. No obstant això, no sembla que es pugui dir que «pràcticament tots els països que van mostrar un bon rendiment en PISA posen èmfasi en les estratègies i enfocaments d'ensenyament adreçats a grups d'alumnes heterogenis dins de sistemes educatius integrats» (Schleicher, 2005, p. 69), sense forçar en part la lectura de les dades. I és que, si per una banda tot l'alumnat finlandès de quinze anys segueix un programa comú, els holandesos, que queden en segon lloc, segueixen programes diversos. Un altre cop l'informe PISA ofereix un mal exemple de prosificació de dades. Diu que «les comparacions transnacionals simples mostren que, encara que el nombre de tipus diferents de centres o programes educatius disponibles per a l'alumnat de quinze anys no està relacionat amb el rendiment mitjà d'un país en matemàtiques, aquesta separació és la responsable del 39% de la diferència entre centres d'ensenyament en el conjunt dels països de l'OCDE» (OCDE, 2005, p. 264-265). S'hauria de canviar l'oració principal i la subordinada, i dir que «encara que» la diversitat de programes produeix més diferències entre centres (els programes es diversifiquen per això, oi?), tal separació no influeix en els resultats globals. Com a oració principal o concessiva, en tot cas hi hauria d'haver l'afirmació que el nombre de branques de l'educació secundària no està relacionat amb els resultats.

Més estèrils han estat encara els esforços de PISA per explicar les diferències entre països mitjançant variables relatives a les actituds, la implicació i les estratègies de l'alumnat o a les característiques de les escoles, que omplen moltes pàgines de l'informe. No hi insistiré, ja que el mateix PISA reconeix la futilitat dels seus esforços (vegeu, a més, Arlet i altres, 2003; Wilms, 2003).

Les actituds,
la implicació
i les estratègies de
l'alumnat no expliquen
les diferències
de resultats

Hi ha un fet molt notable que recolza la innocència de les variants organitzatives i pedagògiques en la producció de diferències entre països. Es tracta del fet que diferències tan grans o més grans que entre països es produeixen entre regions del mateix país. A Alemanya i en PISA 2000, aquestes diferències van anar des dels 510 punts de Baviera fins als 448 de Bremen o als 455 de Saxònia-Anhalt (Deutsches PISA-Konsortium, 2002, p. 65). La diferència més remarcable de totes és segurament la que es dona a Bèlgica: el 2000, la puntuació dels flamencs era de 570 i la dels francòfons, de 450. El 2003 la diferència s'ha reduït a 553 i 498, però no és ni de bon tros petita. Tampoc no són petites les diferències que es donen entre les regions d'Itàlia: en PISA 2003, la puntuació de les regions del nord d'Itàlia (Llombardia, Piemont, Trento i Bolzano) es trobava per

Es donen
diferències de
resultats més grans entre
les regions d'un mateix
país que entre
diferents països

damunt dels 520 punts i la Toscana i el Vèneto es trobaven al voltant dels 500. La resta d'Itàlia, però, quedava més o menys a l'alçada de Grècia o de Turquia, per sota dels 450 punts. A Espanya, les comunitats de Castella-Lleó, Catalunya i el País Basc van obtenir mitjanes al voltant dels 500 punts, la qual cosa posa forçosament altres regions, com Andalusia, al voltant dels 470. En canvi, entre Escòcia, Gal·les, Anglaterra i Irlanda del Nord no hi ha diferències, i a Suïssa o el Canadà són molt petites quan n'hi ha. Observeu que les diferències més grans es donen a Itàlia, que continua mantenint un sistema uniforme i centralitzat, incloent la normativa de repetició de curs. I que les diferències més petites es donen al Canadà i a Suïssa, on gairebé no hi ha noció de sistema educatiu comú, o entre Anglaterra i Escòcia, que tenen sistemes educatius diferents formalment i realment (OCDE, 2005, annex B2).

Llavors, no hi ha cap explicació de les diferències? N'hi ha com a mínim una, però de nul·la importància pedagògica. Es tracta de les dimensions del país. Fixeu-vos que els països més bons i més dolents són quasi tots països petits, mentre que els països grans tendeixen a tenir puntuacions mitjanes. Si dividíssim els països grans en regions, com en efecte s'ha fet amb Alemanya i Itàlia, algunes se situarien entre els països més bons i altres entre els més dolents. Penseu que a Bèlgica els flamencs es trobaven el 2000 al nivell dels finlandesos i els francòfons al dels grecs (el 2003 les diferències han disminuït). O penseu en les diferències que hi pot haver als Estats Units entre Boston i Arizona. En canvi, si agrupéssim en un de sol els països nòrdics, Noruega baixaria cap al centre la mitjana de Finlàndia, i si prenguéssim com una unitat el Benelux, els luxemburguesos farien davallar la mitjana del conjunt, de la mateixa manera que Eslovàquia compensaria la República Txeca i totes dues, amb Hongria i Àustria, posarien al voltant de la mitjana l'antic imperi austrohongarès.

Més difícil encara que explicar les diferències de mitjanes és explicar les diferències en dispersió o desigualtat. Ni tan sols la dimensió dels països hi ajuda, ja que l'expectativa lògica que els països grans produeixin més varietat que els petits no ve avalada per les dades. És veritat que tres dels quatre països que superen la mitjana de 100 són països grans (Alemanya, el Japó i Turquia), però també és cert que països diminuts com Liechtenstein, Luxemburg o Islàndia tenen dispersions tan o més grans que les dels Estats Units o Rússia.

Més difícil que
explicar les diferències
de mitjanes és explicar
les diferències en
dispersió o desigualtat

En tot cas, aquesta explicació de les diferències de mitjanes per les dimensions dels països no és prou bona. Si amb els països petits constituïm agregats més grans, les diferències disminueixen, però hi són. Europa del nord queda, en qualsevol cas, per damunt de Rússia, els Estats Units i de l'Europa mediterrània. El Canadà, Austràlia i Nova Zelanda, com el Japó i Corea, queden en el nivell alt, mentre que l'Amèrica Llatina o l'Àsia meridional queden en el nivell més baix per molt que se les agregui. Es poden explicar millor les diferències entre aquests grans blocs de països que les diferències entre països o regions?

Les diferències amb els països pobres i les diferències entre ells mateixos

Per descomptat que no tinc una explicació satisfactòria, però, novament, la gran varietat dels països participants en el PISA i l'estricta homogeneïtat de les mesures utilitzades permet com a mínim excloure les més habituals.

El fet més important, i que més ajuda a descartar explicacions plausibles *prima facie*, és que els resultats PISA dels països poc desenvolupats no són més desiguals que en els països desenvolupats. La dispersió a l'Uruguai i el Brasil és de 100, la de Mèxic és de 85, la d'Indonèsia, Tailàndia i Tunísia és de 82. La mitjana d'aquests països no és baixa perquè tinguin pocs alumnes en els nivells alts i molts alumnes en els nivells baixos. La seva mitjana és baixa perquè no tenen ningú en els nivells alts. El seu problema principal no és de desigualtat, sinó de nivell general.

Els resultats
PISA dels països
poc desenvolupats
no són més desiguals
que en els països
desenvolupats

No es pot dir que aquests països tenen un nivell baix perquè tenen grans desigualtats, ni que el nivell baix de l'alumnat (s'ha de recordar que es tracta d'alumnes escolaritzats a quinze anys) és degut a les grans diferències econòmiques o socials. De la mateixa manera que la seva desigualtat entre individus no és més gran que l'europea, tampoc no és més gran la distància entre categories socials. Així, doncs, no és més gran que a Europa la distància entre els fills de les famílies en una situació sociocultural més bona o més dolenta. Per exemple, la mitjana del Brasil (398) és a uns cent punts de la mitjana espanyola (493); doncs bé, aquests mateixos cent punts separen els fills i filles de professionals brasilers (428) dels fills i filles de professionals espanyols (526); o els fills i filles d'analfabets brasilers (348) dels fills i filles d'analfabets espanyols (434). Un altre cas: en el país iberoamericà amb una puntuació més baixa, el Perú, els fills i filles de la gent sense estudis puntuen 285, mentre que els fills i filles dels universitaris puntuen 375.

El nivell de lectura
dels fills i filles de
la classe alta brasilera
és equiparable al dels fills
dels obrers espanyols

Aquest fet obliga a rebutjar la major part de les explicacions econòmiques i culturals de l'esvoranc en aprenentatge entre l'alumnat de països més o menys desenvolupats. Primer de tot, l'explicació per la desigualtat econòmica. Brasil és un dels països amb més desigualtat econòmica del planeta. No obstant això, els seus resultats a PISA són dels més semblants. Com ha escrit Castro en el comentari que acompanya l'informe del MEC brasiler, és comprensible que l'alumnat pobre, que sovintaja escoles igualment pobres, tingui resultats deplorables. Però no tenim per què imaginar que l'alumnat de classe alta de les escoles més bones ha de ser més dolent que el dels països rics. I no obstant aquest fet, ho són. Malgrat que estan escolaritzats de manera predominant en escoles privades cares, el nivell de lectura dels fills i filles de la classe alta brasilera és equiparable al dels fills i filles dels obrers espanyols (Castro, 2001, p. 89).

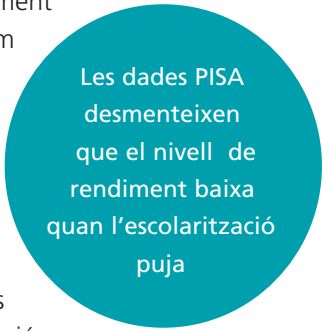
La mateixa economia, en general, queda malparada com a explicació. Si l'abundància de recursos no funciona amb l'alumnat de classe alta, no es veu per què hauria de funcionar en general. PISA només va disposar de la despesa acumulada per alumne/a dels països de l'OCDE, de tal manera que Mèxic és l'únic país menys desenvolupat que apareix en el **gràfic núm. 1**. N'hi ha prou, però, per deixar veure que antics països socialistes d'Europa aconseguixen molts més resultats amb els mateixos diners. La lliçó no és, evidentment, que no calen escoles més bones ni professorat dignament considerat en els països pobres. Però PISA recorda que, un cop aconseguit un cert nivell de recursos, l'alumnat no aprèn més simplement perquè tingui camps d'esports més bons o professorat amb sous més bons.

El fet que les mitjanes siguin diferents i les desigualtats iguals afecta també greument l'explicació predilecta de la sociologia, el «capital cultural». Segons aquesta teoria, popularitzada a partir de l'obra de P. Bourdieu, les diferències en aprenentatge per classes socials vindrien donades pels hàbits apresos a casa. No és el mateix, s'acostuma a dir, criar-se amb un pare i una mare que llegeixen, escolten música i vigilen el creixement dels seus fills que en una llar sense llibres i aliena —per no dir hostil— a la cultura escolar. Doncs bé, aquesta explicació, que potser justificarà una petita part de les diferències en l'interior dels països, fa de mal traslladar a les diferències entre països. Exigiria, en efecte, atribuir a les classes il·lustrades del Perú un «capital cultural» igual al dels espanyols que mai no van anar a l'escola.

Les diferències
de resultats entre països
no s'expliquen
pel capital cultural
de les famílies

Es pot considerar la tradició com una varietat del «capital cultural». Els països socialistes han estat separats durant gairebé mig segle dels països capitalistes i actualment són molt més pobres. No obstant això, el seu alumnat aprèn igual que l'alumnat dels països veïns, amb els quals comparteixen història. Hongria, la República Txeca o Polònia tenen els mateixos resultats que Àustria o Alemanya, i Sèrbia té els resultats de Grècia o de Turquia. També els països que van ser colònies angleses —el Canadà, Austràlia, Nova Zelanda— tenen resultats molt alts, encara que amb l'excepció dels Estats Units. Però tampoc aquesta explicació per la tradició cultural s'aplica bé a la semblança entre els països menys desenvolupats. L'Argentina i l'Uruguai van assolir la plena escolarització fa cent anys i el Brasil encara no hi ha arribat (una tercera part dels joves de quinze anys no va a l'escola). Els països de l'Amèrica Llatina van obtenir la independència fa dos-cents anys, mentre que Indonèsia, Tunísia i Tailàndia la van assolir fa menys de cinquanta. Però ni la història de la independència ni la identitat del colonitzador fan que els seus resultats difereixin gaire.

Una altra idea molt divulgada i lògica que se sosté malament contra les dades PISA és que el nivell baixa quan tothom va a l'escola. Aquesta incompatibilitat entre quantitat i qualitat s'usa molt a Espanya per explicar el presumpte descens dels nivells en l'educació secundària obligatòria (ESO). Doncs bé, la taxa d'escolarització dels mexicans de quinze anys és del 58%, la dels brasilers del 65%, la dels uruguaians del 72%, la dels indonesis del 73%; i no obstant això, una altra vegada, no obtenen pas millors resultats que l'Argentina, Tailàndia o Tunísia, amb taxes d'escolarització properes al 100%. Això no exclou que la quantitat faci baixar el nivell, però si és així hi ha d'haver una altra força que compensa aquest efecte.



Les dades PISA desmenteixen que el nivell de rendiment baixa quan l'escolarització puja

Mirem-ho d'una altra manera. No hi ha diferències entre l'Argentina (o l'Uruguai) i Espanya (o Itàlia), ni en llengua, ni en religió, ni en cultura, ni en raça, ni gairebé en sistemes polítics. L'organització del sistema educatiu coincideix en allò que és bàsic amb l'espanyola, i fins i tot els llibres de text provenen en part de la mateixa editorial. Més encara, si se li pregunta a qualsevol espanyol que conegui els dos països, no dubtarà ni un instant a dir que els argentins són més cultes i que han llegit més que no pas els espanyols, tant si es fa la comparació en conjunt, com si es fa grup a grup o d'individu en individu. El periodista Juan Cruz, per exemple, visita Montevideo i munta un reportatge amb allò que li van explicant els seus amics literats (*El País*, diumenge, 11 de juny de 2006).

«Vaig preguntar a Enrique Irak, investigador, periodista, què seria el que el fa sentir orgullós de l'Uruguai i va dir: "l'escola laica". "L'escola laica —va explicar Enrique— va néixer per un decret de 1877, enmig de la llarga dictadura de Latorre!" Després es va quedar pensant i hi va afegir: "l'escola laica, gratuïta i obligatòria"; i encara es va quedar més pensatiu, fins que hi va afegir: "Fixa't, la meva mare feia feines en una escola, i allà em va parir, en una sala. Aleshores les dones no paraven per parir, continuaven treballant i ella va continuar netejant l'escola fins que vaig aparèixer jo".»

I això no obstant, en les avaluacions internacionals com PISA no poden observar-se les diferències que hom s'imagina llegint aquestes cròniques. Els resultats uruguaians són més semblants als del Perú que als espanyols. Són molt a prop de països amb una tradició cultural del tot diferent, com Tunísia, Indonèsia o Tailàndia. I també, per descomptat, són molt lluny de països amb una tradició cultural tan allunyada o més com el Japó o Corea.

Excloses les causes econòmiques i les culturals, què ens queda per explicar totes aquestes diferències d'aprenentatge? La meua hipòtesi és que l'endarreriment dels països endarrerits és degut sobretot al fet que les escoles exigeixen menys esforç als estudiants. És una simple hipòtesi que crec que val la pena treballar. En cas de confirmar-se, tindriem un nou problema, és clar, ja que s'hauria de tornar a la qüestió de què té a veure aquesta hipotètica falta d'exigència amb les condicions econòmiques i amb les tradicions polítiques i culturals dels països.

Hipòtesi:
l'endarreriment dels
països endarrerits és degut
sobretot al fet que les
escoles exigeixen menys
esforç als estudiants

Per concloure

La meua intenció era tractar de moltes altres diferències que, igual que les diferències entre els països, PISA ha establert amb una precisió i una amplitud mai no assolides abans, tot debilitant la major part de les explicacions abans acceptades: diferències entre homes i dones, diferències entre centres, diferències entre ensenyament públic i privat, diferències entre immigrants i nadius, diferències entre immigrants mateixos, entre d'altres. Però el temps i l'espai acostumen a ser més limitats del que pensem i volem. Tant de bo que no ho siguin tant que no ens regalin una altra ocasió de continuar parlant d'aquests temes! Resumeixo, per acabar, en dos paràgrafs allò que he volgut mostrar.

PISA
mostra que Espanya
i Catalunya són
al darrere dels països
que són al capdamunt
en aprenentatge

En primer lloc, que si és encertada la meua interpretació de la diferència de quinze punts que separa Espanya de l'OCDE i de les diferències entre països desenvolupats, allò que mostra l'informe PISA és que Espanya i, per descomptat, Catalunya són al darrere dels països que són al capdamunt del món en aprenentatge, com Finlàndia, el Japó o Corea, juntament amb els països més grans i rics de l'OCDE, com els Estats Units, Alemanya o França, i a gran distància dels països menys desenvolupats, incloent-n'hi alguns que, com ara

l'Argentina o l'Uruguai, van anar molt per davant nostre fins a l'últim quart del segle XX. I en segon lloc, que no hi ha explicacions —ni la despesa en ensenyament, ni la comprensivitat o centralització dels sistemes educatius, ni la desigualtat econòmica i social— que justifiquin plenament les diferències de resultats entre països, i menys encara les diferències entre regions dins d'un mateix país.

La conseqüència pràctica d'aquestes evidències no és, ni de bon tros, una crida urgent a l'acció. Més aviat sembla que els experts en educació, per ser coherents amb el PISA, hauríem de reconèixer la vanitat de les nostres disputes i la irresponsabilitat de les nostres recomanacions polítiques i tancar la boca fins que no puguem parlar amb fonament. Els polítics, pel seu cantó, haurien de deixar d'imposar les idees dels experts mitjançant lleis, abandonar la il·lusió demagògica que tenen fórmules organitzatives i didàctiques perquè s'apregui més sense un major esforç i dedicar-se a organitzar l'ús eficient dels recursos tot fomentant, per descomptat, la motivació i el treball de l'alumnat i el professorat.

Els experts
en educació hauríem
de reconèixer la vanitat
de les nostres disputes
i la irresponsabilitat de
les nostres recomanacions
polítiques

Les lleis
no poden
imposar models
pedagògics

Referències bibliogràfiques

- ARTELT, C.; BAUMERT, J.; JULIUS-MCELVANY, N.; PECHAR, J. (2003). *Learners for Life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. París: OCDE.
- CARABANA, J. (2001). «De por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares». *Tempora*, núm. 4, p. 37-61.
- (2004a). *De una escuela de mínimos a una de óptimos. La exigencia de esfuerzo igual en la enseñanza básica*. Madrid: Fundación Alternativas.
- (2004b). «El futuro del sistema de enseñanza: alumnos y saberes», a Laura CRUZ (ed.), *España 2015: prospectiva social e investigación científica y tecnológica*. Madrid: FECIT, p. 71-101.
- MOURA CASTRO, C. DE (2001). «A penosa evolução do ensino e seu encontro com o PISA». Annex a Ministeri d'Educació i Ciència, *PISA 2000. Relatório Nacional*, Brasília: MEC.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2005). *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, US: Government Printing Office.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- OCDE (2002). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. París: OCDE.
- (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- PAJARES BOX, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- SCHLEICHER, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Madrid: Santillana.
- WILMS, J. D. (2003). *Student Engagement in School. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. París: OCDE.