



Education Policy Analysis Archives/Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas  
ISSN: 1068-2341  
[epaa@alperin.ca](mailto:epaa@alperin.ca)  
Arizona State University  
Estados Unidos

Rambla, Xavier; Saldanha Pereira, Rosangela; Gallego, Liliana María  
Los mecanismos de la distorsión entre edades y cursos en Brasil: una fractura étnica y social, y un  
reto para la política educativa  
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013,  
pp. 1-19  
Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728049>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



---

Volumen 21 Número 49

20 de mayo 2013

ISSN 1068-2341

---

## **Los mecanismos de la distorsión entre edades y cursos en Brasil: una fractura étnica y social, y un reto para la política educativa**

*Xavier Rambla*

Universitat Autònoma de Barcelona  
Cataluña, España

*Rosangela Saldanha Pereira*

Universidade Federal de Mato Grosso,  
Brasil

*Liliana María Gallego*

Universitat Autònoma de Barcelona  
Cataluña, España

**Citación:** Rambla, X.; Pereira, R. S.; Gallego, L. (2013). Los mecanismos de la distorsión entre edades y cursos en Brasil: una fractura étnica y social, y un reto para la política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (49). Recuperado [data]  
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1244>.

**Resumen:** El artículo contextualiza la distorsión entre las edades estudiantiles y los cursos escolares en el marco de las desigualdades que fracturan el sistema educativo en Brasil. Luego analiza el peso de los distintos componentes de la pobreza multidimensional sobre la probabilidad de que un estudiante se encuentre en esta circunstancia de distorsión edad-curso. Este análisis permite revisar dos mecanismos mencionados por la literatura internacional como importantes factores de las desigualdades educativas, a saber: la acumulación de privaciones económicas, sociales y culturales a

lo largo de la vida, y el acaparamiento de oportunidades a través de procesos de clausura social. En Brasil se observa que ambos contribuyen significativamente al rezago escolar.

**Palabras clave:** desarrollo educativo, estudios étnicos, desigualdades sociales, desventajas educativas.

### The mechanisms of distortion between ages and courses in Brazil: an ethnic and social divide, and a challenge for education policy

**Abstract:** The article contextualises over-age enrolment within the social divisions affecting the education system in Brazil. The following section analyses to what extent the components of multidimensional poverty impinge on the probability for a student to attend a course corresponding to a lower age. This analysis is helpful to discuss two mechanisms that provoke educational inequalities according to the international specialists. These are the accumulation of accumulation of material, social and cultural deprivation along people's life, and opportunity hoarding through social closure. Both of them contribute significantly to over-age enrolment in Brazil.

**Key words:** educational development, ethnic studies, social inequalities, educational disadvantage.

### Os mecanismos da distorção idade-série no Brasil: uma divisão social e étnica, e um desafio para a política educativa

**Resumo:** O artigo contextualiza a distorção idade-série no sistema educativo do Brasil. Logo, analisa a contribuição dos distintos componentes da pobreza multidimensional sobre a probabilidade de um aluno encontrar-se em situação de defasagem idade-série. Esta análise permite revisar dois mecanismos estudados pela literatura internacional como causas das desigualdades educativas, quais sejam: a acumulação de privações ao longo da vida das pessoas e os processos de clausura social. Estes dois mecanismos contribuem significativamente a distorção idade-série no Brasil.

**Palavras-chave:** desenvolvimento educativo, estudos étnicos, desigualdades sociais, desvantagem educativa.

## Introducción<sup>1</sup>

En Brasil el compromiso constitucional con el derecho a la educación ha estimulado los esfuerzos institucionales y ciudadanos para impulsar la expansión escolar. Los últimos acuerdos de la sociedad civil y del gobierno han ratificado este compromiso a través del *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2011-2021<sup>2</sup>, en cuyo marco lógico han constatado que la política educativa necesita aprovechar sinergias de las políticas sociales y fiscales (CONAE, 2010; Câmara dos Deputados, 2011). Con todo, a pesar de los avances logrados con estas medidas, todavía una gran parte del alumnado apenas alcanza las competencias básicas, y una proporción sustancial de estudiantes se matricula en cursos correspondientes a edades muy inferiores a la suya. Estas fracturas son especialmente visibles al comparar las distintas categorías sociales que la tipología oficial de “raça e cor”<sup>3</sup> distingue en todas las estadísticas oficiales, puesto que los afrodescendientes padecen unas

<sup>1</sup> El artículo se basa en los resultados del proyecto de investigación EDUTODOS- Progresos y Limitaciones de la Educación para Todos en América Latina, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España, ref. EDU2008-00816).

<sup>2</sup> Puesto que el PNE todavía no estaba aprobado en octubre de 2012, en todo caso será un plan decenal operativo a partir de 2013.

<sup>3</sup> Las estadísticas oficiales brasileñas distinguen cinco categorías: *brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas*. Los *pretos* o mestizos y los *pardos* a menudo se agrupan en la categoría de *negros*, a la cual nos referimos al hablar de

condiciones mucho peores que los blancos (véanse los datos en los apartados siguientes).

El panorama educativo de este país ilustra uno de los principales retos de la política educativa contemporánea. Por un lado, el esfuerzo por la escolarización universal recibe un apoyo jurídico sólido apuntalado por un presupuesto creciente y una mejora de los procedimientos de la gestión pública. En este sentido, si bien la intensidad y las líneas de corte son diferentes, las desigualdades educativas brasileñas y latinoamericanas reproducen algunas pautas conocidas en los países más desarrollados de la OCDE (CEPAL, 2007). Pero por otro lado, estas fracturas continúan atenazando el potencial de desarrollo educativo de las generaciones más jóvenes debido a las barreras levantadas por una desigualdad de ingreso muy exacerbada y una pobreza multidimensional persistente que malogran las condiciones de vida de la infancia (CEPAL, 2010). Esta precariedad pone en serio peligro la posibilidad de educar a todos los niños y niñas hasta el extremo de que genera verdaderas condiciones sociales de ineducabilidad (López, 2002).

La ruptura de las correspondencias oficiales entre los cursos escolares y las edades estudiantiles se ha convertido en un indicador muy llamativo de estas desventajas educativas. En los países con un desarrollo humano más bajo, normalmente concentrados en África Subsahariana y en Asia Meridional, se observa una tendencia creciente de la escolarización al mismo tiempo que muchos estudiantes repiten año tras año los primeros cursos de la enseñanza primaria (Hunt, 2008; Lewin, 2009). En los países intermedios, como Brasil y la mayor parte de América Latina, este fenómeno no es tan candente en estos cursos iniciales, pero se agrava notablemente en la transición entre la enseñanza primaria y la secundaria (Itzcovich, 2009; Sorrouille, 2009).

En este artículo estudiamos las desigualdades sociales y educativas por medio de la distorsión entre edades y cursos en Brasil. El primer apartado perfila los cambios de la política educativa y las tendencias registradas en algunos indicadores oficiales. El segundo expone un análisis multivariante de los factores del desfase, elaborado a partir de una tipología de pobreza multidimensional diseñada específicamente para el país. El tercer apartado identifica varios mecanismos de interacción causal y de clausura social que provocan estos problemas.

## **La política educativa y las desigualdades en Brasil**

Desde que la Constitución de 1988 estableciese que el derecho a la educación debía ser universal, se han puesto en marcha varios dispositivos para llegar a esta meta. En 2001 se cumplió el mandato constitucional de aprobar y evaluar un *Plano Nacional de Educação* (PNE) cada década; luego, en 2007 el gobierno amplió el alcance y la ambición del PNE 2001-2011 lanzando un *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) para reforzar la acción durante los últimos años de aquél. En el contexto de esta iniciativa se ha estrechado el compromiso internacional con la lucha contra el racismo (UN, 2009), y se han aprobado medidas de discriminación positiva para favorecer el acceso de los afrodescendientes a la universidad. A partir de los años noventa se han activado varias medidas para incentivar la inversión de los municipios y estados en la expansión escolar (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*, FUNDEB<sup>4</sup>)

---

afrodescendientes. Nuestro análisis compara los dos grupos mayoritarios, blancos y afrodescendientes, aunque en el país también hay una minoría descendiente de la inmigración japonesa decimonónica (*amarelos*) y una pequeña proporción de pueblos indígenas.

4 Entre 1996 y 2006 estuvo operativo el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), del cual el FUNDEB es sucesor. La diferencia principal entre ambos estriba en el número de años escolares afectados, mayor en el caso del FUNDEB. La constitución de Brasil establece que los municipios, los estados y la federación son las autoridades responsables de la educación. Esta pluralidad de gobiernos se regula mediante disposiciones que establecen qué parte de sus

y para apoyar a las familias más pobres para que envíen a su prole a la escuela (*Programa Bolsa Família*, PBF). Aunque no hay consenso sobre cuál de las dos medidas ha ejercido una influencia más decisiva, lo cierto es que ambas han redundado en mejoras sustanciales del *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB), el cual combina medidas de rendimiento en exámenes estándar (*Prova Brasil* y SAEB) – que los estudiantes responden al final de las distintas etapas de enseñanza (4º e 8º curso del “ensino fundamental”, y 3º curso del “ensino médio”) – con informaciones sobre la obtención de las acreditaciones académicas correspondientes. En los años iniciales del “ensino fundamental” el IDEB ha pasado de un valor de 3.5 en 2005 a uno de 4.6 en 2009; en los años finales de este ciclo escolar, de 3.5 en 2005 a 4 en 2009; y en “ensino médio”, de 3.4 en 2005 a 3.6 en 2009 (INEP, 2012).

Detrás de las medidas centrales para el conjunto de la población se esconde una extremada dispersión estadística entre las clases sociales. En América Latina los especialistas han llegado a la conclusión de que las desigualdades y la pobreza económicas representan imponentes dificultades para la escolarización, el progreso y el rendimiento académico en la escuela (Bonal, 2007; Gentili, 2009; Libâneo, 2012; Pérez Centeno, 2011). En Brasil el estatus socio-económico de los padres es el principal factor de la graduación en los ciclos escolares y del rendimiento académico en los exámenes estándares (Alves, Gouvêa, y Viana, 2012; OECD, 2010; Soares y Collares, 2006). La segregación socio-económica del alumnado entre distintos tipos de escuelas, a su vez, ensancha esta brecha al distribuir a los niños en grupos socialmente homogéneos en los que los menos favorecidos tienen que aprender en un entorno social donde se acumulan todo tipo de problemas (Silva y Abreu, 2010; Libâneo, 2011). Además, la educación no ha sido una garantía de movilidad social para las generaciones de media edad, puesto que después de la expansión universitaria de los años setenta, la larga crisis de la deuda de los ochenta y noventa se interpuso entre sus estudios y su inserción laboral. Obtuvieron más títulos académicos que sus progenitores, pero no les proporcionaron la utilidad económica esperada (Torche y Ribeiro, 2010).

Además de la estructura de clases, las desigualdades sociales se proyectan sobre los grupos de “raça e cor”. Los indicadores educativos de muchos países reproducen un perfil étnico de las desigualdades educativas en términos del cual una categoría de estudiantes definida de acuerdo con este tipo de convenciones sociales (Wimmer, 2008) consigue unos resultados peores que otras categorías de estudiantes. Cabe decir que esta situación no se desprende automáticamente de la presencia de diversidad étnica en las escuelas, antes al contrario, a veces las clasificaciones étnicas son relevantes mientras que otras veces no tienen mucha importancia. En la OCDE es muy significativo que el rendimiento académico de las minorías étnicas procedentes de la inmigración sólo en ocasiones es inferior al de la población autóctona, ya que los resultados de algunos de estos grupos, como los estudiantes asiáticos, suelen superar la media (Heath y Birnbaum, 2007). En América Latina, un informe internacional reciente confirma los hallazgos de esta variedad de circunstancias haciendo notar precisamente que los indicadores de los afrodescendientes son peores que los indicadores de los blancos en Brasil, pero no así en otros países de la región, como Nicaragua (CEPAL y UNICEF, 2012: cuadro 3).

Las desigualdades étnicas se han mantenido en Brasil durante el periodo de expansión escolar. Por ejemplo, la población negra ha continuado registrando el doble de analfabetismo que la blanca a pesar de la sensible reducción de la media de población que no sabe leer ni escribir (Tabla 1). Incluso cuando la inmensa mayoría de niños han tenido una plaza escolar, y muchos jóvenes han continuado en la escuela aun siendo mayores que sus compañeros, el colectivo que menos se ha visto favorecido ha sido el afrodescendiente.

---

respectivos presupuestos debe destinarse a la educación. El FUNDEF y el FUNDEB han servido para evitar desviaciones en los distintos niveles de gobierno, puesto que los municipios tenían que demostrar su cumplimiento para obtener la ayuda federal.

Tabla 1.

<i>Raza y color</i>	<i>Negra</i>		
	<i>Branca</i>	<i>Parda</i> (mestiza)	<i>Preta</i> (negra)
<i>Analfabetismo</i>			
<i>absoluto (%)</i>			
1992	11,30%	26,40%	
2004	7,00%	16,10%	
2006	6,50%	14,10%	
2008	6,20%	13,70%	
<i>Analfabetismo</i>	15,80%	25,50%	26,30%
<i>funcional (%)</i>			
<i>(2008)</i>			

Fuente: Instituto Brasileiro de Geografia e Estadísticas (IBGE)

Aunque no tan exacerbada, la fractura también se observa en cuanto a los años de escolarización (Tabla 2). En las últimas décadas ha aumentado considerablemente la media de este indicador; sin embargo, para la población negra dicho valor se mantiene unos dos años por debajo de la media de los blancos.

Tabla 2.

<i>Años medios de escolaridad (Brasil, 1992-2008)</i>	1992	2004	2006	2008
Brasil	4,9	6,9	7,2	7,4
Raça e cor branca	5,9	7,7	8,1	8,3
Raça e cor negra	3,8	5,9	6,2	6,5

Fuente: Instituto Brasileiro de Geografía e Estadísticas (IBGE)

La distorsión edad-curso adopta unas características especiales en el país debido a su misma intensidad. Las últimas cifras internacionales comparables destacan a Brasil con respecto a otros países latinoamericanos de desarrollo humano similar. Con un IDH y una escolaridad media parecidos, Brasil registra una proporción mucho más elevada de estudiantes matriculados en cursos inferiores a los correspondientes a su edad (Tabla 3). Aunque en este país se puede esperar que un niño/a estudie tantos años como en Colombia o Perú, dos vecinos con un IDH similar, la proporción de estudiantes cuya edad es muy superior a la correspondiente a su curso escolar es mucho más elevada. Con respecto al índice de educación ajustado por la desigualdad, calculado por el PNUD para afinar las estimaciones del IDH, en Brasil se registra un valor menor que en los otros casos considerados, el cual lleva aparejada una pérdida relativa mayor en comparación con el índice de educación (sin ajustar por la desigualdad).

Tabla 3.

Distorsión edad- curso y desarrollo humano en varios países latinoamericanos

	Estudiantes con distorsión edad-curso (%) 2005 <sup>(1)</sup>	Índice de Desarrollo Humano 2011	Media de años de escolaridad 2011	Años esperados de escolaridad de un niño/a 2011	Índice de educación ajustado a la desigualdad	
					Valor	Pérdida (%)
Brasil	32,35	0,718	7,2	13,8	0,492	25,7
Colombia	22,70	0,71	7,3	13,6	0,515	22,8
Ecuador	11,78	0,72	7,6	14	0,535	22,1
México	7,49	0,77	8,5	13,9	0,567	21,9
Perú	14,69	0,725	8,7	12,9	0,535	24,0
Venezuela	12,29	0,735	7,6	14,2	0,567	18,1
Países de desarrollo humano medio		0,63	6,3	11,2	0,396	29,4

<sup>(1)</sup> El último año con datos comparables para todos estos países. Esta proporción se calcula conjuntamente en todos los cursos escolares. Representa a los estudiantes cuya edad supera la supuesta edad cronológica correspondiente al curso en que están matriculados.

Fuente: UNESCO Institute for Statistics Data Center y UNDP Human Development Report.

En Brasil se observa el desfase entre las edades estudiantiles y los cursos escolares de los principales grupos de raza y color (Tabla 4). La probabilidad de que los estudiantes negros de 18-24 años estén matriculados en la enseñanza primaria y secundaria casi equivale al triple de la probabilidad de los estudiantes blancos de esta edad. En los estados más ricos de la federación, situados en el Sur y el Sureste, la fractura es todavía mayor que en los estados más pobres del Norte y del Nordeste. Así, en la región rica más poblada del país, el Sureste, la probabilidad de desfase de los negros es tres veces mayor que la probabilidad de los blancos tanto en la educación primaria como en la secundaria, mientras que en la región pobre más poblada del país, el Nordeste, la probabilidad de los negros es una vez y media superior a la probabilidad de los blancos en ambos niveles educativos

La barrera étnica también se levanta en el camino de la movilidad social de los afrodescendientes, puesto que sus probabilidades de alcanzar tanto una acreditación académica como un estatus socio-económico superiores a los de sus progenitores son significativamente mucho más reducidas que las probabilidades de la juventud '*branca*'. Otro tanto ocurre con la influencia del diploma en las posiciones sociales finales, pues para ellos el título cuenta mucho menos que para los blancos (Fernandes, 2005). De hecho, los hallazgos de varias investigaciones revelan que unos fuertes prejuicios étnicos condicionan las aspiraciones de los afrodescendientes (Ianni, 2004). Dichos prejuicios son tan influyentes que muchos '*negros*' que llegan a ser nuevos ricos modifican su auto-clasificación de '*raça e cor*' para evitar una posible denigración (Schwarzman, 2007). Varias etnografías y cuestionarios distribuidos a pequeña escala han mostrado que los estudiantes de este grupo son muy conscientes de la imagen negativa sobre ellos que tienen sus profesores, sus compañeros de escuela y las familias de estos (Maggie, 2006; Souza, 2000).

Tabla 4a y 4b.

Desfase de los estudiantes de 18 a 24 años matriculados en la escuela<sup>5</sup> (Brasil, 2008)

	Enseñanza primaria		
	Brancos	Negros	Negros/ Brancos
Brasil	6,40%	18,70%	2,92
Norte	13,60%	22,70%	1,67
Nordeste	15,70%	23,80%	1,52
Sudeste	3,40%	11,20%	3,29
Sur	4,00%	12,70%	3,18
Centro- Oeste	5,60%	12,60%	2,25

  

	Enseñanza secundaria		
	Brancos	Negros	Negros/ Brancos
Brasil	6,40%	18,70%	2,92
Norte	13,60%	22,70%	1,67
Nordeste	15,70%	23,80%	1,52
Sudeste	3,40%	11,20%	3,29
Sur	4,00%	12,70%	3,18
Centro- Oeste	5,60%	12,60%	2,25

Fuente: Instituto Brasileiro de Geografía e Estadísticas (IBGE)

En suma, Brasil ofrece un caso paradigmático para estudiar la persistencia de las divisiones sociales en la educación incluso cuando se ha ampliado sobremanera la cobertura escolar (Hannum y Buchmann, 2005). A pesar de un progreso general de todos los sectores sociales, hoy en día no sólo las clases sociales continúan experimentando unas ventajas y desventajas muy diferentes según el estatus socio-económico de las familias, sino que los grupos étnicos también configuran una jerarquía análoga, en la cual los negros soportan las condiciones peores.

### Un análisis de los factores de la distorsión edad-curso

Hemos visto que las privaciones educativas de los afrobrasileños son más graves que las del resto de la población (CEPAL y UNICEF, 2012). En este apartado analizamos la incidencia de las varias dimensiones de la pobreza incluidas recientemente en los índices del PNUD de desarrollo humano. La literatura especializada proporciona amplia evidencia de los efectos del estatus socio-económico sobre la nueva frontera de las desigualdades educativas en Brasil, el desfase entre las edades de muchos estudiantes y el curso donde se han matriculado (Pereira y Rambla, 2009). Sin embargo, es plausible preguntarse hasta qué punto las distintas dimensiones de la pobreza, que afectan con mayor incidencia a los sectores más vulnerables, también ejercen un efecto específico

5 Desde 2005 la enseñanza primaria o “ensino fundamental” incluye nueve cursos correspondientes a las edades teóricas de 6 a 14 años ambos inclusive. La enseñanza secundaria o “ensino médio” comprende tanto los tres años finales de la educación básica, preparatorios para acceder a la universidad, como las escuelas de formación profesional, científica y tecnológica.

sobre la probabilidad de que un estudiante se haya matriculado en estas circunstancias de distorsión edad-curso escolar.

Uno de los estudios preliminares del índice multidimensional de pobreza precisamente se llevó a cabo en Brasil, donde se identificaron como dimensiones claves la vulnerabilidad, el acceso al conocimiento, el acceso al trabajo, la disponibilidad de recursos, el desarrollo infantil y las condiciones de la vivienda (Cuadro 1). Para realizar este ejercicio, Paes de Barros, Carvalho y Franco (2006: 17) supusieron que la ausencia de vulnerabilidad demográfica y la finalización de los estudios favorecen el acceso al empleo y la disponibilidad de recursos monetarios; luego, todo ello en última instancia contribuye al desarrollo infantil y al acceso de una vivienda digna. El *Panel Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) de 2006 permite descomponer cada una de estas dimensiones en un abanico de indicadores.

En este apartado utilizamos la misma tipología para explorar los factores de la distorsión entre las edades y los cursos. Con este fin recurrimos a los datos de la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) de 2006. Utilizamos un modelo de regresión logística multivariante que estima el peso de cada factor sobre la variable dependiente. Hemos construido las variables independientes atribuyendo los mismos pesos a todos los indicadores de cada dimensión, pero todas las dimensiones no se observan a través del mismo número de indicadores. Por esta razón hemos estandarizado la ponderación de tal modo que el grado de pobreza de cada familia pueda variar entre 0 (para aquellas en que no hay ningún atisbo de pobreza) y 100 (para aquellas en condición de absoluta pobreza). La variable dependiente ha adoptado la forma de una variable categórica cuyo valor equivale a '1' si una persona de 7 a 25 años está matriculada en la enseñanza obligatoria pero no ha completado los años de estudio correspondientes a su edad, y equivale a '0' si esta persona sigue el curso estipulado para su edad cronológica. En general, el 46,5% de jóvenes estudia con desfase, el cual se agrava con la edad, por ejemplo, porque cerca del 69% de jóvenes de catorce años tiene este desfase.

El resultado de este cálculo se resume en la siguiente expresión, según la cual la probabilidad de desfase depende de un factor de intersección y de las dimensiones de la pobreza, si bien cada una de ellas ejerce un peso específico distinto reflejado en un coeficiente.

$$\begin{aligned} \text{Probabilidad de que un/a joven estudie con distorsión edad-curso} = \\ 0,0032 + 0,0466 d1 - 0,0111 d2 + 0,0623 d3 \\ + 0,0305 d4 + 0,3537 d5 + 0,0024 d6 \end{aligned}$$

Cuadro 1.

*La pobreza multidimensional en Brasil*

Dimensión	Indicadores
1. Vulnerabilidad (D1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hijo nacido vivo en los últimos 2 años</li> <li>Presencia de adolescente o joven</li> <li>Presencia de persona mayor</li> <li>Ausencia de cónyuge</li> <li>Menos de la mitad de miembros del hogar en edad activa</li> <li>Presencia de niño(a) en el domicilio que no viva con su madre</li> </ul>
2. Acceso Al Conocimiento (D2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia de adulto con menos de cuatro años de escolaridad</li> <li>Ausencia de adulto con '<i>ensino fundamental</i>' completo</li> <li>Ausencia de adulto con '<i>ensino secundário</i>' completo</li> <li>Ausencia de adulto con alguna educación superior</li> </ul>
3. Acesso Al Trabajo (D3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos de la mitad de los miembros en edad activa se encuentran ocupados</li> <li>Ausencia de ocupado en el sector formal</li> <li>Ausencia de ocupado con rendimiento superior a 1 salario mínimo</li> </ul>
4. Disponibilidad De Recursos (D4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renta familiar per cápita inferior a la línea de extrema pobreza</li> <li>Renta per cápita familiar inferior a la línea de pobreza</li> <li>Mayor parte de la renta procede de transferencias.</li> </ul>
5. Desarrollo Infantil (D5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presencia de niño(a) con menos de 14 años trabajando</li> <li>Presencia de niño(a) de 0 -6 años fuera de la escuela</li> <li>Presencia de niño(a) de 7-15 años fuera de la escuela</li> <li>Presencia de adolescente de 10 -17 años analfabeto</li> <li>Presencia de niño(a)/adolescente con más de 2 años de atraso escolar</li> </ul>
6. Condiciones De La Vivienda (D6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domicilio no es propio</li> <li>Densidad de 2 o más moradores por dormitorio</li> <li>Material de construcción no es permanente</li> <li>Acceso inadecuado al agua</li> <li>Esgotamiento sanitario inadecuado</li> <li>La basura no se recoge</li> <li>Sin acceso a la electricidad</li> <li>No tiene por lo menos uno de los siguientes elementos: fogón nevera televisor, radio, teléfono o computador.</li> </ul>

Fuente: Paes de Barros, Carvalho y Franco (2006)

Tabla 5.

*Influencia de la pobreza multimensional en el desfase edad-curso. Población de 7 a 25 años que cursa enseñanza primaria (“ensino fundamental”). Parámetros del modelo.*

	Coeficientes	Error estándar	Estatístico t	Probabilidad
Intersección	0,00324214	0,0005204	6,23011732	4,6767E-10
Vulnerabilidad (d1)	0,04660293	0,0015362	30,3364068	2,321E-201
Acceso Conocimiento (d2)	-0,0111799	0,00081903	-13,6501016	2,1733E-42
Acceso Trabajo (d3)	0,06235371	0,00091293	68,3002764	0
Recursos Monetarios (d4)	0,03050639	0,00110032	27,7249457	1,238E-168
Desarrollo Infantil (d5)	0,35372633	0,00796749	44,3962206	0
Condición Vivienda (d6)	0,00247846	0,00145909	1,69859931	0,08939737

Fuente: elaboración propia.

De este modo ordenamos las dimensiones de la pobreza multidimensional de acuerdo con su influencia sobre la distorsión entre la edad y el curso (Tabla 5). En primer lugar incide el desarrollo infantil; es decir, están expuestos a un riesgo mucho mayor de desfase los niños y niñas en cuyo hogar otro niño trabaja, ha abandonado los estudios, es analfabeto, o bien arrastra un retraso edad-curso considerable (véase la precisión de estos indicadores en el Cuadro 1). En segundo lugar interviene el acceso al empleo, especialmente la falta de un contrato y una garantía de protección social. El tercer factor es la vulnerabilidad familiar, cifrada en la presencia de bebés y de ancianos, y la ausencia de miembros del hogar empleados y de cónyuges o padres de alguna criatura residente en la misma casa. Por último, en cuarto lugar, la carencia de recursos monetarios contribuye a que una persona estudie en condiciones de desfase.

Cabe comentar varios factores menos relevantes que reflejan transformaciones sociales de fondo. Así, la expansión escolar ha neutralizado el efecto del nivel académico de los progenitores sobre este riesgo de estudiar un nivel inferior al correspondiente a su edad. Como hemos visto anteriormente, este factor es determinante para el rendimiento escolar del conjunto de la población, pero no parece ser tan decisivo con respecto al desfase de los colectivos más vulnerables, ya que el número de adultos con los diplomas básicos ha ido en aumento. Los colectivos expuestos al riesgo de distorsión, pues, no sólo se caracterizan por un nivel de instrucción endeble sino también por otras dimensiones de la pobreza. Algo parecido ha ocurrido con la reforma de muchos suburbios urbanos para convertirlos en barrios con todos los servicios. Si bien los índices de saneamiento y de seguridad en la propiedad distan de ser plenamente satisfactorios, la tendencia general de mejoría ha reducido el número de hogares que viven en condiciones insalubres. Por ello no parece que estas circunstancias incidan sobre el retraso escolar en los términos en que lo estamos considerando.

Los datos del Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2005<sup>6</sup> nos permiten observar, con un 90% de confianza, que existe una relación entre la edad y el rendimiento así como entre la raza y el rendimiento. Hemos definido el rendimiento académico en el cuarto curso de la enseñanza básica según la clasificación de Klein (2006)<sup>7</sup>. Organizamos la edad en tres categorías: edad por debajo de la ideal para cursar el cuarto curso de enseñanza básica, la edad ideal de la cohorte (10

6 Hemos elegido este año para trabajar con los datos escolares contemporáneos al PNAD de 2006, base de nuestro análisis de la distorsión edad-curso.

7 Klein (2006) establece 4 categorías de desempeño: insatisfactorio (hasta los 175 puntos), básico (entre 175 y 249 puntos), satisfactorio (entre 250 y 299 puntos) y avanzado (más de 300 puntos). Otra clasificación es la propuesta por Araújo y Luzio (2005).

años) y finalmente la sobre-edad. Esta variable está relacionada con el rendimiento (puesto que  $\alpha=0,00$ ) con una intensidad (V de Cramer) de 10,3%. A su vez, hemos organizado la raza en las categorías de blanco, pardo o mulato, negro, indígena o amarillo. Esta otra variable también está relacionada con el rendimiento ( $\alpha=0,00$ ), en su caso con una intensidad (V de Cramer) de 18,9%.

Una elevada proporción de niños con sobre-edad tiene un rendimiento académico insatisfactorio (64%) en comparación con los niños que tienen la edad ideal (37%) o que están por debajo de esta (36%) (Tabla 6).

Tabla 6.

*Rendimiento académico en lengua portuguesa del alumnado del cuarto curso de enseñanza básica según su edad*

	Insatisfactorio	Básico	Satisfactorio	Avanzado	Total
Edad menor de la ideal de la cohorte	1156 36%	1756 55%	265 8%	14 0%	3191 100%
Con la edad ideal de la cohorte	7573 37%	10733 53%	1936 10%	124 1%	20366 100%
Sobreedad	11047 64%	5699 33%	581 3%	47 0%	17374 100%
	19776 Total	18188 44%	2782 7%	185 1%	40931 100%

Fuente: SAEB 2005. Cálculos propios.

En cuanto a la raza, el nivel de rendimiento insatisfactorio es más alto para los negros (68%), los indígenas (52%) y los “pretos” o mulatos (49%) que para los amarillos (47%) o blancos (41%). Obsérvase que sólo el 2% de los negros alcanza un nivel satisfactorio en lengua portuguesa en el cuarto curso de enseñanza básica, mucho menos que los pardos o mulatos e indígenas, de quienes un 6% alcanza dicho rendimiento (ver tabla 7).

Tabla 7.

*Rendimiento académico en lengua portuguesa del alumnado del cuarto curso de enseñanza básica según su raza*

	Insatisfactorio	Básico	Satisfactorio	Avanzado	Total
Blanco	6115 41%	7230 49%	1454 10%	104 1%	14903 100%
Pardo o Mulato	8547 49%	8010 45%	1015 6%	65 0%	17637 100%
Negro	3191 68%	1390 30%	92 2%	2 0%	4675 100%
Indígena	646 52%	509 41%	79 6%	4 0%	1238 100%
Amarillo	597 47%	569 45%	90 7%	9 1%	1265 100%
	19096 Total	17708 45%	2730 7%	184 1%	39718 100%

Fuente: SAEB 2005. Cálculos propios.

## Los mecanismos de la distorsión edad-curso

Los factores de la distorsión entre las edades de muchos jóvenes y los cursos que están estudiando proceden de dos mecanismos sociales distintos, a saber: la interacción entre las dimensiones de la pobreza y la clausura social. A través del primero se acumulan los riesgos sociales a los que se ven expuestos los colectivos más vulnerables. El segundo se activa cuando las élites monopolizan unos recursos, y por ende, es un reflejo directo de las relaciones de poder. El análisis de estos factores desvela un abanico de fenómenos que condicionan significativamente la política educativa hasta tal punto que no es razonable asumir que ésta puede limitarse a resolver problemas académicos actuando únicamente desde dentro del sistema escolar (Dale, 2005).

Normalmente la pobreza es un efecto compuesto de muchas causas que actúan sobre unas mismas personas, y a menudo se retroalimentan las unas a las otras. Desde hace unos años los informes internacionales sobre desarrollo vienen recordando este carácter acumulativo de la pobreza a lo largo de toda la vida (UN Millennium Project, 2005; UNSR, 2005; UNDP, 2005). Además de la insuficiencia del ingreso, a lo largo de las trayectorias vitales de las personas con escasos recursos se añaden los problemas del analfabetismo, de la exclusión escolar, del abandono escolar temprano, del trabajo infantil, del empleo precario, de la inseguridad, de la desprotección ante los riesgos sociales o de la insalubridad de la vivienda.

La interacción causal entre las distintas libertades o capacidades humanas ha merecido una elaboración teórica normativa y analítica (Sen, 1999). De acuerdo con ella, puesto que todas las capacidades básicas son imprescindibles para una vida digna, no se justifica el sacrificio de una de ellas a cambio de otras. A su vez, los estudios empíricos detectan una gran variedad de influencias recíprocas entre varias dimensiones, de tal modo que el ejercicio de unas puede contribuir al despliegue de otras, y a la inversa, los impedimentos para materializar unas capacidades pueden perjudicar también el despliegue de otras. Por tanto, el valor de la educación no se reduce tan solo a la igualdad de oportunidades o a las ventajas y desventajas relativas derivadas de la posición social de un individuo con respecto a otros (Marshall y Swift, 1999). También es necesario tener en cuenta su valor instrumental por medio del cual la educación contribuye al progreso en otras dimensiones del desarrollo humano, y éstas contribuyen al progreso en el ámbito de la educación (Unterhalter y Brighouse, 2007).

La literatura especializada ha confirmado estas interacciones entre la educación y las varias dimensiones de la pobreza. Por ejemplo, sabemos que tanto en países ricos como en países intermedios la carencia de ingresos suficientes limita los recursos disponibles para los estudios de los niños y jóvenes, y fomenta problemas de salud mental que revierten en nuevas dificultades (Engel y Black, 2008). Por otro lado, en América Latina los más vulnerables se exponen a ser víctimas de la violencia con mayor frecuencia (Buvinic, Morrison y Orlando, 2005), lo cual a menudo dificulta la asistencia de muchos niños de extensas zonas urbanas a la escuela y restringe sus espacios para el ocio (Bonal y Tarabini, 2010). Las investigaciones disponibles, además, han reparado en que el trabajo infantil, que incrementa exponencialmente el riesgo de distorsión edad-curso, es mucho más común entre los pobres que entre los grupos más estables (Artes y Carvalho, 2010; Kassouf, 2007). En especial, han comprobado que, controlando por ingreso y por zonas urbanas o rurales de residencia, el colectivo afrobrasileño presenta índices de trabajo infantil mucho mayores que el colectivo blanco (Beato, 2004; Cacciamali y Tatei, 2005; Paixao, 2004). Los análisis econométricos también han documentado que las limitaciones del gasto social perjudican sobre todo a las familias con hijos, puesto que el presupuesto de los programas de protección y promoción de la infancia es

muy escaso (CEPAL, 2010; Filgueira, 2009). Igualmente, un estudio de las condiciones de vida ha puesto de relieve que, en este caso, la privación educativa a veces covaría con la residencia en viviendas sin agua corriente, materiales adecuados ni espacios para el estudio, pero este resultado observado en Bolivia no parece ser común a otros países de la región como Brasil (Krishnakumar, 2008).

El análisis presentado en el apartado anterior indica que, en Brasil, las amenazas para el desarrollo infantil de unas criaturas perjudican el progreso escolar de otras. La presencia en el hogar de un niño o un adolescente, de otros niños o adolescentes excluidos de la escuela primaria, analfabetos o matriculados con rezago es a su vez un factor determinante de su rezago con respecto al curso que le correspondería por su edad. Se trata de un círculo vicioso activado fuera de la escuela en el entorno familiar, derivado de las distintas facetas de la pobreza, a través del cual la educación de unos adquiere un valor instrumental (en este caso negativo) para la educación de otros.

La clausura social consiste en el acaparamiento de las oportunidades sociales por medio del uso de los recursos de poder que permiten imponer los intereses de unos agentes sociales por encima de los intereses ajenos (Parkin, 1979; Tilly, 1998). En lugar de supuestos rasgos esenciales, la investigación actual normalmente atribuye a esta causa el surgimiento y la estabilidad de órdenes étnicos jerárquicos (Wimmer 2008). En Brasil la esclavitud, ciertamente, tuvo mucho que ver con la actual discriminación de los afrodescendientes, pero la continuidad de los efectos un siglo después de su abolición no permite reducir la cuestión a una simple reminiscencia del pasado (Telles, 2004). De hecho, este país es muy significativo para explorar de qué modo las relaciones sociales entabladas en los dominios de la economía, la política y la sociedad civil configuran las distintas fracturas entre las clases sociales y los grupos étnico-raciales (Crenshaw, 2002; Walby, 2009) a través de dos tipos de clausura social como son la disparidad de los recursos de poder y el control de la agenda de gobierno.

La disparidad de los recursos de poder ha moldeado la gestión de los recursos humanos y la regulación del mercado laboral. Tanto en Brasil como en toda América Latina durante las últimas décadas el trabajo informal ha aumentado considerablemente mientras que los niveles de empleo formal se mantenían estancados (Antunes y Pochmann, 2008). Amplios sectores empresariales han aprovechado estas formas de segmentación laboral, entre otras razones, gracias a la ventaja estratégica que les ofrecían el perfil difuso de los partidos políticos, las formas clientelares de dominación, la financiación de partidos, el carácter irregular de la movilización social y la legitimación de tales fracturas sociales a partir de categorías étnico-raciales (Portes y Hoffman, 2003; Hoffman y Acedo, 2003; Cattani, 2009).

Tomando los hogares de este país como unidad, el análisis previo muestra un considerable impacto de la falta de acceso de los adultos al trabajo formal sobre la distorsión entre la edad del alumnado y el curso en que se matriculan los niños y jóvenes del mismo hogar. La inactividad laboral, el empleo informal y el salario ínfimo de los adultos contribuyen a la distorsión edad-curso de los niños del mismo hogar, y correlativamente, la actividad, el empleo formal y el salario suficiente de los adultos de un hogar protegen a los menores de este riesgo. Las tendencias laborales de las últimas décadas, resultado de las relaciones de poder cristalizadas en una clausura social, por tanto, han acabado impactando sobre las condiciones educativas de la población, y en especial de la minoría afrodescendiente.

En Brasil la disparidad de los recursos de poder también incide sobre la distribución de la renta a través de los intereses de la deuda pública y del fraude corporativo (Cattani, 2009, 2010); sin embargo, las élites influyen principalmente sobre las medidas redistributivas a base de mantener los temas sensibles para sus intereses fuera de la agenda política. De hecho, la debilidad de la redistribución fiscal es uno de los factores decisivos de la aguda desigualdad económica que escinde las sociedades latinoamericanas (Filgueira, 2009; Goñi, López y Servén, 2008). Varios estudios

muestran la dificultad de poner este tema en la agenda de las políticas públicas por dos razones. De una parte, porque las élites abiertamente se desresponsabilizan de la cuestión (Reis y Moore, 2005; Reis, 2010), por ejemplo, maniobrando para postergar los debates sobre la levedad de los impuestos a la herencia (Cattani, 2010). De otra, porque el tema de la desigualdad polariza mucho a la opinión pública, ya que una proporción grande de entrevistados acostumbra a responder que no es responsabilidad del estado mientras que otra proporción también considerable reclama medidas en este sentido. Por ello, los candidatos electorales afrontan un elevado coste cuando pretenden introducir medidas progresivas sin perder una parte importante del voto (Blofield y Luna, 2008).

De este modo la protección social tan solo ha entrado tangencialmente en la agenda de los gobiernos brasileños (Filgueira, 2009). Aunque se han proporcionado ayudas para que las familias indigentes matriculen a su prole en la escuela, han sido descuidadas las becas de estudio, las pensiones, los subsidios de desempleo y los servicios sociales. Es así que las limitaciones de la protección social también exponen a la distorsión edad-curso a los estudiantes que tienen varios hermanos (especialmente si uno/a de ellos ha nacido en los últimos dos años), conviven con personas mayores, en cuyo hogar falta uno de los dos progenitores o bien los adultos no participan en el mercado laboral. Estas circunstancias demográficas se tornan en riesgos de exclusión si los gobiernos no proporcionan subsidios de apoyo a las familias con menos recursos que están experimentando problemas de pobreza multidimensional y vulnerabilidad. Pero estas prioridades apenas consiguen un papel secundario en la agenda política, precisamente debido al juego de fuerzas que marca la pauta de la clausura social en el terreno de los recursos fiscales.

## **Reflexiones finales: la política educativa y la pobreza**

Roger Dale (2005: 137-8) distingue entre el análisis crítico de la política educativa y el enfoque de resolución de problemas. El primero se formula preguntas sobre la estructura de los fenómenos políticos y sociales que afectan a la educación, mientras que el segundo toma una parte de estos fenómenos como los parámetros de los problemas que pretende resolver. La pregunta acerca de los efectos de la pobreza multidimensional sobre la educación, los cuales persisten a pesar de la expansión escolar observada en muchos países, como Brasil, se inspira en este enfoque crítico interesado en una visión general de las sociedades en las que se inscriben los sistemas educativos.

El panorama de la educación en este país revela que, a pesar de la importancia del estatus socio-económico para explicar las desigualdades educativas (OECD, 2010), no es razonable menospreciar la influencia de la jerarquía étnica impresa en la tipología de '*raça e cor*'. Del mismo modo que los estudios sobre el prejuicio étnico y las restricciones de la movilidad social han revelado esta barrera étnica, los estudios sobre la distorsión entre las edades de los estudiantes y los cursos en que están matriculados han ratificado las pruebas empíricas sobre la contundencia del fenómeno.

En buena parte, todo ello es el producto acumulado de las varias dimensiones de la pobreza. La literatura especializada consigna una serie de interacciones entre las desventajas educativas y los problemas de ingreso, seguridad, salud y condiciones residenciales. Puesto que los afrodescendientes padecen muchos de estos problemas en mayor grado que los blancos, es plausible que salgan peor parados cuando se observa el efecto simultáneo de varias dimensiones de la pobreza.

Con todo, desde la perspectiva del enfoque crítico, la notable incidencia de las dificultades para acceder al empleo formal y a una renta suficiente es indicativa de las relaciones de poder que provocan la distorsión entre edades y cursos mediante mecanismos de clausura social. En particular, el juego de fuerzas políticas que ha cristalizado en el régimen laboral y en la endeble redistribución fiscal contemporánea, en última instancia, ha moldeado esta desventaja educativa, que en Brasil aparece precisamente cuando se está ampliando la escolarización. La política educativa, por sí misma, no incide sobre todos los resortes de estos procesos.

Así pues, nuestras conclusiones ratifican un punto transcendental de los debates de la sociedad civil brasileña sobre la reforma educativa, a saber: la necesidad de una respuesta transversal desde varias políticas públicas (CONAE, 2010). Para contrarrestar el rezago escolar del alumnado, es imprescindible generar sinergias entre la política educativa, de un lado, y de otro, las políticas laborales y sociales destinadas a compensar las desigualdades económicas así como las políticas destinadas a construir ciudades con viviendas dignas y espacios públicos seguros.

Además, es necesario estudiar los condicionantes de los actuales regímenes de las políticas públicas en Brasil. Este ejercicio revela los equilibrios de poder que apuntalan la situación actual, con sus correspondientes sesgos, y los convierte en retos ineludibles de la acción política. Las estrategias necesarias para alcanzar un bien público como es la garantía universal del derecho a la educación deben transformar este equilibrio en el sentido de una ciudadanía más abierta a los intereses de los grupos menos favorecidos.

Este último punto es particularmente relevante para los países emergentes, donde el crecimiento económico de las últimas décadas ha tenido lugar en unas sociedades divididas por unas desigualdades extremas desde hace mucho tiempo. Además, esta conclusión interpela a otras sociedades recientemente polarizadas por una creciente distancia entre los niveles de ingreso. Todo ello es también muy significativo para la mayoría de países latinoamericanos en los que hoy en día se están aplicando reformas democráticas en un entorno social escindido por unas fracturas sociales muy acusadas. Aunque los planteamientos políticos oficiales muchas veces confían la solución al incremento de la escolaridad, la investigación nos recuerda que los fundamentos de esta creencia son muy frágiles. Si bien una mayor proporción de niños y niñas tiene acceso a una plaza escolar, los desequilibrios económicos, y las relaciones de poder que los provocan, continúan gravitando sobre los nuevos sistemas educativos. El éxito de estas reformas depende de la coherencia entre la expansión escolar, la cobertura de la protección social, la inclusividad del empleo formal y otros varios cambios sociales derivados de un profundo reequilibrio de las relaciones de poder.

## Referencias

- Alves, Th., Gouvêa, M.A., & Viana, A.B.N. (2012). The socioeconomic level of public school students and the conditions for the provision of education in the Brazilian municipalities. *Education Policy Analysis Archives*, 20(2), 1–29. Recuperado en 10/06/2012 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/814>
- Antunes, R., & Pochmann, M. (2008). La desconstrucción del trabajo y la explosión del desempleo estructural y de la pobreza en Brasil. *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina (Cimadamore, A.; Cattani, A.D., p. 191–204)*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Araujo, A. A., Lima, J. E., Lima, J. R. F., & Gomes, M. F. M. (2010). Trabalho infantil no Brasil: análise dos principais determinantes. *Ensaio FEE*, 31(2), 373–394.
- Araújo, C., & Luzio, N. (2005). *Avaliação da Educação Básica. Em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasilia: INEP Anísio Teixeira.
- Artes, A.C.A., & Carvalho, M.P. (2010). O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, (34), 41–74.
- Beato, L. B. (2004). Inequality and Human Rights of African Descendants in Brazil. *Journal of Black Studies*, 34(6).
- Blofield, M., & Luna, J.P. (2011). Public Opinion on Income Inequalities in Latin America. *The Great Gap. Inequality and the Politics of Redistribution in Latin America* (Blofield, M.; Luna, J.P., p. 145–173). University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

- Bonal, X. (2007). On global absences: Reflections on the failings in the education and poverty relationship in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 27(1), 86–100.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buvinic, M., Morrison, A., & Orlando, M.B. (2005). Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. *Papeles de Población*, (43), 167–214.
- Cacciamali, C., & Tatei, F. (2005). Dilemas da Política Pública no Combate ao Trabalho Infantil: o caso das famílias cuja pessoa de referência trabalha por conta própria. *Seminários do Instituto de Pesquisas Económicas da USP*, 17/2005, 1–19.
- Câmara dos Deputados BR Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. , Pub. L. No. PL803510 (2011).
- Cattani, A.D. (2009). Fraudes corporativos y apropiación de la riqueza. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (51), 59–84.
- Cattani, A.D. (2012). The Old Class: the Dark Side of the Rich. *Occasional Paper of the Brazilian Studies Programme, Univ. Oxford*, (BSP-08-12), 1–38.
- CEPAL. (2007). Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. *Panorama Social de América Latina* (CEPAL., p. 157–199). Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2010). Economía generacional, sistemas de transferencias y desigualdad en América Latina. *Panorama Social de América Latina* (p. 177–203). Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL, & UNICEF. (2012). *Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CONAE- National Conference of Education. (2010). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasilia: Ministério da Educação.
- Conferência Nacional de Educação – CONAE. (2010). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasilia: Ministério da Educação.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, 10(1), 171–188.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149.
- Engle, P.L., & Blach, M.M. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (1136), 243–256.
- Fernandes, D.C. (2005). Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 22, 365–422.
- Filgueira, F. (2009). Estructura de riesgo y arquitectura de bienestar. *El desarrollo maniatado en América Latina : estados superficiales y desigualdades profundas* (p. 153–173). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gentili, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1059–1079.
- Goñi, E., López, J.H., & Servén, L. (2008). Fiscal Redistribution and Income Inequality in Latin America. *World Bank Policy Research Working Papers*, (4487), 1–28.
- Guimarães, R.M., & Asmus, C.I.R. (2010). Desigualdades sociais e trabalho infantil no Brasil. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 18(4), 572–7.

- Hannum, E., & Buchmann, C. (2005). Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences. *World Development*, 33(3), 333–354.
- Heath, A., & Birnbaum, Y. (2007). Guest editorial : Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291–305.
- Hoffman, K., H. & Centeno, M.A. (2003). The Lopsided Continent: Inequality in Latin America. *Annual Review of Sociology*, (29), 363–390.
- Hunt, F. (2008). Dropping Out from School: A Cross-Country Review of Literature. *CREATE Pathways to Access Research Monographs*, (16), 1–67.
- Ianni, Octavio. (2004). Octavio Ianni: O Preconceito Racial no Brasil. *Estudos Avançados*, 18(50), 7–20. Recuperado en 15/07/2009 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100002>.
- INEP (2012). . IDEB - Resultados e Metas. Recuperado en 20/06/2012 de <http://ideb.inep.gov.br/>
- Itzcovich, G. (2009). Escolarización de niños y adolescentes: acceso universal y permanencia selectiva. *SITEAL Cuadernos*, (1), 1–16.
- Kassouf, A.L. (2007). O que conhecemos sobre o trabalho infantil? *Nova Economia\_Belo Horizonte*, 17(2), 323–350.
- Klein, R. (2006). Como está a educação no Brasil? O que fazer? *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 139–172.
- Krishnakumar, J., & Ballon, P. (2008). Estimating Basic Capabilities: A Structural Equation Model Applied to Bolivia. *World Development*, 36(6), 992–1010.
- Lewin, K.M. (2009). Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. *Comparative Education*, 45(2), 151 — 174.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13–28.
- López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo.
- Marshall, G., G. S., & Swift, A. (1999). On the Meaning and Measurement of Inequality. *Acta Sociologica*, 42, 241–250.
- Ministerio de Educação BR. (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasilia: Ministério da Educação.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- Paes de Barros, R., Carvalho, M., & Franco, S. (2006). Pobreza multidimensional no Brasil. *IEPEA Texto para Discussão*, (1227), 1–40.
- Paixao, M. (2004). Waiting for the Sun: An Account of the (Precarious) Social Situation of the African Descendant Population in Contemporary Brazil. *Journal of Black Studies*, 34(6).
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London: Cambridge University Press.
- Pereira, R.S., & Rambla, X. (2009). La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la «sobre-edad» en Brasil. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 287-301.
- Pérez Centeno, C., & Leal, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile?. *Education Policy Analysis Archives*, 19(36), 1–27. Recuperado en 20/10/2011 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950>.
- Portes, A., & Hoffman, K. (2003). Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal. *CEPAL Serie Políticas Sociales*, (68), 1–51.
- Reis, E. (2010). Poverty in the Eyes of Brazilian Elites. *UNU-WIDER Working Papers*, (2010/103), 1–20.

- Reis, E., & Moore, Mick. (2005). *Elite Perceptions of Poverty and Inequality*. Cape Town and London-New York: CROP- David Phillip and Zed Books.
- Schwarzman, L. F. (2007). Does Money Whiten? Intergenerational Changes in Racial Classification in Brazil. *American Sociological Review*, 72(Dec), 940–963.
- Silva, M. de, & Abreu, C. (2010). Education in the Purview of Public Policy: An Assessment of Educational Reform in Brazil, 1990–2004. *Canadian Journal of Development Studies*, 29(3-4), 245–258.
- Soares, J.F., & Alves, M.T.G. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 147–165.
- Soares, J.F., & Collares, C.A.C. (2006). Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *Dados. Revista de Ciências Sociais*, 49(3), 615–481.
- Sorrouille, F. (2009). Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad. *SITEAL Cuadernos*, (2), 1–18.
- Souza, Maria Elena Viana. (2000). Preconceito Racial e Discriminação no Cotidiano Escolar. *Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação*, (21), 1–14.
- Telles, E. E. (2004). *Race in Another America*. Princeton: Princeton Univ Press.
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequalities*. Berkeley: University of California Press.
- UNDP. (2005). Inequality and human development. *Human Development Report* (Vol. HDR 2005R, p. 51–71). New York: UNDP. Recuperado en 20/04/2006 de <http://www.undp.org>
- United Nations. (2009). United Against Racism: Dignity and Justice for All, Geneva, 20-24 April. *Durban Review Conference*.
- UN Millennium Project. (2005). *Investing in Development: A Practical Plan to Achieve the Millennium Development Goals*. New York: United Nations.
- UNSR. (2005). *The Inequality Predicament. Report on the World Social Summit 2005*. New York: United Nations.
- Unterhalter, E., E., & Brighouse, H. (2007). Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (Unterhalther, E.; Walker, M., p. 67–86). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Walby, S. (2009). Globalization and Inequalities. Complexity and Contested Modernities. London: Sage.
- Wimmer, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 4, 970–1022.

## Sobre los Autores

### Xavier Rambla

Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 08193, Spain.  
Email: [xavier.rambla@uab.cat](mailto:xavier.rambla@uab.cat)

Xavier Rambla es Profesor Titular de sociología en la Universidad Autònoma de Barcelona (ESPAÑA), y fue profesor doctor contratado en la Universidad de Vic (ESPAÑA, 1995- 2001). Ha llevado a cabo investigaciones sobre la globalización, la educación y las desigualdades dirigiendo proyectos sobre la Educación para Todos en América Latina (2009-2011), y sobre la educación y la lucha contra la pobreza en el Cono Sur (2006-2008). Ha colaborado en estudios sobre la educación y la cohesión social en Europa (2003-2005), y participado en procesos de investigación-acción coeducativas en varias regiones de España (2005-2000).

Como profesor visitante, ha impartido docencia sobre estos temas en varias universidades europeas y latinoamericanas durante períodos breves. En la Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia (UAB), el Dr. Rambla ha sido responsable de planificación estratégica (2006-2008) y coordinador del Grado en Sociología (2009-2011), y ha organizado la comisión mixta encargada de definir el consejo de estudiantes (2009-2010).

También ha contribuido a la conexión entre la investigación académica y la práctica profesional colaborando como consultor con varias fundaciones, entidades y asociaciones.

### Rosangela S. Pereira

Departamento de Economía, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brazil. E-mail: [rosal@superig.com.br](mailto:rosal@superig.com.br)

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade de Brasília (1981) e Pós- doutorado em Políticas Sociais, Gênero e Mercado de trabalho pela Universidade Autonoma de Barcelona . Desde 1993 é professora do departamento de Economia da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em Planejamento e avaliação de Políticas Públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: Economia do Trabalho, Economia da Educação , Políticas Sociais, com abordagem de gênero e raça.

### Liliana Gallego

Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 08193, Spain. E-mail: [LilianaMaria.Gallego@uab.cat](mailto:LilianaMaria.Gallego@uab.cat)

Liliana María Gallego es candidata a Doctora en Economía Aplicada y en Sociología en la UAB. Su tesis doctoral en economía estudia el "Bienestar y género en Medellín-Colombia 2006-2010: tres estudios aplicados" y su tesis doctoral en sociología analiza "Los mecanismos causales de la educabilidad: aplicación al caso de Brasil, 2010". Es investigadora en el proyecto: "Los progresos y las limitaciones de la Educación para Todos". Anteriormente trabajó en el proyecto de formación para el empleo en Medellín (Banco Interamericano de Desarrollo 2002-2004) y fue profesora e investigadora en la Universidad de Antioquia (2003-2004).

Sus áreas de investigación son la pobreza, la desigualdad, el bienestar, las capacidades, la política pública y la política social.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 21 Número 49

20 de mayo 2013

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se dé crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPA. AAPE/EPA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid. España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)

**Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board

**arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial**

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher e Luis A. Gandin**

(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de  
Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia  
Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana  
do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade  
Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica –Rio  
Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da  
Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade  
Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal  
de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho,  
Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo,  
Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento,  
U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** Fundação Carlos Chagas,  
Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** Universidade Federal de São Carlos,  
Brasil