

SISTEMA EDUCATIVO EN BRASIL COMO CONSOLIDACIÓN DE LAS DESIGUALDADES

Carmen Pineda Nebot

Licenciada en Ciencia Política y de la Administración (UAM)

Licenciada en Derecho (UCM)

Resumen: Brasil, ante los resultados negativos alcanzados en educación, se encuentra en estos momentos con el reto de realizar cambios en su política educativa, con el objetivo no solo de mejorarlos sino de conseguir que está sea más equitativa. Conocer la equidad del sistema educativo brasileño ha sido el objetivo del trabajo, para lo cual se ha utilizado una metodología mixta de investigación. Utilizando como referencia principal los resultados del Informe PISA 2023, tanto en lo referente a Brasil como a los otros países utilizados para la comparación. El resultado final es que el sistema educativo brasileño no es equitativo y que son necesarios cambios importantes.

Palabras claves: Educación; Calidad; Equidad; PISA.

Abstract: Brazil, given the poor results achieved in education, is currently faced with the challenge of making changes to its educational policy, with the aim of not only improving them but also making it more equitable. Knowing the equity of the Brazilian educational system has been the objective of the work, for which a mixed research methodology has been used. Using the results of the PISA 2023 Report as the main reference, both in relation to Brazil and the other countries used for comparison. The end result is that the Brazilian educational system is not equitable and that changes are necessary important.

Keywords: Education; Quality; Equity; PISA.

INTRODUCCIÓN

La educación es mucho más que una necesidad básica pues constituye un grupo de bienes que forman parte del capital social y cultural de los individuos (Bracho, 2009). También es un ingrediente importante para producir una ciudadanía informada, mejorando la capacidad de cada persona para obtener y ejercer derechos humanos y políticos, así como su capacidad para adaptarse a entornos cambiantes (Fernandez *et al.*, 2024). Además, cuanto más altos son los niveles de educación de un país, mayor es su crecimiento económico y su desarrollo territorial. Según distintas investigaciones se ha constatado que cada año adicional de educación se relaciona directamente con un incremento del 18% del Producto Interno

Bruto (PIB) per cápita y trae aparejado un aumento del 10% en los ingresos personales (UNICEF, 2015). Eso significa que invertir en educación en países en desarrollo no sólo es correcto desde el punto de vista de los derechos humanos, sino que constituye una medida eficaz y con buen sentido económico. Por ello los organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial) y los defensores de derechos humanos han comenzado a recomendar a los países en vías de desarrollo la incorporación de la equidad en educación, pues la consideran como la mejor forma de lograr un crecimiento sostenible y de disminuir la pobreza (Pérez, 2004).

Brasil, pese a su complejidad y desigualdad, ha realizado durante años esfuerzos con el fin de incorporar al sistema educativo a los sectores de población con mayor riesgo de exclusión, habiendo obtenido grandes avances en la universalización de la educación básica, con lo cual ha adelantado en igualdad, pero en cambio no ha conseguido que los servicios educativos sean de calidad y que “sean para todos según sus necesidades” con el fin de atender las desigualdades entre sujetos, grupos sociales y territorios. En cambio, en otros aspectos los resultados han sido muy negativos, al no haber conseguido cumplir el 86% de las metas del Plan Nacional de Educación 2014-2024 y haber sufrido un retroceso en el 45% de ellas (Pineda, 2023). Brasil, por tanto, se encuentra en estos momentos con el reto de realizar cambios en su política educativa con el objetivo no solo de recuperar el tiempo perdido sino además conseguir que la educación que proporcione a sus ciudadanos sea una educación de calidad en la que se tenga en cuenta las características de la población y los territorios.

El nuevo desafío del sistema educativo brasileño, pues, es lograr que la distribución del servicio no sólo sea igualitaria sino también justa, de calidad y que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben (González, 2004). Que no acentúe las diferencias, sino que sirva de instrumento para la integración social. El discurso político en estos momentos no debe concentrarse únicamente en defender la igualdad educativa, ya que cuando se considera a todos por igual se produce un trato desigual a los más desfavorecidos, sino en argumentar la necesidad de definir y utilizar el concepto de equidad en educación, por ser este más amplio e integral.

En este artículo hablaremos del concepto y características de la equidad educativa, posteriormente utilizaremos los datos del nuevo informe PISA 2022 para conocer la situación de la equidad educativa en Brasil y por último realizaremos unas recomendaciones sobre el tema. Sin olvidarnos de indicar, como también haremos más tarde, un problema importante con el que nos hemos encontrado al analizar los datos de PISA Brasil 2022: no existen datos desagregados por estados, como si ocurre en otros países descentralizados.

Solo se encuentran datos desagregados por regiones del país, lo que dificulta el análisis teniendo en cuenta las desigualdades que existen entre los estados.

Ante la pregunta de investigación que nos hemos hecho: ¿El sistema educativo brasileño es equitativo?, la respuesta es que no. El gran esfuerzo que se ha realizado para conseguir la igualdad educativa para las personas y los territorios, lo único que se ha conseguido es crear una mayor desigualdad. Al tratar igual a los desiguales se promueve la desigualdad, por ello creemos que existe la necesidad de instrumentar acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad, para dar más a quienes menos tienen. En virtud de ello el debate se reconfigura y cobra fuerza alrededor del concepto de equidad. La equidad es más justa que la igualdad pues ejerce una acción compensadora, además de ser conceptualmente superior a la igualdad, pues compensa la desigualdad

DESARROLLO TEXTUAL

Hablar de equidad es aún un territorio poco claro y certero. La principal causa de la falta de claridad es que el concepto de equidad se fundamenta e interacciona con otros tres conceptos de enorme importancia social: por un lado, el de igualdad; por otro el del cumplimiento del derecho y la justicia, y por último, el de inclusión (Bracho y Hernández, 2009).

Equidad e igualdad son conceptos ampliamente interrelacionados, pero no sinónimos, siendo el de equidad más complejo al permitir por principio ciertas desigualdades. El concepto de equidad incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no sea distribuido igualitariamente sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos. No obstante, la equidad también requiere que ciertos bienes sean distribuidos inicialmente en proporciones iguales (Bracho y Hernández, 2009).

En la tabla 1 podemos apreciar más sistemáticamente las diferencias que existen entre la igualdad y la equidad.

Tabla 1: Diferencias entre Igualdad y Equidad

No.	Igualdad	Equidad
1	Tratamiento igual para todos. Tratar igual a los que son diferentes. La diferencia entre las personas no justifica que el Estado las trate diferente.	Tratamiento diferenciado ¿Igualdad en qué?
2	Toma en cuenta variables endógenas	Toma en cuenta variables exógenas
3	El Estado como defensor de la libertad	El Estado garante de la igualdad de oportunidades para actuar la libertad
4	Justifica la libertad y el mérito	Propone una justicia distributiva
5	Justifica las desigualdades	Desigualdades Inevitables que deben ser tomadas en cuenta
6	Redistribución de la riqueza	Distribución justa, por tanto, desigual
7	Siempre existen desigualdades	Son permisibles si traen beneficios a los más desfavorecidos
8	Esfuerzo propio	Esfuerzo propio y recursos compensadores.
9	Resultados diferentes en función de su esfuerzo	Resultados iguales para los que tengan el mismo esfuerzo
10	Igualdad de capacidades	Igualdad de capacidades
11	Se enfoque en igualdad para lograr los deseos (fines) de los individuos	Se enfoque en la igualdad de los medios y los fines

Fuente: Ochoa (2023)

La igualdad educativa se justifica en aspectos tales como que todos los educandos tienen un derecho igual a una educación básica de calidad¹; debido a que, por un lado, el derecho a la educación es igual para todos, y por otro, a que todos los educandos son iguales en dignidad y son sujetos activos de iguales derechos y libertades (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Un reclamo de las sociedades democráticas ha sido la igualdad de oportunidades educativas. En un principio, puede parecer que el problema se resuelve aplicando el denominado enfoque de la oferta, en el cual se brinda la igualdad de condiciones en el ingreso, la igualdad de infraestructura educativa, la igualdad en los procesos pedagógicos y la igualdad en la evaluación de los aprendizajes. Ello significa un avance porque en Brasil existen condiciones desiguales y los más pobres, en especial los que habitan en zonas rurales, tienen instalaciones educativas de menor calidad,

¹ Una educación básica de calidad es aquella que logre la formación integral de las personas, mediante el desarrollo de capacidades o habilidades básicas y la promoción de actitudes, así como valores, que contribuyan a mejorar las condiciones y la calidad de las personas.

profesores menos preparados y la financiación por alumno es menor. Sin embargo, cuando se dan condiciones de igualdad, los alumnos provenientes de las clases menos favorecidas llegan a la escuela socializados con una cultura previamente adquirida y reforzada por el entorno en el cual viven, configurando un hábitat que los coloca en condiciones de desventaja

Hay, por tanto, que tener en cuenta el contexto en el que viven las personas ya que este incide y define sus preferencias (necesidades básicas e instrumentales), marca sus capacidades sociales y cognitivas; así como la capacidad para ejercer derechos y libertades (Bracho y Hernández, 2009). Investigaciones realizadas muestran que el origen social y al capital cultural de los estudiantes es el principal factor explicativo de los resultados y del éxito escolar (Olguín, 2024). Otras demuestran que existe una fuerte relación entre las características de las escuelas y el clima socio- familiar en el que los estudiantes se desenvuelven y en la motivación de los estudiantes a continuar sus estudios (Olguín, 2024).

No basta entonces que las personas (niñas y niños) de los sectores sociales más desfavorecidos entren en el sistema, sino que el Estado debe hacer un esfuerzo extra para compensar las desventajas en el capital cultural con el que ellos ingresan. La equidad se refiere a la importancia de ofrecer más y mejor educación a los alumnos de los grupos desfavorecidos (Ortega, 2003). Debe haber una desigualdad cuantitativa de insumos en favor de los grupos en desventaja (Martínez Rizo, 1992, p. 66). La fundamentación se basa en el principio de proporcionalidad solidaria (Latapí, 1993, p. 35) orientado a fortalecer a los más débiles, bajo criterios de discriminación positiva o de focalización.

Además, el concepto de igualdad es inadecuado si se usa como sinónimo de identidad, uniformidad y homogeneidad para realidades concretas, procesos o acciones. Por ejemplo, si el concepto de igualdad se utiliza para defender el imponer a todos los educandos currículos exactamente iguales, ritmos iguales de enseñanza y de aprendizaje, pruebas idénticas y exámenes idénticos, procesos idénticos de evaluación competitiva y meritocrática para medir los grados de asimilación de los currículos académicos; ya que, la igualdad no sería justa ni inclusiva. Un tratamiento igualitario solo sería justo si los estudiantes fueran idénticos, pero no lo son ni genética, social, ni culturalmente y al no considerar sus carencias, limitaciones y discapacidades la igualdad genera marginación, exclusión e injusticia (Bracho y Hernández, 2009).

La equidad debe, por consiguiente, ser un objetivo fundamental de la política educativa, un principio ético asociado al concepto de justicia y un término normativo según el cual todas las personas, independientemente de su origen, deben tener la oportunidad de desarrollar todo su potencial, como

se señala en los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas desde 2015 (CEO, 2023b).

Pero la equidad educativa no significa que todos los estudiantes deban lograr los mismos resultados; de hecho, como ocurre en la sociedad, es de esperar cierto grado de variación en los resultados de los estudiantes en cualquier sistema educativo, incluso en los muy igualitarios. De la misma forma, el objetivo de las políticas orientadas a la equidad no es limitar el rendimiento académico de los estudiantes ni “simplificar” los sistemas educativos para que produzcan resultados homogéneos, sino ayudar a todos los estudiantes a alcanzar su máximo potencial. Las políticas que mejoran la equidad en la educación son aquellas que nivelan el campo de juego entre estudiantes de diferentes clases sociales (España, 2023).

El problema con el que nos encontramos es que la igualdad es mucho más fácil de medir que la equidad, a pesar de que está es conceptualmente superior, al implicar una desigualdad compensatoria positiva (Cruz, 2017). En economía de la educación se reconocen dos tipos de equidad: la horizontal y la vertical. La equidad horizontal implica que los recursos asignados a cada zona escolar deben ser similares en infraestructura, financiamiento, tipo y calificación de profesores, número de alumnos por profesor y deben tener un gasto por alumno equivalente independientemente del nivel socioeconómico, educación y riqueza de la población meta. A esta equidad se le denomina como igual tratamiento de los iguales. En tanto que la equidad vertical consiste en dar más a aquellas zonas escolares en las cuales el coste de vida es más alto, pero también se deben otorgar recursos adicionales para realizar esfuerzos compensatorios como mejorar el capital cultural de los alumnos o corregir desventajas sociales, lo cual se conoce como tratamiento desigual de los desiguales (Cruz, 2017). Desde un punto de vista conceptual la equidad educativa se deriva de ambos tipos de equidad: primero se debe establecer una financiación y distribución de los recursos en condiciones de igualdad para todas las zonas escolares y luego se deben entregar otros recursos adicionales para las acciones compensatorias. Sin embargo, se carece de un consenso sobre cómo deben medirse ambos tipos de equidad y cuántos recursos adicionales deben asignarse para las acciones compensatorias (Toutkoushian y Michael, 2007). Un tercer tipo de equidad es el que el informe de la Unesco titulado “Educational Equity and Public Policy: Comparing Results from 16 Countries” (Sherman y Poirier, 2007) denomina oportunidades educativas iguales que se refiere a la posibilidad de que los estudiantes provenientes de diferentes estratos socioeconómicos tengan iguales oportunidades de éxito en los estudios.

Una de las acepciones que se puede dar al concepto de equidad educativa es la de igualdad en los resultados. Si bien este enfoque no está exento de

cierta controversia (Murillo, 2004), sí permite hacer, de manera sencilla, una primera aproximación para caracterizar el grado de igualdad en los distintos sistemas educativos a partir de los datos de PISA. Así, en un sistema educativo equitativo en el que todo el alumnado saque resultados similares, la dispersión de los resultados será pequeña, en cambio sí es grande es poco equitativo (España, 2023).

Uno de los sistemas de medida integral de la equidad es el estatus socioeconómico y cultural que sirve para medir, de una forma más sistemática que otros procedimientos, el acceso que tienen los estudiantes al capital económico, social y cultural de las familias y a la posición social de la familia o el hogar del estudiante (Avvisati, 2020; Cowan *et al.*, 2012; Willms y Tramonte, 2015). El ISEC, utilizado en las evaluaciones de PISA, es una puntuación compuesta que combina en una sola la información de tres componentes: el nivel educativo más alto de los padres (índice PARED1); el estatus ocupacional más alto de los padres (índice HISEI1); y las posesiones del hogar (índice HOMEPOS1, que es un indicador de la riqueza familiar). Este índice se construyó por primera vez en 2000 para medir la equidad en los sistemas educativos.

Uno de los principales indicadores de equidad en la educación en PISA es el llamado gradiente socioeconómico, que es una medida de la relación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y su rendimiento a partir de un modelo de regresión, donde una asociación más fuerte significa menos justicia (por lo tanto, menos equidad) (Willms, 2006). Cuanto más alto es el coeficiente de determinación, es decir, cuanto mayor sea el porcentaje de variabilidad explicado por el ISEC en los resultados, menor es el nivel de equidad del sistema educativo. En promedio, en los países de la OCDE, los estudiantes socioeconómicamente favorecidos obtuvieron 93 puntos más en matemáticas que los estudiantes desfavorecidos. La brecha entre estos dos grupos de estudiantes es superior a 93 puntos en 19 países de la OCDE y/o UE, mientras que en ningún país la brecha es inferior a 55 puntos. En Brasil es de 77 puntos.

Aunque la brecha varía entre los países, los datos de PISA muestran que aquellos individuos que poseen ventajas a nivel socioeconómico tienden a superar a los más desfavorecidos. Esto demuestra que a pesar de los esfuerzos realizados por los países las desigualdades socioeconómicas siguen influyendo en los resultados educativos de las niñas y los niños (Torche, 2018; Chmielewski, 2019; Eriksson *et al.*, 2021). Apreciándose en América Latina una brecha amplia en el estatus socioeconómico de varios países: Panamá, Colombia, México, Costa Rica y Brasil (en orden descendente) (Forero, 2023, p. 09).

Pero esa relación entre resultados educativos y status socioeconómico de las familias no es determinista. Algunos estudiantes son capaces de romper el ciclo de desventajas, vencer las probabilidades en su contra y lograr mejores resultados en PISA de lo que se hubiera esperado por su status socioeconómico, son los llamados “estudiantes con resiliencia”² (OCDE, 2018). De los siete países analizados en este trabajo tres de ellos (Chile, España y Uruguay) están en Matemáticas por encima de la media de la OCDE (10%) y cuatro por debajo (Argentina, Brasil, Portugal y Perú) en el porcentaje de estudiantes resilientes.

Otro indicador importante de equidad, así lo señala PISA, es la diferencia de género. Las disparidades de género en el rendimiento a los 15-16 años pueden tener, como señaló la OCDE (2015) consecuencias a largo plazo para el futuro personal y profesional de chicas y chicos. Las diferencias de género en los resultados no se explican por la capacidad innata; en cambio, los contextos sociales y culturales refuerzan actitudes y comportamientos estereotipados que, a su vez, están asociados con diferencias de género en el rendimiento escolar (OCDE, 2015). Las chicas tienden a comportarse mejor en clase, obtener mejores calificaciones, dedicar más tiempo a hacer los deberes y leer por placer en su tiempo libre (OCDE, 2019), pero también tienen menos probabilidades de repetir curso. En cambio, son más propensas que los chicos a sufrir ansiedad ante las matemáticas y, por ello, creen que no pueden tener éxito en tareas centradas en matemáticas y ciencias (OCDE, 2015).

La magnitud de la brecha de género en el rendimiento académico varía según los países, pero en las últimas décadas, muchos países han logrado avances significativos en su reducción en el sistema educativo (Van Bavel, Schwartz y Esteve, 2018). Pero a pesar de ello sigue repitiéndose el mismo atrón, en las matemáticas a favor de los chicos y en lengua a favor de las chicas.

Considerar que un sistema educativo es más o menos equitativo depende de en qué medida sea capaz de conseguir que el rendimiento de sus estudiantes este marcado por sus capacidades y no por circunstancias definidas por su contexto social, económico y cultural (Sicilia y Simancas, 2018). Atendiendo a una concepción más amplia, se pueden identificar dos dimensiones en la equidad de un sistema educativo: la tendencia a la igualdad, que consiste en reducir y paliar las circunstancias sociales y personales (tales como el estatus socioeconómico y cultural — medido por el ISEC (Índice del estatus social, económico y cultural) —, el género o el origen étnico) para que

² En PISA se define al estudiante académicamente resiliente como estudiante que se encuentran en el cuarto inferior del índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS) en su país, pero que obtuvo una puntuación en el cuarto superior.

no constituyan un obstáculo a la hora alcanzar el máximo potencial educativo de los estudiantes; y la inclusión, que consiste en garantizar un estándar mínimo educativo para todos, independientemente de su capacidad (Field, S. *et al.*, 2007).

METODOLOGÍA

Para la realización del análisis se ha utilizado una investigación mixta cualitativa-cuantitativa, al creer que está puede proporcionar una comprensión más completa y exhaustiva del problema de investigación (Neves, Vinholte y Camargo Júnior, 2021). La metodología utilizada ha combinado diversas técnicas de investigación consistentes en un análisis bibliográfico y documental sobre el tema y un análisis de datos educativos brasileños tanto gubernamentales como de otras organizaciones. Teniendo como referencia principal el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés), conocido más coloquialmente como Informe Pisa. En concreto el Informe Pisa de 2022, que se presentó a finales de 2023 debido al retraso sufrido por pandemia de covid-19.

PISA nace en el año 2000, promovido por la OCDE, con el objetivo de evaluar cada tres años en qué medida los estudiantes de 15 años, que están cerca de completar su educación obligatoria, han adquirido conocimientos y habilidades clave que son esenciales para participar de forma plena en las sociedades modernas (OCDE, 2022). Brasil ha participado desde el principio en el proyecto.

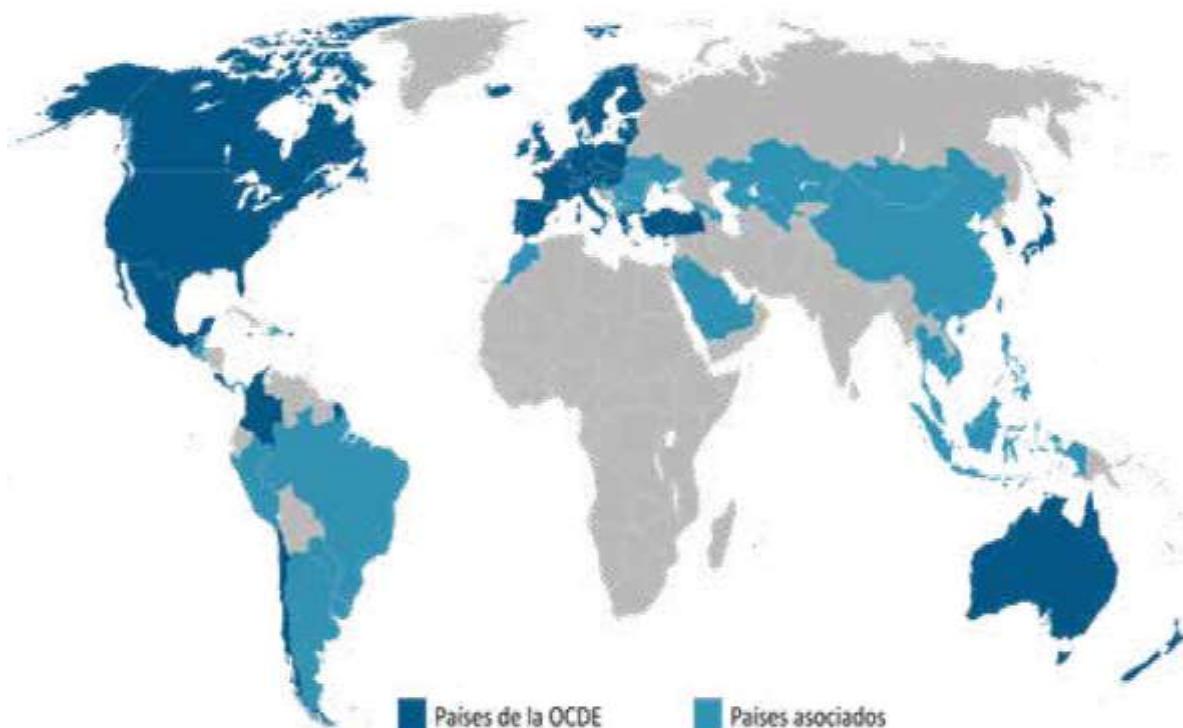
En cada ciclo de PISA, además de los tres ámbitos básicos (matemáticas, lengua y ciencias), se introduce un nuevo dominio de evaluación, llamado ámbito innovador. Este ámbito innovador se centra en competencias interdisciplinarias del siglo XXI. En 2018, el ámbito innovador fue la competencia global, que mide la capacidad de cada estudiante para interactuar con el mundo más amplio que les rodea, comprender y apreciar diferentes perspectivas, y colaborar con personas diferentes a ellos. En 2022 ha sido el pensamiento creativo y en 2025 será el aprendizaje en el mundo digital (OCDE, 2022). Además de los dominios cognitivos, incluye cuestionarios de antecedentes que proporcionan información sobre los estudiantes (sus orígenes, sus actitudes, sus tendencias y creencias, sus hogares, su escuela y sus experiencias de aprendizaje), y sobre el equipo directivo del centro educativo (recursos y organización de la escuela y el entorno de aprendizaje). Además, hay cuestionarios opcionales para las familias (participación en la escuela y en el aprendizaje de los estudiantes) y

el cuerpo docente (antecedentes, educación, creencias y actitudes y prácticas docentes) (CEOE, 2023^a).

En PISA participan además de los países de la OCDE otros países que no lo son, habiendo aumentado el número de 79 en 2018 a 81 en 2022. En la figura 1 podemos apreciar en un mapamundi los países participantes. El número total de estudiantes participantes ha sido de 690.000, de ellos 10.798 estudiantes de 599 escuelas de Brasil (España, 2023).

Los datos facilitados por PISA no solo sirven para realizar y complementar diagnósticos de los sistemas educativos de los países, y en este caso concreto, de su equidad (Gortazar, 2019) sino también como instrumento de análisis comparado de los sistemas educativos. Como no nos es posible en este trabajo comparar los datos de todos los países hemos elegido dos países de la Unión Europea (España y Portugal) y cinco países de América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Perú y Uruguay). Y como indicadores hemos elegido las desigualdades educativas territoriales y de dependencia administrativa de los colegios, los diferentes niveles de disparidad dentro de la población estudiantil y la brecha de género.

Figura 1: Mapamundi países participantes PISA 2022



Fuente: España (2023)

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

Lo primero que queremos señalar, por su importancia, al analizar los datos de PISA 2022 de Brasil es que estos solo se han facilitado por regiones y no por estados como en otros países descentralizados (por ejemplo, España), lo cual dificulta conseguir tener una imagen más clara de la situación para poder tomar medidas. El tamaño y el perfil de los alumnos de la muestra tampoco lo facilita. El 96,5 % son de áreas urbanas, el 76,4 de municipios del interior y el 73% de escuelas estaduales. Ello en un país con reconocidas desigualdades no solo sociales y económicas sino también territoriales. El propio Ministro de Educación, Camilo Santana, en la presentación de los resultados de PISA 2022 en la sede del Ministerio señaló que: “En el próximo Pisa, queremos evaluar por estados, para que podamos tener un panorama más exacto. Todas nuestras acciones están enfocadas en la reducción de la desigualdad e inclusión. Queremos que la muestra del próximo Pisa sea de 40.000 alumnos”, lo que supone el reconocimiento de los problemas que señalamos.

Las desigualdades territoriales se aprecian claramente en los resultados conseguidos por los alumnos en cada una de las regiones y materias. Las regiones con medias más bajas en las tres materias son la Norte y Nordeste, regiones con peores datos económicos y de desarrollo. Existiendo una diferencia de puntos entre el sur, con medias más altas, y el norte de 41 en ciencias, 45 en lengua y 37 en Matemáticas.

En Ciencias, aunque han subido Brasil 2 posiciones desde la última evaluación de 2018, de la posición 64 a la 62, la diferencia entre el Norte y el Sur es de 40 puntos y de 33 posiciones en el ranking mundial. El mejor resultado se consiguió en Lengua, donde se subieron cinco posiciones de 2018 a 2022 (del 57º al 52º), pero sin embargo la distancia entre el Sur y el Norte fue de más de 30 posiciones en el ranking mundial. En Matemáticas, con la peor nota (con una media de 379 puntos), aunque en comparación a 2018 subieron 6 posiciones (del 71º al 65º), la diferencia entre la media del Sur y el Norte fue de 37 puntos, lo que representa una distancia de 22 posiciones en el ranking mundial. Como se puede apreciar existe una gran distancia entre esas dos regiones de Brasil.

Tabla 2: Resultados Pisa 2022 por materias y regiones

Región	Ciencias	Lengua	Matemáticas
	Media	Media	Media
Norte	380	382	357
Nordeste	386	392	363
Sur	421	427	394
Sudeste	413	420	388
Centro-Oeste	411	424	384
Brasil	403	410	379

Fuente: OCDE (2023c)

Si comparamos a Brasil (tabla 3) con los otros países analizados vemos que en las tres materias está muy por debajo de la media de la OCDE. Respecto a los otros países de América Latina analizados nos encontramos que en Matemáticas tiene la media más baja junto con Argentina (379), en Lengua su media es muy similar a Colombia y Perú siendo Argentina el país que tiene una media más baja y por último en Ciencias es junto a Argentina y Perú el país que tiene una media más baja. Brasil, Argentina y Perú son los países que tienen medias bajas en las tres materias.

Si comparamos los datos de estos siete países con los de la región Norte de Brasil vemos que las diferencias son aún mayores.

Tabla 3: Resultados Pisa 2022 por materias y países

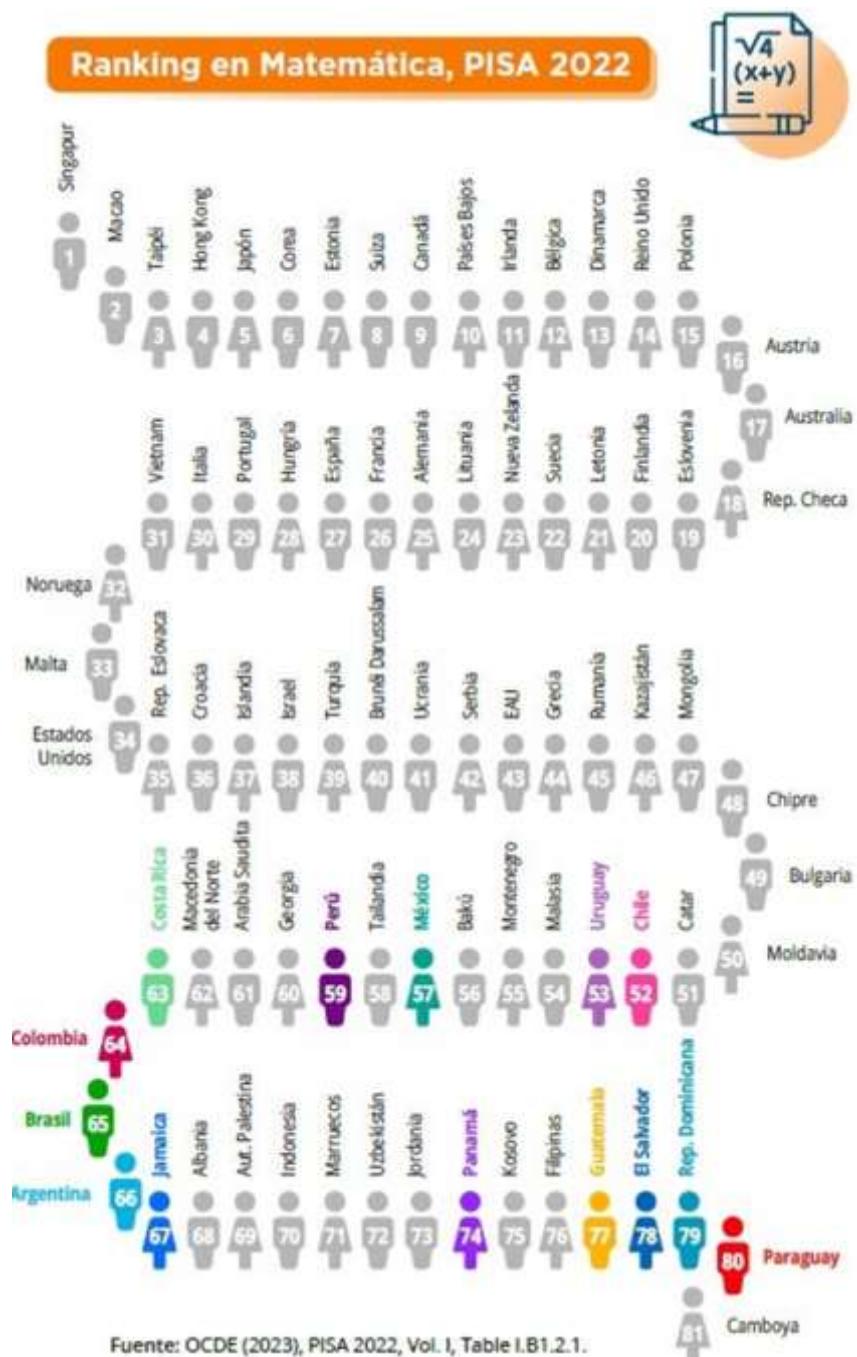
Países	Ciencias	Lengua	Matemáticas
	Media	Media	Media
Brasil	403	410	379
España	485	474	473
Portugal	484	477	472
Media OCDE	485	475	472
Chile	444	448	412
Uruguay	435	430	409
Perú	403	408	391
Argentina	403	401	379
Colombia	411	409	383

Fuente: OCDE (2023c).

Si revisamos en la imagen 1 el ranking de países en Matemáticas, materia elegida como prioritaria en esta edición, nos encontramos que Brasil está en el puesto 65 por detrás de Chile (52), Uruguay (53) y Perú (59), solo

Argentina, en el puesto 66, está por detrás de Brasil. Los dos países de la Unión Europea, España y Portugal, se encuentran en puestos más altos, 27 y 28 respectivamente. Lo que supone que Brasil se encuentra en esa materia en una posición retrasada y que necesita hacer un mayor esfuerzo en los próximos años (OCDE, 2033b).

Figura 1: Ranking en matemáticas PISA 2022



Los datos de PISA 2022 también demuestran desigualdad cuando se refieren a las medias de las materias por dependencia administrativa de las escuelas (tabla 4). En la tabla se aprecia que las medias más bajas son para las escuelas municipales y estatales y las más altas para las privadas y federales. En las zonas rurales la mayor parte de las escuelas son municipales y algunas estatales, en cambio en las zonas urbanas son la mayoría estatales y privadas. Las regiones Norte y Nordeste son las que tienen una mayor población rural en Brasil, alrededor de un cuarto de su población (IBGE, 2022). La brecha en oportunidades y resultados educativos entre áreas urbanas y rurales es un problema generalizado en toda América Latina (Fernandez *et al.*, 2024).

Si vemos la distancia en las posiciones de las escuelas según sean públicas o privadas vemos que en el caso de las Ciencias las públicas están en la posición 64 y las privadas en el 20, en Lectura las públicas en el 58 y las privadas en la posición 11 y en Matemáticas las públicas están en la posición 69 y las privadas en la 38. Ello viene a demostrar que no existe una igualdad entre los dos tipos de enseñanza, más cuando suele existir una diferencia en el nivel económico de las familias de los alumnos (CEO, 2023c). Asistir a una escuela pública es especialmente negativo en Brasil, donde el niño promedio en una escuela pública obtiene una puntuación casi 101 puntos por debajo del obtenido por un niño en una escuela privada (Fernandez *et al.*, 2024).

Tabla 4: Resultados Pisa 2022 por materias y por dependencia administrativa

Dependencia administrativa	Ciencias	Lengua	Matematicas
	Media	Media	Media
Federal	467	474	433
Estadual	394	402	370
Municipal	326	331	320
Privada	493	500	456
Brasil	403	410	379

Fuente: OCDE (2023c)

Pero no basta con fijarse en el rendimiento medio para interpretar la situación educativa de un país. Hay países que tienen un rendimiento medio similar, pero pueden tener diferentes niveles de disparidad dentro de la población estudiantil. Un ejemplo de ello es el caso de Brasil y Colombia que, aunque tienen puntuaciones medias parecidas tienen en cambio diferencias entre rendimientos, siendo peores en el caso de Brasil. Conocer estos datos puede facilitar a los responsables de educación la formulación de políticas que

reduzcan las disparidades y poder de esa forma proporcionar una educación de calidad a todas las personas (Forero, 2023, p. 08).

Como se puede apreciar en la tabla siguiente Brasil junto con Argentina son los países con una brecha mayor entre los estudiantes con mayor rendimiento (10% con las puntuaciones más altas) y los estudiantes con menor rendimiento (10% con las puntuaciones más bajas). Siendo los dos países de la UE, España y Portugal, en los que existe menos diferencia.

Tabla 5: Mayor y menor rendimiento porcentual en matemáticas, lectura y ciencias en varios países

	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	Bajo rendimiento	Alto rendimiento
	Matemáticas	Matemáticas	Lectura	Lectura	Ciencias	Ciencias
Brasil	73	0	50	2	55	0
Media OCDE	31	9	26	7	24	7
España	27	6	24	5	21	5
Portugal	30	7	22	5	23	5
Chile	56	1	34	2,5	36	2
Colombia	29	0	49	1	49	1
Uruguay	57	1	41	2	41	2
Perú	66	0	50	1	53	0,5
Argentina	73	0	54	1	54	0,6

Fuente: OCDE (2023c)

Otro indicador de equidad que se señala en PISA 2022 y que hemos analizado en este trabajo es la diferencia de género. Como ya se señalaba en el PISA 2015 las disparidades de género en el rendimiento a los 15-16 años pueden tener consecuencias a largo plazo para el futuro personal y profesional de los jóvenes.

La disparidad de género en Matemáticas y Lengua varía de forma inversa entre niños y niñas en casi todos los países. En los países de la OCDE los chicos superan a las chicas en Matemáticas por nueve puntos y las chicas superan a los chicos en veinticuatro puntos por promedio en Lengua (CEOE, 2023b). En ciencias la diferencia no es significativa. Brasil es el país analizado de América Latina en el que la diferencia más se aproxima a los dos países de la UE incluidos en la comparación. En Ciencias las diferencias por género no aparecen tan acentuadas y varían más por países.

Tabla 6: Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas, lectura y ciencias según género y países

Matemáticas			Lengua			Ciencias			
PAÍS	Chicos	Chicas	Diferencia	Chicos	Chicas	Diferencia	Chicos	Chicas	Diferencia
Brasil	383	375	8	402	419	-17	406	400	6
España	478	468	10	462	487	-25	487	482	5
Portugal	477	467	10	466	487	-21	484	485	-1
Chile	420	403	17	445	451	-6	450	436	14
Uruguay	414	403	11	423	438	-15	440	431	9
Perú	399	384	15	404	412	-8	415	401	14
Argentina	383	372	11	394	408	-14	409	403	6
Colombia	387	378	9	403	414	-11	414	408	6

Fuente: OCDE (2023c)

En los países de la OCDE la proporción de alumnos con alto rendimiento en Matemáticas es mayor en los chicos (11%) que en las chicas (8%), mientras que en Lengua es ligeramente mayor en las chicas (8%) que en los chicos (6%) (CEOE, 2023b). En Brasil, cuando se trata de los estudiantes con mejor rendimiento, la proporción es semejante entre chicas y chicos. En cambio, la proporción de estudiantes con bajo rendimiento es menor en matemáticas entre los chicos (71%) que entre las chicas (76%) y, en lengua, sin embargo, la proporción es menor entre las chicas (47% de las chicas y 54% de los chicos obtuvieron una puntuación en lectura por debajo del nivel 2).

RECOMENDACIONES

Como se puede apreciar tanto por los resultados del PNE 2014-2024 como por los de Informe PISA 2022 la educación brasileña necesita en estos momentos realizar cambios en su política educativa. Cambios que deben tener en cuenta que no basta con mejorar el sistema educativo como si fuese una institución aislada de su entorno social, sino más bien al contrario.

Es necesaria una educación dirigida a los distintos ciudadanos y territorios que conforman Brasil, una educación que represente y ponga en valor las culturas, las luchas y las resistencias y que estimule el desarrollo territorial multidimensional (económico, político, social, cultural, ambiental etc.) basado en el modo de vida y trabajo de los distintos grupos de población.

Para conseguirlo esa política educativa debe tener un enfoque de equidad, ya que ella reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables y busca corregirlas. Por ello, se requiere que exista igualdad de oportunidades y capacidades entendidas como eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos, pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos.

Un mayor nivel de equidad en un país tan desigualdad como Brasil implica ayudar a que los niños aprendan, concentrar la enseñanza en aspectos sustantivos, avanzar hacia un currículo abierto y reforzar la flexibilidad de los sistemas educativos. Y pasar de una transmisión frontal del conocimiento —que empobrece el aprendizaje sobre todo en las escuelas con menos insumos educativos— a un aprendizaje personalizado, constructivo y grupal.

Para conseguir ese mayor nivel de equidad es necesario un enfoque sistémico que articule programas sociales con la escuela y el empleo, fortalezca culturalmente a los que lo requieran y ayude a los jóvenes a desarrollar una identidad que los impulse a trascender las limitaciones del entorno.

Sabemos que es un camino largo y difícil y con muchas dificultades, pero es inevitable si se quiere que Brasil sea un país cohesionado socialmente, con un mayor desarrollo y menos desigualdad.

REFERENCIAS

AVVISATI, FRANCESCO. THE MEASURE OF SOCIO-ECONOMIC STATUS IN: **PISA: A REVIEW AND SOME SUGGESTED IMPROVEMENTS, LARGE-SCALE ASSESSMENTS IN EDUCATION**, VOL. 8, Nº 1, 2020. [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/S40536-020-00086-X](https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x).

BRACHO GONZÁLEZ TERESA Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ JIMENA. **EQUIDAD EDUCATIVA: AVANCES EN LA DEFINICIÓN DE SU CONCEPTO**. X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. MÉXICO, 2009.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **NOTAS SOBRE O BRASIL NO PISA 2022**. BRASÍLIA, DF: INEP, 2023.

CHMIELEWSKI, ANNA K. THE GLOBAL INCREASE IN: **THE SOCIOECONOMIC ACHIEVEMENT GAP, 1964 TO 2015, AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW**, VOL. 84/3, PP. 517-544, 2019. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0003122419847165](https://doi.org/10.1177/0003122419847165).

COWAN, CHARLES; HAUSER, ROBERT. **IMPROVING THE MEASUREMENT OF SOCIOECONOMIC STATUS FOR THE NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: A THEORETICAL FOUNDATION**, 2012.

CRUZ DE LA, GABRIELA. **IGUALDAD Y EQUIDAD EN EDUCACIÓN: RETOS PARA UNA AMÉRICA LATINA EN TRANSICIÓN**. **EDUCACIÓN** VOL. XXVI, Nº 51, PP. 160-178, 2017. [HTTPS://DOI.ORG/10.18800/EDUCACION.201702.008](https://doi.org/10.18800/EDUCACION.201702.008).

ERIKSSON, KIMMO; LINDVALL, JANNIKA; HELENIO, OLA Y RYVE, ANDREAS. **SOCIOECONOMIC STATUS AS A MULTIDIMENSIONAL PREDICTOR OF STUDENT**

ACHIEVEMENT IN 77 SOCIETIES, FRONTIERS IN EDUCATION, VOL. 6, 2021.
[HTTPS://DOI.ORG/10.3389/FEDUC.2021.731634](https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.731634).

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. **INFORME PISA 2022**, INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, MADRID, 2023.

FERNANDEZ, RAQUEL; PAGÉS, CARMEN; SZEKELY, MIGUEL Y ACEVEDO, IVONNE. **EDUCATION INEQUALITIES IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN**. NBER WORKING PAPER SERIES. WORKING PAPER 32126, CAMBRIDGE, 2024.

FIELD, SIMON; KUCZERA, MALGORZATA Y PONT, BEATRIZ. **TEN STEPS TO EQUITY IN EDUCATION**. OECD, PARIS. 2007

FORERO, TATIANA. **DIAGNÓSTICO DE LOS APRENDIZAJES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. EL INFORME PISA**. OFICINA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DEL IIPE UNESCO. 2023.

GONZÁLEZ LÓPEZ, IGNACIO. **CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD. EVALUACIÓN E INDICADORES**. SALAMANCA: EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, 2004.

LATAPÍ, PABLO. **REFLEXIONES SOBRE LA JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN**. REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, VOL. XXIII. NO. 2, PP. 9-41, 1993.

MARTÍNEZ RIZO, FELIPE. **LA DESIGUALDAD EDUCATIVA EN MÉXICO**, REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, VOL. XXII, NÚM. 2, 1992.

MURRILLO, FRANCISCO JAVIER. **EQUIDAD EN EDUCACIÓN**. REICE. REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN, 2(1), 1-5.2004.

NEVES, ANA BEATRIZ P.; VINHOLTE, BRENA P.; CAMARGO JÚNIOR, RAIMUNDO NONATO C. **TRANSFUSÃO, CONSERVAÇÃO DE SANGUE E HEMOCOMPONENTES EM PEQUENOS ANIMAIS – REVISÃO DE LITERATURA**. BRAZILIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT, V. 7, N. 11, P. 106.517-106, 2021. DOI: <10.34117/BJDV7N11-337>.

OCHOA CERVANTEZ, DANI O. **LA EQUIDAD EDUCATIVA: UN ANÁLISIS TEÓRICO CONCEPTUAL DESDE EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. LATAM REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES 4(1), 833-847. 2023. [HTTPS://DOI.ORG/10.56712/LATAM.V4I1.299](https://doi.org/10.56712/LATAM.V4I1.299)

OCDE. **ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. PISA 2022 ASSESSMENT AND ANALYTICAL FRAMEWORK**. OECD PUBLISHING, PARIS, 2023A.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **PISA 2022 RESULTS THE STATE OF LEARNING AND EQUITY IN EDUCATION PUBLICATION VOLUME I.** OECD PUBLISHING, PARIS, 2023B.

OECD. **PISA 2018 RESULTS (VOLUME II): WHERE ALL STUDENTS CAN SUCCEED,** PISA, OECD PUBLISHING, PARIS, 2019. [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/b5fd1b8f-en](https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en).

OCDE. **THE ABC OF GENDER EQUALITY IN EDUCATION: APTITUDE, BEHAVIOUR, CONFIDENCE,** PISA, OECD PUBLISHING, PARIS, 2015. [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/9789264229945-en](https://doi.org/10.1787/9789264229945-en).

OLGUÍN, MARÍA DE JESÚS. LA IMPORTANCIA DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN Y SUS IMPLICACIONES. **CON-CIENCIA BOLETÍN CIENTÍFICO DE LA ESCUELA PREPARATORIA N. 3, VOL. 11, N. 21, PP. 50-58,** 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (OCDE). **PISA 2022 RESULTS LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION VOLUME II.** OECD PUBLISHING, PARIS, 2023C.

ORTEGA, FEDERICO. LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN BÁSICA. **REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (MÉXICO), VOL. XXXIII, NÚM. 2, PP. 119–134,** 2003.

PÉREZ JORGE, DAVID. REPRODUCIR ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE. EN VILLAR ANGULO (COORD). **PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DOCENTES.** MADRID. PRENTICE HALL, 2004.

PINEDA, CARMEN. EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN BRASILEÑO 2014–2024: UN ANÁLISIS DE FUTURO. **REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED) – VOL. 39, Nº 1, PP. 1–16,** 2023.

SICILIA, GABRIELA Y SIMANCAS, ROSA. EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA: COMPARACIÓN REGIONAL A PARTIR DE **PISA 2015.** CENTRO DE ESTUDIOS RAMÓN ARECES, MADRID, 2018.

SHERMAN, JOEL Y POIRIER, JEFFREY. **EDUCATIONAL EQUITY AND PUBLIC POLICY: COMPARING RESULTS FROM 16 COUNTRIES,** UNESCO, NUEVA YORK, 2007.

TORCHE, FLORENCIA. INTERGENERATIONAL MOBILITY AT THE TOP OF THE EDUCATIONAL DISTRIBUTION, **SOCIOLOGY OF EDUCATION,** VOL. 91/4, PP. 266–289, 2018. [HTTPS://DOI.ORG/10.1177/0038040718801812](https://doi.org/10.1177/0038040718801812).

TOUTKOUSHIAN, ROBERT Y MICHAEL, ROBERT. AN ALTERNATIVE APPROACH TO MEASURING HORIZONTAL AND VERTICAL EQUITY IN SCHOOL FUNDING. *JOURNAL OF EDUCATION FINANCE*, 32(4), 395-421, 2007.

UNICEF. *EL ARGUMENTO EN FAVOR DE LA INVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN Y LA EQUIDAD*. NUEVA YORK, 2015.

VAN BABEL, JAN VAN; SCHWARTZ, CHRISTINE Y ESTEVE, ALBERT. THE REVERSAL OF THE GENDER GAP IN EDUCATION AND ITS CONSEQUENCES FOR FAMILY LIFE, *ANNUAL REVIEW OF SOCIOLOGY*, VOL. 44/1, PP. 341-360, 2018.

[HTTPS://DOI.ORG/10.1146/ANNUREV-SOC-073117-041215](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041215).

WILLMS, J. DOUGLAS. *LEARNING DIVIDES: TEN POLICY QUESTIONS ABOUT THE PERFORMANCE AND EQUITY OF SCHOOLS AND SCHOOLING SYSTEMS*, UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, MONTREAL, 2006.

WILLMS, J. DOUGLAS; TRAMONTE, LUCIA. TOWARDS THE DEVELOPMENT OF CONTEXTUAL QUESTIONNAIRES FOR THE PISA FOR DEVELOPMENT STUDY, *OECD EDUCATION WORKING PAPERS*, N. 118, OECD PUBLISHING, PARIS, 2015.

[HTTPS://DOI.ORG/10.1787/5js1kv8crsjf-en](https://doi.org/10.1787/5js1kv8crsjf-en).