EDUCAÇÃO ONLINE PUC-RIO Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

Volume 20, Número 48, 2025 Rio de Janeiro, PPGE/PUC-Rio

Miradas cruzadas sobre el problema social de la desigualdad y la discriminación en la educación en cuatro contextos nacionales: Francia, Brasil, Chile y Argentina

Olhares cruzados sobre o problema social da desigualdade e da discriminação na educação em quatro contextos nacionais: França, Brasil, Chile e Argentina

Regards croisés sur le problème social de l'inégalité et de la discrimination dans l'éducation dans quatre contextes nationaux: France, Brésil, Chili et Argentine

Cross perspectives on the social problem of inequality and discrimination in education in four national contexts: France, Brazil, Chile and Argentina

Choukri Ben Ayed
Université de Limoges, Limoges – França

Alicia Bonamino
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Cynthia Paes de Carvalho
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Sergio Martinic
Universidad de Aysén, Coyhaique/Aysén – Chile

Andrés Santos Sharpe
Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina

Resumen

Este artículo ofrece una contribución original al análisis de los procesos de discriminación y desigualdades educativas en cuatro contextos nacionales. Muestra el carácter heurístico de tener en cuenta los efectos de los contextos tanto en los métodos de construcción de las variables estadísticas que permiten documentar estos fenómenos, como en el encuadre de las

agendas políticas en el abordaje de estos dos componentes en un marco de desaceleración de la democratización en la escuela en los cuatro países estudiados. Si bien, en una primera instancia, Francia, Brasil, Chile y Argentina parecer representar contextos muy diferentes en cuanto al lugar otorgado a las categorías etno-raciales, tienen, sin embargo, varios puntos en común que varían con el tiempo en relación con la desaceleración de la democratización escolar, la naturaleza de los factores institucionales y educativos que pueden ser responsables de esta desaceleración y la incapacidad de las autoridades públicas en la contención de estos fenómenos acumulativos.

Palabras-clave: estudio comparativo; discriminación; desigualdades educativas; democratización escolar.

Resumo

Este artigo oferece uma contribuição original para a análise dos processos de discriminação e desigualdades educacionais em quatro contextos nacionais. Ele mostra a natureza heurística de se levar em conta os efeitos dos contextos, tanto nos métodos de construção das variáveis estatísticas, que possibilitam a documentação desses fenômenos, quanto na estruturação de agendas políticas para abordar esses dois componentes em uma estrutura de democratização lenta nas escolas dos quatro países estudados. Embora a França, o Brasil, o Chile e a Argentina pareçam, à primeira vista, representar contextos muito diferentes em termos do lugar dado às categorias étnico-raciais, eles têm, no entanto, vários pontos em comum que variam ao longo do tempo em relação à desaceleração da democratização escolar, à natureza dos fatores institucionais e educacionais que podem ser responsáveis por essa desaceleração e à incapacidade das autoridades públicas de conter esses fenômenos cumulativos.

Palavras-chaves: estudo comparado; discriminação; desigualdades educacionais; democratização escolar.

Abstract

The article offers an original contribution to the analysis of the combined processes of discrimination and educational inequalities in four national contexts. It shows the heuristic nature of taking into account the effects of contexts both in the methods of construction of the statistical variables by allowing these phenomena to be documented, and in the framing in the political agenda for the treatment of these two components of the slowdown in the democratization of schools in the four countries studied. If, in the first instance, France, Brazil, Chile and Argentina seem to be very different contexts in relation to the place given to ethnic-racial categories, they have, however, many points in common, which vary over time in relation to the slowdown in democratization the school and the nature of institutional and educational factors that may be responsible for this deceleration and for the infertility of public authorities in containing these cumulative phenomena.

Keywords: comparative study; discrimination; educational inequalities; democratization of school.

Resumé

Cet article propose une contribution originale à l'analyse des processus de discrimination et d'inégalités scolaires dans quatre contextes nationaux. Il montre le caractère heuristique de la prise en compte des effets de contextes à la fois dans les modalités de construction des variables statistiques qui permettent de documenter ces phénomènes, et dans la construction des agendas politiques pour traiter ces deux composantes dans le cadre d'une démocratisation

ralentie de l'école dans les quatre pays étudiés. Si la France, le Brésil, le Chili et l'Argentine semblent à première vue représenter des contextes très différents en termes de place accordée aux catégories ethno-raciales, ils présentent néanmoins plusieurs points communs qui varient dans le temps en ce qui concerne le ralentissement de la démocratisation scolaire, la nature des facteurs institutionnels et éducatifs qui peuvent être responsables de ce ralentissement et l'incapacité des pouvoirs publics à endiguer ces phénomènes cumulatifs.

Mots-clés: Étude comparative, Discrimination, Inégalités éducatives, Démocratisacion de l'école.

1 Introducción

En diferentes contextos nacionales, el problema social de la discriminación en la educación se manifesta como un problema académico, institucional y político emergente. Sin embargo, su análisis no ha dado lugar necesariamente a lecturas comparativas que trasciendan las fronteras de los contextos nacionales. El objetivo de este artículo, fruto de la colaboración entre investigadores de cuatro países diferentes, es precisamente examinar el potencial doblemente heurístico del fenómeno de la discriminación escolar, tanto en lo que se refiere a la renovación de los temas de investigación en relación con las desigualdades, como en el análisis de las diferencias y similitudes en las dificultades encontradas en los distintos contextos culturales. Nuestra pregunta principal se centra en los cambios que introducen la noción de discriminación en nuestra comprensión de los problemas sociales y educativos contemporáneos. ¿Qué nuevas preguntas con relación a lo educativo aporta la reflexión sobre la discriminación? ¿En qué se diferencia de la noción de desigualdad? El artículo mostrará que estos cambios son de varios órdenes. En primer lugar, la aparición del problema social de la discriminación escolar parece ser un poderoso indicador de la pérdida de impulso de la democratización de la escuela en los cuatro países estudiados. El análisis en términos de discriminación saca a la luz un conjunto de factores que restringen el acceso democrático a la educación más allá del origen social en sí mismo, o solo pensado en términos de relación discriminación/origen social. La desaceleración de la democratización escolar no está exenta de efectos sobre el plano más general de la democratización política en los países estudiados. En este sentido, la cuestión de la discriminación escolar es un tema ideal para revisar las relaciones escuela/sociedad desde un nuevo ángulo (Petitat, 1999). Al alejar referencias como la igualdad de oportunidades o la meritocracia en la educación, la observación de la discriminación nos lleva a repensar la forma en que los países considerados conciben y renuevan su proyecto democrático, del que la escuela es un elemento central.

2 ¿Qué es la discriminación en la escuela?

Una de las dificultades inherentes al tema de la discriminación educativa es la de su definición. La noción de discriminación tiene un marco filosófico, jurídico y sociológico. La discriminación constituye un marco filosófico cuando contradice el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos". En otras palabras, la discriminación se refiere al trato desfavorable de las personas que socava el principio universal de igualdad. Por tanto, la discriminación puede abarcar dimensiones relativamente amplias como el origen étnico, el color de la piel, la discapacidad, el género, etc. Este concepto filosófico puede aplicarse jurídicamente de diversas maneras, según los países. Por último, hay que distinguir entre la discriminación desde un punto de vista sociológico de la jurídica, es decir, aquella que abarca actos discriminatorios que no están necesariamente previstos por la ley, como es el caso de la microdiscriminación o discriminación infralegal en el ámbito escolar, en particular en las relaciones cotidianas con los docentes, o en diversos procesos educativos como el acceso a determinados centros educativos o la orientación educativa en el caso de Francia. En el sistema educativo, la cuestión de la discriminación tiene características específicas debido a su función de selección de estudiantes y a su considerable peso en las desigualdades. En consecuencia, no es fácil establecer distinciones claras entre las trayectorias educativas obstaculizadas por desigualdades de aquellas obstaculizadas por la discriminación, ya que ambos procesos están íntimamente relacionados.

2.1 ¿Cuál es la definición interdisciplinar de discriminación en la educación?

Entendemos que se puede formular provisionalmente la siguiente definición: se considera discriminación escolar a los obstáculos considerados ilegítimos que vulneran el derecho a la educación y que se basan en criterios extrínsecos al mérito académico. Así, la cuestión de la discriminación educativa representa un cambio en el enfoque de la desigualdad. Introduce una dimensión ética y moral, cuando las restricciones al acceso a la educación se basan en prácticas arbitrarias que atentan contra el respeto y la dignidad de las personas y los derechos humanos, agravando así el peso de la desigualdad. Por lo tanto, está estrechamente ligada con las teorías del reconocimiento desarrolladas por Axel Honneth (2004) y Nancy Fraser (2004) tan pronto como se toman como un problema público. Aunque la noción de discriminación se entiende más a menudo en términos étnico-raciales, en los cuatro países

estudiados el ámbito de la discriminación se extiende en realidad a todas las formas de propiedad consideradas potencialmente inferiorizadoras y que obstaculizan las oportunidades educativas: lugar de residencia, lengua hablada, género, orientación sexual, religión, nivel de ingresos, etc. Las distinciones observables entre los cuatro países, sin embargo, no son idénticas. Se refieren precisamente a la identificación de dichas propiedades inferiorizadoras, que no son cuestiones esencialmente escolares, sino que reflejan su historia social, política y cultural, así como su concepción de la ciudadanía.

2.2 La diversidad de la codificación de las propiedades etnorraciales

Analizaremos el caso, en particular, de las propiedades etnorraciales cuando se formalizan en la sociedad en general o, por el contrario, se prohíben. Mientras que Francia se caracteriza por la prohibición constitucional de cualquier codificación etnorracial de los estudiantes, no ocurre lo mismo en Brasil, Chile o Argentina, donde estas categorías están oficialmente reconocidas. En Brasil, el sistema de clasificación racial se ha guiado históricamente por la noción de "color" y la introducción tardía del concepto de raza en 1991. Desde el primer censo demográfico realizado en Brasil (1872), la cuestión de la identificación del color/raza se ha planteado combinando criterios fenotípicos y de ascendencia para la caracterización racial de la población, aunque este tema aún suscita discusiones conceptuales, metodológicas y políticas (Piza; Rosemberg, 2012). Después de 1940, el censo (como tal y ya no como muestreo) volvió a plantear la cuestión del origen étnico y el idioma de las comunidades indígenas a la vez que se empezó a recoger información sobre el "color/raza". El énfasis en la idea de "color" se basó en el peso atribuido a las variaciones fenotípicas en la clasificación de los individuos, a diferencia de la clasificación de otros países en los que se concede mayor importancia a la ascendencia. En vista de ello, es común encontrar en los estudios e instrumentos de investigación brasileños la expresión "color o raza" o simplemente "color/raza", lo cual llama la atención sobre la alternancia entre los dos conceptos: "color" como metáfora de "raza" y "raza" como categoría analítica construida a partir del concepto nativo de color. En el censo demográfico de 2010, la clasificación racial de la población utilizó cinco categorías (blanco, negro, moreno, amarillo, indígena). El color y la raza también son categorías importantes para la investigación sobre las desigualdades sociales en Brasil. El grado de desarrollo de la investigación y del activismo social y político en torno a la cuestión del color/raza ha puesto de relieve la influencia de las relaciones raciales en las desigualdades sociales en sí mismas y no sólo por la clase social o los ingresos de las personas. Esto no significa que el color o la raza expliquen por sí solos las

desigualdades sociales, sino que las diferentes expresiones del racismo plantean el desafío de reflexionar sobre cómo el color y la raza siguen operando en la discriminación de las oportunidades educativas para diferentes segmentos de la población brasileña.

En Chile, el Censo Nacional (desde 1992) y la Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica (CASEN, desde 1996) incluyen información oficial sobre la población de pueblos originarios a través de preguntas de autoidentificación étnica y el uso de la lengua propia. Esta información se utiliza para el desarrollo de políticas sociales y educativas que promuevan la inclusión social y la interculturalidad. Esto está en línea con los acuerdos internacionales que el país ha firmado en materia indígena, como el Convenio N° 169 de la OIT (1989)[1] y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)[2] .

En el caso de Argentina, la codificación etnorracial fue históricamente poco utilizada, tanto en el ámbito académico como en las dependencias gubernamentales. Sin embargo, a diferencia de Francia, no está prohibida. Recién en el censo ampliado de 2010 se incluyó una pregunta sobre si había personas que se identificaran como indígenas o afrodescendientes.

En el caso de Francia, la aparición del problema social de la discriminación, en la sociedad en general y en la escuela en particular, dio lugar a un conjunto de cambios. Aunque la codificación etnorracial sigue prohibida en el funcionamiento de las instituciones, el levantamiento de ciertas barreras constitucionales permitió su aparición en las estadísticas públicas. Los debates siguen siendo intensos entre los partidarios de una codificación más amplia para objetivar los fenómenos discriminatorios y los más apegados al princípio de indiferenciación, que sugieren que la generalización de las categorizaciones etnorraciales contribuiría, por el contrario, a reforzar la esencialización de las poblaciones y, por ende, el racismo (Ben Ayed, 2020a).

3 La pérdida de impulso en la democratización de la educación: una condición previa para la aparición del problema social de la discriminación en la educación

Aunque existen variaciones en Francia, Brasil, Chile y Argentina, en todos los casos el problema de la discriminación se introdujo tarde en la agenda política, principalmente a partir de las décadas de 1980, 1990 e incluso 2000. Este retraso no se debe a que la cuestión

[1] Disponible en: https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
[2] Disponible en: https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf

haya quedado eclipsada por la de la desigualdad. Al contrario, es inherente a la naturaleza a largo plazo del problema de la desigualdad y a la pérdida de impulso en la democratización de la educación. Si comparamos los cuatro países estudiados, queda claro que las desigualdades educativas estaban en el centro de las preocupaciones públicas en las décadas de 1950 y 1960. La cuestión de la desigualdad educativa estaba inextricablemente ligada a los grandes cambios políticos encaminados a universalizar el acceso a la enseñanza primaria y secundaria.

En Brasil, el tema se refiere principalmente a la escolarización de las poblaciones analfabetas y pobres -en su mayoría negras- en el contexto de una sociedad profundamente desigual desde la colonización portuguesa y el largo período de la esclavitud. En Chile, la cuestión de la desigualdad educativa está vinculada, en particular, a la organización de un sistema educativo basado en un sistema de cuasimercado que ha contribuido a exacerbar la segregación escolar, ya que las condiciones de elección de las escuelas están fuertemente vinculadas al capital económico de las familias. En Argentina, la cuestión de la desigualdad se refiere principalmente a la creciente fragmentación del sistema educativo, con circuitos diferenciados y segregados en función del origen socioeconómico y del capital cultural de las familias. Estos procesos de diferenciación y jerarquización de los itinerarios educativos van en contra de la retórica igualitaria de la escuela primaria argentina, con sus principios de homogeneización cultural e integración cívica. En Francia, la cuestión de la desigualdad educativa es indisociable de los principios de la Revolución Francesa de 1789 y de la ruptura con un sistema educativo esencialmente elitista. Este enfoque elitista de la escolarización se reflejaba en un sistema educativo polarizado y jerarquizado, al que asistían por separado los hijos del pueblo y los de la burguesía. En los años sesenta, la democratización de la enseñanza se produjo aboliendo esta red de escolarización dual y ampliando los años de estudio, con lo que se hicieron más perceptibles las desigualdades en el rendimiento y en la orientación de los estudiantes según su origen social. Nótese que las ideas de la Revolución Francesa influyeron en las luchas independentistas de Chile (1810), Argentina (1816) contra España y de Brasil (1822) contra Portugal. Esto se expresó en los ideales de libertad, equidad y justicia que motivaron la aspiración al acceso universal a la educación. Sin embargo, los sistemas escolares de Argentina, Chile y Brasil[3], tras sus respectivas independencias, nacieron desiguales. Las escuelas urbanas estaban dirigidas a los hijos de las élites, mientras que los espacios no formales de alfabetización y/o formación técnica se crearon para los sectores

[3] Véase el artículo de Cynthia Paes de Carvalho, Alicia Bonamino, Naira Muylaert, Pedro Teixeira y Karina Carrasqueira: "Discriminação e desigualdade na pesquisa educacional no Brasil desde 1950" en este número.

más pobres, principalmente campesinos, ex esclavos e indígenas.

Paradójicamente, mientras que en los tres países estudiados – Brasil, Chile y Argentina – las cuestiones relativas a la democratización de la educación están estrechamente vinculadas a la condición de poblaciones inferiorizadas en virtud de su historia, del color de su piel, de su pertenencia a una minoría étnica o de su condición de ex esclavos, la difusión de las grandes encuestas en los años sesenta tuvo por efecto homogeneizar las interpretaciones de las desigualdades en función de factores esencialmente relacionados con el nivel sociocultural de las familias. Cabe destacar el carácter estructurante de las grandes encuestas realizadas en Estados Unidos e Inglaterra en los años sesenta, que establecieron que la relación entre las desigualdades educativas y el nivel socioeconómico de las familias era "un hecho estadístico irrefutable" (Forquin, 1995; Nogueira, 1990). La unificación de las interpretaciones también está vinculada a la difusión de grandes teorías sobre el sistema educativo, como la teoría de la reproducción en Francia, y más ampliamente las Teorías del Conflicto desarrolladas en Estados Unidos (Bowles, 1976; Carnoy, 1972; Gintis, 1971). No obstante, lo que los cuatro países estudiados tienen en común es que, a medida que se generalizó la matriculación en las escuelas primarias y secundarias (aunque en momentos diferentes), el problema de la discriminación en la educación irrumpe con mayor claridad, y las explicaciones de las desigualdades en las trayectorias educativas en términos socioeconómicos se tornan insuficientes.

4 ¿Qué instrumentos pueden utilizarse para reducir las desigualdades en la educación?

La lucha contra las desigualdades educativas no es sólo una iniciativa específica de los distintos gobiernos, sino también objeto de conflicto social y de expresión política de la sociedad civil, tal como en los procesos de redemocratización en Brasil tras el fin de la dictadura militar en 1985, en Chile en 1990 tras la dictadura de Pinochet, y el "retorno a la democracia" en Argentina en 1983. Por otra parte, cabe señalar que durante los periodos dictatoriales se llevaron a cabo importantes reformas en Brasil y Chile, como la prolongación de la escolarización, la ampliación del acceso a las escuelas públicas de primaria y secundaria (Brasil) y la introducción del cuasimercado escolar en el caso de Chile (Cox, 2012; Fontaine; Urzúa, 2014; Martinic; Elacqua, 2010). En Francia, las reformas estructurales se centraron en la unificación del sistema educativo y en la cobertura territorial con el fin de limitar el impacto de los factores geográficos e institucionales en el acceso a la educación de todos los estudiantes, especialmente al inicio de la enseñanza secundaria. Fue a partir de la década de

1980 que el tratamiento de las desigualdades educativas se abordó desde el punto de vista de una mayor implicación del nivel local y de la territorialización de las políticas educativas con la política educativa prioritaria. En los distintos países estudiados, los mecanismos utilizados para reducir las desigualdades en la escolarización varían y evolucionan con el tiempo. Sin embargo, es posible identificar grandes familias de intervenciones institucionales. Se pueden identificar cambios estructurales en la organización político-administrativa de los sistemas educativos (y, correlativamente, en las propias instituciones políticas), así como intervenciones dirigidas a modificar las condiciones de la propia escolarización. Lo que Brasil y Chile tienen en común es que el problema de las desigualdades cuestiona fuertemente su organización político-administrativa y plantea muchos interrogantes. ¿En qué medida se pueden reducir las desigualdades de la educación en Brasil centralizando la organización institucional?[4] ¿Qué vínculos tienen estas desigualdades con el sistema federalista, que entrega la gestión de más del 90% de las escuelas y de los sistemas educativos a los municipios y estados (Araújo, 2011; Cury, 2008)? En Chile, lo que se cuestiona es la organización de un sistema educativo en forma de cuasimercado, así como la transferencia de la gestión escolar a los municipios y que las escuelas privadas reciben subvenciones públicas. Tanto en Brasil como en Chile, también se plantea la cuestión de cómo se financian y controlan los sistemas educativos.

En Argentina, un país con un sistema federal como Brasil, una de las desigualdades más persistentes es la desigualdad político-territorial tanto entre provincias como dentro de cada subsistema jurisdiccional (Dussel, 2005). De hecho, cómo superar las desigualdades y la fragmentación del sistema se ha convertido en uno de los ejes centrales de los debates de política pública desde principios del siglo XXI (Tedesco, 2005) con especial énfasis en la disponibilidad de recursos diferenciados por provincia (Kessler, 2014). En Francia, la comprensión de las desigualdades concierne tanto a la supresión de los obstáculos institucionales sobre las posibilidades de continuidad de los itinerarios dentro de un sistema unificado, como a las condiciones del trabajo educativo, pero también al cuestionamiento de un cierto centralismo educativo con territorios prioritarios (Azéma; Mathiot, 2019; Ben Ayed, 2017; Demeuse *et al.*, 2008). En los cuatro países estudiados, la reducción de las desigualdades en educación se consigue mediante importantes leyes educativas, pero también mediante reformas constitucionales de gran calado, sobre todo en los países latinoamericanos. Estas reformas tienen el punto común de cuestionar las formas de regulación, en particular la

[4] Véase el artículo de Alicia Bonamino: "Educação e federalismo no Brasil: nova perspectiva de pesquisa para as desigualdades educacionais" en este número.

relación entre los niveles nacionales y locales (descentralización, desconcentración, federalismo, etc.), así como medidas destinadas a reducir las disparidades de escolarización entre las zonas urbanas y rurales, entre las distintas regiones del país, e incluso en algunos casos dentro de los núcleos urbanos, en función de las zonas intraurbanas en donde se concentra la pobreza (como en el caso de las favelas en Brasil).

5 Reformas con un impacto limitado en el tiempo: la democratización de la educación se agota

Aunque con temporalidades diferentes, los cuatro países estudiados comparten la observación de una desaceleración de la democratización escolar. A grandes rasgos, puede identificarse un hito a partir de la década de 1980. En los cuatro países, las constataciones convergen: las grandes reformas estructurales promovieron un acceso generalizado a la enseñanza obligatoria, pero también permitieron la persistencia de grandes desigualdades sociales en el nivel y en las trayectorias educativas, al tiempo que han contribuido a hacer más visibles algunos de sus componentes. La mirada respecto de la desaceleración en la democratización de la educación se logró por el desarrollo de herramientas estadísticas en los distintos países (en particular, el seguimiento longitudinal de estudiantes) y por la contribución de las evaluaciones nacionales a gran escala y de las comparaciones y evaluaciones internacionales. Esta desaceleración de la democratización tiene características comunes a los cuatro países estudiados: la universalización del acceso a la educación enmascara procesos complejos de desigualdad, como la jerarquización y la polarización de los sistemas educativos. La matriz más estructurante de los cuatro países es la polarización público/privado. Sin embargo, en Brasil también podemos identificar jerarquías, polarizaciones e incluso competencias en otros niveles cuando el sistema público de enseñanza se organiza en forma de triple red de escolarización: federal, estatal y municipal.

5.1 En Brasil: la enseñanza obligatoria universal no es una garantía

En Brasil, la enseñanza obligatoria comprende la preescolar (4 y 5 años), la primaria (nueve años) y la secundaria (tres años). El acceso a la escuela primaria es prácticamente universal, ya que el 99,7% de los estudiantes de entre 6 y 14 años asisten a la escuela, pero esta democratización del acceso no garantiza la graduación y el aprendizaje de todos sus estudiantes. Por ejemplo, de cada 100 alumnos que entran en la escuela, sólo el 78% termina la primaria a los 16 años y el 65% la secundaria a los 19 años. Al finalizar la escuela primaria, el 69,6% de los alumnos de nivel socioeconómico alto y sólo el 21,3% de los alumnos de

nivel socioeconómico bajo tienen un aprendizaje considerado adecuado en lengua portuguesa. En matemáticas, estos porcentajes son del 54,7% y del 8,8% respectivamente para cada grupo social. En la enseñanza media, 71% de los estudiantes de mayor nivel socioeconómico y solo 18,8% de los de nivel más bajo concluyen esta etapa con niveles de aprendizaje considerados adecuados en lengua portuguesa. En matemáticas, estos porcentajes son del 45,7% y el 3,2% respectivamente.

5.2 En Chile: desigual distribución de los recursos docentes

En Chile se da una situación similar. En 2003 se aprobó una ley que declaraba 12 años de escolarización obligatoria. Hoy en día, existe una cobertura universal de la educación primaria (8 años de escolarización) y casi un 90% de cobertura de la educación secundaria (4 años). Sin embargo, el progreso en la cobertura no se refleja en una distribución equitativa de los resultados del aprendizaje. Esto se explica, por un lado, por las diferencias en el capital cultural de las familias y, por otro, por las desigualdades que existen en la calidad de los procesos formativos y los recursos disponibles en los distintos establecimientos educativos. Aún queda un largo proceso de trabajo pedagógico y político por hacer para reducir las brechas sociales en el aprendizaje y garantizar una educación pública de calidad para todos. En los últimos años se han producido avances legislativos en materia de inclusión social en los establecimientos públicos y privados subvencionados por el Estado. En 2019 se aprobó la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845) que regula la admisión de estudiantes y prohíbe la selección de alumnos, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en las instituciones educativas que reciben aportes del Estado. Esta ley está en proceso de implementación y debería contribuir a que las escuelas sean más inclusivas y cuenten con una mayor diversidad social. Por otro lado, también hay desigualdades en cuanto al abandono escolar. En 2019, la tasa de deserción fue de 2,3%, con una tasa mayor en las escuelas estatales, lo que se explica por la concentración de estudiantes vulnerables. El aprendizaje medido con pruebas estandarizadas registra bajos resultados en las escuelas estatales o municipales a las que asisten principalmente niños de familias socialmente desfavorecidas. Las diferencias de aprendizaje entre alumnos de entornos socioeconómicos altos y bajos en español y matemáticas pueden superar los 100 puntos (2008). Se estima que esto equivale a una diferencia de dos años de estudio entre alumnos de un mismo curso.

5.3 En Argentina: grandes disparidades espaciales

En Argentina, las dificultades para promover una mayor democratización de la educación no radican en el acceso, sino principalmente en la capacidad de retención de la educación secundaria y superior. Dado que el acceso a la educación primaria está prácticamente garantizado (en 2019, la tasa neta de matrícula en este nivel fue del 99,6%), las políticas públicas desde comienzos del siglo XXI se centraron principalmente en garantizar la educación secundaria. En la actualidad, la tasa neta de escolarización en educación secundaria básica (CINE2) es del 99,8% y del 88,1% en educación secundaria superior (CINE3), lo que supone un alto porcentaje de abandono en todo los niveles. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas hubo un crecimiento sostenido en la tasa de matrícula neta en el secundario superior, pasando del 74,7% en 1999 al 88,1% en 2019[5] . De hecho, existen grandes diferencias en el acceso a la educación media superior, que representa 12 puntos porcentuales (85% y 97% respectivamente), ya sea desde el punto de vista socioeconómico o entre las distintas jurisdicciones: mientras algunos territorios incorporaron al sistema escolar a más del 95% de los adolescentes y jóvenes, otros tienen tasas que oscilan entre el 67% y el 75% y, entre algunas provincias, existe una brecha de alrededor del 30%. Tanto las evaluaciones nacionales de la calidad educativa (que no han tenido continuidad en los distintos gobiernos argentinos) como las internacionales (PISA, entre otras) han encontrado resultados insatisfactorios debido, en parte, a las condiciones socioeconómicas de la población. El otro rasgo común, tanto en los análisis de los niveles de acceso y permanencia como de los informes de las distintas evaluaciones, es que las variables de comparación siempre se basan en el nivel socioeconómico, el tipo de gestión (pública/privada), el género y la jurisdicción. En general, el tema de la raza y la migración no aparece en la agenda.

5.4 En Francia: un empeoramiento inexorable de las desigualdades en las trayectorias y los logros educativos

En Francia, durante las últimas décadas, se ha hecho evidente que la evolución de las desigualdades en la educación y el proceso de democratización de la educación presentan dos caras completamente opuestas según si nos centramos en los indicadores de trayectoria y acceso a los distintos niveles educativos, o en los indicadores relativos al aprendizaje de los estudiantes (Broccolichi; Garcia, 2021; CNESCO, 2016). Desde hace más de 50 años, las

[5] Este crecimiento se debe en parte a la obligatoriedad de este nivel desde la Ley Nacional de Educación de 2006 y a las políticas de asignación de recursos a los sectores socioeconómicos más bajos para que puedan completar sus estudios.

reformas escolares favorecieron los cambios encaminados a unificar formalmente las trayectorias de los estudiantes, introduciendo la "escuela única" y luego la "universidad única", suprimiendo la mayoría de las etapas de orientación selectiva existentes durante la escolarización obligatoria, fomentando la continuación de los estudios más allá de la escuela media (y luego más allá del liceo), así como privando progresivamente a los responsables escolares de la facultad de imponer la repetición de curso. Como resultado, las disparidades en los itinerarios educativos de los alumnos se han reducido visiblemente, sobre todo hacia el final del secundario (Barhoumi; Caille, 2020; Caille, 2017). Por el contrario, y especialmente en los últimos veinte años, casi todas las evaluaciones nacionales e internacionales de los conocimientos y competencias de los estudiantes pusieron de manifiesto que las desigualdades en el aprendizaje entre alumnos de distintos orígenes sociales están aumentando. Por ejemplo, según las evaluaciones PISA, desde 2009 Francia se convirtió en uno de los dos o tres países de la OCDE en los que el rendimiento de los alumnos está más estrechamente vinculado al origen social. Sin embargo, un examen minucioso de las series de evaluaciones permite detectar el inicio de un incremento de la desigualdad en el rendimiento educativo a partir de la década de 1980. Los estudios que arrojan luz sobre este proceso se centran en varias características de las políticas escolares y sus repercusiones, en particular la segregación escolar (Ben Ayed, 2013), la inadecuación de la formación requerida por la creciente complejidad del trabajo (vinculada en particular a la inclusión escolar) y, más en general, la desestabilización y la perturbación causadas por un gran número de cambios insuficientemente preparados y regulados (Broccolichi, 2021).

6 Discriminación en la escuela: factores que amplifican la desigualdad

La constatación de la desaceleración de la democratización educativa en Francia llevó a explorar diversos factores que podrían explicarla, entre ellos la discriminación escolar. En Francia, la aplicación de la encuesta TEO (Trajectoires Et Origines, realizada por el INED y el INSEE) permitió analizar la escolarización de los alumnos en función de su origen migratorio. El uso de esta encuesta confirma que los itinerarios educativos más desfavorables son los de los descendientes de inmigrantes subsaharianos, turcos o norteafricanos, lo que sugiere una mayor exposición a procesos discriminatorios durante su escolarización. No obstante, cabe señalar que el diseño de modelos estadísticos combinados que tienen en cuenta variables de origen migratorio, así como otras propiedades como la renta y la cualificación de los padres, muestran que la discriminación en la escuela amplifica los ya de por sí robustos mecanismos de desigualdad (Brinbaum; Primon 2014; Ichou, 2016). Los

estudiantes más discriminados son los de familias con ingresos y capital cultural modestos. Este trabajo debería vincularse con investigaciones más cualitativas que indiquen otros mecanismos discriminatorios, en particular en la búsqueda de pasantías o en el proceso de orientación escolar (Dhume, 2011). Por último, en el caso de Francia, las investigaciones sobre la segregación espacial han establecido que ésta juega un papel importante en términos de deterioro de las condiciones de escolarización y aprendizaje (Son Ly; Riegert, 2016). Los alumnos de origen inmigrante son los más expuestos a estos procesos desfavorables debido al lugar de residencia (Broccolichi; Ben Ayed; Trancart, 2010). El origen, y más específicamente el "lugar de origen", es también en el caso de Argentina un factor relevante para explicar las trayectorias educativas de los estudiantes, principalmente en lo que respecta a la situación de los inmigrantes provenientes de países vecinos y de determinadas provincias del país (en particular las de la región noroeste, cercanas a Paraguay y Bolivia) en comparación con ciertos países y provincias limítrofes (Beech; Princz, 2012; Di Leo; González, 2019).

En el caso de Brasil, nuevas encuestas han explorado las asociaciones entre las variables de ingreso, raza/color[6] y género de los alumnos y las desigualdades en oportunidades y desempeño educativos. Junto con los resultados consolidados sobre las desigualdades educativas, estos estudios confirman el peso del origen social familiar en las diferencias de acceso a las escuelas públicas más prestigiosas, en el curso de la escolarización y en las condiciones de aprendizaje. Cabe señalar que ya existen investigaciones a gran escala destinadas a comprender mejor las relaciones entre los indicadores de desigualdades de clase y educativas y las relativas al color de piel o al género (FIPE, 2012). Por otra parte, varios estudios cualitativos sobre la discriminación en la escuela por motivos de color, discapacidad o religión de los estudiantes muestran la persistencia de múltiples mecanismos cotidianos de discriminación en las prácticas escolares en el aula (Candau, 2012; Gomes, 2017).

Estudios similares realizados en Chile demostraron la relación entre las condiciones de aprendizaje, el nivel socioeconómico de las familias, el tipo de dependencia administrativa (pública o privada) de las escuelas y las prácticas discriminatorias (Belleï; García-Huidobro, 2016; Cox, 2012). Estas investigaciones demostraron que los niveles más bajos de aprendizaje están asociados a los alumnos de familias con bajos ingresos que asisten a escuelas estatales o municipales. Las escuelas públicas subvencionadas, por su parte, obtienen mejores

[6] En Brasil, como ya se ha mencionado, el debate sobre el racismo está fuertemente vinculado a los 400 años de esclavitud de los negros africanos. Existe un largo debate sociológico y político sobre las palabras que hacen referencia a la discriminación, debate que también incluye el uso de la expresión raza/color (que las estadísticas oficiales utilizan para la autodeclaración de los ciudadanos para la recopilación de datos para el censo demográfico). Este debate va más allá del ámbito de este artículo, por lo que en las referencias a Brasil en este texto, utilizaremos en su lugar el término raza/color.

resultados, pero a costa de prácticas discriminatorias y de una selección de alumnos basada en el mérito educativo, los ingresos familiares o las creencias y valores acordes con el proyecto educativo y la cultura del establecimiento. En estas escuelas chilenas, los estudiantes de origen mapuche (indígena) o inmigrante, o de zonas rurales o urbanas pobres, tienden a ser discriminados por carecer de recursos económicos, por un bajo historial educativo previo o por no adherir a las creencias y distinciones simbólicas que la escuela valora. Las políticas públicas y los movimientos sociales también han puesto de relieve otras formas de discriminación que afectan, por ejemplo, al acceso a la escuela y a la educación de los pueblos indígenas, la población inmigrante reciente o los estudiantes que son descalificados por diferencias de género, origen social, necesidades especiales u orientación sexual, entre otras. Gradualmente, durante la década de 1990 se formularon políticas antidiscriminatorias o inclusivas y, en 2005, se promulgó la Ley N° 20.845 de inclusión escolar, que regula la admisión de alumnos, prohibiendo cualquier tipo de selección y discriminación.

7 La discriminación en la escuela y la relación entre la escuela y la sociedad

En los cuatro países considerados, la discriminación en las escuelas pone en tela de juicio los modelos democráticos y las formas de contratos filosóficos y morales en los que se sustentan sus concepciones de democracia y ciudadanía política a través de la escuela. En el caso de Francia, la discriminación escolar de carácter étnico-racial pone en tela de juicio el ideal republicano y su concepción de ciudadanía francesa universal, que prohíbe toda forma de particularismo en el seno de las instituciones francesas. La reclasificación de las políticas de integración como políticas antidiscriminatorias en la década de 2000, que marcó un cierto voluntarismo por parte del Estado, no ha supuesto, sin embargo, un cambio en el marco político de referencia que vaya hasta el reconocimiento oficial de las minorías étnicas y culturales ni una lucha efectiva contra la discriminación escolar[7].

7.1 La tensión entre la neutralidad republicana y la lucha contra la discriminación en Francia

Las políticas antidiscriminatorias, por su parte, vinieron a reforzar la exigencia de igualdad desde la perspectiva de la no diferenciación de los ciudadanos en referencia al modelo filosófico de la República Francesa (Streiff-Feinart, 2009). No obstante, cabe señalar

[7] En el mismo número, véase el artículo de Choukri Ben Ayed "Las discriminaciones escolares en Francia como problema público: una construcción tardía para una aplicación vacilante".

que los recientes debates sobre la colonización, el reconocimiento por parte de Francia del hecho colonial y su tímida inclusión en los planes de estudios, marcan un cambio importante con respecto a cierta ceguera histórica que prevalecía hasta ahora (Falaize *et al.*, 2009). Sin embargo, no se trata de políticas de arrepentimiento, sino de formas de pedagogía de desvío destinadas a fortalecer la adhesión de los estudiantes a los valores republicanos a través de una consideración más pluralista de la historia francesa (Bertossi, 2009). En el caso de Francia, a diferencia de Brasil, Argentina y Chile, la puesta en relieve de los procesos discriminatorios en las escuelas no se tradujo hasta ahora en un cambio significativo de las políticas educativas ni en una reforma constitucional, sino más bien en iniciativas de sensibiliación entre el personal escolar. Aun así, dio lugar a debates sobre las condiciones de selección en determinados segmentos del sistema educativo, en particular las grandes escuelas (Allouch, 2003; Edel, 2015a, 2015b). También abrió debates sobre los planes de estudios en relación con la enseñanza religiosa en la escuela o a la igualdad y los estereotipos de género[8]. Esta última iniciativa, durante la década de 2000, provocó reacciones políticas muy fuertes, ya que algunos políticos la consideraron un vector de propagación de la "ideología de género" en las escuelas. La construcción del problema social de la discriminación y la segregación escolar en Francia, en particular tras los atentados de 2015, también se tradujo en la implementación de una política de diversidad social en las escuelas por iniciativa del gobierno socialista (Ben Ayed, 2015). Sin embargo, esta iniciativa política no vinculante y puesta en marcha por los agentes locales, tuvo un alcance limitado y fue puesta en tela de juicio durante el cambio de signo político del gobierno en 2017 (Ben Ayed, 2020b).

En cuanto a la lucha contra la discriminación en las escuelas en un plano más general, los investigadores franceses coinciden en que existe una "falta de políticas públicas" (Duhme, 2010; Lorcerie, 2003), aunque la cuestión de la diversidad cultural en las escuelas está ganando importancia (Lorcerie, 2021).

7.2 Cuando la discriminación en la educación socava el mito de la democratización racial en Brasil

En Brasil, la cuestión racial se remonta a la constitución de la sociedad brasileña como colonia portuguesa en el siglo XVI y a sus 400 años de esclavitud. En este contexto, la cuestión de la discriminación racial estuvo contenida durante mucho tiempo dentro de los límites del mito de la democracia racial y la categoría de clase social, límites que se expresaron

[8] En el mismo número, véase el artículo de Pedro Teixeira y Benoît Falaize: "Questões socialmente vivas/controversas (QSV): uma tentativa de comparação entre Brasil e França".

en la designación de Brasil como "sociedad multirracial de clases" (Guimarães, 2001; Pierson, 1942). Varios segmentos organizados de la sociedad civil, principalmente el "Movimiento Negro", encontraron expresión política en el proceso de redemocratización del país tras el fin de la dictadura (1985) y en la nueva Constitución de 1988, que tipificó el racismo como delito punible con prisión. La ampliación -tardía en el caso brasileño- del acceso al sistema educativo también contribuyó a que las escuelas lidien con un escenario de creciente diversidad estudiantil (especialmente a partir de la década de 1970), lo que derivó en estudios sobre la discriminación de los alumnos por motivos de raza/color, género, discapacidad y religión, que muestran la persistencia de múltiples mecanismos de discriminación que son cotidianos y habituales en las prácticas escolares. La mayoría de estos estudios utilizan datos sobre raza/color generados por los organismos oficiales responsables de las estadísticas nacionales y contribuyeron a poner de manifiesto las disparidades escolares entre los clasificados convencionalmente como blancos, negros, amarillos e indígenas en Brasil (Alves; Soares; Xavier, 2016; Veiga, 2017). El enfoque de la democracia en términos raciales encontró nueva resonancia en la década de 2000, también a través de investigaciones inspiradas en referencias al multiculturalismo en los Estados Unidos, el poscolonialismo y la interculturalidad. Estas investigaciones se centran en la cuestión de los derechos humanos y la diversidad cultural en términos de acceso a la educación, en reconocimiento del carácter multiétnico del pueblo brasileño.

7.3 Discriminación escolar y límites del modelo educativo neoliberal en Chile

En Chile, la discriminación pone en cuestión los límites del modelo neoliberal posburocrático y la regulación del mercado en el sistema educativo, tanto en las escuelas como en las universidades. La discriminación escolar está vinculada principalmente a los mecanismos de selección de las instituciones, que en su mayoría son privadas y reciben subvenciones públicas. La mayoría de los colegios públicos seleccionan a sus alumnos en base a méritos académicos previos, resultados en pruebas de selección, creencias religiosas de la familia e ingresos de los padres, entre otros mecanismos de distinción social y cultural (Contreras; Sepúlveda; Bustos, 2010; Santos; Elacqua, 2016). Recién a partir de 2015, y tras la presión social de los movimientos estudiantiles[9] y un importante debate público, se logró

[9] En el mismo número, véase el artículo de Sergio Martinic, Pedro Pinheiro Teixeira y Naira Muylaert: "Quando os movimentos sociais e a sociedade civil influenciam a política educacional: um ponto cego na sociologia da educação".

aprobar una ley de inclusión escolar (Nº 20.845) que prohíbe cualquier tipo de discriminación en la selección de alumnos para todas las instituciones privadas que reciben subvención pública (54% de la matrícula escolar en 2018)[10] . A pesar de esta discusión y cambio, otras formas de discriminación (nivel de ingreso económico, creencias religiosas, necesidades especiales, identidad de género, entre otras) persisten en las culturas escolares, tanto en la selección como en el proceso de formación de los estudiantes.

7.4 La discriminación escolar y el cuestionamiento de la misión de integración y homogeneización social de la escuela argentina

En Argentina, la cuestión de la discriminación en la educación pone en tela de juicio la misión de integración y homogeneización social (principalmente en términos migratorios) que persiguió el Estado argentino desde finales del siglo XIX. El sistema educativo jugó un papel decisivo en ello, y sus características aún persisten como proceso de sedimentación institucional. En la actualidad, la discriminación por lugar o país de origen, atravesada por sus características fenotípicas (Chávez Molina; Molina Derteano, 2018), es, junto con la discriminación sexo-genérica, uno de los aspectos más importantes e invisibilizados de la discriminación en el sistema educativo, pero que tiene importantes repercusiones en la sociedad argentina. Estas repercusiones contribuyen a repensar la organización político-administrativa de las políticas educativas surgidas durante la dictadura militar de 1976-1983 (como la transferencia de la responsabilidad de las escuelas primarias a las provincias, la reintroducción de los exámenes de ingreso en el nivel secundario y el desfinanciamiento de la red educativa pública, entre otras). Un trabajo emblemático de este período es *La discriminación educativa en Argentina*, de Cecilia Braslavsky (2019). La autora identifica el funcionamiento de un sistema educativo "segmentado" que se logra cuando existen pocas o nulas oportunidades de transitar de un circuito educativo a otro. Esta es la razón por la cual la selectividad social de la población escolar es tan alta. Tanto la clase social, como la raza/etnia y el género intervienen en esta segmentación.

La discriminación caracterizada como racial suele estar ausente de las investigaciones nacionales. Sin embargo, esto no se debe a una prohibición de la codificación del origen racial, como en el caso francés, sino a un proceso de invisibilización producido por una larga narrativa nacional de blancura y europeidad del pueblo argentino y el discurso de la "desaparición" de lo afroargentino, que estableció un mito del origen de la nación cuyos

[10] Véase el artículo de Sergio Martinic y Marco Villalta en este mismo número: "¿Es soluble la lucha contra la desigualdad y la discriminación en el cuasimercado? El caso de Chile".

efectos aún persisten (Geler, 2010). En las últimas décadas, la mayoría de los trabajos sobre discriminación en educación cruzan la desigualdad económica y el capital cultural con, por un lado, la condición de migrante (interno y de países limítrofes), aunque esta discriminación involucra la identificación del otro a partir de características fenotípicas generalmente poco analizadas (Chávez Molina; Molina Derteano, 2018). Por otro lado, los debates sobre las desigualdades relacionadas con el sexo, el género, las identidades de género y las orientaciones sexuales dieron lugar a un conjunto de políticas públicas. La más conocida es la Ley de Educación Sexual Integral de 2006.

En Argentina, el debate sobre la discriminación educativa involucra al menos tres grandes aspectos: en primer lugar, el riesgo de que la federalización de la educación genere grandes desigualdades entre los subsistemas jurisdiccionales (aspecto que se intentó compensar en parte con la Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075 de 2006, estableciendo una base del 6% del producto bruto interno (PBI) destinado a la educación, una asignación de recursos para los pueblos indígenas argentinos y la creación de una paritaria nacional salarial para todos los docentes -hasta entonces regidos por las jurisdicciones-). En segundo lugar, las desigualdades educativas basadas en condiciones socioeconómicas que han dado lugar parcialmente (debido a las desventajas económicas del país) a políticas compensatorias como plan Conectar Igualdad, las Becas Progresar, entre otros. En tercer lugar, el reconocimiento de una diversidad, hasta ahora invisibilizada, en el debate educativo, que se cristalizó en políticas que implican una dimensión compensatoria tanto material como pedagógica, como es el caso de la Ley de Educación Sexual Integral o la creación de la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, una de las preocupaciones es que el surgimiento de circuitos diferenciados como política compensatoria genere trayectorias desiguales. Llevado a un extremo, al dejar de ser pensados como parte del común se corre el riesgo de generar un proceso de guetización entre los estudiantes; es entre esta díada de compensación/guetización e integración/asimilación que se inscriben las dinámicas de las instituciones educativas para vincularse con quienes los consideran otros (García Palacios; Hecht; Enriz, 2015).

8 Conclusión

El artículo puso de relieve el carácter heurístico de un análisis comparativo entre cuatro países sobre la delicada cuestión de la discriminación educativa. En primer lugar, el análisis demostró que el problema social de la discriminación en la educación surgió tarde. Este estado de cosas no puede explicarse ni por la indiferenciación entre desigualdad y

discriminación, ni enteramente por las características culturales, históricas y políticas de los países en cuestión. Los puntos de convergencia identificados se refieren más bien a lo que hemos descrito como "la pérdida de impulso en la democratización de la educación". Esto es paradójico en más de un sentido. Por definición, la desaceleración de la democratización escolar se refiere a la consecución (variable) de objetivos mínimos en términos de masificación de la educación, pero también a la insuficiencia de las medidas adoptadas para promover una democratización real en un contexto de aumento de las aspiraciones de las familias a períodos más largos de educación. Así, en los cuatro países estudiados, es la universalización del acceso a la enseñanza primaria lo que ha hecho más visibles las desigualdades en la escolarización posterior, o en la escolarización obligatoria.

En Brasil, el acceso universal a la enseñanza primaria no garantiza que todos los estudiantes concluyan sus estudios, fenómeno que se agrava en la enseñanza secundaria y superior. En Chile, a pesar de la reciente adopción de una ley sobre la enseñanza obligatoria hasta los 12 años, su aplicación no ha permitido reducir las desigualdades de aprendizaje entre los grupos sociales. En Argentina, el acceso universal a la escuela primaria no ha resuelto las tasas masivas de abandono en la enseñanza secundaria y superior. En Francia, de manera similar a Chile, la masificación de la educación a través de una escuela y un collège "únicos" no resultó en una reducción de las desigualdades en el aprendizaje y las trayectorias educativas, situación que se agravó considerablemente en las últimas décadas. Estas observaciones convergentes proporcionan un terreno fértil para el surgimiento de la discriminación escolar como problema social por dos razones combinadas.

La primera razón es la pérdida de influencia de las teorías unificadoras para interpretar las desigualdades en la escolarización que surgieron en los años sesenta y setenta. Estas teorías, lejos de estar invalidadas, se revelan insuficientes para explicar el estancamiento masivo de la democratización escolar. La segunda razón se refiere al fracaso de las reformas educativas que marcaron los siglos XIX, XX y XXI en los distintos países estudiados. Esto sugiere un efecto umbral, un techo de cristal en la democratización de la educación, que no puede explicarse por las variables pedagógicas e institucionales habituales: deficiencias en la formación del profesorado, insuficiencia de la educación prioritaria en Francia, estructura del federalismo educativo en Brasil, cuasi-mercado en Chile y fragmentación creciente del sistema educativo en Argentina.

Estos factores estructurales contribuyen a la vulnerabilidad de determinados estudiantes. En el caso de Francia, se trata de quienes tienen ascendencia subsahariana, norteafricana o turca. En Brasil, esto afecta principalmente a estudiantes clasificados como

negros, morenos, amarillos o indígenas. En Chile, se trata principalmente de indígenas mapuches. En Argentina, estos también incluyen estudiantes procedentes de poblaciones migrantes o indígenas. Estos resultados sugieren una compleja combinación de políticas educativas disfuncionales y factores económicos y sociales que pesan sobre ciertos estudiantes, sobre determinados por relaciones de alteridad cultural. Es en este contexto en el que se puede movilizar el concepto de discriminación escolar, en la medida en que las interpretaciones marxistas o neomarxistas sólo pueden dar cuenta parcialmente de estas realidades, que no son nuevas, pero que encontraron una mayor visibilidad a través de reivindicaciones más fuertes en favor de la igualdad educativa y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Estos hallazgos dieron lugar a diferentes recepciones según el país. Sin embargo, el punto de convergencia es la importancia de las controversias científicas a la hora de construir categorías de estudiantes expuestos a la discriminación, dado el riesgo de que la categoría "raza" se rehabilite dentro de las ciencias sociales y humanas. Aunque las categorías raciales siguen estando prohibidas en Francia, la reciente introducción de variables sobre el origen migratorio en los sistemas de información estadística demuestra que su poder explicativo nunca es independiente de las de origen de clase. En Brasil, la introducción de referencias etnorraciales, vinculadas a la historia de la esclavitud, dio lugar a la construcción de complejas variables de color de piel/raza asociadas a criterios fenotípicos y de descendencia. Sin embargo, el poder explicativo de estas variables es indisociable del de la pobreza y de consideraciones espaciales (zonas rurales pobres y aisladas, favelas en contextos más urbanizados). En Chile, la codificación de la pertenencia a una etnia o a pueblos originarios es un fenómeno político y administrativo que encuentra su origen fuera de la escuela y cuyo resultado educativo es la adopción de medidas para promover la inclusión social y la interculturalidad. Argentina ocupa un lugar intermedio entre Francia y Brasil. Aunque las categorías etnorraciales no están prohibidas en Argentina, rara vez se utilizan.

Referências

ALLOUCH, A. *L'ouverture sociale comme configuration*: pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite: une comparaison France-Angleterre. 2013. Thèse (Sociologie) – IEP, Paris, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49-81, 2016.

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". *Educar em Revista*, n. 39, p. 279-292, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018

ARGENTINA. *Ley n° 26.075*. Ley de Financiamiento Educativo. Buenos Aires, 9 enero 2006. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm. Accedido en: 5 fev. 2024.

ARGENTINA. *Ley n° 26.150*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, 23 oct. 2006. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm. Accedido en: 5 fev. 2024.

AZÉMA, A.; MATHIOT, P. *Mission territoires et réussite*. Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale, nov. 2019.

BAEZ, J. Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Punto Género,* n. 7, p. 69-90, mayo 2017. Disponible en: https://clio.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/46265/48267. Accedido en: 5 fev. 2024.

BARHOUMI M.; CAILLE J-P. Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés. *Éducation & Formations*, n. 101, p. 323-358, 2020.

BEECH, J. Y PRINCZ, P. Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, v. 6, n. 1, p. 53-71, 2012. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4266806. Accedido en: 5 fev. 2024.

BELLEI, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, v. 21, n. 1, p. 13-42, 2012.

BELLEI, C.; GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. *Desigualdad educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, 2003. Disponible en:

BEN AYED, C. L'école et les ségrégations urbaines et scolaires 1986-2013, *Diversité*, n. 174, p. 88-174, 2013.

BEN AYED, C. *La mixité sociale à l'école*: tensions, enjeux, perspectives. [*S.l.*]: Armand Colin, 2015.

BEN AYED, C. L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité. *Revue française d'Administration Publique*, v. 2, n. 162, p. 369-383, 2017.

BEN AYED, C. La discrimination à l'école: déni scientifique ou problème de méthodes? *Diversité*, hors-série, n.17, 2020a.

BEN AYED, C. Le ministère et les quartiers: l'introuvable politique de mixité à l'école. *Diversité,* n. 199, p. 34-42, 2020b.

BERTOSSI, C. La République "modèle" et ses discours modélisants: l'intégration performative à la française. *Migrations Société,* n. 122, p. 39-76, 2009.

BLANCO, R.; AGUERRONDO, I.; CALVO, G. Eficacia escolar y factores asociados. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación,* v. D, 2008. DOI: https://doi.org/ISBN: 978-956-8302-97-9

BRASLAVSKY, C. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO Grupo Editor Latinoamericano, 2019.

BRINBAUM Y.; PRIMON J. L. Une école discriminante. *Plein Droit,* n. 103, déc. 2014.

BROCCOLICHI, S.; GARCIA, S. Alourdissement du travail des enseignants et processus de tri des élèves, *Sociétés contemporaines*, n. 122, 2021.

BROCCOLICHI, S. Les inégalités scolaires en France: éléments de cadrage et pistes de réflexion. *In:* BEN AYED C. *Grande pauvreté, inégalités sociales et école*: sortir de la fatalité. [*S.l.*]: Berger-Levrault, 2021.

BROCCOLICHI, S.; BEN AYED, C.; TRANCART D. (dir.). *École: les pièges de la concurrence:* comprendre le déclin de l'école française. Paris: La Découverte, 2010.

CAILLE, J-P. Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). *Éducation & Formations*, n. 95, p. 5-41, 2017.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In:* CANDAU, V. M. (ed.). *Didática crítica intercultural*: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 19-54.

CHÁVEZ MOLINA, E.; MOLINA DERTEANO, P. La discriminación como una forma dinámica de desigualdad: el caso de preadolescentes y adolescentes en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires. *Estudios Sociológicos*, v. 36, n. 108, p. 479-506, 2018. DOI: https://doi.org/10.24201/es.2018v36n108.1575

CNESCO. *Inégalités sociales et migratoires*: comment l'école amplifie-t-elle les inégalités? Paris: CNESCO, 2016.

CONTRERAS, D.; SEPÚLVEDA, P.; BUSTOS, S. When schools are the ones that choose: the effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, v. 91, n. 5, p.1349-1368, 2010. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x

COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Politica*, v. 21, n. 1, p. 13-42, 2012.

CURY, C. R. J.Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400012

DEMEUSE M.; FRANDJI D.; GREGER, D.; ROCHEX J.Y. (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe:* conceptions, mises en œuvre, débats. [*S.l.*]: INRP, 2008.

DHUME F. *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages:* une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires. 2011. Thèse (Doctorat) – l'Université de Provence, Aix-Marseille I, Marseille, 2011.

DHUME, F. L'école face à la discrimination ethnoracial: les logiques d'un inaction publique, *Migrants Société*, n. 5, 2010.

DI LEO, P.; GONZÁLEZ, M. Biographical narratives of immigrants: construction and intergenerational transmission of school experiences. *Educação e Pesquisa*, n. 45, e203928, oct. 2019. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945203928

DUSSEL, I. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *In:* TEDESCO, J. C. (comp.). *¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144318. Accedido en: 5 fev. 2024.

EDEL, F. La classe préparatoire intégrée de l'ÉNA mise au défi de compenser les inégalités des chances devant le concours externe. *Revue française d'Administration Publique*, v. 1, n. 153, p. 141-163, 2015a.

EDEL, F. Le chaos des interprétations du principe d'égalité ou de non-discrimination. *Droits*, v. 1, n. 61, p. 117-142, 2015b.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 41, ago. 2020.

FALAIZE B., ABSALON, O.; HÉRAVO N.; MÉRIAUX P. *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. *[S.l.]:* INRP, 2009.

FONTAINE, A.; URZÚA, S. *Selección, diversidad y libertad de enseñanza.* Santiago: CLAPES, 2014. (Documentos de Trabajo, 10).

FRASER, N. Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du Mauss*, v. 1, n. 23, p. 152-164, 2004.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (FIPE). *Relatório do Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar:* Relatório Analítico Final. São Paulo: MEC, 2009.

GARCÍA PALACIOS, M.; HECHT, A.; ENRIZ, N. Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *In: Educación, Lenguaje y Sociedad,* v. 12, n. 12, p. 1-25, dic. 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204

GELER, L. *Andares negros, caminos blancos:* afroporteños, Estado y nación argentina a fines del siglo XIX. Rosario: Prohistoria, 2010.

GODOY, F.; SALAZAR, F.; TREVIÑO, E. Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales. *Informes para la Política Educativa.* Centro de Políticas Comparadas de Educación: Universidad Diego Portales, n. 1, mayo 2014. Disponible en: http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE1.pdf. Accedido en: 5 fev. 2024.

GOMES, N. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 609-627, 2019.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos Cebrap*, n. 61, p. 147-162, 2001.

HONNET, A. La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du Mauss*, v. 1, n. 23, 2004.

ICHOU M. Le destin scolaire des enfants d'immigrés: culture d'origine ou origines ociale? *Métropolitiques*, 21 oct. 2016. Disponible en: http://www.metropolitiques.eu/Le-destin-scolaire-des-enfants-d.html. Accedido en: 5 fev. 2024.

KESSLER, G. *Controversias sobre la desigualdad*: Argentina 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

LORCERIE, F. La non-lutte contre les discriminations à l'école française. *Hommes & Migrations*, v. 146, p. 6-16, 2003.

LORCERIE, F. (dir). *Éducation et diversité:* les fondamentaux de l'action. Rennes: PUR, 2021.

MARTINIC, S.; ELACQUA, G. *Fin de ciclo?* Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: UNESCO-OREALC-PUC, 2010. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190544/PDF/190544spa.pdf.multi. Accedido en: 5 fev. 2024.

PETITAT, A. *Production de l'école:* production de la société. [*S.l.*]: Droz, 1999.

PIERSON, D. *Brancos e pretos na Bahia* (estudo de contacto racial). São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez/fev. [1998-99] 2012.

SANTOS, H.; ELACQUA, G. Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Cepal Review*, n. 119, p. 133-148, 2016. DOI: https://doi.org/10.18356/bd46ae92-es

SAURA, G.; MATELUNA, H. Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educar em Revista*, v. 36, p. 1-19, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918

STREIFF-FEINAR, T. J. Le «modèle républicain» et ses Autres: construction et évolution des catégories de l'altérité en France. *Migrants Société*, v. 2, n. 122, p. 215-236, 2009.

TEDESCO, J.C. (comp.). *¿Cómo superar la fragmentación y la desigualdad del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144318. Accedido en: 5 fev. 2024.

THIERRY, L. S.; RIEGERT, A. *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter-et intra-établissement dans les collèges et lycées français*. Paris: Cnesco, 2016.

VEIGA, C. G. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. *História da Educação*, v. 21, n. 53, p. 158-181, 2017.

Submetido em: 26/02/2025