



Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Instituto de Sociología  
Magíster en Sociología

**El efecto diferencial de la raza en los desempeños académicos  
estandarizados de estudiantes brasileños en escuelas públicas**

por

CAROLINA MERCALDI OLIVEIRA

Tesis presentada al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile,  
para optar al grado de magíster en Sociología

Profesor Guía

Andrea Canales

Comisión examinadora

Andrea Canales, Claudia Giacoman, Luis Maldonado

Septiembre de 2019

## **Dedicatoria**

Dedico mi tesis a mi familia en especial a mi padre y a mi madre.

## **Tabla de Contenidos**

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| Resumen.....                    | 4  |
| <b>Capítulo 1</b>               |    |
| Introducción.....               | 5  |
| Problema de Investigación.....  | 5  |
| Preguntas de Investigación..... | 6  |
| Objetivos.....                  | 7  |
| <b>Capítulo 2</b>               |    |
| Marco Teórico.....              | 8  |
| Hipótesis.....                  | 35 |
| <b>Capítulo 3</b>               |    |
| Método.....                     | 36 |
| Resultados descriptivos.....    | 44 |
| <b>Capítulo 4</b>               |    |
| Discusión.....                  | 53 |
| Conclusiones.....               | 55 |
| Tablas.....                     | 66 |
| Bibliografía.....               | 75 |

## Resumen

Como parte de la investigación, se hace un exhaustivo análisis de las desigualdades que hoy se presentan en el desempeño cognitivo académico en matemática a partir de la composición racial de las escuelas públicas y los recursos escolares disponibles.

La desigualdad socioeconómica es un factor consolidado en la literatura de la educación, en particular cuando mide la brecha racial en materias de desempeño académico. Para efectos de este estudio, diversos factores han sido incluidos para comprender la persistencia de la brecha racial en educación cuándo ésta se asocia a la composición escolar.

Como herramienta para este análisis, se utilizan los modelos de tipo multinivel, que permiten extraer de la composición de las escuelas, y sus cursos, el comportamiento en materias de desempeño académico de los alumnos cuando hay mayor o menor asistencia de alumnos negros o blancos. Por otro lado, se medirán los efectos de la disponibilidad de recursos escolares [infraestructura, seguridad, espacio físico], en la conservación y/o reproducción de la inequidad social en la escolarización. El desempeño académico analizado desde la composición racial de las escuelas en Brasil podría desprender una nueva teoría que explique la relación entre grupos raciales distintos en su escolarización y cómo ésta influye en el desempeño obtenido cuando cada uno de estos grupos es predominante en una misma institución escolar. Esta investigación es tributaria de la literatura brasileña y de la teoría de la “oppositional culture” de Ogbu, analizada desde la perspectiva de la composición racial escolar y discute la calidad de la educación pública y su relación con la equidad a partir de datos del Saeb 2011, en escuelas públicas brasileñas.

## **Capítulo 1**

### **1. Introducción**

Este estudio trata de comprender, desde la perspectiva del desempeño académico, específicamente en el área de matemática de los alumnos en las escuelas públicas de Brasil, cómo se comportan las variables de nivel individual y agregadas de aspectos escolares de acuerdo con la composición escolar de tipo racial y del nivel socioeconómico.

Desde la perspectiva de la teoría de la “oppositional culture” de Ogbu, que será presentada en el ítem de Marco Teórico, este estudio trata de identificar la incidencia de la composición racial escolar como forma de aceptar o rechazar la explicación de esta teoría. También esta investigación busca complementar por medio de esta teoría internacional, aún no abordada en el caso brasileño, nuevos análisis que podrían justificar la persistencia de la brecha racial en la educación más allá de la variable socioeconómica.

Con este objetivo, en su primera parte se expone el problema de investigación a resolver, sus objetivos y respectivas hipótesis. En segundo lugar, se presenta el marco teórico que rige este documento y que enmarca la discusión respecto a la problemática indicada en el capítulo uno. Después de estudiados los datos censales del desempeño académico en la educación pública brasileña, en base a metodología estadística de modelos de tipo multinivel, se presenta la discusión y conclusiones, que incluye los desafíos actuales en la identificación de factores influyentes en la brecha escolar racial.

### **2. Problema de Investigación**

Cuando una cultura es débil y la otra es fuerte, una se hace dominante y la otra dominada. Sin embargo, cuando dos culturas son sólidas e identificables, ninguna se

sobrepone, sino que conviven y se enriquecen. La inclusión de programas y proyectos académicos que tratan de crear una relación menos discriminatoria en el ámbito escolar, con el ímpetu de propiciar la equidad y promover mejor calidad en educación a los distintos grupos que la componen, es parte de una discusión pedagógica muy amplia.

En esta investigación se intentará probar que los factores escolares también cumplen un rol de reproductor de la brecha racial dentro de las escuelas. Según algunos estudios, son los factores no escolares los principales agentes de esta brecha ya que son los que permean la sociedad y la desigualdad estructural que se refleja de forma directa en el diseño del sistema educacional y en la desigualdad de desempeño académico de escuelas y estudiantes. Dentro de ellos, están los factores socioeconómicos y el capital cultural familiar heredado, pero es bueno preguntarse ¿Qué pasa dentro de la escuela? ¿cuáles son los factores escolares que impactan en las brechas raciales de desempeño? Parte de esta investigación hace referencia a la búsqueda de la influencia de factores dentro de la escuela que permiten la reproducción de diferencias y que podría estar directamente relacionada con brechas raciales que pueden verse acrecentadas por el ambiente en términos de infraestructura, hacinamiento, instalaciones deficientes, alimentación escolar no equilibrada, ambiente socio-escolar poco óptimo entre otras, e impactar en el desempeño escolar de matemáticas en escuelas públicas.

### **3. Preguntas de Investigación**

La pregunta principal de esta investigación es:

¿En qué medida la brecha racial se relaciona con factores escolares en el desempeño de matemáticas en escuelas públicas?

### **Pregunta Secundaria 1:**

¿En qué medida la brecha de desempeño académico en matemática entre negros y blancos en Brasil se relaciona con los recursos escolares<sup>1</sup>?

### **Pregunta Secundaria 2:**

¿En qué medida la brecha de desempeño académico en matemática entre negros y blancos en Brasil se relaciona con la composición racial escolar?

## **4. Objetivos**

### **Objetivo Principal**

Analizar cómo los factores del ámbito escolar inciden en la brecha de desempeño académico entre negros y blancos para confirmar si estos inciden en el desempeño escolar de matemática.

### **Objetivos Secundarios**

Analizar la incidencia de la composición racial escolar en el desempeño académico de los alumnos de escuelas públicas en prueba de matemática.

Analizar la incidencia de los recursos escolares en el desempeño académico de los alumnos de escuelas públicas en prueba de matemática.

Analizar la incidencia de la composición racial escolar en el desempeño académico en matemática de alumnos negros.

Analizar la incidencia de los recursos escolares en el desempeño académico en matemática de alumnos negros.

---

<sup>1</sup> \*se refiere a los recursos escolares (infraestructura, seguridad, espacio físico)

## **Capítulo 2**

### **1. Marco Teórico**

#### **1.1 Factores que afectan el desempeño académico**

##### **La cuestión racial**

Entre los académicos, particularmente a principios del siglo XX, la raza era concebida como una categoría biológica, por lo que se excluía de la discusión sociológica. Posteriormente, cuando el concepto biológico de raza fue expuesto como falso, algunos sociólogos alegaron que el problema racial simplemente no existía. Raza era entonces, determinada como una falsa conciencia, razón por la que se redujo todo tipo de diferencia racial a diferencias asociadas a la estructura social. En este sentido, ya no se hablaba más de razas, sino que las diferencias se explicaban por factores socioeconómicos. En los últimos tiempos la cuestión racial se ha integrado como un concepto al que se debe incluir y al que se debe definir el rol en la teoría sociológica.

En este sentido, tal como señala Epstein y Gists (2013), el concepto de raza fue tratado por los investigadores como una construcción social, en vez de explicar la raza como un conjunto de características que dividen a los seres humanos en distintos e inmutables grupos. Para los investigadores, lo que sí existe, no es raza, pero la idea de la raza como un conjunto de prácticas discursivas que se han utilizado por las sociedades como una forma de separar jerárquicamente a grupos organizados.

Los investigadores, además, afirman que la suplantación de la categorización de razas como un concepto biológico, por explicaciones de tipo cultural para justificar las diferencias, es al igual que las definiciones biológicas, una herramienta discursiva e



ideológica que confiere ventajas materiales a la categoría “racial” que está en la cumbre de la jerarquía.

Asimismo, es importante observar la dificultad que se encuentran gran parte de los investigadores cuando a parte las definiciones raciales, se deparan con la dificultad en la clasificación de las personas en razas. En Brasil, y a nivel internacional en general, cuando se desarrollan estudios de cuestiones raciales, la autodeclaración de raza podría generar diferencias en resultados si la propia interpretación de esta variable no conllevara premisas y definiciones anteriores asociadas a la sociedad y la manera como se perciben, las ventajas y/o desventajas de percibirse de una u otra manera. Los aspectos de autodeclaración podrían vincularse a la autopercepción del individuo y de aspectos sociales de interés en pertenecer a una raza. “La discriminación es la clasificación de otros sobre el individuo, y la discriminación es lo que influye en la inequidad étnico-racial, de forma que hay problemática en la autoidentificación por raza” (Telles, 2015, p.2).

Los colores de piel, y las categorías que representan, de acuerdo con lo establecido por el INEP<sup>2</sup>, son: blanco, pardo<sup>3</sup>, *preto*<sup>4</sup> (significa el color negro, en portugués). Los otros colores los cuales se autoidentifican las personas son: amarillo (que se refieren a personas de origen japonesa o china) e indígena.

---

<sup>2</sup> INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) es el principal instituto de investigación y evaluación del sistema de educación brasileña, directamente asociado al ministerio de la educación.

<sup>3</sup> Tal como anterior definición, se refiere a personas que presentan la piel en tono medio entre blanco y el negro, en general mezclas de blancos con negros.

<sup>4</sup> El uso de las categorías preto y pardo a lo largo de este estudio se dará acuerdo a lo establecido por INEP a partir del año 2003, cuando asocia estas categorías a una categoría mayor, a de Negro, que a pesar de no ser parte de la pregunta en el cuestionario de autoidentificación de color, asume las dos posibilidades de respuestas como una.

Un cambio evidenciado en estudios del siglo XXI, fue con relación a la identificación entre personas que se auto declaran negras, pues tal como observó Marteleto (2012), el número de personas que se declararon negras aumentó considerablemente en este periodo en comparación con años anteriores, de forma que se ve una relación mucho más cercana entre los “pretos” y los “pardos” en el desempeño escolar que con los blancos (dado que anteriormente la diferencia entre pardos y negros era igualmente muy distinta y los pardos se acercaban más a los blancos).

Telles (2015) afirma que hay ambigüedad en los censos demográficos de Brasil (tal como de diversos países de América Latina) ya que la autoidentificación por grupo de color (y raza) está influenciado por otras variables, especialmente por factores de grupos socioeconómicos, lo que podría influir en una correlación entre ambas variables. El aumento sustantivo en la declaración de pertenencia a un grupo racial es también reflejo de los aspectos de autoestima, identificación y reconocimiento cultural materializado por medio de la creciente importancia del movimiento negro en Brasil, por ejemplo, tal como su influencia en los diversos aspectos y paradigmas culturales.

Si por un lado el nivel socioeconómico es un relevante factor para explicar la brecha en el desempeño académico, principalmente porque se refiere a una factor individual del *background* familiar del alumno, que independiente de distintos aspectos escolares, sigue teniendo predominancia en explicar diferencias en el desempeño, por otro lado la cuestión racial complementa y explica en gran medida la brecha la cual es razón de estudios en la mayoría de los casos principalmente en países en los que las variables de NSE y raza están nítidamente relacionadas.

En el caso brasileño, en particular, la teoría coincide que la brecha racial está estrechamente relacionada con el nivel socioeconómico y finalmente la mantención de las desigualdades sociales y la inequidad están directamente explicadas por esa variable.

Se puede encontrar en diversas investigaciones la discusión del problema de la estratificación educacional (Ribeiro, 2011), como una cuestión de clases socioeconómicas, pero no de razas. Sin embargo, tal como lo señala Fernandes (2005) esta perspectiva neutraliza la discusión de la brecha racial y las discusiones por igualdad y equidad étnico-racial.

Al mismo tiempo, tratar de resolver el problema de desigualdad en educación teniendo como perspectiva la desigualdad socioeconómica del alumnado, significa solucionar solo la mitad del problema y normalizar la discusión racial, traspasando la “responsabilidad” del desempeño educacional a factores externos a las escuelas, como se concluyó en el Reporte de Coleman, como una reproducción estructurada de la sociedad al interior escolar y que la escuela no podría resolver.

La evidencia estadística comprueba que no son sólo factores socioeconómicos los que van a explicar el desempeño académico de los estudiantes y que hay poca discusión para tratar de comprender cómo la raza en el contexto escolar es tratada (abarcada y/o discriminada). Como lo afirma Barbosa (*in* Soares, 2005), la cuestión racial siempre fue dejada por debajo de la cuestión socioeconómica, y finalmente discusiones relacionadas a diferencias sociales, siempre se vinculaban a factores económicos y no a razas. La autora afirma que solo posteriormente, a finales del siglo XX, en Brasil, la cuestión racial entra en discusión principalmente en el ámbito de la educación, dado que la dificultad en adquisición de educación se presentaba como el principal obstáculo para la reducción en desigualdades raciales.

Por otro lado, en el ámbito internacional, retomando los aportes del estudio de Coleman en la sociología de la educación, si bien justificaba las diferencias en el desempeño académico directamente por razones de NSE de los alumnos, fue igualmente el primer estudio a describir diferencias en el rendimiento académico entre los niños en diversas etapas de la escolarización. Según el documento, las diferencias sustanciales en el rendimiento educativo entre negros y blancos no solo existían en todos los niveles de grado, sino que aumentaban con la edad del estudiante. (Coleman et al., 1966)

Para tratar de comprender el rol escolar en reproducir la discriminación desde una mirada de la afectación de factores escolares (especificados en distintas clasificaciones y grados de afectación) y de factores no-escolares, como lo son el NSE y la raza del alumno, es que este estudio aplica metodologías de exclusión de posibilidades, dejando finalmente a la teoría la discusión final.

Para comprender la brecha entre negros y blancos en Brasil y los aspectos que influyen en su mantención, es que se mezclan los análisis tanto de factores no-escolares como factores escolares. Como observan Freyer y Levitt (2002), escuelas con más recursos, en general, presentan diferencias positivas en el desempeño académico de sus alumnos. Asimismo, la composición racial de la escuela (como factor escolar) interfiere en los resultados académicos de los alumnos. Los factores escolares que van a incidir en el desempeño escolar son múltiples y cada cual conlleva un concepto distinto. En el siguiente apartado, se presentan algunos de estos factores y cómo podrían justificar la brecha racial en el desempeño académico, desde una mirada escolar.

### **La cuestión racial en Brasil**

En Brasil, hay distintas formas de definir, desde una perspectiva sociológica, los grupos étnico-raciales. (Guimarães, 2002)

Según Guimarães: “La raza es un concepto sociológico que está relacionado a discursos sobre los orígenes de una población, los cuales utilizan términos que remiten a la transmisión de trazos de fisionomía, calidades morales, intelectuales, etc., por la sangre.” (Guimarães, 2003, p.96)

Este estudio emplea el término “raza” como un concepto de la sociología, ya que no está demás aclarar que, si bien la raza, tal como define Guimarães (2003), no tiene comprobación en el ámbito de las ciencias biológicas, es un término presente en el ámbito de las ciencias sociales, como forma de clasificar e identificar grupos de personas de distintas características físicas, en este caso, por el tono de la piel y que finalmente también repercuten en diferencias culturales.

El factor racial remonta a los tiempos de la colonización de Brasil por portugueses y las prácticas comerciales. La historia mercantil brasileña, así como de otros países americanos, está relacionada con el tráfico de esclavos africanos. Con la abolición de la esclavitud, los negros esclavos pasaron a ser hombres libres de distintos colores de piel (dadas las distintas mezclas: blanco con negro, blanco con indio y negro con indio, entre otros) que entonces se empiezan a incorporar a la sociedad.

El término “color”, que refleja el color de piel de la persona, una identificación de fenotipo fue el término que desde los principios de los tiempos se estableció en Brasil como concepto nativo utilizado para las clasificaciones sociales por raza. Es muy común que, en lenguaje nativo, el concepto de color de las personas se utilice como “raza”. Esto debido a que cuando la sociedad brasileña empieza a buscar su identidad (como nación), aproximadamente en los años 1930, el término “raza” pasa a ser duramente rechazado, y el término “color” es el que gana espacio para identificar los distintos individuos que definen la iden-

tividad de la nación brasileña. Tal como menciona Guimarães: “El anti-racialismo es una de las ideologías fundadoras de la nación.” (Guimarães, 2003, p.100)

Posteriormente, manteniendo la interdicción del uso de “raza”, se pasa a defender el concepto de democracia racial, cuyo origen está en Paulo Freyre.

El término “democracia racial” se vincula a la relación de integración entre los distintos grupos de colores que componen el territorio brasileño. Para Freyre (*in* Guimarães, 2003), aun con una estructura política aristocrática, las relaciones raciales son democráticas. El uso de este concepto, tanto social como políticamente, significaba un ideal de convivencia igualitaria entre blancos y negros.

Posterior al uso frecuente de este término, algunos sociólogos brasileños pasaron a cuestionarlo, criticando la desmovilización que su uso generaba a grupos raciales no dominantes. La cultura africana fue poco a poco siendo introducida en la realidad de la nación, sin embargo, aún estaba condicionada a las fronteras de una cultura blanca dominante. Por otro lado, el *movimento negro*<sup>5</sup> nunca dejó de luchar contra el uso de este concepto. El grupo social de raza negra combatía la idea de democracia entre razas porque les interesaba reintroducir el concepto de raza sin estigmatizarlo.

Las personas negras, en Brasil, reivindicaban sus orígenes africanos, y buscaban afirmarse respaldados por una cultura propia, contrarios a una identidad única que de cierta manera opacaba su origen africano.

---

5 El movimiento negro es un movimiento de lucha de personas negras que buscan resolver las problemáticas sociales, principalmente temas asociados a prejuicios y discriminaciones raciales, que mantienen a esas personas al margen social, tanto laboralmente como en el ámbito de la educación, entre otros. Para el movimiento negro, el concepto de raza es una construcción social con poca o nula base biológica. La raza interfiere en el trato y en la clasificación de las personas, frente a ideas arraigadas en las sociedades. En ese sentido, el movimiento utiliza el concepto racial como elemento de movilización y reivindicaciones políticas.

Si bien el movimiento existe en Brasil desde finales del siglo XIX bajo distintos nombres, fue a mediados del siglo XX que ganó fuerza y solo a fines de los años 1980 es que pudo consolidarse como actor político a nivel nacional. (Domínguez, 2006)

Con la constitución brasileña de 1988 y la redemocratización del país, cambios sistemáticos fueron dándose con respecto a la posición social del negro.

El *movimento negro* en Brasil fue ganando fuerza a lo largo de los 90 de forma que pudo lograr, tras luchas y reivindicaciones, leyes que buscaban disminuir, o eliminar, la desigualdad socio-racial. Con ese fin, se desarrollaron políticas de acción afirmativa que apoyaban las minorías socio-raciales en la movilidad socioeconómica y en materias culturales y fue en virtud de eso que el gobierno pasó a elaborar y aprobar leyes de combate al racismo tanto en educación (básica, secundaria y superior), en materias culturales y artísticas, en la publicidad, en el campo laboral y en toda la estructura social donde la desigualdad socio-racial estaba inerte. En cada uno de esos campos, obviamente, la práctica era distinta de acuerdo con las demandas del grupo. En el caso escolar, por ejemplo, las políticas se asociaban al desarrollo de material didáctico inclusivo, que involucrara tanto cultura europea como cultura africana.

Con esa política de integración, la identidad racial fue ganando espacio y manifestándose entre las personas negras como un aspecto cultural relevante y con esto se fue afirmando una identidad original.

Es de cara a este contexto que las personas negras en Brasil pasan a cuestionar las actitudes de sus mismos pares, de aquellos individuos negros que no cultivaban la cultura originaria africana. El hecho de no actuar en conformidad con la cultura que representaba su origen era visto, desde la perspectiva de sus pares, actuar en conformidad con la cultura blanca. Guimarães comenta que: “Se empieza a hablar de antepasados, ancestrales, y los negros que no cultivaban su origen africano, serían enajenados (...), personas que no conocen su valor, que vivirían el mito de la democracia racial.” (Guimarães, 2003, p.103)

De acuerdo con Fernández (2005), existe un pasado histórico que influye en la ideología y en el actuar, en donde los conflictos de raza existen por la reproducción de una cultura arcaica de esclavitud. El autor no habla de conflictos actuales entre los grupos raciales por lo que no se trata de divergencia o competencia, sino de la transmisión de valores del pasado, perpetuados en el presente.

En Brasil, la cuestión racial y la educación son temas indisociables, ya que el contexto escolar es el primero espacio donde negros y blancos conviven y en dónde se observa los principales aspectos que se van a reflejar posteriormente en toda su edad adulta y su relación con la sociedad en general.

Barcelos (1993) afirma que la desigualdad racial al interior del proceso educacional es importante para explicar este proceso. Para el autor, son varias las razones dentro del sistema educacional que explican las diferencias en la progresión educacional por raza. “El rendimiento y el acceso a la escuela, el ritmo en la progresión escolar, el tipo de escuela, si pública o privada (...)” entre otros factores de la educación influyen directamente el desempeño académico. (Barcelos, 1993, p.17)

Tal como definieron Osorio y Soares (*in* Soares, 2005), las diferencias entre negros y blancos tienen múltiples causas y los efectos perduran en el tiempo y en toda su trayectoria académica y social. Un niño negro ya tiene como primer obstáculo la posibilidad de ingresar a una escuela por su bajo nivel socioeconómico y, una vez matriculado, es casi nula la probabilidad de que vaya a frecuentar una buena escuela.

Carvalho (2005) señala que la relación entre raza y educación está tan relacionada, que la clasificación racial en Brasil, que es fluida y variable, tiene la posibilidad de traspasar el aspecto físico (como el color de la piel), y pasa a vincularse directamente con desempeño escolar. La inequidad racial, en educación, mantiene el bajo perfil de la raza



negra en Brasil, reproduciendo, generación tras generación, las desigualdades socioeconómicas.

Soares y Alves (2003), analizando muestras del desempeño académico entre negros, pardos<sup>6</sup> y blancos, concluyeron que, controlando por nivel socioeconómico, igualmente hay diferencias en el desempeño escolar entre alumnos cuando son divididos en grupos raciales. En esta línea, los autores afirmaron que cuando hay mejoras en la calidad de educación, estas potencian las diferencias en el desempeño académico de negros y blancos. Según los autores, “pequeñas diferencias personales, cuando insertadas en contextos más favorables (es decir, escuelas con mejor infraestructura, calidad docente...) se acentuaban las diferencias en los resultados”. Para los autores, la única forma de atenuar las diferencias en el desempeño académico de negros y blancos es con la implementación de políticas educativas que posibiliten a la escuela “equilibrar” el impacto de las diferencias en el origen socioeconómico y étnico-racial de los estudiantes.

En Brasil, la educación básica y media pública poseen bajos recursos escolares y poseen escasos o ausentes aparatos tecnológicos y cuentan con poca o casi ninguna seguridad en comparación con las escuelas privadas. En este sentido, los alumnos que componen las escuelas con más bajos recursos son los alumnos que parten en desventaja antes de ingresar al sistema educacional, porque no traen consigo el *background* familiar

---

<sup>6</sup> Pardo, de acuerdo con el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) significa mezcla de color. Se dice de una persona que proviene de la mezcla racial, independiente de los orígenes que componen la mezcla. Pardos son personas descendientes de individuos blancos con negros, pero también de blancos con indígenas y/o negros con indígenas.

que les permite progresar de igual manera que los alumnos de mayores NSE (que en este caso también está relacionado con el nivel educacional de los padres).

Xavier y Alves (2015) afirman, con base en asociaciones estadísticas, que los alumnos de escuelas privadas en Brasil son blancos y poseen un nivel socioeconómico más alto, desarrollando una trayectoria escolar regular, lo que se refleja en resultados en desempeño académico medio superiores al de alumnos de escuelas públicas, que son negros y poseen un bajo nivel socioeconómico.

Asimismo, Ferrão y Fernandes (2003) afirmaron, con base en datos del SAEB 2001, que el desempeño académico de los estudiantes es explicado por factores escolares en un 30%, cuando no controlado por el nivel socioeconómico (composición de la escuela en términos de NSE de los alumnos). Lo autores afirman, con datos observados en distintas regiones brasileñas (con variaciones acorde al nivel de desarrollo económico de cada región del país) que los valores del efecto escolar en Brasil en el desempeño académico de los estudiantes son muy altos, lo que hace necesario investigaciones más profundas sobre el tema.

### **Nivel Socioeconómico**

Desde la publicación del Reporte de Coleman (Coleman et al., 1966), que la literatura aborda el nivel socioeconómico como variable esencial para explicar el desempeño académico de los alumnos. El nivel socioeconómico es un factor individual que se refleja al interior escolar, siendo un aspecto importante en cómo los alumnos se van a desempeñar en el ambiente académico.

En materias de políticas públicas, no es menor la afectación de esta variable ya que significa que aun cuando haya inversiones importantes en mejorar la calidad escolar y su infraestructura, por ejemplo, igualmente la situación familiar del alumno va a influir en su

desarrollo académico. En otras palabras, el problema escolar con respecto a la cuestión de NSE es de que las razones externas siguen siendo relevantes al interior escolar y los aspectos internos de las escuelas no son suficientes para minorar o resolver problemas individuales que corresponden a cuestiones sociales.

En esta línea, nuevos estudios, en base al Reporte de Coleman, afirmaron que las escuelas no ejercen influencia relevante en los resultados académicos, tal como sí lo hacen el nivel socioeconómico de los estudiantes y el *background* familiar. Los factores no-escolares (que son aquellos que se asocian a aspectos propios del individuo y de la familia), tal como lo concluyó la investigación de Coleman, son más relevantes a la hora de medir las desigualdades en el desempeño escolar.

En ese sentido se puede afirmar que hay una estrecha relación entre educación e inequidad. (Blanden & Machin, 2010)

Los efectos familiares promueven distintas posibilidades de adquisición de educación, así como los grupos de los distintos niveles socioeconómicos adquieren distintos niveles de educación. Asimismo, es importante recalcar que los efectos familiares en el desempeño académico de los estudiantes no es el mismo en los distintos momentos o niveles escolares (Fernandes, 2005), variable que varía incluso entre grupos de razas distintas. Mientras que, para los negros en todos los niveles escolares, los efectos familiares se presentan poco predictivos para explicar el desempeño académico, para los blancos, aunque en general es reducido el efecto familiar sobre el desempeño académico, esto varía en determinados niveles educacionales.

Por otro lado, más allá de la brecha en los grados académicos, Fernandes (2005) constató que la brecha académica por nivel socioeconómico es más alta entre los blancos que entre los negros, de forma que se puede asumir que la brecha racial es ascendente con

respecto al nivel socioeconómico. Cuanto mayor el nivel socioeconómico del grupo analizado, mayor va a ser la brecha de desempeño académico entre negros y blancos.

Si por un lado los estudios concuerdan que el NSE es el principal factor para explicar la brecha racial en el desempeño académico, por otro lado, las afirmaciones teóricas del Reporte de Coleman tuvieron como resultados algunas controversias. Académicos que discordaban del estudio buscaron nuevos métodos de análisis de datos de manera de poder evidenciar la afectación que las escuelas sí ejercen al desempeño escolar de los alumnos y otras variables que, si bien no afectan más que el NSE, igualmente son relevantes para generar mayores análisis a los estudios asociados a la brecha en desempeño académico.

Según Hanushek (1997), el estudio de Coleman presenta un error al confundir la medida de la incidencia de los aspectos escolares con la generalización de los recursos sin especificar las diferencias entre ellos.

Al discutir a respecto de la incidencia del nivel socioeconómico del alumno para explicar diferencias en desempeño académico, es no menos relevante comprender que la misma sociedad en la manera como está estructurada es razón de explicar desigualdades escolares. Xavier y Alves (2015) concuerdan que el contexto escolar tiene fuerza en explicar el desempeño académico de sus alumnos, evidenciando la reproducción, en el contexto escolar, de la desigualdad social.

En este sentido, la educación se mantiene como mediador entre el estatus de origen y el estatus de destino de sus alumnos. (Fernandes, 2005, p.369; Haller & Saraiva, 1991)

Para la teoría de la reproducción social, la educación es el medio por lo cual las clases dominantes legitiman su poder y posición social. El capital cultural y capital económico propuestos por Bourdieu (1973) se relacionan y sostienen esa reproducción

social ya que los familiares reproducen valores dominantes a sus herederos. En ese sentido, el capital cultural se refiere a distintas herramientas que se transmiten en un grupo familiar perteneciente a cierto nivel socioeconómico. El lenguaje, por ejemplo, es una de las principales herramientas que resalta la diferenciación de los grupos (incluso cuando realizados estudios que investigan las diferencias en el desempeño académico medido por pruebas de lenguaje, la brecha suele ser mayor que de las pruebas de matemática), siendo tan evidente como intangible.

Con respecto al capital económico, es la disponibilidad de recursos financieros para financiar la educación y así sostener, en un espacio no alcanzable a todos, a grupos que pertenecen a un mismo nivel socioeconómico y que van a compartir el capital cultural de manera de reproducir la desigualdad social en el contexto escolar.

Brasil es el ejemplo concreto de un país en que la reproducción social está determinada directamente por el sistema educacional diseñado a favorecer a los que son poseedores de mayores recursos económicos y pueden mantener su posición socioeconómica por medio de la educación.

Franco, Ortigão y Albernaz (2007, p.15) afirman que el nivel socioeconómico del alumno se ve afectado de distintas maneras con respecto a su desempeño escolar. Comprobaron que en general, cuando involucraban políticas asociadas a mejorar el desempeño escolar, por medio de las escuelas, la desigualdad en el desempeño se acentuaba entre alumnos de una misma escuela, lo que comprueba que alumnos de mayores niveles socioeconómicos se benefician más con las políticas de logro académico, mientras que los alumnos de más bajo nivel socioeconómico son negativamente afectados. Para Franco, Mandarino y Ortigão (2002), las escuelas con proyectos pedagógicos que buscan mejorar la calidad en la educación no promueven equidad entre los alumnos que la asisten.

La expansión de sistemas educativos en el neoliberalismo y la expansión educacional en general dado el advenimiento de la modernización no ha resultado en mayor igualdad de chances educacionales relativas (Silva, 2003) y por lo tanto tampoco resuelve el problema de la inequidad escolar.

Fernandes (2005) observa que aun con un aumento en la economía, la modernización y la industrialización de Brasil, que generó inversiones en la educación y resultados en la ampliación de la formación universitaria, igualmente se mantuvo el criterio de selección social por raza. La población brasileña que no compone el grupo racial blanco corresponde al grupo que es socioeconómicamente marginal con respecto a desventajas sociales en general, pero también con respecto a la educación.

Si bien el NSE, en sus distintas formas de medida representa un factor esencial del desempeño del alumno, no obstante, es insuficiente para explicar estadísticamente las diferencias en el desempeño de distintos grupos sociales sean estos étnicos, raciales o de género (Barbosa, 2005). Xavier y Alves (2015) afirman que las cuestiones con relación a la composición escolar, en el contexto brasileño, particularmente, es fuerte y por lo general en los estudios de este país, la composición racial escolar sigue vinculándose directamente con la desigualdad socioeconómica del país.

Luego, son distintas las conclusiones con respecto a demás factores que podrían incidir en las diferencias de desempeño académico de alumnos, tanto por el nivel socioeconómico como por el grupo social al que pertenece, por lo que se hace necesario analizar las distintas condiciones del entorno del alumno que podrían afectar su desempeño académico.

## **1.2 Factores escolares que afectan el desempeño académico**

En la historia de la literatura que se dedican a los estudios en materias de educación y desempeño académico, el enfoque estaba dado en analizar las diferencias socioeconómicas de los alumnos como manera de justificar la brecha. (Gillborn, 2008)

En el mismo contexto de los estudios de Coleman (Coleman et al., 1966), y la conclusión con respecto a que las escuelas tienen poco efecto sobre los resultados académicos de los alumnos, es decir, al afirmar que los factores no-escolares, como el *background* familiar, son los que más efectos tienen para el desempeño escolar (Reynolds, Sammons, Fraine et. al, 2014) es que se generó una línea de investigación crítica a estas afirmaciones. Si, por un lado, los estudios de Coleman concluían que la “escuela no hace diferencia” y que “la educación no puede compensar por la sociedad” (Bernstein, 1970), por otro lado, la literatura crítica empezó a desarrollar nuevas formas de medición del desempeño escolar que pudiesen afirmar que sí los factores escolares explican la brecha en el desempeño académico más allá del nivel socioeconómico del alumno. (Reynolds, Sammons, Fraine et. al, 2014)

Condron (2009) desarrolla un análisis de estudios relacionados a la brecha entre blancos y negros en Estados Unidos con respecto a clase social y desempeño académico. Desde esta perspectiva, en este estudio, negros y blancos tienen diferencias en el desempeño que está explicada principalmente por los factores escolares propiamente tal y no por los factores no-escolares, ya que estos se reflejan en la diferencia del desempeño entre alumnos de distintos niveles socioeconómicos (Class and Non-schools Factors Vs Race and School Factors).

Morgan y Mehta (2004) clasificaron a distintas teorías que explican la persistencia de la brecha en el desempeño académico de negros y blancos aun cuando esta variable estaba controlada por el nivel socioeconómico del alumno. Para efectos de este estudio, se

destacan las tres clasificaciones más relevantes, que se asocian a: la cultura oposicional (Downey, 1998), características estructurales de las escuelas (recursos y programa escolar) y las características de los sistemas escolares. (Hallinan, 2001)

Los factores no-escolares son aquellos que se relacionan al individuo propiamente tal, como raza, género, NSE y fueron previamente discutidos en los apartados anteriores. En este apartado la discusión engloba los mismos conceptos del nivel individual de los alumnos, pero desde un nivel agregado, es decir, cuando se habla de grupos (que son las escuelas y cursos) los que están compuestos por alumnos de distintos orígenes socioeconómico y socio-raciales.

Los factores escolares, en ese sentido, se refiere a como están compuestas las escuelas por los alumnos de determinado grupo social (económico y racial), como NSE agregado (promedio de alumnos) y composición racial escolar (cantidad de alumnos de determinado grupo racial, predominante o no, en las escuelas).

Además de aspectos de la composición escolar, están factores escolares propiamente tal, como la cantidad de recursos disponibles en las escuelas que se relacionan a aspectos físicos, infraestructura y de seguridad.



## **Vulnerabilidad<sup>7</sup> escolar en Brasil**

En el año 2011, del total de 50.972.619 alumnos matriculados, 43.053.942 se matricularon en escuelas públicas, es decir, casi un 85% de los alumnos matriculados en educación básica, contra los 7.918.677 alumnos matriculados en escuelas privadas (más de un 15%)<sup>8</sup>.

La educación pública en Brasil concentra niños y niñas de más bajo nivel socioeconómico, presentando problemas en su estructura interna (escolar) por la poca inversión gubernamental en las escuelas públicas, asimismo por el bajo NSE de las familias de estos estudiantes, que va a incidir directamente en peores desempeños académicos (Soares y Alves, 2013).

En Brasil, se puede decir que los problemas que se refieren a los recursos escolares también son de cierta manera un reflejo de la realidad social, ya que se asocian, por ejemplo, a tasas de matrículas, es decir, lo que se identifica en el país es que el porcentual

---

<sup>7</sup> Si bien el concepto de vulnerabilidad escolar en Brasil es un término amplio que abarca distintas aristas de la vulnerabilidad de un grupo social para explicar las limitaciones en el acceso a una enseñanza de calidad, este estudio no busca atenerse a este punto por falta de datos que se puedan medir cuantitativamente. En este sentido, para efectos de los análisis de la calidad escolar, se asume como escuelas vulnerables aspectos de los recursos físicos propiamente tal, que constituyen la infraestructura escolar (Rodrigues, 2018).

<sup>8</sup> Son 3 tipos de dependencia administrativa de las escuelas públicas en Brasil: federales (con 0.5% de las matrículas del total de casi 85% de escuelas públicas); estatales (38.2% de las matrículas) y; municipales (45.7%).

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)

de negros que están matriculados en algunas instituciones de educación es inferior al porcentual de blancos. Lo mismo con respecto al nivel de educación acuerdo a la edad, ya que los datos censales escolares demuestran que es muy bajo el número de negros que están en edad escolar correcta, en comparación con personas blancas (atraso escolar, por razones de reprobación o por atraso en el ingreso a la escolarización). La cuestión asociada al atraso escolar también es un resultado observado en los modelos de este estudio que permiten inferir que esta variable es de alta incidencia en la brecha racial en el caso brasileño. Además, con respecto al analfabetismo, la tasa de jóvenes o adultos de 15 años o más que no saben leer es doblemente más alta para negros (14,66%) que para blancos (6,5%)<sup>9</sup>.

Alves y Soares (2003) afirman que el análisis del desempeño académico en Brasil tiene relación directa con el contexto escolar (principalmente con disposición física, disponibilidad de material, infraestructura y seguridad), dado que éstos influyen en el desempeño cognitivo de sus alumnos en mayor o menor grado independiente del nivel socioeconómico y del *background* familiar de los estudiantes.

Por otro lado, Fryer y Levitt (2004) concluyen que los factores escolares son también responsables por la brecha de desempeño entre negros y blancos ya que observaron que, en la muestra analizada, al comparar los cambios de los puntajes de pruebas de alumnos negros y blancos en un periodo de tiempo para los alumnos de una misma escuela, la brecha era un tercio de la que tenían al comparar con todos los alumnos blancos de la muestra.

---

<sup>9</sup> Datos de Censo Brasileiro 2010.

Asimismo, la vulnerabilidad escolar, a fin de cuentas, es un indicador variable que podría estar compuesto por factores diversos de acuerdo con el contexto del país, y los programas escolares disponibles, por lo que es limitante su construcción. Estas variables podrían estar sometidas al análisis sociológico desde la perspectiva de recursos físicos como la infraestructura de las escuelas, así como podría estar relacionado al nivel de formación y competencias de los profesores, entre tantos otros aspectos que los académicos de la línea de investigación de escuelas efectivas han tratado de identificar. Este estudio, si bien utiliza referencias de los principales hallazgos en las investigaciones de escuelas efectivas, no busca ahondar más en estos análisis ya que representa sólo una arista entre las ramas de sociología y educación.

### ***Colorblindness, una mirada a la Democracia Racial***

En Brasil, y tal como lo interpreta Guimarães (2002), se difundía una ideología de “democracia racial” la que estaba fundada en la idea de que en este país no había barreras para la ascensión social de personas negras y reforzaban la connotación de un ideal político, en el que negros y blancos vivían de manera igualitaria. Según investigó el autor, de acuerdo con el concepto, las razas no existirían, y las diferencias de color siendo algo totalmente natural, no tendrían importancia. (Guimarães, 2003)

Según señaló Lewis (2001) el “daltonismo” social<sup>10</sup> (ideología similar a la democracia racial, aplicada en EE. UU.) no solamente impactaba directamente a los estudiantes de la escuela que asumía esta ideología, pero también tenía implicaciones en la relación que alumnos de los distintos grupos raciales se relacionaban en otros ámbitos más allá del escolar.

Frente a esas definiciones, se podría extraer conclusiones que denotan conceptos similares en la “democracia racial”<sup>11</sup> y el *colorblindnes*. Si bien el concepto brasileño proviene del intento de definir la relación entre los grupos raciales, de una identidad propia de la nación brasileña, dónde la relación entre blancos y negros siempre ha sido amigable y todos son iguales, cabe destacar que esta percepción no la tienen los mismos negros brasileños, los cuales, al contrario, no reconocen esta democracia ni tampoco se sienten parte de la identidad nacional.

En este sentido, el *movimento negro* trató de romper contundentemente con el concepto de democracia racial, ya que, mientras buscaban fortalecer su identidad por medio de sus orígenes y antepasados, al asumir igualdad y ausencia de razas, se opacaba la identidad del negro frente a la cultura blanca dominante, se enajenaba los negros a una

---

<sup>10</sup> Daltonismo traducido del concepto Colorblindness del inglés, se refiere a la no diferenciación de razas, tratando a todos los individuos como iguales. Si bien desde una perspectiva inclusiva, el colorblindness podría ser considerado un aspecto positivo, los intelectuales críticos al término se refieren a que al mantener un discurso del “daltonismo” y no evidenciar las diferencias entre los individuos por razones raciales, se reproduce la dominación de la cultura blanca sobre la de las demás razas. Se discute, además, que el Colorblindness es una ideología que cubre y obscurece aún más la inequidad social.

<sup>11</sup> Término que partió de Paulo Freyre en una derivación del término democracia social.

cultura originaria, además se cerraba espacios a discusiones en torno al racismo, temas raciales o cultura no-blanca.

Lo que se puede asumir en esta forma de “integración” de razas observada en las escuelas, es que “practican” la “des-racialización” del racismo, en el sentido de haber un discurso sociocultural de igualdad entre razas que en la práctica no es efectivo, ya que diferencias se mantienen: empezando con la educación y finalmente con las relaciones entre los alumnos en el contexto escolar.

Al analizar la incidencia de esta conceptualización teórica del racismo y de la cultura adyacente en el ámbito escolar, es inexorable atribuirlo a la idea de grupo y la composición, en este caso, racial de los vínculos interpersonales en función de algo común.

En este sentido, la composición racial de las escuelas es un tema presente y abarcado desde la mirada sociológica del desempeño académico escolar. Un estudio de Hanushek (2001) reveló que los negros tienen un alto y adverso efecto en el desempeño académico de los otros compañeros negros. El impacto de la composición racial escolar es más alto para los alumnos negros de más alto desempeño académico que a alumnos negros con bajo desempeño académico.

Algunos estudios (Hanushek et al, 2001; Steele, 1998) explican que la incidencia negativa de la composición racial escolar negra sobre el desempeño académico de los alumnos, principalmente de los alumnos negros, está directamente relacionado a aspectos propios de la cultura negra de oposición a la cultura blanca. Los alumnos negros no se identifican con la educación porque el ambiente escolar estaría construido entorno a la cultura blanca, enalteciendo esta cultura sin relevar la idiosincrasia que les dio origen a las minorías negras, como lo es la cultura africana. De acuerdo con esto, alumnos negros viven un proceso inverso, de resta al sistema educacional.

Para comprender esa desidentificación escolar como un factor importante de la brecha racial en el desempeño académico de los negros, John Ogbu desarrolló en diversos estudios la teoría de “oppositional culture”. El autor, trató de investigar los aspectos escolares que incidían en el bajo desempeño académico de alumnos negros en comparación con alumnos blancos. Con su investigación, Ogbu pudo concluir que los alumnos negros tenían una relación de rechazo hacia la escuela y la educación formal en general, porque identificaban la escuela como un ambiente cultural blanco donde la cultura originaria de ellos no existía o no era valorada, sobrellevada por la dominante. En respuesta a esta desidentificación con la escuela, a los alumnos negros no les importaba tener buenos resultados académicos, de forma que el rechazo a esta cultura escolar con la que no se identificaban implicaba también un rechazo a pares (compañeros negros) que se incorporaban a las prácticas escolares.

A partir de esto, Ogbu define el concepto del *acting white* (en traducción literal es *actuando como blanco*), observado entre alumnos negros, como un rechazo a sus compañeros negros que tenían mejores desempeños académicos. De esta manera, algunos estudios que analizan la composición racial escolar se respaldan en la idea del *acting white* y la presión de los grupos negros hacia sus pares negros, para explicar cómo la mayor concentración de alumnos negros incide negativamente en el desempeño académico de ellos, sirviendo como ampliador de la brecha racial en desempeño escolar (Hanushek, 2000).

Más específicamente, el *acting white* representa un conjunto de actitudes de alumnos negros en el ambiente escolar propiamente tal que correspondería a actuar como un alumno blanco. Sin embargo, este conjunto de actitudes y acciones corresponde al adecuado desarrollo en el proceso de aprendizaje, es decir, en la educación tal como lo

promueve la escuela y tal como lo evalúan los tests estandarizados. En este sentido, dado el tono peyorativo de “actuar como blanco”, que es similar a decir “dedicarse a la rutina escolar, que es culturalmente blanca”, es altamente rechazado por alumnos negros. Si bien podría haber actitudes personales de los alumnos negros que los llevan a querer dedicarse a la escuela y asimilar (o traspasar) la cultura blanca dominante en el ambiente escolar para lograr mejores desempeños académicos (Carter, 2006), en cierto sentido, sus pares serían un obstáculo.

Mayoritariamente, los grupos raciales negros se dedicarían a una cultura originaria propia, que no está presente de forma estructurada en la realidad de las escuelas, y de esta manera, alumnos negros presionarían a sus pares a seguir el mismo rechazo como contra respuesta a la cultura dominante escolar.

La discriminación racial escolar también se relaciona con la necesidad de afirmación de una cultura de oposición a la dominante, por parte de un grupo racial hostilizado. Esto porque, en general las escuelas actúan con discriminación hacia alumnos no-blancos lo que puede ser visto como un estímulo hacia la construcción de una contra respuesta. No se puede asumir que la desidentificación con la cultura escolar por un grupo racialmente distinto se deba a una acción que parte de la agencia del individuo. Esta desidentificación también podría tener su origen en un estímulo de la propia escuela, al estigmatizar a alumnos negros, asociándolos al bajo desempeño escolar. Esto se observa en palabras de Carvalho (2005): “en el ámbito escolar, la clasificación racial de niños y niñas no se relacionaba solamente con sus características físicas o a su NSE (...) pero también a su desempeño escolar. Las educadoras asociaban pertenencia a la raza negra con problemas de desempeño”.

Aún con respecto a la “culturalización” de las escuelas, algunos estudios observan que la escuela reproduce la cultura social dominante. Hay por lo tanto más de un tipo de cultura que puede integrar una escuela, sin embargo, solamente una prevalece y es en general la cultura del hombre blanco. Tal como observa Carter (2006) los distintos grupos raciales y étnicos se “moldean” para adquirir el conocimiento escolar. Este autor observó que hay 3 perfiles distintos de alumnos de distintas razas que se suman a la educación que es culturalmente distinta a la suya. Uno de ellos es aquel que se adapta y asimila la cultura dominante, dejando la cultura de su raíz a un lado. Otro perfil es el del alumno que rechaza la cultura escolar dominante, no la asimila y se aleja, manteniendo su cultura original. Y finalmente está el perfil de alumno que, con flexibilidad, asimila la cultura dominante en la escuela, pero no la incorpora, manteniendo su cultura original como *background* y adquiriendo todos los beneficios de la cultura escolar que no es suya originalmente. Dado este escenario, Carter concluyó que son los alumnos de este último perfil, los que poseen mejores desempeños académicos.

Si bien, en la perspectiva de Carter (2006) el alumno asume un rol importante en cómo asimilar la cultura escolar y por lo tanto adaptarse de mejor manera para adquirir beneficios, se observa una vez más que las escuelas no están diseñadas y proyectadas para todos los grupos raciales y étnicos. Dado que son las minorías las que se deben adaptar a la cultura dominante del ambiente escolar y no son las escuelas las que se adaptan a las necesidades de todos sus alumnos.

Algunos estudiosos recalcan que la escuela posee el rol de formación del individuo que va a actuar en la sociedad, siendo elemento clave en sociedades que defienden principios de participación y justicia social y uno de sus desafíos es responder a la diversidad de sus estudiantes (Llorente, Ortega, Torrico, 2011). Soares (2004) la define como el local de



formación del individuo que va a participar activa y críticamente en la sociedad. En esta perspectiva, la escuela tiene como función primordial la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos cognitivos. Sin embargo, de acuerdo con el contexto en que la escuela está ubicada, las formas de adquirir resultados cognitivos van a depender de cómo cada escuela “confronta las múltiples realidades de su contexto, experimentando tensiones curriculares y dilemas” (Proudford & Baker, 1995, p.281).

La escuela que reflexiona sobre su contexto e indaga cuestiones concernientes al entorno social prioriza las necesidades de la comunidad a la que enseña. Desde esta perspectiva, se observa que las escuelas que ambicionan una mejor calidad educativa y mayores logros académicos entre sus alumnos de la forma más igualitaria posible no deben limitarse a tener un proyecto de eficacia escolar funcionalista tecnócrata.

Aún con respecto a la desidentificación cultural escolar, algunos estudios trataron de analizar como el contexto de cada escuela propiciaba esta desidentificación e incluso la discriminación escolar. En contextos “all White” en escuelas dónde predominaban alumnos blancos y que tenían el discurso de “todos son iguales” o “aquí no se hace diferencia racial”, tal como Lewis (2001) observó en la escuela objeto de su investigación con respecto al *colorblindness*, los alumnos negros tenían mayor afectación resultando en un desempeño académico más bajo que lo de sus pares blancos y se sentían excluidos en el contexto escolar.

Ogbu definió la “oppositional culture” como una cultura construida por pares negros al tener que enfrentarse a la discriminación de su pasado histórico de esclavitud, además de la persistencia de la inequidad con la que se enfrentaban en los más diversos ámbitos de la vida social. El *acting white* es parte de esta cultura de oposición, por un lado, con respecto a las relaciones establecidas entre grupos socio-raciales. Por otro lado, la

necesidad de afirmarse parte del grupo racial al que originariamente pertenece conllevaba a que se aumente el rechazo escolar.

Ogbu define la educación como un espacio de sustracción de identidad. Grupos raciales no-blancos están bajo la desintegración de la identidad propia, dado que la asistencia a una escuela con una cultura dominante ajena los obliga a renunciar a la suya propia. Si por un lado algunos aceptan esta renuncia, por otro lado, hay peso social del grupo racial mismo, que termina por “actuar” negativamente en el desempeño académico de sus pares afirmando la “oppositional culture” la cual hace a los negros afroamericanos un grupo racial íntegro y con valores culturales propios (Harpalani, 2002).

La composición social y racial de las escuelas se relacionan directamente con la influencia de los pares (Xavier & Alves, 2015). En la investigación realizada con escuelas públicas brasileñas, Xavier y Alves (2015) observaron que, a mayor proporción de alumnos negros en las escuelas, ocurría una incidencia negativa en el promedio del desempeño académico de la escuela. Sin embargo, esta incidencia no fue observada de acuerdo con cada raza, siendo solamente observada la incidencia sobre el promedio general de todos los alumnos.

En este mismo sentido, Hoxby (2000), analizando la incidencia de la composición escolar de distintos grupos étnico-raciales, observó que la composición racial de negros en la escuela tenía una incidencia negativa para el desempeño académico de alumnos de distintos grupos raciales observados. Sin embargo, el alumno negro era aún más impactado por sus pares. Esta incidencia negativa no tendría una razón mensurable con datos estadísticos, o por lo menos, esta supuesta incidencia negativa, ocultaba factores internos a las escuelas que establecían el escenario. Faltan evidencias para corroborar, pero las hipótesis relacionadas a la discriminación racial que los negros vivían en las escuelas, tal

como la reacción a ella y la construcción de una postura reactiva de desidentificación<sup>12</sup> y (contra) cultura parecen justificar en algunos escenarios la brecha racial escolar (Morgan, 2004).

Hedges y Nowell (1999) pudieron comprobar, con estudios en EE. UU., por un largo periodo de años, los múltiples factores del ámbito escolar y/o familiar que persistían la brecha en el desempeño académico de negros y blancos. Los autores testearon algunas teorías y contrastando las brechas raciales observadas en distintos estudios y en distintos periodos de tiempo, pudieron concluir que, si bien ha existido una reducción considerable en la brecha a lo largo de estos 30 años aproximadamente, ésta aún se mantiene, amplia y evidente. Con las teorías testeadas, los autores concluyeron que la discriminación en el ámbito escolar es un factor muy influyente en explicar la brecha. Porque si bien los aspectos no-escolares influyen sistemáticamente en la brecha racial, de igual manera aspectos escolares interfieren en el buen resultado académico de los alumnos y explican considerablemente la distinción racial en el interior de la escuela misma.

## **2. Hipótesis**

Para responder a las preguntas de esta investigación, los análisis cuantitativos buscan comprobar las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Los recursos escolares tienen incidencia distinta para cada grupo racial, ya que una misma escuela presenta brecha racial en el desempeño académico de sus alumnos.

---

<sup>12</sup> Desidentificación (Morgan & Mehta, 2004) / Disengagement (Ogbu, 2003)

Hipótesis 1.1: Mayores recursos escolares inciden positivamente en el desempeño académico promedio de los alumnos.

Hipótesis 1.2: La incidencia de los recursos escolares en el desempeño académico de los alumnos negros es negativo al compararlos con los alumnos blancos.

Hipótesis 2: La composición racial escolar impacta de formas distintas en el desempeño académico de alumnos negros y de alumnos blancos.

Las escuelas públicas son compuestas por grupos raciales y con variadas concentraciones de cada uno de ellos. Los grupos raciales se relacionan de maneras distintas, dada las culturas propias de cada raza, tanto intra como entre grupos, así como las relaciones están moldeadas por la composición racial que generan factores de discriminación y presión social. (Carter, 2006; Freyer y Levitt, 2002, Ogbu, 2004)

Hipótesis 2.1: Mayores concentraciones de alumnos negros en las escuelas inciden negativamente en el desempeño académico promedio.

Hipótesis 2.2: La incidencia de la composición racial en el desempeño académico de los alumnos negros es negativo al compararlos con los alumnos blancos.

Los recursos escolares tienen incidencia distinta para cada grupo racial, ya que una misma escuela presenta brecha racial en el desempeño académico de sus alumnos.

### **Capítulo 3**

#### **1. Método**

Este estudio se basa principalmente en información provista por el SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). El SAEB es un sistema de evaluación que cuenta con una prueba de tipo estandarizada, realizada bianualmente desde el año 1990 por el Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), departamento del Ministerio de Educación

y Cultura Brasileño (MEC) en todo el estado brasileño. Para efectos de este estudio, el año observado es el 2011.

Algunos cambios relevantes de esta medición ocurrieron en el año 2005, cuando la herramienta pasa a estar compuesta de 2 pruebas distintas, con distintas mediciones asociadas. La prueba utilizada por los análisis en este estudio es el Anresc<sup>13</sup> (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – o *Prova Brasil*), creada con la finalidad de evaluar la calidad de la enseñanza en escuelas públicas de todo el territorio nacional.<sup>14</sup> El Anresc es una evaluación que se aplica a todos los alumnos matriculados en todas las escuelas del país, que están en 5º y 9º año de la educación básica, siendo el 9º año el último de educación básica en el sistema educacional brasileño.

La metodología ocupada por el Anresc está basada en la aplicación de pruebas estandarizados de Lengua Portuguesa y Matemática, además de cuestionarios contextuales a los estudiantes, docentes correspondientes y directores de la unidad escolar. Además, está presente el cuestionario escolar que indica aspectos físico-espaciales, infraestructura y seguridad de la escuela.

Las evaluaciones aplicadas a los alumnos permiten que se observen dos resultados con respecto al desempeño de ellos: uno en lenguaje (en este caso de portugués) y el otro en

---

<sup>13</sup> El otro tipo de evaluación del SAEB es la que incluye escuelas públicas de hasta 10 alumnos matriculados por nivel y escuelas privadas.

<sup>14</sup> Este estudio se enfoca en los efectos escolares en escuelas públicas, dado que hay más heterogeneidad étnico-racial y busca evaluar las prácticas pedagógicas obligatorias en el sistema de educación pública brasileña. La educación básica pública en Brasil recibió entre los años 2012 y 2013 el 85% de las matrículas, siendo lo restante de estas matrículas, realizados en la educación privada.

Matemática, los cuales son analizados desde el modelo unidimensional logístico de 3 parámetros de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), acuerdo a información provista en la nota explicativa del SAEB 2011.

En 2011, están presentes los resultados de 55.922 escuelas públicas, las que incluyen todas las escuelas de la federación brasileña que tengan mínimo de 20 alumnos por curso.

Para efectos de este análisis<sup>15</sup>, serán estudiado los alumnos matriculados en 9° de la educación básica. La cantidad total de la muestra censal es de 1.726.598 alumnos de 9° año. Para omitir casos perdidos que pudiesen generar diferencias en el número de observaciones de los modelos de regresiones, el estudio cuenta con un total de observaciones de 603.732 alumnos, matriculados en 14.394 escuelas distintas.

La prueba SAEB mide el logro académico del alumno, y no aptitud, o sea, con respecto a procesos cognitivos del evaluado (Hedges y Nowell, 1999, p.112). Las discusiones con respecto a la eficacia en las evaluaciones son vastas, principalmente al involucrar aspectos de distintos grupos sociales, étnicos y raciales, pero se asumen, en general que la medición de estos tests traspasa barreras socioculturales, con respecto a género, raza y etnia (Hedges y Nowell, 1999). Muchas formas distintas pueden ser cuestionadas con respecto a la mejor y más coherente forma de evaluar el desempeño escolar de los alumnos puede ser encontradas en vasta bibliografía, sin embargo, este

---

<sup>15</sup> En esta primera interpretación de los resultados, solamente han sido estudiados los datos de alumnos de 9° año de la educación básica con la finalidad de verificar factibilidad en las interpretaciones.

estudio no entrará en detalles con respecto a la eficacia de las pruebas estandarizadas (ITR) ocupadas por el SAEB - Prova Brasil.

Este estudio utiliza como variable dependiente el desempeño de los alumnos en la prueba de matemática dado que hay evidencias que afirman que el desempeño en algunas ramas está más asociado a la educación que se adquiere por el hábito y el capital cultural. En este caso la familia y su respectivo NSE son fundamentales en el desarrollo del lenguaje lo que se verá reflejado en el desempeño de los alumnos en las pruebas de lenguaje. Por otro lado, las evidencias con respecto al desempeño de los alumnos en matemática se asocian al aprendizaje obtenido en la escuela, ya que no involucra aspectos culturales en su aprendizaje, siendo un lenguaje universal y exacto que no varía de acuerdo con aspectos socioculturales. Dado que este estudio busca comprender el desempeño del alumno en la escuela y principalmente poder observar la persistencia de la brecha racial desde la afectación por las variables escolares, se hace más coherente el uso de una medición que permita observar aspectos escolares propiamente tal y no es el caso de las pruebas de lenguaje, en las que hay sesgos de representación de acuerdo con el NSE de los alumnos, difíciles de abstraer de las herramientas de medición, aun cuando se busca estandarizar las preguntas frente a los programas nacionales de educación escolar (Hodges y Nowell, 1999).

Para medir el desempeño del alumno, la prueba SAEB utiliza metodología de la construcción de prueba con Bloques Incompletos Balanceados (BIB), distribuido en forma de espiral. El diseño de bloques incompletos balanceados compara todos los tratamientos con igual precisión.

Las ventajas de este tipo de prueba es que la combinación de los esquemas BIB en la distribución de los cuadernos de prueba permitirá la observación más adecuada de los resultados. Los ítems van a ser respondidos por aproximadamente el mismo número de

alumnos, los alumnos recibirán cuadernos con el mismo número de bloques, no habrá cuadernos con bloques repetidos y cada par de bloques será sometido al mismo número de alumnos. Consecuentemente habrá mejores estimativas de los parámetros de los ítems y de la habilidad de los alumnos.

El esquema de tipo BIB-espiral permite que cada bloque aparezca el mismo número de veces en cada posición del cuaderno, de forma que se evitan distorsiones en las estimativas de los parámetros de las pruebas. (Beckman, 2001).

## **Variables**

### **Variable Dependiente**

El puntaje en matemática, que mide el desempeño académico de los alumnos está medido por la variable de puntaje estandarizada construida a partir de la variable original de la base *Prova Brasil*, la cual identifica valores estandarizados al puntaje del alumno medido en escala única del SAEB.

Dado que el estudio se enfoca en comprender aspectos escolares que inciden en la brecha en el desempeño académico de negros y blancos, este estudio utiliza como referencia los resultados de la prueba de matemática, debido a que, tal como referido anteriormente, las pruebas de lenguaje presentan resultados influenciados por factores asociados al *background* familiar del alumno, ya que es directamente afectado por aspectos del capital cultural el desempeño en pruebas de este tipo.

La variable dependiente está construida en base a los resultados arrojados por una prueba con valores de desempeño que varían entre 100 y 500. El valor promedio es de 250 y la desviación estándar es de 50. Para efectos de este estudio, tanto en análisis descriptivos como en las estimaciones, se hace uso del puntaje estandarizado. El puntaje estandarizado aplica 0 como valor promedio y la desviación estándar es 1.0.



### **Variables Independientes - Nivel 1 (Individual)**

Raza: Fue construida como una dummy teniendo como referencia estudios que comparan las medias entre “pretos”, “pardos” y “blancos” y que finalmente concluyeron que entre los grupos de pretos y pardos las diferencias en el promedio del desempeño escolar era muy bajo y casi no significativo, por lo que se afirma una relación entre ambos grupos (Marteleteo, 2012), generando la categoría “negro” que fenotípicamente puede ser descrito como una raza que se complementa con personas de colores distintos, sin embargo con características sociales similares, para efectos de análisis sociológico (Marteleteo, 2012, p.338; Silva y Hasenbalg, 1999). Marteleteo afirma con base en estudios empíricos que negros y “pardos”<sup>16</sup> están haciéndose más similares en las desventajas, principalmente en el ámbito educacional, lo que hace plausible y aceptable investigaciones con el uso dicotómico de la categorización de raza en blancos y negros. Se establece código 0 para los alumnos blancos y 1 para los alumnos negros. (Marteleteo, 2012, p.339)

Género: Variable dummy con código 0 para los niños y 1 para las niñas.

Atraso escolar: En los estudios brasileños, hay evidencia de los efectos del atraso (años de atraso de los alumnos en las escuelas) en el desempeño escolar de los alumnos. Una alta concentración de alumnos con atraso escolar sea uno o más años, son significativamente negativos para el mejor desempeño académico en las pruebas estandarizadas. El déficit del alumno con respecto al año escolar influye negativamente tanto

---

<sup>16</sup> Colores de piel que se relacionan al color negro como siendo el “preto” en portugués y a la mezcla de negro y blanco son los “pardos”.

para el alumno individual como para el promedio del desempeño de la escuela. (Andrade e Laros, 2007; Laros et al, 2010)

NSE: El nivel socioeconómico fue construido a partir del criterio descrito en varios estudios brasileños que analizaron bases de datos del SAEB (Alves et al, 2014). Este indicador está construido del promedio de 12 indicadores relacionados a los bienes materiales en el domicilio del entrevistado, tal como disposiciones de la propiedad familiar. Este formato de evaluación del nivel socioeconómico, utilizado en Brasil como forma de medir el nivel de consumo de la población, es llamado *Criterio Brasil* (que identifica clases sociales, más que nivel socioeconómico) para medir distintas categorías a las que pertenecen los alumnos en los estratos sociales. Cuando son utilizadas variables que analizan el poder de consumo (bienes y propiedades) tal como el nivel de educación de madre y padre, medir al índice de nivel socioeconómico como una variable continua sería contraintuitivo, en comparación con análisis categóricas con respecto a la clase social a que pertenece el alumno (Condron, 2009), de forma que el objetivo es crear una variable categórica.

Educación de la madre (o Madre con Estudios Universitarios): Para complementar los análisis relacionados a NSE del alumno, a parte del indicador anteriormente citado, se utiliza (desagregada del NSE, propiamente tal) la variable que mide el nivel de escolaridad de la madre del alumno. Algunos estudios en Brasil utilizan esta variable incorporada al índice creado para el NSE y en algunos casos, incluso, esta variable es la que define el NSE del alumno, como una dummy. Debido a un alto índice de respuestas nulas a esta variable, las que reducen sustancialmente la muestra de este estudio, se optó por utilizar las variables “desagregadas”, es decir NSE se construyó de manera independiente de esta variable, la cual complementa la variable de NSE, pero como variable aparte. La variable relacionada a

la educación de la madre fue reformulada en la medición de los datos y finalmente fue utilizada como variable dummy: (1) Madre con Nivel Universitario *versus* (0) Madre sin Nivel universitario.

### **VARIABLES INDEPENDIENTES - Nivel 2 (Escolar)**

**Escuela Municipal:** Las escuelas públicas brasileñas son de 3 tipos administrativos distintos. Codificado como 1 con las escuelas públicas de administración municipal. Las codificadas como 2 son las escuelas públicas “estadual” que significa unidad de la federación brasileña, región más grande que incorpora a dos o más municipios. Las codificadas como 3 son las escuelas públicas federativas, es decir, el gobierno federal es el responsable administrativo.

**Urbano:** Escuelas que están en zonas rurales son codificadas como 0 y las urbanas son codificadas como 1.

**NSE agregado:** Para medir el nivel socioeconómico de la escuela, fue utilizado el índice de NSE construido a partir de datos individuales. El porcentaje del NSE de los alumnos de la escuela es la variable agregada de NSE.

**Composición Racial:** Es la variable que indica el porcentaje de negros en la composición escolar.

**Índice de Vulnerabilidad Escolar:** Índice que mide el nivel de vulnerabilidad de cada escuela, considerando aspectos físicos, infraestructura, seguridad, etc. A menor índice, mayor es el nivel de vulnerabilidad de la escuela. La base de datos utilizada es el cuestionario del Saeb 2011 utilizado por el entrevistador para analizar diversos aspectos de las escuelas. Entre estos aspectos están: existencia y estado de conservación de espacios físicos de la escuela, tal como techo, paredes, ventanas, puertas, etc. La calidad del ambiente, como corriente de aire, luminosidad, entre otros. Con respecto a infraestructura,

el cuestionario mide tenencia (en el espacio escolar) de aparatos de apoyo a clases como retroproyector, computadores, televisiones, impresoras, etc. Además, se evaluaba espacios comunes de las escuelas, como: bibliotecas, casinos, baños, salas de estudios, etc. Por último, el cuestionario evaluaba la seguridad adentro de la escuela, principalmente la seguridad de protección a los alumnos contra cualquier tipo de ocurrencia en el entorno del colegio.

## **2. Resultados descriptivos**

Este apartado presenta la relación y el comportamiento de las variables presentadas anteriormente. En la Tabla 1 están reflejados, el número total de la muestra utilizada (con los casos observables que permiten análisis), el mínimo y el máximo valor en casos de variables continuas, la media de la variable y la desviación estándar.

### **2.1 Análisis Bivariado**

Para comprobar la existencia de relación entre dos variables, se analiza la asociación bivariada entre ellas. Para eso fueron realizados Prueba t y Correlación de Pearson, según se puede apreciar en las siguientes tablas.

La prueba t, es utilizada para determinar si hay diferencia significativa entre las medias de dos grupos. Principalmente cuando el objetivo del análisis es comparar las medias de ambos grupos.

Del resultado de la diferencia de medias observadas para los dos grupos raciales (blancos y negros) se puede desprender que es muy alta la diferencia de puntaje en matemática para ambos grupos, con los negros con un puntaje negativo muy inferior al puntaje de alumnos blancos. Aunque el caso de la variable de raza sea el más contrastante

cuando se analiza el desempeño académico por el puntaje en matemática, las otras variables testeadas igualmente presentaron significativas diferencias, es decir, en todos los casos, hay diferencia estadística entre las medias de los grupos tanto en el caso de los alumnos blancos como de alumnos negros para los dos géneros (alumnos y alumnas), para los casos de alumnos que han reprobado uno o más años escolares y los que no han sido reprobados así como para los alumnos que tienen madres universitarias y en los casos de los alumnos que sus madres no tienen grado universitario, tal como se puede apreciar en la Tabla 1.

En todos los tests presentados en la tabla 2, se observan diferencias en los niveles de logro en matemáticas. Para los estudiantes negros, se observan mayores logros para las mujeres (versus los hombres), para los alumnos sin atraso escolar (versus los alumnos con atraso) y para aquellos alumnos con madre universitaria. En el grupo de alumnos blancos, las diferencias se observan en la misma dirección del análisis con respecto a los alumnos negros. Adicionalmente es posible observar mayores niveles de logro en matemáticas, en todas las condiciones, para los alumnos blancos. Por ejemplo, los estudiantes blancos con atraso escolar obtienen -0.217 mientras que los estudiantes negros con atraso escolar obtienen -0.351.

Las variables de la Tabla 3 fueron analizadas en correlación con la variable dependiente: *Desempeño Académico en Matemática*. Todas las variables resultaron significativas sin embargo la variable NSE es la que está más correlacionada con la variable dependiente. Esto está confirmado en teoría y no deja márgenes a dudas de que hay una fuerte correlación entre ambas variables. No obstante, este estudio trata de extender la discusión de desempeño educacional con respecto a las discusiones de brecha racial al nivel socioeconómico (NSE) como variable de control solamente, pero reconociendo, anticipadamente, el peso que tiene como variable explicativa en el desempeño académico.

La variable composición racial fue la única que presentó una alta correlación negativa con la variable predicha. Esto porque el aumento en la concentración de alumnos negros en la escuela tiene una relación negativa con el desempeño académico en matemática. Este es un tema prioritario en esta investigación y se dedicará a observar en específico la relación entre estas variables en distintos modelos de regresión.

## **2.2 Estrategia analítica**

El diseño del análisis es basado en el modelo multinivel, en el que se distinguen distintos niveles de afectación de los estudiantes en distintos modelos de regresión. La regresión linear simple, frecuentemente utilizada para analizar la relación entre variables, no le da mayor énfasis en la complejidad de factores y estructura jerárquica de las escuelas. El diseño multinivel, por otro lado, pone en evidencia la estructura grupal en la que los alumnos están insertos, permitiendo verificar estimativas más cercanas a la realidad dado que los contextos escolares no son menos relevantes en el comportamiento de los alumnos, tal como discutido en los apartados anteriores. En otras palabras, los modelos multinivel tienen dos sentidos principales a nivel estadístico; por un lado, permite corregir estimaciones con variables individuales cuando se observa dependencia contextual (disminuyendo el error) y por otro lado permite contrastar distintas hipótesis que abarcan relaciones entre niveles.

Los estudios multinivel fueron desarrollados y mejorados después que investigadores, contrarios a los resultados del estudio de Coleman, buscaron las herramientas para corroborar sus teorías de la afectación de factores escolares, tanto que caracterizaban al grupo escolar como de la disponibilidad de recursos y otros aspectos de la escuela misma, sobre el desempeño académico de los alumnos. Es decir, los estudios que emplean el diseño multinivel de los análisis parten de la teoría de que el individuo, al ser parte de y componer

un grupo escolar u otro, posee ciertos atributos que le permite tener determinado nivel de desempeño. Medir el desempeño académico es más complejo que considerar el alumno en su contexto familiar solamente, lo que requiere de mecanismos de medición que permitan distinguir estos contextos tanto familiares como escolares.

Goldstein afirma que “A fin de describir la compleja realidad que constituye los sistemas educativos, necesitamos instrumentos de diseño de modelos que impliquen un nivel comparable de complejidad” (Goldstein, 2001, p. 86). En ese sentido, los modelos jerárquicos o multiniveles son esenciales cuando se involucran análisis en el área de educación. (Lee, 2001b).

Este estudio abarca dos niveles para explicar el desempeño académico. Uno de los niveles de afectación es el que se asocia a factores no-escolares tal como descritos a lo largo de este estudio, es decir, que se refieren a factores del alumno en sí mismo y en su contexto familiar, como lo es su NSE y a la raza en la que se percibe, por lo que no se refiere al ámbito escolar. Se puede decir que estos factores son de tipo socio-racial.

El otro nivel empleado es el de los factores escolares, los cuales se asocian tanto a aspectos físicos, estructurales de las escuelas mismas, como a niveles agregados del alumnado que las componen (que son las variables de tipo agregada, tanto de NSE como de la composición racial). En este sentido se permite verificar las distintas medidas que los casos agregados (que componen una escuela) influyen en el desempeño de la variable dependiente, en este caso, el desempeño académico de los estudiantes.

El estudio multinivel propuesto por Goldstein (1997) desarrolla, a partir de una derivación de los métodos de regresión, una técnica que crea distintos niveles para analizar las diferencias intra e inter escolares con el objetivo, primero, de explorar las relaciones entre variables independientes y los resultados académicos de los estudiantes (Goldstein,

1997). Los estudios multiniveles permiten medir la variabilidad de los desempeños académicos de los alumnos de acuerdo con los distintos factores que influyen en distintos niveles de análisis, es decir: el aula; la escuela; el sistema de enseñanza y la comunidad, por ejemplo. De la misma manera, este modelo de análisis permite que se pueda profundizar en temas específicos del ámbito escolar, sin que los resultados estén sesgados por motivos de la afectación que el NSE del alumno ejerce sobre su desempeño, visto desde la perspectiva de una variable aislada.

Inicialmente se efectúa un análisis de las variables de interés, como la raza del alumno y el NSE (individual). Posteriormente se agregan variables de control que son el género, atraso escolar, composición socioeconómica de la escuela, composición racial de la escuela, el tipo de administración escolar y la localización de la escuela (urbano o rural). Además, se va a controlar los resultados en el desempeño por capital cultural (variable índice creada con el cuestionario contextual de los alumnos) y los recursos escolares, que es un índice promedio de cuestionario aplicado al análisis físico escolar, frecuentemente empleado en estudios brasileños.

Todas las variables utilizadas en los modelos de esta investigación están corroboradas por estudios brasileños (Albernaz et al. 2002; Alves & Soares, 2007; Couri, 2010; Soares y Alves, 2003; Laros et al., 2010; Marteleto, 2012; Marteleto & Andrade, 2013; Ribeiro, 2011; Xavier & Alves, 2015), los cuales las emplean en los distintos años en los que la misma base de datos ha sido objeto de investigación.

El Modelo 1 (Tabla 4), es el modelo nulo, por lo que no posee variables explicativas. El modelo nulo sirve de base para ahondar en la varianza explicada versus la varianza no explicada en comparación con los modelos condicionales estimados posteriormente. (Laros et al., 2010)



El Modelo 1 igualmente es necesario para el cálculo de la correlación intraclase (intraclass correlation coefficient - ICC).

El ICC es un coeficiente que puede variar entre 0 y 1. Cuando su valor es nulo, o se aproxima al 0, significa que las escuelas (que componen el nivel 2 del diseño) son homogéneas y, por lo tanto, el desempeño del alumno es independiente de la escuela que asiste. El ICC es el valor que va a determinar el uso de la regresión de tipo multinivel, ya que solo cuando el ICC se acerca al 1 es que hay varianza en el desempeño de los alumnos asociado a la variabilidad de nivel 2, en este caso las escuelas. (Laros et al., 2010)

Como se puede apreciar en el Modelo 1 de la Tabla 4, el valor arrojado permite calcular un  $ICC = \text{Varianza escuela} / (\text{Varianza escuela} + \text{Varianza residual}) = 0,181$  eso significa que un 18% del desempeño académico del alumno está siendo explicado por la escuela la que asiste. Con este valor, se asume la necesidad de realizar la regresión de los modelos multiniveles, como mejor opción para observar cómo se comportan las variables explicativas de nivel escolar en el desempeño educacional entre alumnos negros y blancos.

El estudio se complementaría y sería más robusto si se pudiese medir los alumnos en su trayectoria escolar de manera de conocer los avances en su desempeño o posibles variaciones en la brecha racial y socioeconómica, sin embargo, en Brasil no hay estudios de tipo longitudinales, por lo que no es medible en el tiempo y los datos están limitados a un momento específico de la escolarización de los alumnos.

En el modelo nulo (Modelo 1), el valor del intercepto corresponde al desempeño académico promedio de todos los 607.803 alumnos matriculados en el noveno año de la educación básica pública brasileña y su valor es de -0.001.

El Modelo 2 fue construido incluyendo las variables individuales de raza, género y el atraso escolar de los alumnos. Con la inclusión de estas variables, se observa que hay

brecha racial. Los negros poseen un desempeño promedio de 0.123 desviaciones estándares menos que el alumno blanco. Las alumnas mujeres obtienen 0.158 desviaciones estándares menos que los alumnos hombres y finalmente los alumnos con atraso escolar obtienen 0.461 desviaciones estándares menos que los alumnos sin atraso escolar. La diferencia en el desempeño entre alumnos negros y blancos también queda evidente desde el gráfico 1 en el que la línea indica que los alumnos blancos poseen un nivel de desempeño académico superior al de los alumnos negros.

En este caso, no fueron agregadas las variables que indican el nivel socioeconómico del alumno o estudios universitarios de la madre para que se pueda observar cómo estas variables, una vez que se incluyan en los modelos, van a incidir en la brecha racial. Sin embargo, el control estadístico del efecto de estas variables explicativas es necesario (Laros et al., 2010; Soares, 2004) para que no sea atribuido a las escuelas los efectos del NSE del alumno y de la escolaridad de la madre. Por esta razón es que los modelos 2 y 3 (Tabla 4) deben ser observados en conjunto, comparativamente, ya que la brecha racial se reduce en 0.01 desviaciones estándares al controlar la regresión por el NSE y la escolaridad universitaria de la madre. Es decir, hay una reducción relativamente alta en la brecha (lo que significa decir que una parte de la brecha en desempeño académico se relaciona con el nivel socioeconómico del alumno), sin embargo, no es suficiente para explicar toda la brecha, tal como lo explican los estudios posteriores al reporte de Coleman.

En el modelo 2 se observa la inclusión de variables individuales del alumno, lo que permite observar que tanto atraso escolar como género tienen una afectación negativa al desempeño de los alumnos, es decir, menor es el logro académico para los alumnos negros, mujeres y con atraso escolar versus los alumnos blancos, hombres y sin atraso escolar.

En el modelo 3 (Tabla 4), las variables del alumno van en la misma dirección que el modelo 2. Según los resultados arrojados por el coeficiente del NSE del alumno y el nivel de escolaridad de la madre, de 0.074 y 0.068 desviaciones estándares positivas respectivamente, se puede inferir que provenir de familias con más recursos y con madres con nivel de educación universitaria aumenta el logro académico. Lo que se observa en todos los modelos, en concordancia con Laros et al. (2010), es que el promedio de desempeño académico siempre tendrá una afectación negativa cuando los alumnos están atrasados uno o más años escolares. Este estudio no se dedicará a comprender esta relación, sin embargo, es significativo poner en énfasis para futuras discusiones, las razones del atraso escolar de los alumnos, como manera de poner solución a la problemática que incide en el mal desempeño académico de los estudiantes de escuelas públicas brasileñas.

En los modelos siguientes analizados (Tabla 4), a partir del modelo 4, fueron incluidas las variables de nivel 2, que son variables escolares, asociadas tanto a características físicas propias de la escuela, como por variables compuestas que caracterizan distintos perfiles que forman el “grupo” escolar. Para estos modelos, todos los valores arrojados son significativos para todos los coeficientes, además de resultados relevantes desde el punto de vista sociológico.

Primeramente, se observa que la brecha racial se mantiene aun cuando son agregadas nuevas variables explicativas, sin embargo, es en el modelo 8 cuando se observa mayor reducción de la brecha racial. En estos modelos, se pudo observar una reducción en la varianza del intercepto, lo que indica menor varianza entre escuelas.

La brecha racial del modelo 4 disminuye a 0.111 desviaciones estándares negativas en el desempeño en matemática de los alumnos negros cuando son agregadas variables de composición racial y composición del nivel socioeconómico de los alumnos que frecuentan

cada escuela. La composición racial escolar como variable explicativa agregada tiene un efecto negativo en el desempeño académico de los alumnos negros. En el caso de este modelo, lo que se observa es un doble efecto de la raza. Por un lado, ser negro lleva a menores niveles de logros en matemáticas y frecuentar escuelas con mayor concentración de alumnos negros lleva a un menor rendimiento académico promedio en estas escuelas.

La composición racial, en los modelos 4 y 6 arrojaron un coeficiente negativo para esta variable explicativa de nivel 2 indicando que, a mayor composición racial negra, menor es el desempeño académico de los alumnos, pero la incidencia de la composición escolar es nula o casi nula sobre la brecha.

Para los modelos 7 y 8 de la Tabla 4, las variables de nivel escolar van a ser observadas en detalle, estableciendo interacciones entre ellas y la raza de los alumnos, es decir, interacciones en variables de nivel 2 y de nivel 1. Estas interacciones en regresiones multinivel permiten observar cómo variables de nivel macro afectan en específico la brecha, por el efecto conocido como *cross-level*.

En el modelo 7, modelo que presenta el coeficiente de raza más negativo que en los demás modelos (-0.195 desviaciones estándares) se puede inferir que escuelas con nula concentración racial, el desempeño académico de los alumnos negros será más bajo. Se puede añadir, según lo observado en la interacción del modelo 7, que, en escuelas con mayor composición racial, el desempeño de los estudiantes negros mejora, disminuyendo de esta manera la brecha entre negros y blancos en estas escuelas, aunque la brecha persiste.

En todos los modelos, en que se incluyeron variables de nivel 2, se puede afirmar que a mayor índice de vulnerabilidad escolar y, por lo tanto, a mejor calidad de las escuelas, el efecto sobre el desempeño escolar es positivo.

En el modelo 8, se observa que el coeficiente racial, -0.034, es el más bajo entre todos los modelos analizados. Se puede inferir que, a mayor índice de vulnerabilidad escolar, el desempeño académico promedio es igualmente mayor. Por otro lado, el análisis de la interacción de la raza (nivel 1) con el índice de vulnerabilidad escolar (nivel 2) permite concluir que la vulnerabilidad escolar tiene una incidencia negativa en el desempeño académico de los alumnos negros, y, a su vez, la brecha racial.

## **Capítulo 4**

### **1. Discusión**

Esta investigación buscó responder a la pregunta sobre en qué medida la brecha racial se relaciona con factores escolares en el desempeño de estudiantes negros y blancos en Brasil. Las hipótesis abarcaron tanto los aspectos de la composición racial de las escuelas como infraestructura y calidad de las escuelas, medidas a partir del índice de vulnerabilidad escolar.

Respecto a la contribución a las hipótesis, este estudio pudo constatar que los recursos escolares tienen distinta incidencia dependiendo del grupo racial, ya que una misma escuela presenta brecha racial en el desempeño académico de sus alumnos, confirmando la primera hipótesis planteada en esta investigación.

También es confirmada la hipótesis 1.1 que refiere a que a mayor recurso escolar mayor incidencia positiva en el desempeño escolar del alumno y la 1.2 vinculada a que esta incidencia es negativa cuando se trata de alumnos negros y solo se da relación positiva cuando se habla de alumnos blancos.

Por otra parte, se confirma la hipótesis número 2 y 2.1, planteadas en esta investigación, donde se demuestra que a mayor concentración de alumnos negros en las

escuelas incide negativamente en el desempeño académico promedio. En última instancia, no existen datos estadísticamente significativos para afirmar que la incidencia de la composición racial en el desempeño académico de los alumnos negros es negativa al compararlos con los alumnos blancos.

Las conclusiones pueden ser entendidas en el siguiente contexto, la composición racial se presenta como una medida indirecta del nivel socioeconómico de las escuelas. Por medio de la técnica de análisis multinivel se corroboró la hipótesis que afirma que la brecha en el desempeño académico entre “negros” y “blancos” disminuye de acuerdo con mayores concentraciones de alumnos negros en las escuelas. Además, se determinaron como aspectos relevantes en la brecha de puntaje entre negros y blancos, variables individuales como el nivel de educación de la madre, el atraso escolar, el género y la raza. Como variables de nivel dos fueron significativas la zona (urbana o rural) de la escuela, el índice de vulnerabilidad escolar y la composición racial escolar.

En Brasil, como hemos visto durante la investigación, la educación explica en gran medida la desigualdad social, la falta de cohesión social y la reproducción de la discriminación étnico-racial y por lo tanto, es de interés académico y político comprender los factores que van a determinar el desempeño educacional desde una perspectiva sociológica sin obviar variables tan trascendentales como la raza ni los efectos contextuales, recordando que los procesos sociales se sitúan dentro de contextos específicos con características propias.

En este contexto, este estudio puede afirmar que la composición racial en las escuelas es un factor positivo en la reducción de la brecha. Si, por un lado, la teoría de Ogbu afirma que la composición racial disminuye el desempeño académico de alumnos negros en las escuelas en EE. UU, en el caso brasileño, por otro lado, la brecha es menor

cuando hay mayor composición racial pues esta se refleja en una mejora del desempeño de estudiantes negros. Según Ogbu, estudiantes negros se desestimulan hacia el aprendizaje el que asocian a una cultura de desidentificación con el blanco, pero en el caso brasileño, el promedio general de desempeño de las escuelas se ve afectado negativamente a mayor composición racial y no el desempeño del estudiante negro, y la brecha disminuye. De esta manera, se puede inferir que aspectos externos del contexto social son los que van a afectar el desempeño de estas escuelas en el sentido de que los estudiantes negros frecuentan escuelas más vulnerables, con familias de más bajo NSE y que los estudiantes blancos de estas escuelas provienen, igualmente de familias de más bajos recursos.

En otras palabras, se puede extraer de los resultados, que el desempeño en escuelas con mayor concentración de alumnos negros es peor porque son escuelas compuestas por familias de más bajos recursos y con mayor vulnerabilidad social, a los que algunos alumnos blancos son parte, pero no son mayoría, lo que responde a nuestra segunda pregunta de investigación.

Por otro lado, en el análisis de la brecha asociada a la vulnerabilidad escolar, el estudio permite inferir que la brecha racial en el desempeño académico disminuye en escuelas con más infraestructura y mejor calidad. Si bien estos resultados podrían sugerir una confirmación de la teoría de Ogbu con respecto a la desidentificación del estudiante negro con el espacio escolar, esta confirmación requiere un análisis más profundo del tema.

## **2. Conclusiones**

El estudio permite extraer conclusiones con respecto a los resultados discutidos en la sesión anterior, a partir de las teorías que tratan de explicar la brecha racial en Brasil y en

EE. UU, este último a modo de expandir comparativamente la discusión racial en la sociología de la educación.

Como se presentó en el marco teórico, la brecha racial en el desempeño académico es un fenómeno social observado y discutido en la literatura internacional entre investigadores de distintas áreas académicas, no obstante, no existe un consenso en torno a que los factores escolares expliquen esta brecha.

Muchos autores observan que hay potencial en las escuelas para combatir posturas discriminatorias y generar ambientes en donde los individuos puedan interactuar sin las limitaciones de las desigualdades sociales. Sin embargo, la escuela, en vez de promover la comprensión de factores raciales, dar las herramientas para que las personas cuestionen y comprendan las relaciones multirraciales y multiculturales y asuman una postura crítica con respecto al racismo, hace lo contrario. La escuela que estigmatiza grupos raciales (Hedges y Nowell, 1999), conduce a una educación unilateral y ambivalente, reproduce desigualdades sociales y la dominación de un grupo de poder, marginalizando a los demás. Para Lareau (1999) es la misma escuela la que en gran parte es identificada como perpetradora de la inequidad racial, aún con potencial para hacerlo distinto.

## **2.1 Conclusiones con respecto a la composición escolar**

Considerando las definiciones de raza descritas en el ámbito individual de los alumnos, la relación racial es un concepto que se refiere al vínculo que existe entre individuos que se distinguen por aspectos de descendencia racial, principalmente cuando estas diferencias están presentes en la conciencia de los individuos y grupos (en diferenciación), lo que determina el concepto del individuo hacia sí mismo y su estatus en la comunidad (Park en Back y Salomos, 2001).



La conciencia de raza, por lo tanto, es un fenómeno, así como la conciencia de clase y castas, lo que refuerza la distancia social. La relación racial, en este sentido, no se refiere particularmente a las relaciones (o vínculos) que existen entre individuos de diferentes razas, sino que entre la conciencia que tienen los individuos de sus diferencias.

Según concluye Rex (in Back y Salomos, 2001), hay tres elementos los cuales apoyan el problema sociológico de definición de las relaciones raciales, los cuales incluyen: una situación de diferenciación, inequidad y pluralismo entre grupos; la posibilidad de claramente distinguir entre grupos distintos por razones de apariencia física, la cultura o meramente por su ancestralidad y; la justificación y explicación de esta discriminación en términos de algún tipo de teoría implícita o explícita, frecuentemente de tipo biológica.

Desde la perspectiva de la composición racial escolar, se puede observar 3 líneas de estudios que abordan este tema y analizan el comportamiento o rol de la escuela de cara a esa cuestión. Algunos estudios afirman que (1) las escuelas son espacios donde se perpetúan y reproducen aspectos sociales, donde la discriminación es parte de una estructura socialmente establecida. También hay estudios que (2) critican justamente la posición “pasiva” de la escuela frente a la inequidad social, ya que siendo un espacio integrador, debiera proveer y promover equidad, en lugar de alimentar más acciones discriminatorias. (Lewis, 2001)

Otros estudios concuerdan, además, que (3) la relación entre los pares y el contexto escolar propician la persistencia de las diferencias en el desempeño. (Carter, 2006; MacArthur, 2012)

Para el primer caso (1), aunque la discriminación partiera de afuera de las escuelas y éstas fuesen tan sólo reproductoras de una estructura social establecida, hay estudios que comprobaron que los alumnos, al empezar el proceso educacional, no presentaban brecha

racial en el desempeño académico. Sin embargo, rápidamente pasan a haber desempeños escolares diferenciados entre los grupos raciales, ya en los primeros años de educación. (Fryer y Levitt, 2002)

En el segundo caso (2), la estructura escolar, como está diseñada, en su proyecto educacional y jerarquía, reproduce la discriminación social. Lewis (2001) observó que en escuelas en las que los alumnos de raza negra eran minorías, el abordaje de la cultura de estos grupos era baja o casi nula, considerado como un tema poco relevante en un contexto de baja composición racial negra.

En tercer lugar (3), Freyer y Levitt analizan que hay interferencias en la relación entre los alumnos negros y la escuela que terminan por afectar el desempeño académico de estos alumnos. Estas relaciones van desde aspectos de identificación cultural intragrupo (raciales) así como presión social, por parte del grupo, sobre el individuo. Este tercer caso es parte, además, de las conclusiones de la teoría de Ogbu con respecto a la afectación negativa de la concentración racial en el desempeño de los pares negros. (Freyer y Levitt; 2002)

Tal como observado en los estudios anteriormente mencionados, son las conclusiones del segundo caso (2) las que podrían justificar el aumento en el desempeño académico de los alumnos negros cuando hay mayor concentración racial, considerando que mayores concentraciones conllevarían a un abordaje más extenso y profundo de la cultura propia de estos grupos en el contexto escolar.

En este sentido, se puede afirmar que *la composición racial escolar impacta de formas distintas en el desempeño académico de alumnos negros y de alumnos blancos*, puesto que los resultados observados en esta investigación comprueban que el desempeño

académico de los alumnos negros mejora a mayor composición racial, aunque es igualmente verdadero que la diferencia racial persiste.

Por un lado, es no menor que *mayores concentraciones de alumnos negros en las escuelas, inciden negativamente en el desempeño académico promedio*. Una explicación posible es porque los alumnos blancos que asisten a estas escuelas provienen de familias de más bajo nivel socioeconómico. Sin embargo, para probar esta teoría, el estudio requiere introducir un análisis con interacción triple.

## **2.2 Los recursos escolares**

Lo que se pudo observar en este estudio, tanto desde la teoría como en los resultados arrojados por los análisis multinivel, es que no solamente los factores socioeconómicos de la composición escolar son los que explican la brecha entre ambos grupos raciales, sino que aspectos de la calidad escolar igualmente explican esta brecha, ya que no posibilita un contexto en el que blancos y negros pudiesen desarrollarse en la educación con las mismas posibilidades, independiente del *background* familiar.

En este contexto, se confirma que *los recursos escolares tienen incidencia distinta para cada grupo racial, ya que una misma escuela presenta brecha racial en el desempeño académico de sus alumnos*. Asimismo, de acuerdo con los resultados arrojados, el aumento de la brecha racial cuando hay aumento en el desempeño promedio, significa que la calidad escolar beneficia a solamente un grupo racial.

La brecha racial en grupos pertenecientes al mismo NSE podría estar directamente relacionada al tipo de escuela frecuentada, la zona en que está ubicada (urbana o rural), su composición (socioeconómica y racial) y su nivel de vulnerabilidad.

Si, por un lado, a mayores niveles de infraestructura escolar, mejor es el desempeño de los alumnos, por otro lado, estos aspectos que clasifican los recursos escolares no tienen la misma incidencia en ambos grupos raciales. La limitación de las fuentes de investigación en Brasil no permite ahondar más en los recursos escolares que podrían estar favoreciendo la reproducción de la brecha.

Además, de acuerdo con los resultados de esta investigación, hay evidencia para afirmar que *la incidencia de los recursos escolares en el desempeño académico de los alumnos negros es negativa*, incrementando, asimismo, la brecha racial.

Este resultado sugiere que las diferencias en la calidad de las escuelas a las que asisten blancos y negros probablemente sea una parte importante de las razones por las que los alumnos negros tienen un desempeño inferior. Asimismo, los alumnos negros y blancos asisten a escuelas similares en materias de calidad, cuando lo que define la calidad de estas escuelas son dimensiones tradicionales y típicas, como: el tamaño de la sala, nivel de educación del profesor, número de computadores por estudiante, etc. Sin embargo, cuando son considerados un amplio rango de aspectos escolares no estándares para medir la calidad escolar, los resultados arrojan que los alumnos negros asisten a escuelas de peor calidad en comparación con alumnos blancos.

Otra posible razón estaría asociada a los hallazgos de Couri (2010), al comprobar que las diferencias raciales en el desempeño académico son menores cuanto más bajo es el nivel socioeconómico de los grupos raciales. Couri concluyó que el aumento en la cantidad de recursos escolares (en el NSE más alto) aumenta la brecha racial. Si alumnos negros asisten a escuelas con más bajos recursos escolares, mientras que las escuelas con más elevados recursos son las que concentran a los alumnos blancos, hay evidencia para afirmar que las escuelas con menor concentración de alumnos negros y mayor nivel de recursos

escolares, inciden negativamente en el desempeño académico de los alumnos negros y consecuentemente en una mayor brecha racial.

Asimismo, con los resultados analizados, hay evidencia para afirmar que *mayores recursos escolares inciden positivamente en el desempeño académico promedio de los alumnos*, por lo que el acceso a recursos escolares que vulneran menos la escolarización significa un privilegio al que pocos estudiantes han podido acceder para optar a mayores oportunidades.

Si, por un lado, hay lugar para confirmar la afirmación de Bernstein (1970) de que “la educación no puede compensar por la sociedad”, por otro, según Strand, “hay efectos escolares diferenciales”. En este sentido, “la investigación futura debiese centrarse en las brechas dentro de la escuela, más que en las diferencias entre escuelas, si se quiere obtener una comprensión más completa del origen y el crecimiento de las brechas.” (Stand, 2010) En este sentido, los hallazgos de este estudio apuntan a que el índice de vulnerabilidad de una escuela es responsable por explicar una parte importante del desempeño académico de los alumnos, sobre todo en la asociación de la brecha racial con aspectos de la realidad socioeconómica en la que los estudiantes están insertados.

### **2.3 La persistencia de la brecha racial**

Si en EE. UU los teóricos de la “oppositional culture” observan un rechazo del alumno negro hacia la escuela, por una desidentificación propia de una cultura en afirmación de un grupo racial discriminado, en Brasil otros aspectos propios del comportamiento socio-racial podrían reflejar la condición del negro y los resultados que obtiene en el ámbito académico.

Es decir, el *movimento negro* representa una autoafirmación cultural de la raza negra, con orígenes propios y distintos de la cultura blanca dominante. Tal como el *oppositional culture* de Ogbu, el movimiento negro en su potencia y estructura sólida como manifestación de los modos africanos originarios, así como de modos y costumbres propias afrobrasileñas, ha logrado definir la identidad y cultura propia del negro brasileño. Esta autoafirmación socio-racial les ha permitido adquirir fuerza como movimiento con el objetivo de garantizar y expandir su espacio en la sociedad y de esta forma movilizarse del margen social.

¿Cómo es posible pensar la escuela brasileña, principalmente la pública, desapegada de relaciones raciales que son parte de la construcción histórica, cultural y social de este país? Asimismo, ¿cómo pensar las relaciones raciales fuera del conjunto de relaciones sociales? Políticas educativas han invertido en mejorar la calidad de educación, sin embargo, falta concluir si esta calidad está siendo igualmente distribuida entre distintos grupos étnico-raciales, particularmente, entre negros y blancos.

Como conclusión general se determina que es insuficiente el estudio de la brecha en el desempeño escolar asociada a factores de la raza cuando hay predominio de una u otra raza en un mismo grupo escolar y cuando los alumnos están en un mismo nivel socioeconómico. Pero se confirma desde la teoría que, aunque no de igual manera que los factores no escolares, las escuelas y los factores que la rigen son reproductores o catalizadores de la brecha racial lo que impacta en el desempeño. En ese contexto, y para responder la pregunta de investigación, los factores escolares inciden en la brecha racial que impacta el desempeño escolar matemático en escuelas públicas de Brasil. Uno de los factores que influyen en esa brecha es la calidad escolar, donde pudimos constatar que las escuelas no han generado equidad, tal como se presenta en estudios de este país, donde se

observa que hay mejora en el promedio del desempeño de la escuela, pero no hay reducción de brecha, lo que significa que los recursos escolares básicos y esenciales están generando mejores resultados de forma no equitativa. Responder a esta discusión, implica observar cuáles son los aspectos exclusivamente del contexto escolar que están generando inequidad en materias de desempeño. En Brasil, la desigualdad social por razas se reproduce en los distintos espacios, partiendo del periodo escolar, generando diversos efectos en la escolarización que tiene repercusiones en toda la trayectoria escolar de los alumnos. Los alumnos provenientes de grupos sociales y raciales distintos establecen relaciones distintas con la escuela y, por lo mismo obtienen logros distintos (Barbosa, 2005).

Por otra parte, se pudo concluir que la relación positiva de la composición negra escolar con el desempeño de alumnos de raza negra (incidiendo positivamente en el desempeño académico y anulando la brecha racial) demuestra que la relación entre los pares no desincentiva la dedicación escolar. En ese sentido, se podría asumir que, aunque la escuela pueda presentar acciones discriminatorias hacia los alumnos negros, vulnerando su aprendizaje y desempeño, entre ellos tienen una interacción positiva con sus pares, lo que indica que debe haber un estímulo en ser negro y tener pares negros en un mismo ambiente escolar, aun cuando los factores estructurales de las escuelas propiamente tal no se reflejen en la misma dirección positivo en el desempeño de estos estudiantes.

Lo que se condice con que, en los últimos años en Brasil, ha ocurrido una aproximación mayor entre los grupos raciales y el reconocimiento de distintas expresiones culturales sin sobreponer ninguna a la otra. Es decir, ha existido un esfuerzo en promover la diversidad cultural, la interculturalidad y la multiculturalidad (Canen, 2005, 2010) como forma de atraer a todos los estudiantes a interesarse por el ámbito escolar por medio de la identificación y reconocimiento. Un ejemplo, es la Ley 11.645/2008 que garantizó la

obligatoriedad en la inclusión de temáticas africanas y afrobrasileñas, tal como de libros didácticos en las escuelas, ampliando la discusión con respecto a las formas de abarcar la interculturalidad en la educación. Muchos estudios del área de la educación han profundizado en el tema, transformando las prácticas escolares, sin embargo, la interpretación de las razones por las que persiste la brecha racial en contextos escolares distintos es, todavía, difusa.

Dimos cuenta en esta investigación que, en Brasil, pocos estudios han observado la relación de la composición escolar y de los recursos escolares con la brecha racial en desempeño académico de educación básica, así como hay pocos análisis en torno a la incidencia de factores que caracterizan el contexto escolar, la composición racial de las escuelas y la disponibilidad de recursos, y cómo influye en el desempeño de los alumnos de acuerdo con la raza. (Xavier & Alves, 2015)

Se hará la salvedad en este estudio respecto a que los antecedentes en su mayoría se levantan de estudios de poblaciones con una variable socioeconómica vulnerable lo que no permite realizar un análisis transversal respecto a que otras categorías pudiesen estar influyendo en la brecha del desempeño escolar entre negros y blancos, y que levanta el desafío de ahondar los estudios respecto a esta materia.

Como desafío queda generar mayores datos que permitan profundizar en discusiones más específicas y abordar la brecha intra escolar, que se estudie escuelas de todos los sectores socioeconómicos y no solamente las escuelas más vulnerables de recursos y así poder comprender diferencias positivas que se podrían aplicar en otros contextos. Además, en Brasil, aún son pocos o escasos los datos que permitan analizar con mayor detalle las hipótesis que fueron planteadas en esta investigación.



Finalmente, analizando los resultados obtenidos, sería provechoso que para futuras investigaciones se incluyera un enfoque al atraso escolar, desde una mirada de las políticas educativas, de manera de disminuir los atrasos escolares y de esta manera reducir la brecha en el desempeño de los alumnos. Asimismo, no es menor la urgencia de la discusión en torno de la brecha racial, pero además con un enfoque de género, pues, aunque esta arista no formó parte de este estudio, se muestra como un factor relevante.

## Tablas

Tabla 1. Análisis de las variables empleadas en la construcción del estudio

| <b>Variable</b>                 | <b>N</b> | <b>Min</b> | <b>Max</b> | <b>Media</b> | <b>Desviación Estándar</b> |
|---------------------------------|----------|------------|------------|--------------|----------------------------|
| <i>Variable dependiente</i>     |          |            |            |              |                            |
| Desempeño en Matemática         | 603732   | -2.56      | 2,65       | 0.04         | 0.83                       |
| <i>Variables independientes</i> |          |            |            |              |                            |
| <i>NIVEL 1</i>                  |          |            |            |              |                            |
| Raza                            |          | 0          | 1          | 0.59         | 0.49                       |
| Género                          |          | 0          | 1          | 0,53         |                            |
| Atraso escolar                  |          | 0          | 1          | 0.29         | 0.46                       |
| Nivel socioeconómico (NSE)      |          | 2.03       | 6          | 3.92         | 0.58                       |
| Educación de la madre           |          | 0          | 1          | 0.09         | 0.29                       |

*continuación*

*NIVEL 2*

|                               |   |       |       |      |
|-------------------------------|---|-------|-------|------|
| Escuela municipal             | 0 | 1     | 0.33  | 0.47 |
| Urbano                        | 0 | 1     | 0.95  | 0.22 |
| Índice Vulnerabilidad Escolar | 7 | 40.75 | 29.17 | 4.91 |
| NSE agregado                  | 0 | 4.63  | 3.41  | 0.4  |
| Composición racial            | 0 | 1     | 0.6   | 0.19 |

---

*Fuente: Elaboración propia con base en datos de Prova Brasil 2011*

Tabla 2. Análisis Bivariado: Prueba t para igualdad de medias

|   | Intervalo de confianza a 95% |               |          |          | t       | gl     | Sig.(bilateral) |
|---|------------------------------|---------------|----------|----------|---------|--------|-----------------|
|   | Media Grupo 1                | Media Grupo 2 | Inferior | Superior |         |        |                 |
| <b>Negros</b>   |                              |               |          |          |         | 357705 |                 |
| Género<br>(Grupo 1= Hombres / Grupo 2= Mujeres)   | -0.002                       | -0.120        | 0.112    | 0.123    | 43.034  | 339610 | 0.000***        |
| Atraso escolar<br>(Grupo 1= Sin atraso / Grupo 2=Con 1 o<br>más años de atraso)             | 0.073                        | -0.351        | 0.419    | 0.430    | 154.36  | 245870 | 0.000***        |
| Educación madre<br>(Grupo 1= Sin grado Universitario /<br>Grupo 2= Con grado Universitario) | -0.081                       | 0.117         | -0.209   | -0.188   | -36.499 | 31950  | 0.000***        |
| <b>Blancos</b>  |                              |               |          |          |         | 250098 |                 |
| Género<br>(Grupo 1= Hombres / Grupo 2= Mujeres)   | 0.245                        | 0.146         | 0.092    | 0.106    | 29.322  | 235180 | 0.000***        |
| Atraso escolar<br>(Grupo 1= Sin atraso / Grupo 2=Con 1 o<br>más años de atraso)             | 0.323                        | -0.217        | 0.533    | 0.547    | 146.41  | 106750 | 0.000***        |

Educación madre

(Grupo 1= Sin grado Universitario /            0.158            0.437            -0.289            -0.268            -51.563    36466    0.000\*\*\*

Grupo 2= Con grado Universitario)

---

Signif.: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Prova Brasil 2011

Tabla 3. Análisis Bivariado: Correlación de Pearson

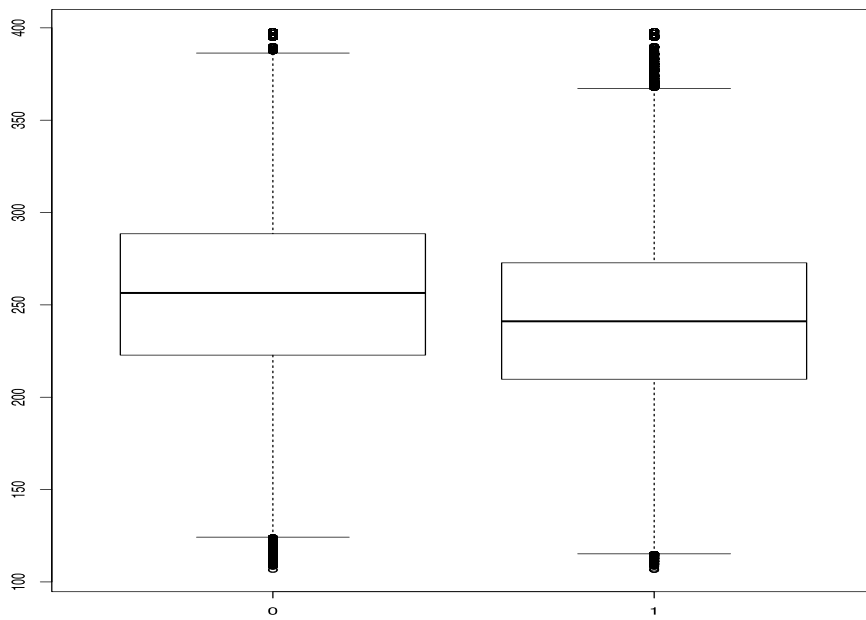
*Intervalo de confianza a 95%*

|                               | <i>Correlación</i> | <i>Inferior</i> | <i>Superior</i> | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>Sig.(bilateral)</i> |
|-------------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|----------|-----------|------------------------|
| Índice vulnerabilidad escolar | 0.106              | 0.104           | 0.109           | 83.2568  | 603730    | 0.000***               |
| NSE                           | 0.192              | 0.1896          | 0.1944          | 152.0381 | 603730    | 0.000***               |
| NSE agregado                  | 0.1228             | 0.1204          | 0.1253          | 96.2183  | 603730    | 0.000***               |
| Composición racial            | -0.108             | -0.1105         | -0.1055         | -84.4362 | 603730    | 0.000***               |

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Fuente: *Elaboración propia con base en datos de Prova Brasil 2011*

Gráfico 1 – Desempeño académico de alumnos blancos y negros



Alumnos Blancos = 0 / Alumnos Negros = 1

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Prova Brasil 2011

Tabla 4 – Modelos Multinivel

|                | <b>Modelo 1</b>   | <b>Modelo 2</b>      | <b>Modelo 3</b>      | <b>Modelo 4</b>      | <b>Modelo 5</b>      | <b>Modelo 6</b>      | <b>Modelo 7</b>      | <b>Modelo 8</b>      |
|----------------|-------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| (Intercepto)   | -0.001<br>(0.003) | 0.310***<br>(0.003)  | 0.006<br>(0.008)     | -0.214***<br>(0.024) | -0.638***<br>(0.023) | -0.489***<br>(0.028) | -0.449***<br>(0.028) | -0.538***<br>(0.029) |
| Raza           |                   | -0.123***<br>(0.002) | -0.113***<br>(0.002) | -0.111***<br>(0.002) | -0.112***<br>(0.002) | -0.111***<br>(0.002) | -0.195***<br>(0.007) | -0.034*<br>(0.013)   |
| Género         |                   | -0.158***<br>(0.002) | -0.147***<br>(0.002) | -0.147***<br>(0.002) | -0.148***<br>(0.002) | -0.148***<br>(0.002) | -0.148***<br>(0.002) | -0.148***<br>(0.002) |
| Atraso escolar |                   | -0.461***<br>(0.002) | -0.453***<br>(0.002) | -0.452***<br>(0.002) | -0.452***<br>(0.002) | -0.452***<br>(0.002) | -0.451***<br>(0.002) | -0.452***<br>(0.002) |
| NSE            |                   |                      | 0.074***<br>(0.002)  | 0.069***<br>(0.002)  | 0.068***<br>(0.002)  | 0.068***<br>(0.002)  | 0.068***<br>(0.002)  | 0.068***<br>(0.002)  |
| Educ.madre     |                   |                      | 0.068***<br>(0.003)  | 0.069***<br>(0.003)  | 0.069***<br>(0.003)  | 0.070***<br>(0.003)  | 0.069***<br>(0.003)  | 0.069***<br>(0.003)  |
| Esc. municipal |                   |                      |                      | 0.024***<br>(0.006)  | 0.013*<br>(0.006)    | 0.015**<br>(0.006)   | 0.014*<br>(0.006)    | 0.015*<br>(0.006)    |
| Urbano/Rural   |                   |                      |                      | 0.149***             | 0.097***             | 0.096***             | 0.097***             | 0.096***             |



|                                  |           |          |           |           |           |
|----------------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|
|                                  | (0.009)   | (0.010)  | (0.010)   | (0.010)   | (0.010)   |
| NSE agreg.                       | 0.049***  | 0.064*** | 0.042***  | 0.042***  | 0.042***  |
|                                  | (0.005)   | (0.005)  | (0.005)   | (0.005)   | (0.005)   |
| Composición Racial               | -0.117*** |          | -0.109*** | -0.187*** | -0.110*** |
|                                  | (0.012)   |          | (0.012)   | (0.013)   | (0.012)   |
| Índ. vulnerab.<br>escolar        |           | 0.012*** | 0.012***  | 0.012***  | 0.014***  |
|                                  |           | (0.001)  | (0.001)   | (0.001)   | (0.001)   |
| Raza x Comp.<br>Racial           |           |          |           | 0.142***  |           |
|                                  |           |          |           | (0.011)   |           |
| Raza x Índ.<br>vulnerab. escolar |           |          |           |           | -0.003*** |
|                                  |           |          |           |           | (0.000)   |

(continuación)

|                               |             |             |             |             |             |             |             |             |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>ICC</b>                    | 0.18        |             |             |             |             |             |             |             |
|                               | 1419281.37  |             |             |             |             |             |             |             |
| AIC                           | 4           | 1368575.382 | 1366452.439 | 1365859.359 | 1365537.67  | 1365458.512 | 1365297.666 | 1365439.66  |
|                               | 1419315.32  |             |             |             |             |             |             |             |
| BIC                           | 7           | 1368643.288 | 1366542.98  | 1365995.17  | 1365673.482 | 1365605.641 | 1365456.112 | 1365598.106 |
| Log Likelihood                | -709637.687 | -684281.691 | -683218.22  | -682917.68  | -682756.835 | -682716.256 | -682634.833 | -682705.83  |
| Num. obs.                     | 607803      | 607803      | 607803      | 607803      | 607803      | 607803      | 607803      | 607803      |
| Num. groups:<br>escuelas      | 14508       | 14508       | 14508       | 14508       | 14508       | 14508       | 14508       | 14508       |
| Var: escuelas<br>(Intercepto) | 0.127       | 0.104       | 0.096       | 0.09        | 0.088       | 0.087       | 0.087       | 0.087       |
| Var residual                  | 0.575       | 0.53        | 0.529       | 0.529       | 0.529       | 0.529       | 0.529       | 0.529       |

Signif. codes: 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Prova Brasil 2011

## **Bibliografia**

- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*.
- Albernaz, A., Ferreira, F., & Franco, C. (2002). Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. *Pesquisa E Planejamento Econômico*, 32(3), 453–476.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade E Estado*, 22(2), 435–473. <http://doi.org/10.1590/S0102-69922007000200008>
- Andrade, R. J. De, & Soares, J. F. (2008). O efeito da raça/cor no desempenho dos alunos, 250(31), 1–23.
- Applebaum, B. (2006). Race ignore-ance, colortalk, and white complicity: White is...white isn't. *Educational Theory*, 56(3), 345–362.
- Assis, M. D. P. De, & Canen, A. (2004). Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 709–724. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300010>
- Back, Les; Solomos, J. (2001). *Theories of Race and Racism: A Reader. Sociological Research Online* (Vol. 6). <http://doi.org/10.2307/1318955>
- Bailey, S. R., Loveman, M., & Muniz, J. O. (2013). Measures of “Race” and the analysis of racial inequality in Brazil. *Social Science Research*, 42(1), 106–119. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.06.006>
- Barcelos, L. C. (1993). Educação e Desigualdades Raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 15–24.

- Blanden, J., & Machin, S. (2010). Economics of Education – Labor Markets, 272–281.
- Canen, A. (2005). Multicultural Challenges in Educational Policies within a Non-Conservative Scenario: the case of the emerging reforms in higher education in Brazil. *Policy Futures in Education*, 3(4), 327. <http://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.4.327>
- Canen, A. (2010). Teaching Racial Literacy: 8(5), 548–555.
- Carter, P. L. (2006). Straddling Boundaries: *Sociology of Education*, 79, 304–328.
- Carvalho, M. P. De. (2004). O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, (22), 247–290. <http://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>
- Carvalho, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 77–95. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>
- Crosby, J. R., & Monin, B. (2007). Failure to warn: How student race affects warnings of potential academic difficulty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(4), 663–670. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.06.007>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <http://doi.org/10.1038/sj.clp>
- De Felício, F., & Fernandes, R. (2005). O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo. *Anais Do XXXIII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 33th Brazilian*

*Economics Meeting*]. Retrieved from

<http://www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A157.pdf>

Diamond, J. B., & Huguley, J. P. (2014). Testing the Oppositional Culture Explanation in Desegregated Schools: The Impact of Racial Differences in Academic Orientations on School Performance. *Social Forces*, 93(December), 747–777.

<http://doi.org/10.1093/sf/sou093>

Domingues, Petrônio (2006). Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.

<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>

Downey, D. B. (2008). Black/White Differences in School Performance: The Oppositional Culture Explanation. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 107–126.

<http://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134635>

Emboaba, A., & Costa, D. (2014). Training educators in anti-racism and pluriculturalismo: recent experiences from Brazil. *Race Ethnicity and Education*, (May 2015), 37–41.

<http://doi.org/10.1080/13613324.2014.946488>

Farrell, C. R., & Lee, B. a. (2011). Racial diversity and change in metropolitan neighborhoods. *Social Science Research*, 40(4), 1108–1123.

<http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.04.003>

Ferrão, M. E., Beltrão, K. I., Fernandes, C., Santos, D., Suárez, M., & Andrade, a. C.

(2001). O SAEB–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de ...*, 18, 111–130. Retrieved from <http://rebep.org.br/index.php/revista/article/view/347>

- Ferrão, Maria Eugénia; Couto, A. (2013). Indicador de valor acrescentado e tópicos sobre consistência e estabilidade: uma aplicação ao Brasil. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 21(78), 131–164. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362013000100008>
- Ferrão, Maria Eugénia; Fernandes, C. (2003). O efeito-escola e a mudança - dá para mudar? - Evidências da investigação brasileira, *I*(1), 1–13.
- Franco, C., Ortigão, I., & Albernaz, A. (2007). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de" fatores intra-escolares. *Ensaio*, 15(55), 277–297. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362007000200007>
- Franco, Creso; Mandarino, Mônica; Ortigão, M. I. (2002). O projeto pedagógico e os resultados escolares. *Pesquisa E Planejamento Econômico*, 32(3), 477–494.
- Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2002). UNDERSTANDING THE BLACK-WHITE TEST SCORE GAP. *NBER WORKING PAPER SERIES*.
- Gamoran, A. (2001). American Schooling and Educational Inequality: A Forecast for the 21st Century, *61*(2), 95–113.
- Gomes, N. L. (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas, 109–121.
- Goodman, R., & Burton, D. (2011). What is the nature of the achievement gap, why does it persist and are government goals sufficient to create social justice in the education system? *Education 3-13*, (June 2015), 1–15. <http://doi.org/10.1080/03004279.2010.550586>

- Guimarães, A. S. A. (2003). Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação E Pesquisa*, 29(1), 93–107. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>
- Hallinan, A. (2001). Sociological perspectives on black-white inequalities in. *Sociology of Education*.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2001). New Evidence About Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement.
- Hanushek, E. E., & Wössmann, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences in differendes evidence across countries. *CESifo Working Paper*.
- Harris, A. L. (2014). *Kids don't want to fail. Igarss 2014*. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Hoxby, C. (2000). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation, (NBER Working Paper), 1–54. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w7867.pdf>
- Iosif, Ranilce M. G. (2007). A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil.
- Ismail, S. (2015). *Equity and Education. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edi, Vol. 7). Elsevier. <http://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92099-3>

- Laros, J. A., Marciano, J. L. P., & Andrade, J. M. De. (2010). Fatores que afetam o desempenho na prova de matemática do SAEB: Um estudo multinível. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 173–186.
- Lea, S. G. (2006). Seeing beyond sameness: Using the giver to challenge colorblind ideology. *Children's Literature in Education*, 37(1), 51–67.  
<http://doi.org/10.1007/s10583-005-9454-2>
- Lee, J., Liu, X., Amo, L. C., & Wang, W. L. (2013). Multilevel Linkages Between State Standards, Teacher Standards, and Student Achievement: Testing External Versus Internal Standards-Based Education Models. *Educational Policy*.  
<http://doi.org/10.1177/0895904813475708>
- Lewis, Amanda E. (2001). There Is No "Race" in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal* Winter 2001, Vol. 38, No. 4, pp. 781-811
- Love, A., & Kruger, A. C. (2005). Teacher Beliefs and Student Achievement in Urban Schools Serving African American Students. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 87–98. <http://doi.org/10.3200/JOER.99.2.87-98>
- MacArthur, J. (2012). Sustaining friendships, relationships, and rights at school. *International Journal of Inclusive Education*, 3116(June 2015), 1–19.  
<http://doi.org/10.1080/13603116.2011.602526>
- Maria, E. (2008). A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica Inclusion of History And Culture of Indigenous And Afro-Brazilian in The Curriculum of Basic Education, 71–83.



- Marteleteo, L., Gelber, D., Hubert, C., & Salinas, V. (2012). Educational Inequalities among Latin American Adolescents: Continuities and Changes over the 1980s, 1990s and 2000s. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(3), 352–375.  
<http://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.12.003>
- McDonough, K. (2009). Pathways to Critical Consciousness: A First-Year Teacher's Engagement with Issues of Race and Equity. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 528–537. <http://doi.org/10.1177/0022487109348594>
- Milner, H. R. (2003). Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice*, 42(3), 181–187. <http://doi.org/10.1207/s15430421tip4203>
- Morgan, S. L. (1996). Trends in Black-White Differences in Educational Expectations: 1980-92. *Sociology of Education*.
- Morgan, S. L., & Mehta, J. D. (2004). Beyond the Laboratory: Evaluating the Survey Evidence for the Disidentification Explanation of Black-White Differences in Achievement. *Sociology of Education*, 77(1), 82–101.
- Ogbu, J. U. (2003). Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement.
- Okediji, T. O. (2004). The dynamics of race, ethnicity and economic development: The Brazilian experience. *Journal of Socio-Economics*, 33(2), 201–215.  
<http://doi.org/10.1016/j.socec.2003.12.014>
- Oliveira, R. P., Bauer, A., Ferreira, M. P., Minuci, E. G., Lisauskas, F., Carvalho, M. X., ... Fazolli, M. (2013). Análise das desigualdades intraescolares no brasil.

- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 7–40. <http://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>
- Schwartzman, S. (2006). *The Challenges of Education in Brazil*. *International Sociology* (Vol. 21).
- Silva, D. A. C., & Carvalho, D. N. De. (2010). A integração do negro na sociedade de classes: a resistência negra sob perspectiva marxista. *Revista Brasileira de Educação E Cultura, São Paulo*, 1, 8–23.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 2(2).
- Soares, J. F., & Alves, M. T. G. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação E Pesquisa*, 29(1), 147–165. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011>
- Soares, J. F., & Alves, M. T. G. (2013). Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 492–517. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200007>
- Soares, T. M. (2005). Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa do SIMAVE/PROEB-2002. *Revista Brasileira de Educação*, (29), 73–87.
- Sohn, K. (2011). Acting White: A Critical Review. *The Urban Review*, 43(2), 217–234. <http://doi.org/10.1007/s11256-010-0158-6>

- Spenner, K. I., Buchmann, C., & Landerman, L. R. (2004). the Black-White Achievement Gap in the First College Year: Evidence from a New Longitudinal Case Study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 22(04), 187–216. [http://doi.org/10.1016/S0276-5624\(04\)22007-8](http://doi.org/10.1016/S0276-5624(04)22007-8)
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement, (June 2015), 37–41. <http://doi.org/10.1080/09243451003732651>
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223–245. <http://doi.org/10.1080/03054985.2014.891980>
- Tannock, S. (2008). The problem of education-based discrimination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 439–449. <http://doi.org/10.1080/01425690802326846>
- Tarca, K. (2005). Colorblind in Control: The Risks of Resisting Difference Amid Demographic Change. *Educational Studies*, 38(2), 99-120.
- Tyson, K., Darity, W., Castellino, D. R., Lareau, A., Harris, K. M., Arum, R., ... Aldrich, H. (2005). It's Not "a Black Thing": Understanding the Burden of Acting White and Other Dilemmas of High Achievement, 70, 2978. <http://doi.org/10.1038/NMAT>
- Willms, J. D., & Somer, M.-A. (2001). Family, Classroom, and School Effects on Childrens Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409–445. <http://doi.org/10.1076/sesi.12.4.409.3445>